

Tanja Zimmer

El español hablado  
por los afrocostarricenses



**Estudio lingüístico y sociolingüístico**

kassel  
university



press

Tanja Zimmer

El español hablado por los afrocostarricenses:  
Estudio lingüístico y sociolingüístico

Dissertation an der Universität zu Köln, Philosophische Fakultät.

Bibliographic information published by Deutsche Nationalbibliothek  
The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie;  
detailed bibliographic data is available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Zugl.: Köln, Univ., Diss. 2007  
ISBN print: 978-3-86219-146-8  
ISBN online: 978-3-86219-147-5  
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-31473>

© 2011, kassel university press GmbH, Kassel  
[www.uni-kassel.de/upress](http://www.uni-kassel.de/upress)

Printed in Germany

a mi familia

## **Prefacio**

La realización del presente estudio solo fue posible gracias a la «Fundación Hans Boeckler» de Alemania, que me otorgó una beca durante tres años para elaborar el proyecto. Adicionalmente me facilitó un complemento económico para mis estancias de trabajo de campo en la provincia de Limón, Costa Rica.

En general, la elaboración de la investigación no hubiera sido posible sin la participación de muchas personas que me acompañaron de distintas maneras dándome constante apoyo y consejos.

Antes que nada, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a los habitantes de Limón quienes -desde mi primer día en la provincia- me brindaron la oportunidad de conocer su rica cultura y convivir con ellos sin ningún interés personal, brindándome hospedaje en sus familias e invitándome a reuniones sociales de barrio y de iglesia. Todavía me sorprende la voluntad del gran número de personas que me hicieron sentir como en casa y quienes compartieron momentos de su vida con una europea de una cultura tan ajena a la suya. Estoy sumamente agradecida a todos los que me permitieron grabar conversaciones con ellos para poder investigar la situación sociolingüística de su provincia.

Obviamente, la decisión de elaborar una tesis doctoral en lingüística no surge de un día a otro, sino que se va formando poco a poco. Quiero dar las gracias a algunos profesores de la Universidad de Colonia y de la Universidad de Costa Rica (UCR) que despertaron mi interés en la lingüística: al profesor Andreas Wesch, por entusiasmarme en la sociolingüística; al profesor Uli Reich, por introducirme al trabajo de campo y en la lingüística de contacto; y al profesor Daniel Jacob del Departamento de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Colonia, por dirigir esta tesis y guiarme durante su elaboración. Les agradezco a ellos y a los demás integrantes del Departamento de Lingüística las muchas discusiones mantenidas sobre el trabajo y las sugerencias recibidas. Durante mis estudios en la Universidad de Costa Rica, en 2000, el profesor Víctor Manuel Sánchez Corrales compartió su entusiasmo por el trabajo de campo con sus estudiantes y desde entonces me abrió las puertas a los departamentos de la UCR cuyos miembros discutieron partes del trabajo conmigo. También agradezco al profesor Mario Portilla Chaves por haber compartido conmigo sus conocimientos sobre el criollo limonense.

Igualmente quiero agradecerle al profesor Francisco Moreno Fernández por aconsejarme siempre, leer partes del trabajo y por guiarme en la estructuración de la versión final. Gracias, además, por presentarme a Zaida Nuñez Bayo que se ocupó minuciosamente de la corrección de estilo de la presente. Gracias también a Lucía

Rodríguez quien corrigió la versión preliminar del estudio.

La profesora Anita Herzfeld se merece un agradecimiento especial por múltiples razones. En primer lugar, esta investigación se basa en su detallada descripción del criollo limonense, lengua de origen de los afrocostarricenses. En segundo lugar, le expreso mi reconocimiento por haberme adoptado como su «nieta postiza». Le agradezco su cariño, por creer en mí y por haberme presentado a lingüistas que, a lo largo del estudio, me dieron muchos consejos valiosos y apoyo.

Gracias también a mis amigos, tanto en Costa Rica como en Alemania, y a mis compañeros de la Universidad de Colonia, quienes me apoyaron en la finalización de este trabajo y entendieron mis ausencias. Aprecio mucho el apoyo y el ánimo que me brindó Dirk en las últimas etapas de la terminación de este libro. Muchas gracias.

Por último, pero no menos importante, le expreso mi reconocimiento a mi familia: a mi hermana Angela y a mi madre, por estar siempre a mi lado, y también a mi querido padre, que siempre creyó en mí y que se sentiría muy orgulloso por la publicación de este libro.

Tanja Zimmer  
Colonia, Alemania  
Abril 2011

## Índice

|             |  |           |
|-------------|--|-----------|
| <b>I.</b>   | <b>Introducción</b> .....  | <b>14</b> |
| <b>II.</b>  | <b>Marco histórico y cultural</b> .....  | <b>23</b> |
| 1.          | <b>El español en contacto con lenguas criollas inglesas en la costa atlántica e islas caribeñas de Centroamérica</b> ..... | <b>23</b> |
| 2.          | <b>La provincia de Limón</b> .....   | <b>32</b> |
| 2.1.        | Diversidad cultural y lingüística .....  | 34        |
| 2.2.        | La población afrocostarricense: Factores históricos .....  | 37        |
| 2.2.1.      | Primer período histórico: La llegada de los africanos (1570 – 1870) .....  | 39        |
| 2.2.2.      | Segundo período histórico: La migración de afrocaribeños de las Antillas (1870 – 1948) .....                               | 40        |
| 2.2.2.1.    | Datos históricos.....  | 40        |
| 2.2.2.2.    | Contacto cultural.....   | 41        |
| 2.2.3.      | Tercer período histórico: El impacto de los cambios sociopolíticos después de 1948.....                                    | 46        |
| 2.3.        | Factores socioeconómicos.....  | 49        |
| 2.4.        | La población afrocostarricense.....  | 50        |
| <b>III.</b> | <b>Fundamentos teóricos y metodológicos</b> .....  | <b>55</b> |
| 1.          | <b>Premisas teóricas</b> .....   | <b>55</b> |
| 1.1.        | Teorías de lenguas en contacto.....  | 57        |
| 1.1.1.      | La teoría psicolingüística de Van Coetsem: <i>The dominance approach</i> .....   | 57        |
| 1.1.1.1.    | Tipos de transferencia: préstamo, imposición y neutralización .....  | 58        |
| 1.1.1.2.    | El factor de estabilidad: Transferencia en los niveles lingüísticos.....   | 59        |
| 1.1.1.3.    | Procesos lingüísticos.....   | 62        |
| 1.1.1.4.    | Discusión.....   | 65        |
| 1.1.2.      | La teoría sociohistórica de Thomason y Kaufman: <i>The maintenance approach</i> ...  | 66        |
| 1.1.2.1.    | Los tipos de transferencia .....   | 66        |
| 1.1.2.2.    | Los factores sociales .....  | 67        |
| 1.1.3.      | El prestigio y la actitud lingüística .....  | 71        |
| 1.2.        | Adquisición de Segundas Lenguas.....   | 76        |
| 1.2.1.      | La <i>interlengua</i> .....  | 76        |
| 1.2.2.      | De la <i>interlengua</i> al <i>interlenguaje</i> .....   | 80        |
| 1.2.2.1.    | Terminología.....  | 80        |
| 1.2.2.2.    | Características .....  | 84        |
| 1.2.2.3.    | Edad y motivación individual en la adquisición de L2 .....   | 92        |
| 1.2.2.4.    | La «norma» .....   | 96        |
| 1.3.        | Motivaciones internas del cambio lingüístico .....   | 98        |
| 1.4.        | Inmediatez comunicativa.....   | 99        |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| 1.5.       | Procesos lingüísticos y estrategias comunicativas.....                   | 100        |
| 1.5.1.     | Procesos fonológicos.....  | 100        |
| 1.5.2.     | Procesos morfosintácticos.....   | 102        |
| 1.5.3.     | Procesos cognitivos.....   | 105        |
| 1.5.4.     | Estrategias comunicativas.....   | 105        |
| <b>2.</b>  | <b>Premisas metodológicas .....</b>                                      | <b>106</b> |
| 2.1.       | Los corpus .....   | 107        |
| 2.2.       | La muestra: La selección de los entrevistados.....                       | 108        |
| 2.3.       | La entrevista .....  | 113        |
| 2.3.1.     | Duración.....  | 113        |
| 2.3.2.     | Lugar.....   | 114        |
| 2.3.3.     | Tipos de entrevistas y grabaciones.....                                  | 114        |
| 2.3.4.     | Grabación: Datos técnicos.....   | 115        |
| 2.3.5.     | Transcripción .....  | 116        |
| 2.4.       | Los cuestionarios .....  | 118        |
| 2.4.1.     | El cuestionario sociolingüístico .....                                   | 118        |
| 2.4.2.     | La encuesta.....   | 119        |
| <b>IV.</b> | <b>El contacto de lenguas en Limón: adquisición, usos y actitudes ..</b> | <b>122</b> |
| <b>1.</b>  | <b>Clasificación de la situación de lenguas en contacto .....</b>        | <b>122</b> |
| <b>2.</b>  | <b>Las lenguas en contacto .....</b>                                     | <b>132</b> |
| 2.1.       | La lengua criolla: El criollo limonense .....                            | 132        |
| 2.1.1.     | Génesis y clasificación.....   | 132        |
| 2.1.2.     | Cambio lingüístico en el CL .....  | 135        |
| 2.2.       | Variedades del inglés estándar .....                                     | 139        |
| 2.3.       | El español costarricense.....  | 142        |
| <b>3.</b>  | <b>Adquisición .....</b>   | <b>143</b> |
| 3.1.       | Adquisición sucesiva o simultánea.....                                   | 143        |
| 3.2.       | Competencia lingüística y dominio lingüístico del español .....          | 152        |
| <b>4.</b>  | <b>Actitud lingüística .....</b>   | <b>156</b> |
| 4.1.       | Criollo Limonense .....  | 157        |
| 4.2.       | Español .....  | 162        |
| 4.3.       | Inglés estándar .....  | 163        |
| 4.4.       | Actitud lingüística acerca del bilingüismo .....                         | 164        |
| <b>5.</b>  | <b>Uso .....</b>   | <b>165</b> |
| 5.1.       | El uso según dominios sociales .....                                     | 166        |
| 5.2.       | Cambio de código.....  | 169        |
| 5.3.       | Observaciones finales .....  | 170        |

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| <b>V.</b>  | <b>Análisis lingüístico: El español de los afrocostarricenses .....</b>           | <b>173</b> |
| <b>1.</b>  | <b>Fonética y fonología .....</b>   | <b>173</b> |
| 1.1.       | Fonema fricativo velar /x/ .....  | 174        |
| 1.1.1.     | /x/ en el español de Costa Rica y /h/ en el CL.....                               | 174        |
| 1.1.2.     | Las variantes de /x/ en el español de los afrocostarricenses.....                 | 177        |
| 1.1.2.1.   | Origen .....  | 177        |
| 1.1.2.2.   | Análisis del corpus .....   | 181        |
| 1.1.2.2.1. | Uso de [x] .....  | 182        |
| 1.1.2.2.2. | Uso de [h] .....  | 186        |
| 1.1.2.2.3. | Uso de la elisión .....   | 190        |
| 1.1.2.2.4. | Uso de [ʔ] .....  | 193        |
| 1.1.3.     | Resumen.....  | 195        |
| 1.2.       | Los fonemas /r/ y /r/: vibrante simple y múltiple .....                           | 197        |
| 1.2.1.     | Vibrantes en el criollo limonense y en el español de Costa Rica.....              | 198        |
| 1.2.2.     | Las variantes fonéticas de /r/ y /r/ en el español de los afrocostarricenses..... | 200        |
| 1.2.2.1.   | Origen de las variantes.....  | 201        |
| 1.2.2.2.   | Análisis del corpus.....  | 207        |
| 1.2.2.2.1. | Uso de [ɹ] .....  | 207        |
| 1.2.2.2.2. | Uso de la vibrante simple retrofleja sonora [ɹ].....                              | 214        |
| 1.2.2.2.3. | Uso de la fricativa retrofleja sonora [z].....                                    | 215        |
| 1.2.2.2.4. | Uso de [ʀ] .....  | 218        |
| 1.2.2.2.5. | Uso de la geminación .....  | 220        |
| 1.2.2.2.6. | Uso de la lateralización.....   | 220        |
| 1.2.2.2.7. | Resumen .....   | 221        |
| 1.3.       | El fonema /s/.....  | 223        |
| 1.4.       | El fricativo glotal.....  | 224        |
| 1.5.       | Las oclusivas sonoras .....   | 225        |
| 1.6.       | La velarización de /n/ .....  | 227        |
| 1.7.       | Las vocales y fenómenos suprasegmentales .....                                    | 228        |
| 1.7.1.     | Cambios en la calidad vocálica .....  | 229        |
| 1.7.2.     | Cambios en la cantidad vocálica .....   | 231        |
| 1.7.3.     | Entonación.....   | 233        |
| 1.8.       | Conclusión: Los procesos lingüísticos y la explicación multicausal .....          | 235        |
| <b>2.</b>  | <b>Morfosintaxis.....</b>   | <b>236</b> |
| 2.1.       | Morfología flexiva.....   | 238        |
| 2.1.1.     | Morfología nominal: La concordancia.....  | 238        |
| 2.1.1.1.   | Número .....  | 238        |
| 2.1.1.2.   | Género.....   | 241        |
| 2.1.2.     | La morfología verbal.....   | 245        |

|  |            |
|--|------------|
| 2.1.2.1. La adquisición de los tiempos y modos verbales.....                                       | 245        |
| 2.1.2.1.1. Presente de indicativo.....   | 247        |
| 2.1.2.1.2. Futuro.....   | 252        |
| 2.1.2.1.3. Pretérito perfecto, indefinido e imperfecto de indicativo.....                          | 253        |
| 2.1.2.1.4. Presente de subjuntivo y el condicional.....  | 257        |
| 2.1.2.1.5. Excepciones: <i>constructio ad sensum</i> .....   | 259        |
| 2.2. Sintaxis de constituyentes.....   | 261        |
| 2.2.1. El grupo nominal.....   | 261        |
| 2.2.2. El grupo preposicional.....   | 261        |
| 2.2.3. El grupo verbal.....  | 263        |
| 2.2.4. Pronombres.....   | 264        |
| 2.3. Sintaxis de la oración.....   | 266        |
| 2.3.1. La <i>consecutio temporum</i> .....   | 266        |
| 2.3.2. Construcciones interrogativas.....  | 272        |
| 2.3.3. Pronombres personales en función de objeto.....   | 273        |
| 2.3.4. Construcciones comparativas.....  | 274        |
| 2.3.5. Las subordinadas con el pronombre <i>que</i> .....  | 274        |
| 2.3.6. La anteposición de adjetivos.....   | 276        |
| 2.3.7. Las formas de tratamiento.....  | 277        |
| 2.4. Conclusión: Multicausalidad y multifuncionalidad de las características morfosintácticas..... | 279        |
| <b>3. Léxico.....</b>  | <b>282</b> |
| 3.1. Préstamos de una palabra.....   | 284        |
| 3.1.1. Préstamos puros.....  | 284        |
| 3.1.2. Préstamos híbridos.....   | 287        |
| 3.2. Calcos de una palabra.....  | 288        |
| 3.3. Calcos complejos.....   | 289        |
| 3.4. Calcos léxico-sintácticos.....  | 289        |
| 3.5. Resumen.....  | 293        |
| <b>VI. Clasificación del español de los afrocostarricenses.....</b>                                | <b>294</b> |
| <b>VII. Conclusiones.....</b>  | <b>300</b> |
| <b>VIII. Bibliografía.....</b>   | <b>309</b> |
| <b>Páginas web citadas.....</b>  | <b>323</b> |
| <b>Corpus de diccionarios citados.....</b>   | <b>323</b> |
| <b>Apéndice I: Cuestionarios.....</b>  | <b>324</b> |
| <b>Apéndice II: Corpus.....</b>  | <b>331</b> |

|  |  |            |
|--|--|------------|
| <b>1</b>   | <b>Corpus principal: Corpus de los afrocostarricenses.....</b>   | <b>331</b> |
| <b>2</b>   | <b>Corpus de referencia A: El corpus de 60 hispanocostarricenses residentes de la provincia de Limón .....</b> | <b>338</b> |
| <b>Apéndice III: Resultados de la encuesta .....</b> |  | <b>341</b> |
| <b>1</b>   | <b>Grupo A .....</b>   | <b>341</b> |
| <b>2</b>   | <b>Grupo B.....</b>  | <b>344</b> |
| <b>3</b>   | <b>Grupo C .....</b>   | <b>347</b> |
| <b>4</b>   | <b>Todos los grupos.....</b>   | <b>350</b> |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura n.º 1: Mapa de Costa Rica en Centroamérica (Herzfeld 2002a: 4).....                     | 23 |
| Figura n.º 2: Mapa de Costa Rica y sus provincias (modificado de Anita Herzfeld 2002a: 6)..... | 32 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabla n.º 1: Cambio de población en el siglo XX.....  | 35  |
| Tabla n.º 2: Población de la provincia de Limón según etnia (2000) .....  | 36  |
| Tabla n.º 3: Aspectos culturales comparativos (modificado de Herzfeld 2002a: 11) .....                              | 43  |
| Tabla n.º 4: Ocupaciones de la población económicamente activa, por sexo (población total y afrocostarricense)..... | 53  |
| Tabla n.º 5: El papel del factor de estabilidad.....  | 61  |
| Tabla n.º 6: Adquisición y nivel del bilingüismo individual de la población afrocostarricense.....                  | 146 |
| Tabla n.º 7: Edad de adquisición.....   | 148 |
| Tabla n.º 8: ¿En qué idioma(s) le hablaba su familia cuando era niño/a?.....  | 149 |
| Tabla n.º 9: ¿Dónde se adquirió el español? .....   | 150 |
| Tabla n.º 10: Las áreas de competencia según Michael Canale y Merrill Swain (1980).....                             | 153 |
| Tabla n.º 11: Prestigio y significado para la población afrolimonense.....  | 156 |
| Tabla n.º 12: Uso entre hermanos .....  | 166 |
| Tabla n.º 13: Uso en el ámbito del trabajo.....   | 167 |
| Tabla n.º 14: Uso en la iglesia .....   | 168 |
| Tabla n.º 15: Variantes fonéticas de /x/ en el español de Costa Rica y de /h/ en el CL.....                         | 174 |
| Tabla n.º 16: Variantes fonéticas de /x/ usadas por hispanocostarricenses limonenses.....                           | 176 |
| Tabla n.º 17: Variantes fonéticas de /x/ según la variedad de uso y su clasificación .....                          | 178 |
| Tabla n.º 18: Reanálisis fonológico .....   | 179 |
| Tabla n.º 19: Afrocostarricenses: idiosincrasia en cuanto al uso de las variantes fonéticas de /x/. .....           | 182 |
| Tabla n.º 20: Uso inesperado de [x].....  | 185 |
| Tabla n.º 21: Diferencias en cuanto a la frecuencia de uso por dos profesoras de diferentes edades.....             | 188 |
| Tabla n.º 22: Uso de [ʔ] por integrantes de los grupos etarios A y B.....   | 194 |
| Tabla n.º 23: Variantes fonéticas de /l/ en el español de los afrocostarricenses según variedad de uso.....         | 201 |
| Tabla n.º 24: Variantes fonéticas de /r/ en el español de los afrocostarricenses según variedad de uso.....         | 201 |
| Tabla n.º 25: Atribución de origen según posición y entorno de la variante fricativa sonora .....                   | 204 |
| Tabla n.º 26: Extensión de uso de [ɹ] de /r/ y /l/ según la posición y el entorno.....                              | 208 |
| Tabla n.º 27: Idiosincrasia de uso de las variantes de /l/ y /r/ en dos interlenguajes.....                         | 214 |
| Tabla n.º 28: Distribución de uso de [z] y [r] en el habla de hispanocostarricenses de la clase media.....          | 215 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla n.º 29: Uso de variantes de /l/ y /r/ según las etapas de adquisición .....   | 222 |
| Tabla n.º 30: Resumen de las características de la situación de lenguas en contacto en Limón desde la perspectiva de los afrocostarricenses ..... | 297 |

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

|   |     |
|---|-----|
| Esquema n.º 1: Modelo multidimensional surgido en el proyecto ZISA .....            | 79  |
| Esquema n.º 2: Morfología verbal: La inestabilidad de reglas .....                  | 87  |
| Esquema n.º 3: Bilingües desequilibrados: mayor dominio lingüístico en criollo..... | 130 |
| Esquema n.º 4: Bilingües equilibrados: posibles transferencias .....                | 131 |
| Esquema n.º 5: Efectos posibles de la neutralización a largo plazo.....             | 131 |
| Esquema n.º 6: Lengua materna, preferencia y frecuencia de uso.....                 | 165 |
| Esquema n.º 7: Tipos de influencia en el desarrollo de un interlenguaje.....        | 298 |

## ÍNDICE DE CUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Cuadro n.º 1: Preferencia de uso de todos los informantes.....  | 126 |
| Cuadro n.º 2: Evaluación de la frecuencia de uso de todos los informantes.....                          | 126 |
| Cuadro n.º 3: Autoatribución del dominio lingüístico ‘muy bueno’ en CL y en español.....                | 155 |
| Cuadro n.º 4: Lengua materna según la evaluación de todos los informantes .....                         | 159 |
| Cuadro n.º 5: Atribución de lengua materna según todos los grupos.....                                  | 160 |
| Cuadro n.º 6: Cambio de código con afro-costarricenses masculinos .....                                 | 169 |
| Cuadro n.º 7: Cambio de código con madres .....   | 170 |
| Cuadro n.º 8: El impacto de la actitud lingüística en Limón en perspectiva sincrónica y diacrónica..... | 306 |

## **ABREVIACIONES**

|       |  |
|-------|--|
| AC    | Análisis de Contrastes   |
| AE    | Análisis de Errores  |
| al.   | Alemán   |
| ART   | Artículo   |
| ASL   | Adquisición de Segundas Lenguas  |
| cap.  | Capítulo   |
| CL    | Criollo limonense  |
| EA    | español de los afrocostarricenses  |
| ed.   | Editor   |
| eds.  | Editores   |
| esp.  | Español  |
| F     | Femenino   |
| fr.   | Francés  |
| GU    | Gramática Universal  |
| IL    | Interlenguaje  |
| ind.  | Indicativo   |
| INEC  | Instituto Nacional de Censo y Estadística                                  |
| inf.  | Infinitivo   |
| ingl. | Inglés estándar  |
| L1    | Primera lengua   |
| L2    | Segunda lengua   |
| M     | Masculino  |
| p.    | Página   |
| pers. | Persona  |
| pl.   | Plural   |
| pp.   | Páginas  |
| PREP  | Preposición  |
| RAE   | Real Academia Española   |
| s     | Siguiente  |
| sg.   | Singular   |
| ss    | Siguientes   |
| subj. | Subjuntivo   |
| UNIA  | United Negro Improvement Association                                       |
| Vol.  | Volumen  |
| ZISA  | Proyecto sobre "Zweitsprachenerwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter" |

## I. Introducción

Costa Rica no suele mencionarse en el contexto de los estudios lingüísticos afrohispanicos, a pesar de la considerable población afrodescendiente que reside en la provincia de Limón, en la costa atlántica de este país centroamericano y a pesar de que ha habido muchos investigadores que se han ocupado del español del Caribe desde diferentes perspectivas teóricas. Luis Ortiz ha llegado a afirmar:

Desde el punto de vista sincrónico, el español del Caribe como zona dialectal posee unas características lingüísticas –fonológicas, morfosintácticas y léxicosemánticas– que le dan identidad propia y conforman una modalidad de habla diatópica y diastrática bastante particular dentro del macrosistema del español de América. (Ortiz López 1998: 17)

Este estudio se centra en una «modalidad» caribeña particular que no ha sido tratada por la lingüística hispanoamericana: el español hablado por los afrocostarricenses. La carencia de estudios sobre el español oral de este grupo - procedente de Jamaica y otras islas del Caribe- quizás se deba a que Costa Rica suele considerarse como el país centroamericano más europeo e incluso más castellano, católico y «Caucasian»; dicho de manera más polémica, en palabras de Bryce Laporte (1993: xi): «Costa Rica has been publicly regarded as a ‘white’ country, in contrast to the rest of Latin America».

En efecto, tales caracterizaciones no han tomado en cuenta la herencia cultural afrocaribeña en la vertiente atlántica y tampoco han considerado su situación particular de contacto lingüístico. En la provincia de Limón, la lengua histórica (el español) que hoy en día forma la lengua dominante y mayoritaria a nivel social, convive con el *criollo limonense* (CL)<sup>1</sup>, una lengua criolla de base inglesa y minoritaria que según Herzfeld (2002: 10)<sup>2</sup> es dominada todavía aproximadamente por entre 30 000 y 40 000 afrocostarricenses bilingües (español-CL).

En las investigaciones sobre lenguas en contacto, son numerosos los estudios que tratan el español en contacto con lenguas indígenas americanas como el náhuatl,

---

<sup>1</sup> En adelante, CL. Herzfeld concibe el CL como «a linguistic continuum that stretches from a West-Indian English-based Creole to Standard Limonese Creole [...] spoken by a black minority of mostly Jamaican origin» (1994: 118-119). Véase también (2002a: 31) y epígrafe IV.2.1 de este estudio para una descripción más detallada.

<sup>2</sup> En Herzfeld (2002: 10), la autora cita la cifra de 55 100 hablantes según el *Ethnologue: Languages of the World*, Grimes (1997).

el quechua o el guaraní en Hispanoamérica<sup>3</sup>; en cambio, curiosamente, contamos con pocas investigaciones centradas en el español hablado a lo largo del litoral caribeño en contacto con un criollo inglés. Por lo tanto, al tomar el español de la comunidad afrodescendiente en Costa Rica como ejemplo, esta investigación se centra en una faceta poco estudiada del bilingüismo hispanoamericano. De esta forma, se llama la atención sobre el hecho de que el español de América no sólo es producto de su herencia europea, de la evolución interna y de una variedad de contactos con lenguas autóctonas, sino también del contacto con lenguas criollas de base inglesa en el Caribe.<sup>4</sup>

La realización del estudio del español oral de los afrocostarricenses a principios del siglo XXI hizo posible captar el cambio lingüístico que ha estado teniendo lugar desde mediados del siglo XX, promovido en gran medida por el repentino cambio sociopolítico que se produjo tras de la revolución de 1948. Desde su llegada a Costa Rica a partir de 1872 hasta 1948, los afrolimonenses pudieron mantener su personalidad cultural y lingüística, ya que los empresarios norteamericanos anglohablantes (en particular, la célebre United Fruit Company<sup>5</sup>) poseían el control político, social y económico en la provincia, lo que favorecía el mantenimiento del criollo inglés. Sin embargo, tras la partida de los norteamericanos y el cambio político de 1949, el español empezó a imponerse cada vez más en Limón y a convertirse en la lengua de prestigio y de uso oficial en la provincia. A esta situación se suma el significativo cambio demográfico producido a causa de la masiva migración de hispanohablantes desde el Valle Central de Costa Rica a la vertiente atlántica. Por consiguiente, actualmente los afrocostarricenses forman apenas el 16 % de la población de la comunidad limonense, donde solían constituir la mayoría cultural y lingüística.<sup>6</sup>

Estas circunstancias tuvieron como consecuencia que la adquisición del español por parte de los afro-descendientes en Costa Rica se hiciera imprescindible.

---

<sup>3</sup> Véase Carranza Romero (1993), Cerrón-Palomino (1989), Escobar (1988, 1990 y 2000), De Granda (1998) o Muysken/ Olbertz (2005) sobre el contacto en el mundo andino; De Granda (2003) y Krivoshein de Canese, N./ Corvalán, G. (1987) sobre el contacto del español con el Guaraní; y, además, Suárez y Lastra (1980) acerca del contacto entre el español y las lenguas indígenas en general, entre muchos otros.

<sup>4</sup> Existen investigaciones sobre situaciones de bilingüismo anglohispanico, pero sobre las que toman lugar en los Estados Unidos (cf. por ejemplo Zentella 1997, Silva-Corvalán 2001) y también Lipski (1986) sobre hablas vestigiales en los Estados Unidos, entre otros.

<sup>5</sup> En adelante, UFCo.

<sup>6</sup> Herzfeld (1979: 25) anotó que en 1927, los afrolimonenses constituían el 57 % de la población, mientras que más de veinte años después (en 1950), la tasa de afrocostarricenses había bajado a un 33,25 % hasta llegar a un 16 % actualmente.

Sobre la forma en la que se desarrolla esta adquisición podemos apuntar que, si bien en las primeras décadas predominaba la adquisición del español como segunda lengua (L2), con el transcurso del tiempo ha ido aumentando el número de personas que ha crecido de forma bilingüe, es decir, que ha adquirido el español como primera lengua (L1). De esto resulta que nos encontramos frente a una comunidad de habla<sup>7</sup> muy heterogénea: no se trata de una situación de contacto prolongado desde hace siglos, sino que contamos con diferentes tipos de individuos bilingües, desequilibrados o equilibrados (cf. tipología de bilingües en el capítulo IV.1.), cuyo dominio del español difiere de manera significativa. Por ello proponemos como hipótesis que el español de los afrocostarricenses no puede clasificarse como una variedad diatópica y diastrática estable, sino que se caracteriza por un grado muy alto de heterogeneidad.

### El contacto lingüístico en la provincia de Limón

Aunque el auge de los estudios sobre lenguas en contacto apenas se ha producido durante las últimas décadas del siglo XX, fue ya en la fecha temprana de 1884 cuando Hugo Schuchardt, -considerado uno de los primeros criollistas y lingüistas de lenguas en contacto-, llamó la atención sobre la mezcla de estructuras y sobre los cambios inducidos por el contacto lingüístico. En la actualidad, esta corriente de investigación constituye uno de «los rostros más destacados de la lingüística en el siglo XXI» (Ortiz López 2005: 9). No obstante, no fue hasta la valiosa publicación de Weinreich (1953), en el momento en que se abrió con más prominencia esta corriente lingüística. La obra de Weinreich brinda un modelo estructurado y coherente para el estudio de contactos, que formó la base para muchos estudios: Weinreich presentó una tipología de «interferencias» fónicas, gramaticales y léxicas y propuso distinciones fundamentales entre el bilingüismo individual y social. Sus propuestas han hecho crecer el gran interés en sistematizar y teorizar sobre las situaciones de bilingüismo desde entonces.

Una rama de los estudios de lenguas en contacto la constituye la criollística, que se dedicó en sus inicios a la descripción de las lenguas criollas hasta entonces desconocidas. En Costa Rica ha ocurrido lo mismo: desde los años setenta, la lengua criolla hablada en la provincia de Limón ha atraído el interés de muchos lingüistas.

---

<sup>7</sup> Aquí usamos de forma indistinta las denominaciones *comunidad de habla* y *comunidad lingüística*. Véase la nota de pie 34 para conocer lo que entendemos por dichos términos y acerca de la discusión terminológica sobre este concepto en la literatura.

Por ejemplo, Wolfe (1970), Wright (1975) y Herzfeld (1978) se han dedicado a describir ese criollo, al cual Anita Herzfeld dio el nombre de «criollo limonense». Estos estudios ofrecen un conocimiento tipológico sobre la lengua y brindan una buena base para el análisis de los procesos y cambios lingüísticos que se producen en esa situación de lenguas en contacto. La obra más relevante la constituye Mekaytelyuw - la lengua criolla de Herzfeld (2002a), que ofrece un análisis exhaustivo.

Sin embargo, con base en estos estudios, en los últimos años se ha abierto el camino a un análisis más amplio de la situación de lenguas en contacto entre el CL y el español: se han publicado diversos estudios con enfoques provenientes de diferentes corrientes de investigación, como el estudio de las actitudes lingüísticas (cf. Spence Sharp 1998), el cambio de código (cf. Spence 1993, Umaña Aguiar 1991 y Winkler 2000), aspectos prosódicos y tonales (Portilla Chaves 1995 y 1997). De manera adicional, existe un proyecto de investigación de la Universidad de Costa Rica, dirigido por Mario Portilla, que tiene como fin crear un diccionario criollo. En cuanto al análisis del contacto lingüístico, contamos con un estudio que adopta una perspectiva tradicional: Elizabeth Winkler (1998) ha analizado el impacto de la lengua mayoritaria, el español, sobre el CL.

Como hemos señalado, en este estudio no nos centramos en la lengua criolla, sino en el español de los afrocostarricenses, que no ha sido objeto de una investigación detallada y sistemática que se pregunte además por su estatus social. Cambiamos, por tanto, la perspectiva y analizaremos, si el CL -lengua minoritaria- funciona como lengua fuente («source language», Van Coetsem 1988, 2000); es decir, si tiene un impacto en el español hablado por los afrolimonenses (lengua receptora, «recipient language»)<sup>8</sup>, dado que, con respecto a ello, sólo contamos con algunos comentarios dispersos en las investigaciones mencionadas anteriormente. Herzfeld (1980: 137) ha notado, por ejemplo, «a carry-over of phonological features» en cuanto a la curva melódica, una realización retrofleja de las vibrantes y que los verbos asumen la forma de la tercera persona verbal en presente.

Desde una perspectiva global, es probable que el español sea, junto al portugués, la lengua que ha estado sometida a más contactos a lo largo de los últimos

---

<sup>8</sup> Es necesario mencionar que no presuponemos que todos los rasgos que encontramos en el habla de esta comunidad lingüística son inducidos por el contacto, muy por el contrario, consideramos que es sólo una causa de las características particulares. Han de considerarse por tanto, adicionalmente, los procesos de adquisición de segundas lenguas, el cambio lingüístico interno en el español de Costa Rica y la inmediatez comunicativa.

500 años de historia de Occidente. Dentro del conjunto de las lenguas europeas, el español es una de las lenguas más involucradas en contactos culturales y lingüísticos a partir del siglo XVI. Como se ha mencionado anteriormente, las investigaciones sobre lenguas en contacto en Hispanoamérica se han concentrado principalmente en el contacto entre el español y las lenguas indígenas americanas, pero han dejando de lado el contacto entre el inglés centroamericano y el español. Justamente, para llenar este vacío, nuestra investigación toma como objeto de estudio el español de los afrocostarricenses en contacto con el criollo limonense en Costa Rica.<sup>9</sup>

### Objetivos

El objetivo principal de nuestro estudio es describir y explicar el español hablado por los afrocostarricenses. Por el momento, usaremos el *término español hablado por los afrocostarricenses* como término general para referirnos a todas las manifestaciones del español por parte de la comunidad afrocostarricense residente en la provincia de Limón en Costa Rica.

Desarrollaremos nuestro estudio tomando como base las siguientes preguntas claves:

- (i) ¿Cuáles son los rasgos característicos del español oral de la población afrocostarricense?
- (ii) ¿Cuál es el origen de esos rasgos?
- (iii) ¿Cuáles son los procesos lingüísticos y cuáles las estrategias comunicativas que emplean los hablantes al realizar estas características?
- (iv) ¿Qué impacto tiene la actitud lingüística en el uso de los idiomas?
- (v) ¿Cómo podemos clasificar el español hablado por los afrocostarricenses?

Para responder a estas preguntas, se tendrá en cuenta el marco sociocultural, dado que la lengua forma parte del entorno en que se usa. Consideraremos las transformaciones sociopolíticas que se originaron en la provincia de Limón en el siglo XX como marco básico y temporal sin el que, primero, no se habría dado el desplazamiento de lenguas del idioma del prestigio (el inglés estándar) al español, y,

---

<sup>9</sup> En la gran mayoría de los estudios sobre lenguas en contacto en Latinoamérica no se suele mencionar el contacto entre el español y el inglés centroamericano (sean éstas variedades criollas de base inglesa u otras variedades del inglés). Para conocer valiosas investigaciones que traten la presencia del inglés criollo en Centroamérica, véase Escure 1983, Herzfeld 1979 y 2002 (entre otros), Lipski 2004 y Warantz 1983. No obstante, el foco de estos trabajos está puesto en el inglés criollo, no en el contacto entre el español y las lenguas criollas.

segundo, no habría sido tan imprescindible la adquisición del español por parte de la población criollohablante como L2 o cada vez más frecuente como L1. Eso se debe a que el español está en proceso de sustituir al criollo limonense en diversos ámbitos sociales (cf. Winkler 1998 y Herzfeld 2002a).

Con el fin de presentar una panorámica del español oral de este grupo étnico y para definir el estatus actual del desplazamiento de lenguas, abordaremos nuestro análisis desde una perspectiva sincrónica. La caracterización lingüística se abordará en todos los niveles de la estructura lingüística: la fonética y la fonología, la morfosintaxis y el léxico. En este análisis, nos proponemos contestar a las preguntas claves arriba expuestas que será guiado por las siguientes hipótesis fundamentales:

En primer lugar, postulamos que el español hablado por los afrocostarricenses incluye una serie de rasgos lingüísticos particulares. Siguiendo la teoría de lenguas en contacto de Van Coetsem (1988), en una situación de lenguas en contacto como la de Limón (*source language agentivity*)<sup>10</sup>, puede pensarse en una jerarquía según la cual habrá más características específicas en la fonética y la fonología, menos en la morfosintaxis y encontraremos pocas de naturaleza léxico-semántica.

En segundo lugar, esperamos una causación múltiple de ocurrencia de los rasgos en el habla de los afrocostarricenses. Pensamos que no sólo son inducidos por el contacto, sino que se dan, por lo menos, estos cuatro orígenes o motivaciones:

- (i) transferencias de la lengua criolla sobre el español
- (ii) motivación por el cambio lingüístico interno en Costa Rica
- (iii) estrategias típicas en la adquisición de segundas lenguas
- (iv) fenómenos de inmediatez comunicativa (en alemán *Nähesprache*)<sup>11</sup>

En cuanto a la tercera pregunta clave, esperamos que se usen procesos fonológicos y procesos lingüísticos como la hipergeneralización, la analogía, etc., típicos en el cambio lingüístico histórico, la criollística y la adquisición de segundas lenguas. Con respecto a la cuarta pregunta, pensamos que los factores psicosociales y psicolingüísticos, como la actitud lingüística y cultural o la frecuencia de uso, con implicaciones en la representación mental de fonemas, lexemas y otras entidades lingüísticas, desempeñan un papel más decisivo que las variables sociales propuestas

<sup>10</sup> Véase el apartado IV.1.

<sup>11</sup> Cf. los diversos trabajos que tratan el continuo concepcional entre «inmediatez» y «distancia comunicativa» de Koch/Oesterreicher 1990 y 2001; y Oesterreicher 1996: 317-319.

por la sociolingüística.

Por último, proponemos como hipótesis que el español de esta comunidad no debe clasificarse como una variedad, sino como un conjunto de sistemas idiosincrásicos, derivado de la gran heterogeneidad que se da en el habla de los hablantes afrocostarricenses quienes -debido al cambio social y la creciente necesidad del dominio del español- han adquirido el español como L1 o como L2. Debido a las diferencias en el proceso de adquisición del español, pensamos que hasta la actualidad no se ha creado una variedad sociodialectal estable del español afrocostarricense, sino que estamos frente a un conjunto de sistemas idiosincrásicos, de sistemas aproximativos.

Nuestro análisis lingüístico se basará en un corpus del habla de 143 afrolimonenses y dos corpus de referencia de habla de hispanocostarricenses, así como en las encuestas realizadas en trabajo de campo con los informantes<sup>12</sup>. A lo largo del análisis, tendremos en cuenta los resultados obtenidos a propósito de las actitudes lingüísticas y del perfil sociolingüístico expresados por los propios hablantes, para dilucidar hasta qué punto influyen en su comportamiento lingüístico.

Además, como objetivo más general pretendemos contribuir en la búsqueda de analogías en diferentes campos de investigación. En particular, en las últimas décadas se han publicado numerosos estudios que señalaron que los procesos lingüísticos empleados en diversos contextos de contactos y en situaciones de adquisición de L2 son similares aunque se den bajo diferentes circunstancias sociales y lingüísticas (cf. Blackshire-Belay 1991; Bickerton 1984; De Graff 1996 y 1999; Lumsden 1999, Ortiz López / Lacorte 2005: 13-15, Anderson (1981) y Meisel (1983) entre otros, así como la literatura citada en estas obras). Suponemos, pues, que la situación de contacto de lenguas en Costa Rica puede servirnos como ejemplo particular para identificar estos procesos lingüísticos y las estrategias comunicativas empleadas en situaciones de lenguas en contacto y en la adquisición de L2 en general.

---

<sup>12</sup> Los datos fueron obtenidos durante dos épocas de trabajo de campo (de octubre a diciembre de 2003 y de septiembre a diciembre de 2004). En la encuesta adicional (cuestionario), tratamos temas sociolingüísticos, la adquisición de las lenguas, el uso, las actitudes, preferencias lingüísticas y autoevaluaciones del dominio lingüístico en las lenguas en contacto. La encuesta y los resultados globales pueden apreciarse en el apéndice III.

## Estructura

Hemos estructurado nuestra investigación en los pasos siguientes: Después de la introducción, en el capítulo II. ubicaremos la situación de lenguas en contacto dentro de su contexto centroamericano y presentaremos detalladamente las circunstancias históricas y sociales que han llevado a la elevación de la lengua española como lengua de prestigio en la vertiente atlántica de Costa Rica lo que hizo necesaria su progresiva adquisición en las últimas décadas y de las cuales ha surgido esta situación de bilingüismo distinto entre los afrocostarricenses.

En el tercer capítulo, desarrollaremos las premisas teóricas (III.1.) y metodológicas (III.2.). Primero, presentaremos la base teórica de nuestro estudio. Por la compleja situación social y los diferentes tipos de informantes bilingües (E = L1 o E = L2), la investigación se sustenta tanto en teorías de lenguas en contacto como en estudios sobre la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), ya que es imprescindible observar la situación particular de cada hablante adecuadamente y analizar su habla de acuerdo con los parámetros sociales y de adquisición. Enfocaremos en particular el concepto de «interlenguas». Debido a la situación particular de contacto, derivaremos nuestras propias consecuencias teóricas e introduciremos nuestro concepto de «interlenguajes» al final del capítulo teórico. Como se trata de un análisis de un corpus oral, expondremos los fenómenos de inmediatez comunicativa que se pueden dar en situaciones de habla oral. Además, presentaremos los procesos lingüísticos que pueden ser usados por nuestros informantes. Segundo, explicaremos los criterios de selección y la agrupación de nuestros informantes en nuestro corpus principal y los corpus de referencia de hispanocostarricenses. Además, indicaremos los datos técnicos y los criterios de transcripción.

Presentaremos, a continuación, la situación de lenguas en contacto más detalladamente enfocándonos en nuestros informantes y su perfil sociolingüístico. Tendremos en cuenta la adquisición del español, el uso de los idiomas en contacto, el dominio lingüístico y la actitud lingüística. Estos resultados de nuestra encuesta y las diversas autoevaluaciones formarán la base para el análisis lingüístico en el capítulo siguiente, el análisis lingüístico del corpus.

En el capítulo V., identificaremos los rasgos lingüísticos particulares empleados por el hablante individual según los diferentes niveles lingüísticos, y pondremos el énfasis en los fenómenos y los procesos lingüísticos y sus múltiples causas. El análisis detallado va seguido de la discusión sobre la pregunta clave

## I. Introducción

«¿cómo debe clasificarse el habla de los afrocostarricenses?» (VI). Basándonos en lo expuesto, discutiremos si ya se ha establecido una variedad del español afrocostarricense. Finalmente, en el último capítulo, se presentarán las conclusiones del trabajo: se evaluarán las hipótesis propuestas para el trabajo. Los cuestionarios y los resultados de las encuestas en las que el estudio se fundamenta están presentados en los apéndices.

1. El español en contacto con lenguas criollas inglesas en la costa atlántica e islas caribeñas de Centroamérica

## II. Marco histórico y cultural

### 1. El español en contacto con lenguas criollas inglesas en la costa atlántica e islas caribeñas de Centroamérica

El conocimiento del contexto histórico y sociocultural particular en el cual residen los afrocostarricenses es imprescindible para el análisis lingüístico del corpus. En este capítulo presentamos qué impacto ha ejercido el cambio sociopolítico en la provincia de Limón en el siglo xx y qué implicaciones sociales han tenido lugar en la población afrolimonense. Con esta base histórica, exponemos la situación sociolingüística actual en el litoral caribeño costarricense.



Figura n.º 1: Mapa de Costa Rica en Centroamérica (Herzfeld 2002a: 4)

## II. Marco histórico y cultural

Aunque no siempre es bien sabido, Costa Rica no es el único país cuya lengua oficial es el español y en el cual se habla un criollo inglés. Muy por el contrario, a lo largo del litoral caribeño de Centroamérica, desde Belice<sup>13</sup> hasta Panamá y en algunas islas en el Caribe, la población mayoritaria es de origen afroantillano y emplea lenguas criollas derivadas del inglés. No obstante, a pesar de su importancia numérica y aunque los criollohablantes han estado presentes en estos países desde hace más de 400 años, estas poblaciones han sido «invisibilizadas por las historias oficiales hasta hace muy poco tiempo, hasta la década de los años 60» (Herzfeld 2002: 265). Esta opinión es, al parecer, compartida por otros investigadores de esta zona, como se muestra en el siguiente comentario hecho por John Holm en la introducción a su obra sobre el inglés centroamericano:

Central American English is one of the Western Hemisphere's best-kept secrets – for good reasons. [...] Traditionally the Spanish-speaking people of Honduras, Nicaragua, Costa Rica and Panama (as well as those of Colombia in South America holding the English-speaking islands of Providencia and San Andrés) have had an uneasy relationship with their English-speaking and largely black minorities on the Caribbean, so they would pose no threat to national unity. (Holm 1983: 6)

Las comunidades de habla criolla de las repúblicas centroamericanas -Costa Rica entre ellas- se hallan en relativo aislamiento geográfico, pues se encuentran en la costa este, separadas del resto del territorio nacional por jungla y montañas y alejadas de las capitales, situadas en la parte oeste del istmo. Por ende, durante muchas décadas, no ha habido un contacto cultural y lingüístico significativo entre las poblaciones afrodescendientes e hispanas. Otro factor adicional que favorecía la separación de ambas poblaciones lo constituyó el poder económico de los Estados Unidos en estas regiones costeras. Al igual que en Costa Rica, los afrocaribeños llegaron a los demás países del istmo centroamericano con el fin de trabajar para los empresarios norteamericanos, obviamente angloparlantes, en la explotación del banano, del caucho y de la madera o en la construcción de ferrocarriles y del canal de Panamá, dejando atrás situaciones económicas problemáticas en sus países de origen. No fue hasta mediados del siglo XX, una vez que los propietarios norteamericanos disminuyeron las operaciones económicas en la América Central, que los gobiernos de las respectivas repúblicas centroamericanas reconocieron públicamente la existencia de estos grupos étnicos. Herzfeld (cf. 2002: 265-7) considera que esta

---

<sup>13</sup> Aunque en Belice (antes: British Honduras) se hable un criollo inglés que se encuentra en contacto con el español, la situación se diferencia de los demás países de la costa caribeña de la América Central, ya que el español es hablado por una minoría y no posee estatus de lengua oficial y nacional, pues, el idioma oficial de Belice es el inglés.

1. El español en contacto con lenguas criollas inglesas en la costa atlántica e islas caribeñas de Centroamérica

situación influyó en el atraso de los estudios sociolingüísticos y antropológicos sobre dichos grupos. Esta «invisibilización» se dio, a pesar de que en toda Latinoamérica el contacto entre el español y variedades del inglés incluye potencialmente a veintidós millones de hablantes (cf. O'Hare 1992, citado en Escóbar 2000: 19) y en toda Centroamérica, un total de 270 000 habitantes considera una variedad inglesa como su primera lengua (cf. Holm 1983: 8).

A nivel lingüístico, las variedades del inglés centroamericano que se hablan en los diferentes países se distinguen por las diferencias en cuanto a la intensidad del contacto con hablantes del español y de diversas lenguas indígenas<sup>14</sup> y a la actitud lingüística. Además, el desarrollo o el mantenimiento de las variedades inglesas dependen de la localización de la región: si el contacto tiene lugar en relativo aislamiento geográfico y no se caracteriza por un contacto intercultural y lingüístico significativo, la posibilidad de que la lengua minoritaria se mantenga y que no se produzca una influencia considerable de otros idiomas sobre esta lengua es mucho mayor.

A continuación, presentaremos brevemente las situaciones de contacto similares a la de la provincia de Limón, con el objetivo de ofrecer una visión más amplia del contexto centroamericano que rodea al contacto lingüístico y cultural de Costa Rica. Dado que no disponemos de estudios lingüísticos que enfoquen solo el español hablado por las poblaciones afrodescendientes y el impacto del contacto lingüístico, nos centraremos en el estatus de los criollos, las zonas donde estos se hablan y el número de hablantes.

### Belice

Partiendo del norte de la América Central, ha de mencionarse el criollo inglés de Belice, que constituye la primera lengua de aproximadamente 80 000 personas. Aunque en este país existe una situación de contacto entre hablantes de un criollo inglés y hablantes del español, Belice se diferencia de los demás países centroamericanos, puesto que la lengua oficial no es el español, sino el inglés. La antigua colonia British Honduras sigue teniendo lazos estrechos con Gran Bretaña, sin embargo, diversas olas migratorias y su localización en el istmo centroamericano

---

<sup>14</sup> Un ejemplo de ello lo constituye el caso de Nicaragua donde, según Holm (1983), en el léxico del inglés oral se observa tanto el impacto del español como de las lenguas indígenas. También en Honduras, donde, según se ha destacado, el inglés criollo posee muchos préstamos de lenguas indígenas, se da una situación similar (cf. Holm 1983: 12 y ss.).

han favorecido el contacto con el español que, a pesar de todo, constituye la primera lengua de aproximadamente una tercera parte de la población beliceña (cf. Holm 1983: 11). El criollo compite, además, con el quiché-maya y, por lo tanto, se produce una amplia gama de compenetraciones lingüísticas entre los cuatro idiomas: el inglés criollo, el inglés beliceño estándar, el español y el quiché-maya.

Adicionalmente, es necesario señalar otro factor que constituye la mayor diferencia entre Belice y las demás repúblicas de Centroamérica: por su particular situación sociolingüística, es decir, debido a que el español no es la lengua dominante en la sociedad hablada por la mayoría, el criollo no corre peligro de ser reemplazado por la lengua románica. Si desapareciera en algún momento, sería como resultado del proceso de descriollización hacia el inglés beliceño estándar y no a causa de la presión del español (cf. Herzfeld 2002b: 265).

### Guatemala

A diferencia de Belice, la lengua oficial de Guatemala es el español. Como ha señalado Herzfeld (2002b: 274), la bibliografía sobre criollos, pidgins y lenguas mixtas de Norval Smith (1994) no menciona a Guatemala como «país anfitrión de criollos». Sin embargo, Lipski (2005: 39) destaca que en los pequeños puertos, Livingston y Puerto Barrios, de este país en la costa atlántica, se hallan poblaciones de habla criolla inglesa. El criollo inglés se extiende de manera continua hacia la vecina costa de Honduras. Martínez Montiel también hace notar que en el caso de Guatemala ocurrió lo mismo que en los demás países centroamericanos a los cuales llegaron los afroantillanos para trabajar con los norteamericanos. Según la autora, «el grupo mantiene aún su identidad antillana, habiéndose establecido en Puerto Barrios y Livingston, Los Amates, y Quiriguá» (1992: 175 citado en Herzfeld 2002b: 274). Lamentablemente, no contamos con estudios sociolingüísticos detallados sobre esta zona (ninguno sobre el español y tampoco sobre el criollo), ni disponemos del número de hablantes que domina el criollo hasta la fecha.

### Las Islas de la Bahía de Honduras (Bay Islands)

En Honduras, la lengua oficial también es el español, sin embargo, en las Islas de la Bahía (Utila, Roatán y Guanaja) predomina una variedad inglesa hablada por alrededor de 10 000 habitantes. Según Herzfeld (2002: 274), no está claro si el «inglés de las Islas de la Bahía» (IIB) es un criollo tan prominente como el de los

1. El español en contacto con lenguas criollas inglesas en la costa atlántica e islas caribeñas de Centroamérica  
otros países centroamericanos o si más bien ha de clasificarlo una variación dialectal del inglés. Graham (1997: 18) considera que se trata de un «semi-criollo» y sostiene que los elementos criollos del IIB como, por ejemplo, la falta de cópula, el uso del infinitivo de *be* en expresiones habituales, entre muchas otras características, se han introducido vía Belice o desde Jamaica .

Lipski (2005: 39), por su parte, caracteriza al inglés en este departamento insular de Honduras con profundos vínculos británicos como una variedad acriollada del inglés antillano. Este autor hace constar que, además de los afroantillanos, en estas islas reside una considerable población de raza blanca de origen británico cuya variedad del inglés apenas se diferencia del habla de los afroantillanos. No obstante, no existen estudios sobre el español hablado en estas islas.

### Nicaragua

En Nicaragua, nos encontramos frente a tres situaciones lingüísticas plurilingües en las cuales participan, según las regiones, tres criollos ingleses diferentes que se hablan todavía en la costa del Caribe, conocida como la costa Mosquitia (Miskito Coast) y en las Islas del Maíz (Corn Islands). Estas situaciones de contacto de lenguas son sumamente interesantes puesto que los criollos no sólo están en contacto con el español, que es, como sabemos, la lengua nacional de Nicaragua, sino que también compiten con las lenguas indígenas misquito, sumu, rama y garífuna (la lengua de los llamados «caribes negros») (cf. Holm 1983: 95 y Lipski 2005: 40). Al igual que en las demás repúblicas centroamericanas, las comunidades de habla criolla de este país se encuentran tanto marginadas geográficamente como carentes de consideración y apoyo institucional por parte del gobierno. Lamentablemente, al igual que en los demás países, no disponemos de estudios lingüísticos que analicen los procesos lingüísticos que ocurren en estas situaciones de lenguas en contacto particulares. Por lo tanto, a continuación presentamos los datos que desprendemos de estudios generales.

Se estima que en la costa Mosquitia en el Caribe de Nicaragua, el criollo de la costa Mosquitia de base inglesa, el *miskito coast creole*, es hablado por aproximadamente 40 000 personas como primera o segunda lengua, en especial en las ciudades Bluefields, Puerto Cabezas y Pearl Lagoon, pero también en otras ciudades pequeñas de la costa (cf. Herzfeld 2002a: 58, Lipski 1983: 12). En estas zonas, el criollo es el idioma predominante, aparte de estos lugares, está también

presente en Managua, la capital del país. El litoral caribeño de este país centroamericano ha sido, desde hace varios siglos, escenario de complejos movimientos de migración, hecho que explica la gran diversidad lingüística y la larga presencia del inglés en esta región<sup>15</sup>. Los hablantes que hasta la fecha dominan el criollo en la costa nicaragüense son descendientes de ingleses, africanos e indios misquitos (cf. Herzfeld 2002b: 272 y Holm 1983: 95 y ss.). El inglés criollo compite, pues, además de con el español, con el idioma misquito, un idioma que, a su vez, se extiende a lo largo de la vertiente atlántica de Nicaragua.

El criollo inglés rama cay (*Rama Cay Creole*) es hablado por apenas más de 500 personas en Rama Cay de la Laguna de Bluefields. Esta lengua criolla fue introducida por misioneros alemanes a mediados del siglo XIX y ha llegado a sustituir prácticamente a la lengua indígena. El criollo rama cay se caracteriza, sin embargo, por un gran número de préstamos del rama, idioma original de este grupo étnico (cf. Holm 1983: 12).

En las dos Islas del Maíz (*Corn Islands*), que se sitúan a 40 millas de la costa atlántica de Nicaragua, se habla un criollo muy parecido al criollo inglés de las islas colombianas San Andrés y Providencia (cf. Herzfeld 2002a: 59). El territorio está formado por las dos islas «Little» y «Great Corn Island» cuya superficie total cuenta sólo con 13,1 kilómetros cuadrados de extensión. En ambas islas residen aproximadamente 8 500 personas de procedencia afrocaribeña o indígena (misquitos). Las islas son consideradas unas islas «olvidadas por algunos y desconocidas por muchos, que a pesar de la dominancia inglesa y el abandono de la región por parte de los gobiernos, mantienen sus costumbres, tradiciones, su cultura» (Calero Sequeira 2000).

Es necesario añadir que, además de sus tradiciones culturales, los afrodescendientes siguen manteniendo su idioma criollo. Se estima, de acuerdo con Holm (1983: 8), que alrededor de 2 000 personas dominan hoy en día el criollo inglés. Según mi investigación en 2004, el idioma dominante en el ámbito de la casa sigue siendo el criollo inglés aunque la gran mayoría tiene dominio en español. Además, es el medio principal de comunicación de matrimonios interétnicos entre misquitos y afrocaribeños.

A pesar de la alta lealtad lingüística y aunque las islas se encuentren muy aisladas de la costa de Nicaragua, los resultados de las entrevistas realizadas

---

<sup>15</sup> Según Holm (1983), el inglés ha estado presente en esta región desde 1630.

1. El español en contacto con lenguas criollas inglesas en la costa atlántica e islas caribeñas de Centroamérica evidencian que el aprendizaje del español se considera imprescindible. Llama la atención, sin embargo, que frecuentemente la adquisición del español no se inicie antes de que los niños entren al jardín de infancia o a la escuela primaria. En general, el español oral de esta zona muestra una gran variación en comparación con el español nicaragüense estándar y posee, al igual que el español de los afrodescendientes en Costa Rica, rasgos de adquisición de una L2.

### Panamá

Panamá cuenta con una población afroantillana que habla un criollo inglés (*el criollo inglés panameño*, CP) al cual despectivamente se ha llamado *wari wari*, si bien fuera de la zona se conoce simplemente como «inglés». Al igual que en Costa Rica, los afrocaribeños fueron contratados para trabajar en las plantaciones de la United Fruit Company, en la construcción de un ferrocarril transístmico o en la construcción del canal de Panamá. En cuanto al número de hablantes, en comparación con los otros países, las comunidades de habla criolla en Panamá cuentan con un número significativamente alto. Hoy en día, 50 000 hablantes del CP residen en la provincia de Bocas del Toro (que limita con la provincia de Limón de Costa Rica), 50 000 en Colón y un número desconocido en la ciudad de Panamá (cf. Herzfeld 2002b, Holm 1983).

Según Thomas-Brereton (1996: 12, citado en Herzfeld 2002b), el criollo inglés de Panamá puede considerarse un continuo lingüístico, cuyos diferentes lectos corresponden a las diferentes comunidades lingüísticas: mientras que en las islas y la costa de la provincia Bocas de Toro se habla la variedad más basilectal, en Colón se escuchan variedades mesolectales y en la ciudad de Panamá residen aquellos afropanameños que dominan variedades del CP que se colocan entre la variedad mesolectal y el extremo acrolectal del continuo.

Aunque al parecer, para la población afro de Panamá el color de la piel no es considerado un problema (cf. Herzfeld 2002b: 269), los idiomas (español o criollo inglés) sí constituyen un marcador distintivo en cuanto al prestigio. Por lo tanto, en el proceso de aculturación, la mayoría de los afropanameños aprendió el idioma oficial del país y actualmente es bilingüe.

### San Andrés y Providencia (Colombia)

Por último nos ocuparemos de las islas más alejadas de la costa caribeña: San

Andrés y Providencia. El criollo inglés *islander* hablado en estas islas por aproximadamente 15 000 personas es, como se ha mencionado anteriormente, similar a la lengua criolla de las Islas del Maíz. Dicho criollo se ha derivado del criollo jamaquino y, por lo tanto, está históricamente relacionado con el criollo limonense (cf. Bartens 2005: 201). Según Bartens (2003: 14), el impacto del español en Islander se restringe a calcos y no resulta apreciable una influencia estructural significativa de la lengua nacional sobre el criollo. Bartens constata, además, un desplazamiento de *islander* hacia el español, puesto que hoy en día el español es la primera lengua de muchos niños. Ese desarrollo se da a pesar de que las políticas lingüísticas acerca del Islander, en comparación con otras regiones centroamericanas, no son desfavorables. Un ejemplo de esta política lingüística es el «Islander Spelling Commitee» que ha establecido convenciones ortográficas las cuales han sido distribuidas en las islas desde 2001.

### Observaciones finales

En todas las situaciones de contacto cultural y lingüístico antes presentadas observamos un desarrollo lingüístico similar: los afrodescendientes muestran, por una parte, una alta lealtad lingüística y siguen manteniendo su lengua nativa criolla; no obstante, ven, por otra parte, la necesidad de adquirir la lengua española, una adquisición que puede poner en peligro el mantenimiento de las lenguas criollas de base inglesa. El bilingüismo extendido a lo largo de la costa y de las islas del Caribe parece ser el resultado de diversos procesos ocurridos en Centroamérica desde mediados del siglo XX: las campañas de alfabetización y castellanización dirigidas a hablantes de los criollos ingleses, los conflictos políticos y étnicos y la migración de hispanos a la costa caribeña<sup>16</sup>.

Aunque los procesos que han tenido lugar en cada país se diferencian de alguna manera, las situaciones lingüísticas en las cuales participan el español y criollos sobre la base del inglés son similares. En todas estas zonas, al igual que en la provincia de Limón de Costa Rica, la presencia del español como lengua mayoritaria es relativamente reciente. En cuanto a las características del español oral de los afroantillanos puede apuntarse que éste posee rasgos característicos de lengua adquirida como L2, así como transferencias de las variedades criollas derivadas del

---

<sup>16</sup> Esta migración está ligada a la aparición de nuevos proyectos económicos de explotación de los recursos naturales y a la favorable localización de estas zonas que facilita la exportación de bienes mediante la vía marítima.

1. El español en contacto con lenguas criollas inglesas en la costa atlántica e islas caribeñas de Centroamérica inglés (cf. Lipski 2005: 40). Ahora bien, en las últimas décadas, el dominio del español ha aumentado progresivamente y, por lo tanto, es difícil predecir el futuro de los criollos ingleses en los diferentes países. Considerando el desarrollo en Limón, donde predomina una lealtad lingüística y una actitud positiva acerca del criollo, estamos de acuerdo con Holm cuando expresa su convicción sobre el mantenimiento del «inglés centroamericano» en las próximas décadas:

Central American English bears signs of being the language of bilinguals now: the inroads of Spanish into its vocabulary, phonology and even syntax is startling to the outsider. Yet despite the increasingly Hispanic orientation of each succeeding generation of English speakers, English will certainly survive for many more decades – and possibly many more centuries – in Central America. (Holm 1983:11)

En un futuro, se hace necesario realizar estudios (socio)lingüísticos que enfoquen detalladamente, primero, los criollos y, segundo, las respectivas situaciones de contacto lingüístico entre los criollos y el español y su impacto en el cambio lingüístico a lo largo del litoral caribeño. Hasta hoy, no contamos con estudios detallados sobre el español hablado por la población afroantillana en estas zonas. El enfoque en las escasas investigaciones ha sido puesto en los criollos en lugar de en el español y no se han analizado las situaciones bajo el enfoque teórico de lenguas en contacto.

## 2. La provincia de Limón



Figura n.º 2: Mapa de Costa Rica y sus provincias (modificado de Anita Herzfeld 2002a: 6)

La provincia de Limón en Costa Rica presenta una significativa heterogeneidad que se manifiesta tanto en la diversidad cultural y lingüística como en la diferenciación social y económica de sus habitantes. Un aspecto sobresaliente es la convivencia de la población afrodescendiente con la población hispanocostarricense.

Primero, la provincia de Limón se distingue de las otras seis provincias del país por su ubicación geográfica y por su importancia para el país por ser ciudad puerto en la costa atlántica. Además, tiene una historia particular que está marcada por varias olas migratorias tanto nacionales como internacionales, que resultaron en el encuentro de diversas poblaciones con valores culturales distintos: indígenas, afrodescendientes, hispanodescendientes y chinas. Cada grupo minoritario ha mantenido su propia lengua; sin embargo, el español es la lengua de prestigio hoy en

día.

Por la configuración particular de la población, muy pocos de los rasgos típicos de las otras provincias de Costa Rica se pueden asociar con esta región. Aunque la tasa de los hablantes monolingües en español se ha incrementado debido a la creciente migración de hispanocostarricenses hacia la costa atlántica desde mediados del siglo XX, el comentario que hizo Roy Bryce-Laporte en los años sesenta aún tiene validez:

Limón continues to be an anomaly among the provinces of Costa Rica but remains typical of sociocultural life in the Western Caribbean coastal and insular societies of Central America. Thus it is characterized presently by a sort of hybridization of Antillean Negro and Hispanic American cultures. (Bryce-Laporte 1962: 2)

El contacto cultural entre los afrodescendientes y los hispanocostarricenses descrito por Bryce-Laporte es el rasgo más significativo de Limón. La población afrocostarricense forma el grupo minoritario más grande de Costa Rica. En la actualidad, los integrantes de este grupo étnico constituyen aproximadamente el 16 % de los habitantes de la provincia de Limón. Sus antepasados afroantillanos hablaban el criollo jamaiquino<sup>17</sup> que dio lugar al desarrollo de un continuo criollo de variación local y particular para la provincia de Limón con el transcurso de las décadas: el criollo limonense (CL) (cf. Herzfeld 1979: 20). Se estima que todavía de 30 000 a 40 000 personas afrocostarricenses dominan esa lengua criolla (cf. Herzfeld 2002a: 10). La gran mayoría de ellos es bilingüe, es decir, habla el CL y el idioma nacional, el español.

Aparte de los grupos étnicos mencionados, Limón ha atraído a muchos extranjeros adinerados de Europa y Norteamérica que han determinado la historia y el desarrollo de la región significativamente. En cuanto a la configuración lingüística, el encuentro entre los empresarios norteamericanos y los inmigrantes afrocaribeños - hablantes del criollo inglés de Jamaica- ha dejado sus huellas en Limón; huellas que se pueden trazar hasta la fecha.

Para poder entender la configuración lingüística en la provincia de Limón, hace falta conocer los cambios sociales y políticos, ya que tuvieron un efecto directo en dicho proceso. El hecho de que el control político y económico estaba en manos de norteamericanos, ejercido en mayor parte por la compañía United Fruit

---

<sup>17</sup> En adelante se usará también la abreviación CJ con referencia al criollo jamaiquino.

Company<sup>18</sup> hasta los años treinta del siglo XX, contribuía al mantenimiento del idioma nativo de los inmigrantes trabajadores afrocaribeños. Durante décadas, apenas hubo contacto cultural y lingüístico significativo entre afrodescendientes e hispanohablantes, ya que la migración nacional a la provincia de Limón por parte de hispanos fue muy escasa. En 1927, por ejemplo, los extranjeros (en la mayoría antillanos) constituían el 69 % de la población de la provincia (cf. Gómez / Madrigal 2004: 505). Durante la primera mitad del siglo XX, tanto el inglés como el criollo inglés jamaiquino servían como principales lenguas en la provincia. En esa época, los afrodescendientes trabajaban en las plantaciones de la UFCo o en la construcción del ferrocarril al Atlántico, que también estaba en manos norteamericanas<sup>19</sup>. No fue hasta mediados del siglo XX que el prestigio y el uso del español aumentó progresivamente en Limón y empezó a reducir la importancia y la funcionalidad del criollo y del inglés.

A continuación, detallaremos los aspectos más importantes de la provincia de Limón: el primer apartado del capítulo lo dedicamos a la exposición de la diversidad cultural y lingüística de Limón, luego enfocaremos los factores socioeconómicos de la provincia. Puesto que el desarrollo histórico ligado a los cambios sociopolíticos - en particular, los cambios que resultaron de la Revolución de 1948- es la base fundamental para el análisis del desarrollo lingüístico del presente estudio, presentaremos los factores históricos detalladamente. Cerraremos el capítulo con la situación de la población afrocostarricense hoy en día, exponiendo su posición en la provincia de Limón y los factores que caracterizan en mayor medida a este grupo étnico.

### **2.1. Diversidad cultural y lingüística**

En este estudio, el contacto de principal interés es la convivencia del grupo mayoritario de descendencia española con el grupo minoritario de los

---

<sup>18</sup> En adelante UFCo. En 1899, se fundó la UFCo consolidando la Boston United Fruit Company y otras compañías de EE.UU. que producían y comercializaban el banano desde las islas del Caribe, de América Central y Colombia. El fundador principal fue el norteamericano Minor C. Keith, que también terminó la construcción del ferrocarril al Atlántico en Costa Rica. El enclave bananero transnacional, la UFCo, operaba principalmente en las plantaciones en la provincia limonense hasta finales de los años 30 (cf. Bourgois 1989, Duncan/ Meléndez 1974: 59 y ss.).

<sup>19</sup> En 1871, el gobierno costarricense comisionó al norteamericano Minor C. Keith para que construyera un ferrocarril de la capital San José en el Valle Central al Atlántico, al puerto de Limón. En 1899, Keith formó la UFCo, un enclave bananero transnacional, que operaba principalmente en las plantaciones en la provincia limonense hasta finales de los años 30 (cf. Duncan/ Meléndez 1974: 59 y ss.).

afrocostarricenses que proceden de las islas y costas caribeñas. Los afrolimonenses que inmigraron al país a partir del año 1870 y que hablaban un criollo inglés -el criollo jamaquino del cual surgió el CL- constituyen hoy un grupo migratorio subordinado a la política y economía establecidas por la mayoría hispanohablante del país. Tomando una perspectiva diacrónica, ha habido muchos cambios en cuanto a la configuración de la población de la provincia de Limón. En particular, con referencia a la constitución numérica de los grupos étnicos, pueden observarse grandes diferencias según las épocas, que tuvieron un impacto directo en la situación lingüística en la región. Como puede observarse en la siguiente tabla<sup>20</sup>, mientras que la tasa de afrocostarricenses disminuyó, se dio un crecimiento de los hispanocostarricenses en la provincia en el transcurso del siglo XX:

|             | Afrolimonenses | Hispanos | Otros | Población total |
|-------------|----------------|----------|-------|-----------------|
| <b>1927</b> | 57 %           | 31 %     | 12 %  | 32 278          |
| <b>1950</b> | 33 %           | 55 %     | 12 %  | 41 360          |
| <b>2000</b> | 16 %           | 75 %     | 9 %   | 339 295         |

**Tabla n.º 1: Cambio de población en el siglo XX**

Los afrocostarricenses no forman la única minoría étnica en la región. También residen pueblos indígenas en la provincia, aunque éstos solamente constituyen una pequeña parte de la población, (incluidos en la tabla n.º 3 bajo la categoría «otros»). Las poblaciones indígenas de los *bribris* y de los *cabécares* siguen viviendo retiradas en las cordilleras del cantón de Talamanca, al sur de la ciudad Puerto Limón. Estos grupos indígenas están luchando por el rescate de su cultura, sus raíces y el mantenimiento de sus tierras. Ambas pertenecen a la familia chibcha. Hoy en día, aproximadamente 6 000 personas dominan el *bribri* todavía y la mayoría de ellas es bilingüe (español – bribri). Los bribis forman un grupo indígena que se ha dispersado en los grandes valles y montañas de la provincia de Limón. Una parte de ellos también se ha adaptado a las comodidades de la civilización costarricense. El grupo de los cabécares mantiene su propia lengua, el cabécar, y es

<sup>20</sup> Los datos son tomados de los Censos de Población de Costa Rica de 1927 y 2000 y de Bourgois (1994: 248). Bajo la categoría «otros» se incluye a las personas de origen indígena, china y los *coolies*, los descendientes del inmigrante hindú que se ha mezclado con afrocostarricense (cf. Herzfeld 2002a: 35). En 1950 (según el censo de ese año), los afrocostarricenses formaban solamente el 1,89 % de la población nacional, mientras que en 1927 constituían el 4,06 % de la población de Costa Rica. El geógrafo Koch (1975) estima que la emigración que resultó de la crisis económica y del retiro de la UFCO de la provincia eliminó el 45 % de la población afrocaribeña potencial entre 1927 y 1950.

uno de los grupos étnicos más conservadores. Ellos se dedican a actividades agrícolas, caza y pesca.

Aparte de estas poblaciones, hay que mencionar a la china, que inmigró a la provincia de Limón a finales del siglo xix y que, al igual que los primeros antillanos, buscaba oportunidades de trabajo en la construcción de la vía férrea y en las plantaciones bananeras. Los primeros chinos ingresaron al país en 1883 (Duncan / Meléndez 1974: 69), solamente una década después de la primera llegada de los afroantillanos. La siguiente tabla muestra la población de la provincia según etnia, que, para el año 2000, era de 339 295 habitantes en total<sup>21</sup>:

| Grupo étnico                        | Población |
|-------------------------------------|-----------|
| <b>Afrocostarricense o negra</b>    | 54 131    |
| <b>Indígena</b>                     | 25 016    |
| <b>China</b>                        | 877       |
| <b>Otra<sup>22</sup> (hispanos)</b> | 254 073   |
| <b>Ignorado</b>                     | 5 198     |

**Tabla n.º 2: Población de la provincia de Limón según etnia (2000)**  
**Fuente: Dirección General de Estadística y Censo. Censo de Población, 2000**

En resumen, la provincia de Limón cuenta con una diversidad cultural dentro de la cual los afrocostarricenses constituyen la «comunidad de habla»<sup>23</sup> no hispánica más grande del país. Como ya se sabe, el habla de esta comunidad lingüística será el foco de este estudio. Actualmente, hay muchos afrocostarricenses, precisamente el

<sup>21</sup> Los datos presentados en la tabla se basan en los resultados obtenidos en el Censo 2000. En 2004, Limón contaba con 372 954, pero no contamos con datos disponibles sobre los cálculos según etnia para este año.

<sup>22</sup> La categoría «otra» aquí significa ‘ninguna de los anteriores’ en el Censo Nacional de Población, que en este caso es ‘hispanocostarricense’ (cf. Putnam 2004: 377).

<sup>23</sup> El concepto llamado «speech community» ha sido objeto de mucha discusión en los campos de la sociolingüística y la criollística (cf. Gumperz 2001, Hudson/ Grover 2000, Romaine 2000, Winford 1985, 1994). En este estudio, por «comunidad de habla» o «comunidad lingüística» se entiende los miembros de la comunidad afrocostarricense que tengan competencia en criollo y en español, sin que se considere el nivel de competencia de cada individuo. Seguimos a Winford (1994: 46), quien considera -refiriéndose a continuos criollos- que el concepto de comunidad lingüística no implica que todos los miembros necesariamente tengan que compartir el mismo sistema gramatical. Según este autor, un continuo criollo consiste por lo menos de dos sistemas, no obstante se puede hablar de una «comunidad lingüística» que comparte estos sistemas cercanos. De este modo, a los afrocostarricenses se los considera una comunidad lingüística que comparte los sistemas del continuo criollo y formas individuales/idiosincrásicos del español. Aparte de los factores lingüísticos, una comunidad lingüística se basa en factores sociales; Suzanne Romaine los considera incluso más significativos: «The boundaries between speech communities are essentially social rather than linguistic» (Romaine 2000: 24). Como factores sociales relevantes pueden nombrarse los siguientes: geografía, religión, edad, etnia, etc. (cf. Hudson/ Grover 2000: 453). Los afrocostarricenses comparten diversos factores sociales como la etnia, la residencia, la religión, etc. y, por tanto, podemos tratarlos como una comunidad lingüística.

24 %, <sup>24</sup> que han migrado a otras regiones del país en búsqueda de trabajo; pero el contacto lingüístico y cultural entre hispanohablantes y afrocostarricenses se concentra en la provincia de Limón. Por ello, el análisis del español hablado por los afrocostarricenses se basa exclusivamente en la investigación realizada en la región de la vertiente atlántica <sup>25</sup>. Pero, antes de llegar a la situación actual de los afrocostarricenses, es necesario detenernos en los factores históricos que presentaremos en el siguiente apartado.

## 2.2. La población afrocostarricense: Factores históricos

En este punto del estudio, nos centraremos en la configuración de la situación de las lenguas en contacto en la provincia de Limón en perspectiva histórica, puesto que, siguiendo la teoría sociohistórica de Thomason y Kaufman (1988: 19), es el contexto social particular de una comunidad y los hechos históricos quienes determinan el cambio lingüístico y el grado de interferencia lingüística de un idioma a otro. Esta teoría sociohistórica se comprueba en Limón: debido a las olas migratorias de diferentes grupos étnicos a partir de 1872 y los cambios de dominancia lingüística (inglés > español) y política (de la oligarquía cafetalera liberal a la socialdemocracia), se ha producido una situación particular de contacto lingüístico en Limón. Los cambios sociopolíticos que han sucedido a nivel nacional proporcionan el marco temporal del cambio lingüístico tanto con respecto al aumento del prestigio y del uso del español, como en cuanto a la disminución del uso de la lengua criolla en las últimas décadas del siglo XX.

Es imprescindible conocer primero el fondo histórico para poder entender las situaciones de lenguas en contacto y el cambio lingüístico en una cierta región: «We must investigate the social setting before we can predict, or interpret historically, the areal diffusion of linguistic features» (Thomason/ Kaufman 1988: 41). El conocimiento del fondo histórico de Costa Rica y de la provincia de Limón en particular, nos permitirá conocer las consecuencias de los cambios sociopolíticos para los respectivos grupos lingüísticos presentes en la región y para la configuración lingüística actual en general. Por ende, en este capítulo presentaremos un resumen de

<sup>24</sup> Según los datos del Censo Nacional del 2000 publicado por la Dirección General de Estadística y Censo, el 74,38 % de los afrocostarricenses reside en la provincia de Limón.

<sup>25</sup> Los afrocostarricenses que residen en otras provincias lamentablemente no mantienen su lengua nativa con tanto rigor, es decir, reducen su uso. No puede hablarse de un contacto lingüístico entre el CL y el español a nivel nacional (cf. Simms Ennis 1990).

los hechos históricos desde la época colonial hasta el día de hoy, vinculando los cambios con la configuración lingüística y el papel que han desempeñado los diferentes idiomas en las diferentes épocas, y explicando cómo éstos han influido en el uso de los idiomas por parte de los afrocostarricenses.

En cuanto a los períodos históricos, es necesario distinguir tres épocas relevantes para Limón: primero, la migración de negros antillanos a Costa Rica a partir del tiempo de la Conquista; segundo, las olas migratorias de afrodescendientes a partir de 1870 y tercero, los cambios sociopolíticos que ocurrieron en el siglo XX, especialmente después de la revolución en 1948. El antropólogo Olien (1965) distingue tres grandes períodos, los cuales él clasifica conforme a tres cambios estructurales significantes en la sociedad limonense: 1. La polarización de poder que tuvo lugar durante y después del período colonial. 2. El control de las tierras bajas de la costa atlántica de parte de la United Fruit Company (1870-1948). 3. Las reformas sociopolíticas a partir de la Revolución de 1948<sup>26</sup> (1948 hasta el presente). Las dos últimas tuvieron un impacto en la constitución de la población de Limón e influyeron especialmente en el desarrollo de la población afroantillana en Costa Rica.

Respectivamente, según estos tres períodos, Olien (1965) distingue tres «tipos» de afrolimonenses (africanos, afrocaribeños, afrocostarricenses) que representan diferentes patrones de adaptación y asimilación a la sociedad y la cultura costarricense: primero, en el período colonial un número reducido de *africanos* llegó a Costa Rica (1570-1870). En el segundo período (1870-1948), el segundo «tipo»-cuyos integrantes Olien denomina *afrocaribeños*- inmigró desde las islas del Caribe y de otras costas atlánticas. El tercer período de cambios estructurales empezó después de la revolución de 1948, cuando el gobierno costarricense inició la política homogenizante con el fin de la castellanización y adaptación de los afrodescendientes a la sociedad hispanocostarricense. Eso implicó la oportunidad de obtener la ciudadanía costarricense, por ejemplo, y, por lo tanto, Olien llama al tercer grupo de afrolimonenses *afrocostarricenses*. Esa orientación o división ha sido adoptada por la mayoría de los investigadores (cf. Bryce-Laporte 1962, Herzfeld

---

<sup>26</sup> Precisamente, a partir de 1949, cuando se fundó la Segunda República de Costa Rica. Durante la crisis económica que resultó de la revolución, los negros se involucraron en favor de José Figueres y la democracia social, aún siendo solamente inmigrantes residentes. Como implicaciones de la Constitución presentada por el socialdemócrata José Figueres Ferrer, hubo muchas reformas sociales en cuanto a educación (asistencia obligatoria y gratuita), servicios y bienestar social. Una de las reformas sociales les ofrecía la ciudadanía costarricense al pueblo afroantillano que permitió también la primera participación política en 1953 (cf. Spence 1998: 102).

1994, 2002 y Winkler 1998). A continuación, nos detendremos en cada período histórico presentando estos diferentes «tipos» de afrolimonenses por separado.

### **2.2.1. Primer período histórico: La llegada de los africanos (1570 – 1870)**

Según Olien (1965), la primera fase de la llegada de los afroantillanos comprende los años durante y después del período colonial entre 1570 y 1870, cuando la polarización de poder tuvo lugar. Eso significa que, desde hace más de 400 años, se inició la primera llegada de un grupo étnico pequeño de descendencia africana a la provincia. No obstante, ese grupo de afrodescendientes no tuvo un impacto significativo en la situación lingüística en Limón, ya que, al contrario de la situación en Jamaica, Costa Rica nunca contó con una gran presencia de esclavos africanos. Desgraciadamente nada se registró sobre los idiomas que usaban; se supone que los africanos pertenecían a grupos lingüísticos muy diferentes y que ninguna lengua funcionaba como lengua franca (cf. Herzfeld 2002a: 30).

Meléndez (1977: 24 y ss.) señala que, según los documentos oficiales sobre esclavos, había algunos africanos en la costa atlántica antes del comienzo de la esclavitud bajo la conquista de Núñez de Balboa y Gil González. Pero durante la época de la esclavitud trajeron pocos esclavos africanos a Costa Rica para que trabajaran en las plantaciones de cacao. Además, muchos de ellos fueron liberados temprano y se supone que otros huyeron, dado que pertenecían a Valle Centraleños *en absentia*. En el momento de la emancipación (1824), cuando se abolió la esclavitud por legislación oficial, se contaron apenas 89 esclavos en Costa Rica, país que, aparentemente, presentaba una de las poblaciones esclavas más pequeñas. Estos esclavos y sus descendientes se trasladaron a la costa pacífica y se adaptaron rápidamente a nivel lingüístico, cultural y biológico (cf. Meléndez 1972: 48, Sawyers / Purcell 1993: 302).

Esos datos sobre el número escaso de esclavos que llegó a Costa Rica en ese período explican que los africanos no constituyeron ninguna base determinante en cuanto a la situación de los afrocostarricenses hoy en día, ni con referencia a la situación lingüística ni en cuanto a la cultura de Limón. Los procesos importantes de esa época, que eventualmente tendrían un impacto en la configuración lingüística y cultural actual de Limón, no tomaron lugar en Costa Rica sino en Jamaica, bajo el control del Reino Unido, donde se estaba desarrollando el inglés criollo jamaicano y la cultura afrojamaicana de la cual -después de la llegada de los afrocaribeños a

Costa Rica- se derivaría el CL y la cultura de los afrocostarricenses.

## **2.2.2. Segundo período histórico: La migración de afrocaribeños de las Antillas (1870 – 1948)**

### **2.2.2.1. Datos históricos**

El segundo período de migración empezó en los años setenta del siglo XIX (cf. Olien 1965). En aquella época, se inició la llegada de los afrodescendientes -en su mayoría jamaquinos- cuyos futuros parientes formarían parte del contacto cultural y lingüístico, en sus principios, en la provincia de Limón y, más adelante, de la sociedad costarricense a nivel nacional. Aunque ya había una pequeña presencia de negros en Costa Rica, no puede establecerse ningún vínculo entre el primer grupo de *africanos* y el grupo de *afrocaribeños* que llegó al país durante el segundo período. Este grupo de migración poscolonial tuvo el impacto significativo en la situación de lenguas en contacto en Limón, cuyas huellas se pueden trazar todavía hoy en día. Por su procedencia de las costas e islas caribeñas, Olien ha llamado a los integrantes de este grupo *afrocaribeños*.

La migración masiva desde las islas y costas caribeñas empezó a partir de 1872,<sup>27</sup> cuando se inició la obra del ferrocarril que conectaba el Valle Central con la costa atlántica costarricense. El gobierno del General Tomás Guardia dedicó mucho empeño a este proyecto y, en 1871, autorizó al norteamericano Minor C. Keith para que construyera el ferrocarril del Valle Central (donde también se sitúa la capital, San José) al Atlántico, para hacer posible el transporte a la ciudad portuaria de productos de exportación como el cacao, con el fin de facilitar la exportación a Europa. Por el duro clima y la gran cantidad de mano de obra requerida, fue necesaria la contratación de extranjeros de resistencia física: los *afrocaribeños*. Los conocimientos que tenían los jamaquinos en la actividad agrícola, por haberse iniciado antes en Jamaica, explican la preferencia de ellos sobre los restantes grupos inmigrantes.<sup>28</sup> Por consiguiente, la llegada de trabajadores afroantillanos a la región atlántica fue ocasionada por la construcción del ferrocarril al Atlántico por un lado, y, además, por las oportunidades de trabajo que se ofrecían en las plantaciones de la

---

<sup>27</sup> Según Duncan/Meléndez (1974: 60), la primera goleta que trajo a 172 trabajadores antillanos arribó en Puerto Limón en abril de 1872.

<sup>28</sup> En la segunda mitad del siglo XIX, ya se había iniciado el cultivo de banano como producto de exportación en Jamaica (cf. Le Page 1960: 110).

United Fruit Company que se ubicaban en Limón. Dado que entre 1890 y 1913 hubo una rápida expansión de las exportaciones bananeras desde Limón, se ofrecían muchos puestos de trabajo, tales como estibadores, trabajadores de campo e, incluso, se requerían muchas lavanderas. Por lo tanto, oleadas de afrocaribeños inmigraron directamente desde las islas del Caribe, especialmente de Jamaica, o vía Colón, Panamá, a Costa Rica. Llegaron como trabajadores migrantes por falta de trabajo en sus países de procedencia, teniendo en mente volver a sus países de origen eventualmente. Empero, como sabemos, la gran mayoría nunca regresó, sino que siguió residiendo y trabajando en Costa Rica.

A pesar de que los inmigrantes jamaquinos llegaron a un país de habla y cultura hispana, no encontraron una situación laboral y social muy distinta a la de Jamaica. Eso se debe a que los empresarios norteamericanos angloparlantes poseían el control político, social y económico en la provincia de Limón. Consecuentemente, durante más de medio siglo, los afrocaribeños pudieron mantener su propia personalidad cultural y lingüística distinta de la sociedad hispana. Es decir, debido a que los dueños de las plantaciones en la provincia eran norteamericanos y los trabajadores descendientes del Caribe, el *modus operandi* era el inglés estándar o el criollo inglés.

#### 2.2.2.2. Contacto cultural

Durante el segundo período no existía un contacto lingüístico y cultural significativo entre los afrocaribeños y los hispanohablantes en la costa atlántica. La falta de contacto entre los representantes de ambas culturas se debe, primero, a que Limón se encontraba en relativo aislamiento geográfico. La única manera de llegar a la provincia desde otras regiones de Costa Rica fue mediante el ferrocarril que atravesaba el enorme Parque Nacional Braulio Carrillo.<sup>29</sup> De este modo, existía una separación geográfica con implicaciones sociales, debido a que Limón no contaba con una gran población hispana. Los afrocaribeños vivían principalmente en las tierras bajas de la costa atlántica, mientras que la sociedad y cultura hispánica se consideraban propias del Valle Central del país. Segundo, mientras no hubo una migración interprovincial significativa de hispanocostarricenses hacia la provincia, el número de inmigrantes extranjeros se incrementó rápidamente. En 1927, los

---

<sup>29</sup> Hasta los años ochenta se construyó una carretera que atraviesa el enorme Parque Nacional Braulio Carrillo, que separa el Valle Central de la provincia de Limón.

extranjeros constituían el 69 % de la población, de la cual la mayoría eran afroantillanos (cf. Gómez / Madrigal 2004: 505). El Censo Nacional de ese año registra que el 95 % de los angloparlantes eran negros.<sup>30</sup> Es decir, el contacto intercultural y lingüístico se daba principalmente entre grupos que provenían de culturas cuyos integrantes hablaban inglés o lenguas criollas de base inglesa, pero no con hispanoparlantes.

Es importante señalar que durante esa época, el control político de facto, económico y social estaba en manos de la UFCo (y otras empresas norteamericanas). De todos estos factores -la escasa presencia de hispanos, el control político de extranjeros y la dominancia del inglés- resultaba que no existía ninguna necesidad para los afrocaribeños de adaptarse a la sociedad hispanocostarricense. Más bien, podemos destacar una separación racial fundamental en cuanto a la cultura afro y la hispana que se demostró en el habla, la socialización, la educación, la religión y la vida social en general. Según Purcell (1993: 158), los norteamericanos aprovecharon todas las oportunidades de reforzar esta división racial, porque les convenía el deslinde cultural de la sociedad hispana. Los afrocaribeños tenían un sentimiento de superioridad frente a los hispanos, que se originaba en la historia colonial. En la siguiente descripción de la organización Burrial Scheme, propia de negros, ese sentimiento se hace evidente:

- (1) Los negros se tienen que organizar. Pues claro, ellos se organizaron, ellos, digamos, hicieron este lugar [el Burrial Sceme] porque digamos, ellos creían de que si el negro moría, no tenían que botarlo. Porque digamos, si habían gente digamos gente de la raza blanca que no tenían a nadie, morían, nada más les ponían le hacían una caja ahí, una caja ahí con madera esa, madera, cualquier madera, cuatro pedazos y lo tapaban los ponían ahí lo iban a dejar. **Pero usted sabe que el negro de Inglaterra que es de donde más viene la cultura, por Jamaica, siempre ha tenido una cultura más alta, donde el negro siempre quería, siempre sobresalíamos.** Digamos de que si teníamos alguien y moría y no tenía a nadie, no era de ponerlo en cualquier caja y luego a botar. Sino que, todos los negros, se reunían le compraban una caja decente [...] y decentemente los llevaban y los enterraban. (B43, F, 53)

De este modo, aspectos como el idioma, la educación y la relación política con

---

<sup>30</sup> Los datos se encuentran accesibles al público por medio del sitio web del Centro Centroamericano de Población: <http://ccp.ucr.ac.cr/>.

Gran Bretaña les sirvieron como símbolos de identificación con los angloparlantes. Los afrodescendientes consideraban a los hispanos como inferiores, ya que no tenían otra cosa en común con los estadounidenses que el color de la piel. Los empresarios, por su lado, al preferirlos como empleados, reforzaron este estatus y el sentimiento de supremacía en comparación con los hispanocostarricenses (cf. Purcel 1993). Además, como el deseo de volver a los países de origen estaba muy presente, los afroantillanos no veían ninguna necesidad de entrar en contacto con los hispanos ni de aprender su idioma. En la tabla siguiente se resumen las diferencias principales entre ambas culturas:

| <b>Variables</b>           | <b>Afroantillanos</b>                       | <b>Hispanos (del Valle Central)</b> |
|----------------------------|---|-------------------------------------|
| <b>Idioma</b>              | Inglés, criollo inglés                      | Español                             |
| <b>Religión</b>            | Protestante y magia                         | Católica y creencias no ortodoxas   |
| <b>Educación</b>           | Escuelas parroquiales (Escuelas de Inglés)  | Simple, en la escuela pública       |
| <b>Economía local</b>      | Agricultura de subsistencia                 | Agricultura comercial               |
| <b>Comida</b>              | Tubérculos, arroz, coco                     | Arroz, frijoles, tortillas          |
| <b>Estructura familiar</b> | Matrifocal                                  | Patrifocal                          |
| <b>Asociaciones</b>        | UNIA (United Negro Improvement Association) | Clubes deportivos                   |
| <b>Actividades</b>         | Dominó, béisbol                             | Fútbol                              |

**Tabla n.º 3: Aspectos culturales comparativos (modificado de Herzfeld 2002a: 11)**

Esa dicotomía fue clara y significativa hasta el cierre de la UFCo (1942) en Limón y tuvo un impacto en el mantenimiento del criollo inglés y de la cultura anglo-afrocaribeña (cf. Herzfeld 2002a: 30). La partida de la UFCo va de la mano con la pérdida del sentimiento de superioridad de los afrocostarricenses en comparación con la población hispana. Los afrocostarricenses se vieron obligados a subordinarse a los hispanos, que después de poco tiempo constituían la mayoría en la provincia (cf. Purcell 1993: 159).

### **2.2.2.3. El contexto lingüístico: La predominancia del inglés**

En ese período, se estableció la base de la configuración lingüística particular de Limón. Al comenzar las migraciones, también se inició el contacto lingüístico entre el inglés, un criollo inglés y, en menor medida, el idioma oficial del país, el

español. La mayoría de los extranjeros afrocaribeños hablaba el criollo jamaiquino, una lengua criolla de base léxica inglesa de la cual se derivó el CL.<sup>31</sup> El Censo de 1927 registra que el 96 % de los afroantillanos hablaba «inglés».<sup>32</sup> El hecho de que la UFCo y la construcción de la vía férrea estaban lideradas por norteamericanos, obviamente angloparlantes, facilitó la comunicación entre los grandes empresarios y los trabajadores de origen jamaiquino.

La UFCo jugó un papel importante en la configuración lingüística y su respectivo desarrollo, dado que ejercía el control en los ámbitos económico, político y social (cf. Bryce-Laporte 1962: 51) y de tal manera contribuyó a mantener la supremacía del inglés en Limón. Esa situación no cambió hasta el traslado de la compañía al Pacífico Sur a finales de los años treinta. Por ello, en esa segunda época (1870-1948), tanto el inglés norteamericano como el criollo jamaiquino servían como principales lenguas. No hubo necesidad de aprender el español, ya que una variedad del inglés o del criollo bastaba para satisfacer las necesidades comunicativas en Limón. Hasta 1948, el gobierno costarricense prácticamente no intervenía en asuntos de la población afrocaribeña y tampoco en el sistema educativo, puesto que los afrodescendientes eran considerados extranjeros que no formaban parte integral de la sociedad costarricense.

Por lo tanto, la dominancia social del inglés también se evidenciaba en la educación en la provincia de Limón. En vez de asistir a las pocas escuelas públicas que existían en la provincia y en las que se brindaba la enseñanza en español, la mayoría de los afrocaribeños asistía a escuelas parroquiales (*English Schools*), en las cuales se enseñaba en inglés. Esas escuelas desempeñaban un papel significativo en el mantenimiento de la lengua y de las tradiciones de la cultura afrocaribeña, lo que no favorecía la incorporación de ese grupo étnico a la sociedad hispana. Castillo (cf. 2000: 71 y ss.) explica que la educación de los afrocaribeños en sus propias escuelas constituyó un problema para el gobierno. Esta autora cita un comentario del Secretario de Educación de 1936, en el que éste se refiere al impacto negativo de la educación privada de los negros:

Because of the language difficulty, the children of the English speaking Jamaican Negroes frequently go to private schools, in which they often have to pay tuition. *The private schools are really an acute problem for the public education system* – it being hard to exercise supervision over them because of the language and because they do not follow government regulations. Some of the schools are in very small villages; thus the only way to force them to conform to governmental requirements would be to increase

---

<sup>31</sup> Véase el apartado IV.2.1.1. para la génesis y la clasificación del criollo limonense.

<sup>32</sup> No se diferencia entre el criollo inglés, el inglés norteamericano o británico, etc.

the number of inspectors. *They tend to denationalize* their areas. In them the government is unable to teach national ideas and the sentiments of Costa Rica.

Esas *escuelas de inglés* (como suelen llamarse en Costa Rica), recibían apoyo administrativo y económico por parte de diferentes denominaciones religiosas, la UFCo, la compañía del ferrocarril y la *Asociación Universal para la Superación del Negro* (AUSN)<sup>33</sup>. Mientras que el gobierno costarricense no aprobaba la educación privada en las escuelas de inglés, a la UFCo le servía que se enseñaba «maths, reading, grammar and spelling» en inglés a sus futuros empleados, ya que preferían contratar personas angloparlantes en vez de hispanohablantes. Por su propio interés, la UFCo daba apoyo económico y logístico a esas escuelas inglesas (cf. Castillo 2000: 61-64). Así por ejemplo, la compañía traía profesores desde Jamaica, quienes enseñaban en inglés. Por el gran apoyo, estas escuelitas no solamente existían en la ciudad de Puerto Limón, sino también en los pueblos de la provincia. En total había 33 escuelas parroquiales en 1927 (cf. Castillo 2000: 72). El inglés servía como *modus operandi* para la mayoría de las actividades e intercambio social en la vida pública, y la UFCo lo usaba como lengua oficial (por lo cual, esa lengua gozaba de un considerable prestigio social), mientras que el CJ fue el idioma predilecto en la gran mayoría de los hogares de la provincia durante esa época.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> En 1914, Marcus Garvey fundó la asociación (Universal Negro Improvement Association, UNIA) en Jamaica. Él brindó una conciencia política anticolonial a miles de personas afrodescendientes en el siglo XX. En Kingston, en 1921, Garvey dijo en una masiva reunión popular, que para él, el asunto africano «era el mayor asunto político en el mundo y solo los Negros no lo sabían». Como orador y escritor, aconsejó a los negros americanos estar orgullosos de su raza y predicó el retorno a África, su ancestral tierra. Con este objetivo, él estableció la compañía naviera el Black Star Line en 1919, cuyos barcos de vapor servirían como transporte a Africa y, además, fundó el *Negro Factories Corporation* para estimular la economía independiente del negro. Garvey atrajo a miles de seguidores y aclamó dos millones de miembros para la UNIA. La misión no se realizó, pero el movimiento fue de suma importancia, ya que inició una unión internacional de afroamericanos y les dio autoconfianza.

La UNIA fue la primera organización de negros que se desarrolló en Limón. Era muy importante porque había una falta de seguridad social estatal en aquella época y la UNIA fungía como aseguradora social para los miembros de escasos recursos económicos, como nexos culturales y centros de encuentro social y, además, como funeraria (cf. Herzfeld 2002a: 48). Limón es una de las pocas ciudades en el mundo que todavía cuenta con una división de la UNIA, cuyos representantes, aunque son pocos, siguen reuniéndose hasta la fecha. Actualmente, la opinión de políticos e investigadores sobre la figura de Marcus Garvey está dividida y es a menudo polémica (cf. Bourgois 1994: 150). Para una reinterpretación histórica véase Cronon 1955 y Hill 1983-1990.

<sup>34</sup> El uso del criollo jamaiquino hablado en este período dio lugar al desarrollo de un continuo criollo de variación local y particular para la provincia de Limón, que Herzfeld (1979: 20) ha llamado criollo limonense (1979: 20).

### **2.2.3. Tercer período histórico: El impacto de los cambios sociopolíticos después de 1948**

Con los cambios sociopolíticos posteriores a la revolución de 1948, empieza el tercer período significativo con respecto a la población afrolimonense. Al contrario del período anterior, esa tercera etapa se caracteriza por la creciente asimilación, adaptación e integración a nivel cultural y lingüístico de parte de los afrocaribeños a la sociedad hispánica, por cuya razón Olien (1965) denomina al tercer «tipo» de negros *afrocostarricenses*.

En 1949, se fundó la Segunda República de Costa Rica. Como implicaciones de la Constitución presentada por el socialdemócrata José Figueres Ferrer, a los trabajadores afrocaribeños se les ofreció la adquisición de la ciudadanía costarricense y se dio un espacio social más participativo a esa población, aunque, en principio, no se ofreció mucho más que nacionalidad y una cierta inclusión política a los nuevos ciudadanos de descendencia afrocaribeña. Aparte de la inclusión política, hubo algunas reformas sociales en cuanto a educación, servicios y bienestar social, que tuvieron un impacto en la (forzada) integración de ese grupo étnico a la cultura costarricense (cf. Cruishank 1993: 9).

Uno de los grandes objetivos del gobierno fue poder controlar, finalmente, la formación académica en la provincia. A partir de 1949, el proceso educativo fue marcado por la castellanización, lo que contribuyó a la imposición progresiva del español en la vertiente atlántica. Con base en las políticas educativas homogenizantes, se establecieron muchas escuelas públicas en las cuales se enseñaba, obviamente, en el idioma nacional, el español. Entre 1954 y 1958, se construyeron 47 escuelas públicas, mientras que antes de la Revolución apenas habían existido cinco (cf. Castillo 2000: 63). La asistencia obligatoria a esas escuelas públicas hizo disminuir la escolarización en inglés -una de las metas que el gobierno quería conseguir con el fin de garantizar la aculturación del grupo minoritario afrocaribeño.

El decreto oficial referente a la educación obligatoria y gratuita en español, forzó -de manera indirecta- a las escuelas inglesas a cambiar y restringir su horario, dado que coincidía con el horario de las escuelas y los colegios estatales. Como mencionamos anteriormente, la limitación de la educación en las escuelas inglesas constituyó uno de los grandes objetivos del gobierno en esa época, puesto que las escuelas privadas ayudaban a mantener la cultura caribeña con sus propios valores, tradiciones, así como el lenguaje, lo que no favorecía la aculturación. Además, como

el secretario de educación ya había sugerido en 1936, había muchos funcionarios del gobierno que entraban a las casas para forzar la asistencia a las escuelas públicas de los jóvenes afrocostarricenses. De este modo, las escuelas parroquiales poco a poco perdieron su importancia, aunque lograron no desaparecer completamente. Muchos afrocostarricenses asistieron a la escuela pública en la mañana y a la escuela de inglés en la noche o viceversa (cf. Castillo 2000 y conversaciones personales en noviembre 2004).

Es imprescindible señalar otro factor externo que fortaleció la importancia del español en la provincia: a mediados del siglo XX tuvo lugar un crecimiento de la migración de hispanocostarricenses hacia el Atlántico (cf. Bryce-Laporte 1962, Herzfeld 1977, 1978, Purcell 1993, Spence 1992, Winkler 1998). Esa migración nacional aumentó significativamente después de 1949 y alcanzó su máxima intensidad en los años sesenta. La favorable ubicación de Limón como ciudad puerto y la vuelta al cultivo de banano, atraían a muchos hispanohablantes, lo que contribuyó al aumento constante del contacto cultural y lingüístico (cf. Gómez/Madrigal 2004: 499 y ss.). Debido a este cambio demográfico, el español se fue imponiendo cada vez más en la vida pública de la provincia y, por ello, los afrocostarricenses se vieron obligados a la integración progresiva a la sociedad hispana y a la adquisición del idioma oficial del país a través de los años.

Esos factores externos favorecieron y causaron el inicio del desplazamiento del criollo hacia el castellano y el cambio de la distribución funcional de los idiomas en los diversos ámbitos sociales; es decir, poco a poco el uso de ambos idiomas en las mismas situaciones comunicativas era posible e incluso el español empezó a predominar en detrimento del criollo en algunos ámbitos. Como se ha mencionado anteriormente, el decrecimiento de la escolarización en las escuelas de inglés restringía también la enseñanza de valores tradicionales y culturales de la población afrocostarricense -un tema que se discute mucho hasta hoy en día en la provincia, pues se inició la pérdida de valores tradicionales de la cultura caribeña.

Hace falta mencionar otro aspecto que concierne solamente a la población afro: durante esa época, los afrocostarricenses ya no estaban marcados por el deseo de volver a sus países de procedencia, como lo estaban las primeras generaciones que emigraron a Costa Rica. Mientras que aquellas se identificaban más con los jamaquinos u otros grupos antillanos, actualmente hay cada vez más afrodescendientes, en particular, los jóvenes, que ven Costa Rica como su patria y se

asimilan y adaptan cada vez más a la sociedad costarricense; no obstante, esto no significa que no hayan estado luchando por consolidar ambas culturas y lenguas en su comportamiento lingüístico; por ejemplo, mediante extranjerismos, préstamos o el cambio de código (*code-switching*) -el uso de dos lenguas durante la misma conversación-, lo que expresa evidentemente la importancia de ambas raíces y la competencia en ambos idiomas. En Limón, son especialmente los jóvenes quienes intentan relacionar ambos sistemas culturales y lingüísticos, puesto que crecieron en educación bilingüe y bicultural, y lo expresan mediante su comportamiento lingüístico.<sup>35</sup> Winkler (2003: 23, mi énfasis) no comenta esta integración de raíces culturales, pero sí que existe una actitud positiva entre los jóvenes acerca del criollo: «I found that *even* among the youngest members of the creole community [...] there is support for maintaining the creole». Este comportamiento en situaciones de contacto de las lenguas no solamente se manifiesta en Costa Rica. Existe una tendencia a que en el momento en que la lengua minoritaria se encuentra en peligro de extinción, los integrantes del grupo etnolingüístico empiezan a revitalizar la lengua y las respectivas tradiciones culturales.<sup>36</sup>

En resumen, podemos destacar que el contacto cultural y lingüístico ha estado creciendo constantemente desde los cambios estructurales, sociales y jurídicos de 1948 y 1949. Mientras que hasta los años cuarenta la población afrocaribeña había constituido la mayoría étnica en la provincia de Limón -que aunque no formaba un grupo completamente homogéneo, sí conservaba su propia cultura y su idioma nativo-, muchos factores externos pusieron en marcha varios cambios después del año 1948, como, por ejemplo, el proceso de transición lingüística del criollo y del inglés como idiomas principales de comunicación hacia la predominancia del español. Sin embargo, a pesar de que hoy en día los afrocostarricenses son el grupo minoritario -a diferencia de la primera mitad del siglo XX, cuando formaban la mayoría-, se sigue manteniendo el criollo, pues adicionalmente a la función principal de «medio de comunicación» el CL funciona hoy como símbolo significativo de identificación étnica, es decir, tiene una función *socio-indexical* (cf. Ploog / Reich 2006: 49).<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Sobre la teoría del cambio de código cf. Auer (1998), Myers-Scotton (1993, 2002), entre otros. Para conocer el papel que juega el cambio de código en la construcción de la identidad personal de los afrocostarricenses cf. Zimmer (2007).

<sup>36</sup> Cf. Muysken/ Olbertz (2005: 7) con respecto a lenguas autóctonas en Latinoamérica y Sobotta (2005) para el criollo francés de Guadalupe.

<sup>37</sup> Según Ploog y Reich (2005: 50), «existen rasgos socio-indexicales en el lenguaje que revelen las

La vigencia del criollo se evidencia no solamente en el mero uso de esta lengua, sino también cuando se habla español, pues se encuentran varios rasgos criollos en el español de los afrocostarricenses. El grado de estas *imposiciones* lingüísticas (Thomason / Kaufman 1988) depende de la *edad* del hablante, entre otras variables. Grosso modo, se puede decir que el impacto del español en la lengua criolla es de menor grado conforme la edad de los hablantes es menor. Este desarrollo lingüístico no ha sido el foco de ninguna investigación exhausta y es precisamente en él que se centra este estudio. Antes de presentar la situación lingüística actual, en el apartado siguiente nos detendremos en los factores y variables sociales que dan una panorámica caracterizadora del pueblo afrocostarricense de la provincia de Limón al comienzo del siglo XXI.

### 2.3. Factores socioeconómicos

Durante las últimas décadas del siglo XX, el desarrollo de la provincia de Limón se ha caracterizado por su integración creciente a la vida nacional en lo económico, político, social y cultural. Sin embargo, en la economía, la provincia de Limón presenta un carácter desigual con respecto al nivel nacional al principio del siglo XXI: a pesar de que el puerto de Limón es un punto muy estratégico, de donde se movilizan más del 70 % de bienes de exportación, Limón sigue siendo una de las provincias más pobres y con una tasa de desempleo más alta que en el resto del país (cf. JAPDEVA 2000: 11). El ingreso promedio de la región es un 15 % menor que el ingreso promedio nacional y la tasa de desempleo es del 7,2 % en contraste con el 5,7 % a nivel nacional (cf. JAPDEVA 2000: 54). Varios investigadores han hecho notar que la provincia de Limón se ha encontrado rezagada en comparación con el Valle Central y otras provincias por no impulsar políticas acordes con las necesidades regionales.

Se pueden señalar diversos factores que han tenido un impacto negativo en el desarrollo de la provincia. Por ejemplo, los niveles de inversión privada han sido drásticamente cíclicos, la inversión en infraestructura y servicios públicos estatales fue escasa, la expansión de los servicios públicos ha sido muy lenta y hay una falta enorme de proyectos gubernamentales que promuevan el desarrollo económico en general (cf. p. ej. Martínez 1993: 49, Putnam 2004: 387). Ese abandono institucional

---

actitudes del locutor frente a la comunidad en la que vive y que codifican la subcategorización social».

y estatal con referencia a los servicios públicos se refleja por ejemplo en la alta mortalidad infantil (20,4 %), mientras que a nivel nacional la tasa es de un 13,67 % (cf. Herzfeld 2002a: 34, Censo Nacional 1996).

La situación de rezago que caracteriza a la provincia de Limón concierne a la población afro en particular. Aunque eventualmente el pueblo afrocaribeño obtuvo una posición más participativa en la vida política y económica de la región después de la Fundación de la Segunda República en 1949, los logros mayores son individuales. Purcell (1993: 133) articula lo siguiente acerca de la participación política de los afrolimonenses: «In Costa Rica, Blacks are not only a minority, they do not in general hold positions of political power.». Como pueblo se han mantenido marginados de la prosperidad y la política costarricense. Esos factores, entre otros, explican el sentimiento negativo, el desencanto que se nota especialmente entre los jóvenes de los cuales algunos ven un futuro sin esperanza por cuya razón muchos se refugian en la droga y también en la prostitución -uno de los principales problemas actuales en la región.

No obstante, aunque la población afrocostarricense no vive bajo condiciones fáciles, los resultados obtenidos en el Censo Nacional del 2000 muestran un desarrollo positivo y un espíritu luchador que caracteriza a ese grupo étnico. De esto hablaremos en el siguiente apartado.

#### **2.4. La población afrocostarricense**

Al contrario de otros países de América, la población afro en Costa Rica puede considerarse el producto de una inmigración poscolonial secundaria, que es, a su vez, el resultado de la extensión estructural y temporal de la historia que había traído a muchos negros de varios países a otros territorios en tiempos anteriores como esclavos. Por tanto, podemos hablar de una «diáspora negra secundaria»:

[...] [W]e were all part of a secondary Black Diaspora, this time from islands to isthmus, as free immigrant labor rather than slaves, and in the service of Americans not Europeans – but, whatever, still Blacks under whites. And our nations, whether ‘independent’ or ‘colonial’, were minor, subordinate, and often dependent components of a larger regional arena controlled and coveted by powerful metropolitan states [...]. (Bryce-Laporte 1993: xii y ss.)<sup>38</sup>

Como ya es sabido, los afrocostarricenses forman el grupo minoritario más grande del país, el cual en sus orígenes se distingue mucho de los demás grupos

---

<sup>38</sup> Bryce-Laporte se refiere a Panamá en esa descripción, diciendo que equivale a la situación en Costa Rica.

étnicos de Costa Rica en prácticamente todas las áreas (cf. tabla n.º 4). Sin embargo, aunque comparten el origen y una relativa concentración geográfica -actualmente el 74 % de los afrocostarricenses vive en la provincia de Limón (cf. INEC 2000, Putnam 2004: 375)-, no es posible considerarlos un grupo completamente homogéneo.<sup>39</sup> Dentro del grupo existen diversas opiniones por ejemplo con respecto a la evaluación de los cambios sociopolíticos, la importancia de los idiomas en contacto en la provincia, el grado de aculturación y de adaptación lingüística (es decir, la competencia en el idioma nacional, el español), el mantenimiento de su propia lengua (el CL), la posición de la población afro en el país y el mundo, etc. No obstante, teniendo en cuenta que existen diferencias acerca de estos temas, en este capítulo se intentará presentar una panorámica general de la etnia afrocostarricense dentro del contexto nacional costarricense.

En primer lugar, la iglesia como lugar de encuentro social juega un papel importante para el mantenimiento del continuo criollo inglés y de la cultura afrodescendiente. La mayoría de la población afrocostarricense es protestante, lo que se debe a la época de dominación de la UFCo y otras empresas norteamericanas. Sus administradores fomentaron la conversión a la fe protestante, dado que ésa era su religión. Actualmente, muchas iglesias protestantes brindan una especie de oasis, un encuentro social, en el cual la mayoría es negra y donde se viven tradiciones particulares de la cultura afro todavía. También hay algunos hispanocostarricenses que asisten a las iglesias protestantes, pero el número es muy restringido. En cuanto a la situación lingüística, las iglesias desempeñaban un papel muy importante: las ceremonias religiosas se dan tanto en inglés limonense estándar o en CL como en español, muchas veces se da una traducción secuencial. Por lo general, la Biblia se lee en inglés y los cantos también se presentan en inglés. En el transcurso de la forzada integración de la población negra a la cultura hispana, la iglesia católica se estableció en Limón y, hoy en día, cuenta con un número de creyentes que va en franco aumento mientras prolifera la aculturación (Herzfeld 2002a: 26). Pero incluso en la iglesia católica, hay un horario fijo, en el que el sermón se da en inglés.

En cuanto a la religión y la ideología en la vertiente atlántica, hace falta mencionar que no solamente se sigue el cristianismo, sino que más bien ha surgido una mezcla de religiones europeas y africanas plasmadas en un sincretismo. Aparte

---

<sup>39</sup> Estamos de acuerdo con otros investigadores cuando critican la tendencia a considerar los grupos étnicos grupos homogéneos, cuando de hecho no lo son (cf. p. ej., Sawyers/ Purcell 1993: 298).

del cristianismo, hay cierta creencia en una religión sincrética, por ejemplo en la versión limonense del vudú, la pocomonía, en creencias *obeahs*<sup>40</sup> -que es un sistema mágico de curación-, y en *magia negra* en general. En Limón se han conservado estos rasgos de creencias africanas. Como se puede imaginar, esos cultos le diferencian a la población afro de la población hispana en gran medida. En general, la religión puede considerarse como una variable que une a los afrocostarricenses, que les reúne en tanto comunidad y les permite compartir mucho tiempo. Los jóvenes asisten, por ejemplo, a las escuelas de las iglesias los domingos y a menudo se organizan actividades.

En segundo lugar, respecto de la variable social educación, podemos señalar que la mayoría de los afrocostarricenses da suma importancia a ella, dado que presenta la base fundamental de la movilidad social. Eso se demuestra por ejemplo en la asistencia escolar de los afrolimonenses: la tasa de asistencia entre los jóvenes está por encima del promedio nacional.<sup>41</sup> Esto resulta, además, en la tasa muy baja de analfabetismo de ese grupo étnico: según el Censo del 2000 había solamente un 3,2 % de analfabetos afrocostarricenses en la provincia de Limón. Adicionalmente, la variable social *sexo* llama la atención en cuanto a los rendimientos académicos: para nuestro estudio es de particular interés que resaltan las diferencias en cuanto a las tasas de escolaridad por sexo: mientras que los varones están subrepresentados a nivel universitario, la proporción de mujeres universitarias en el pueblo afrocostarricense es mayor que en cualquier otro grupo étnico con excepción del chino (cf. INEC 2000).

Falta considerar los aspectos socioeconómicos de este grupo étnico. En su estudio de los datos censales del 2000, Putnam (2004: 284) analiza los indicadores socioeconómicos de la población afrocostarricense. Compara la inversión en bienes de consumo con la dedicación estudiantil y sugiere un patrón preferencial en la educación antes que en el consumo. Comparando los hogares costarricenses a nivel nacional, se nota una relativa falta de bienes de consumo en los hogares afrocostarricenses. En general, con respecto al análisis de los indicadores básicos de riqueza a nivel nacional, se muestra una leve tendencia de los afrocostarricenses

---

<sup>40</sup> Según Duncan (1972: 107), la palabra *obeah* es una palabra africana que significa ‘poder’. En este caso, se refiere al poder espiritual y sobrenatural que pueden usar los *obeahman* para atacar, proteger o defender a una persona de sus enemigos.

<sup>41</sup> Afrocostarricenses: 73,87 %; promedio nacional: 68,11 %. El número de afrocostarricenses que han asistido a la educación secundaria o superior también es marcadamente mayor que el de los hispanocostarricenses (cf. Putnam 2004: 385).

hacia el centro de la escala: no pertenecen al grupo de las personas mejor acomodadas, pero tampoco están tan mal como otros.

Las diferencias de las tendencias grupales según el sexo, que hemos señalado en el apartado sobre educación, también se vuelven a hacer presentes en el perfil laboral, puesto que ambos aspectos están estrechamente vinculados. Debido al nivel superior de educación de las mujeres, ellas también obtienen puestos de trabajo mejores que sus coetarios masculinos. Se dedican a trabajos profesionales, científicos o intelectuales, son técnicos o profesionales medios y dan apoyo administrativo, mientras que la mayoría de los varones trabaja en actividades portuarias, tiene puestos de ocupación cualificada en construcción, mecánica o manufactura, e incluso, el 31 % realiza trabajos de ocupación no calificada. La tabla siguiente (adaptada de Putnam 2004: 395) muestra las diferencias de ocupación de puestos de trabajo por sexo y etnia (afrocostarricense y otras):

|   | <b>Varones total</b> | <b>Varones afro</b> | <b>Mujeres total</b> | <b>Mujeres afro</b> |
|---|----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| <b>Directivo en la administración pública o empresarial</b>     | 3 %                  | 2 %                 | 2 %                  | 2 %                 |
| <b>Profesional, científico o intelectual</b>                    | 6 %                  | 5 %                 | 16 %                 | 22 %                |
| <b>Técnico o profesional medio</b>                              | 13 %                 | 14 %                | 12 %                 | 12 %                |
| <b>Apoyo administrativo</b>                                     | 5 %                  | 6 %                 | 15 %                 | 15 %                |
| <b>Venta en locales o prestación de servicios</b>               | 12 %                 | 12 %                | 19 %                 | 21 %                |
| <b>Ocupaciones cualificadas agropecuarias, agrícolas</b>        | 8 %                  | 5 %                 | 1 %                  | 0 %                 |
| <b>Ocupaciones cualificadas en construcción, mecánica, etc.</b> | 15 %                 | 13 %                | 3 %                  | 3 %                 |
| <b>Montaje u ocupación de máquinas</b>                          | 12 %                 | 11 %                | 7 %                  | 3 %                 |
| <b>Ocupaciones no calificadas</b>                               | 26 %                 | 32 %                | 25 %                 | 22 %                |
| <b>Total</b>  | 100 %                | 100 %               | 100 %                | 100 %               |

**Tabla n.º 4: Ocupaciones de la población económicamente activa, por sexo (población total y afrocostarricense)**

En esta tabla destaca la posición sobresaliente de las mujeres afrocostarricenses: el 22 % de ellas ocupa puestos profesionales, científicos o intelectuales, mientras que solamente el 16 % de las mujeres de la población total lo hacen. Además, se demuestra la gran diferencia en cuanto al sexo: sólo el 5 % de los afrocostarricenses masculinos obtiene este tipo de puestos. Para poder ocupar puestos de rangos académicos, es imprescindible tener un alto nivel de manejo del español y,

aparentemente, las mujeres son conscientes de ello. El hecho de que muchas de ellas realicen estudios universitarios, les brinda la oportunidad de adquirir altos registros del español. Como podremos observar en el análisis del corpus, esto también se aplica a las mujeres de edad avanzada. Es llamativo que casi todas las personas de tercera edad que poseen buena competencia en español son mujeres y que la gran mayoría de ellas logró convertirse en profesoras de escuelas y colegios estatales, donde obviamente la lengua de enseñanza era el español. De este modo, las mujeres han logrado integrarse mejor en la vida laboral de la provincia, mientras que muchos varones ocupan puestos de trabajo no calificados o eligen trabajar fuera del país, ya sea «embarcados» en cruceros o en los Estados Unidos.<sup>42</sup> Al contrario de las necesidades lingüísticas en Limón, fuera del país es más bien el conocimiento del CL o del inglés limonense estándar en vez del español lo que les facilita la búsqueda de este tipo de trabajos.

Con base a los datos disponibles del Censo del 2000 y considerando los factores históricos relacionados con la población afrocostarricense, se observa una tendencia interesante hacia un «surgimiento colectivo de la población afro» (Putnam 2004: 387). A pesar de que los afrocostarricenses sufran de racismo por parte de la población que se considera «blanca» y de que la situación socioeconómica de la región de la vertiente del Caribe no es favorable interprovincialmente, la población afro logró elevarse colectivamente en las últimas décadas. En cada una de las categorías relacionadas con las condiciones socioeconómicas, dicha población supera los niveles generales de la provincia. En algunos niveles, incluso especialmente en los que miden la participación educativa, ésta sobrepasa los niveles alcanzados por la población costarricense en general. Hay que tener en cuenta que los afrodescendientes llegaron a estos niveles a pesar de su pertenencia a un grupo migratorio minoritario y en cierta manera discriminado todavía y de que su lengua nativa no es el español, (aunque el aprendizaje del español y del CL ha estado aumentando constantemente desde 1950). No obstante, se muestra que, según Putnam (2004: 388), esta colectividad étnica ha sabido aprovechar las oportunidades ofrecidas por la migración y la educación. Es precisamente la importancia que los afrocostarricenses dan a la educación lo que les ha brindado la oportunidad de alcanzar un estatus socioeconómico y académico impresionante.

---

<sup>42</sup> Este hecho también se debe a la falta de trabajo en la provincia de Limón. Trabajar fuera es una manera de poder enviar mensualmente apoyo económico a las familias.

### III. Fundamentos teóricos y metodológicos

#### 1. Premisas teóricas

Para poder analizar el español hablado por los afrocostarricenses en la situación de bilingüismo criollo-español, identificar sus fenómenos particulares y explicar el origen de ellos, es conveniente partir desde una perspectiva teórica de lenguas en contacto. El estudio preliminar de la situación social en cuestión ha mostrado que es necesario tener en cuenta tanto el comportamiento lingüístico a nivel individual del hablante como también a nivel de la comunidad lingüística. Por lo tanto, en lo que concierne las teorías de lenguas en contacto, esta investigación se fundamenta, por un lado, en la teoría psicolingüística de Van Coetsem (1988, 2000) y, por otro lado, en la teoría sociohistórica de Thomason y Kaufman (1988) y Thomason (2001). La primera teoría facilita el análisis de los procesos lingüísticos, mientras que la segunda ofrece ella base tanto para el análisis del impacto de los factores sociales como también la actitud lingüística, el prestigio, el poder y el estatus de los idiomas en la sociedad limonense como factores significativos para el uso y el mantenimiento o la pérdida de una lengua determinada a largo plazo.<sup>43</sup>

Tal vez sería evidente fundamentar el análisis del español de los afrocostarricenses exclusivamente en una teoría sustratista, -como se ha hecho en numerosos estudios referente a otras situaciones del contacto lingüístico similar- (por ejemplo, Escobar 2000). Esto significaría suponer que todos los rasgos particulares en el español de esta comunidad lingüística tendrían su origen en la lengua criolla. Como consecuencia, todas las características se clasificarían como transferencias<sup>44</sup> del CL -la lengua que los hablantes dominan mejor- al español. No obstante, como ha mostrado un primer análisis de nuestros datos, pretender que todos los rasgos particulares en el español de los afrocostarricenses sean inducidos por contacto no

---

<sup>43</sup> En estudios de los años noventa se ha destacado que está teniendo lugar un desplazamiento masivo del criollo por el español en la provincia de Limón (cf. Spence 1993, Winkler 1999).

<sup>44</sup> Se utilizará el término *transferencia* en lugar de *interferencia*, ya que este último se considera negativo por significar «inmiscuirse en / meterse en un asunto». Por ello, Clyne (1991: 160) propuso el término *transferencia* -por ser más neutral pues significa básicamente «transmitir». Éste ha sido adoptado por muchos lingüistas. No obstante, cuando nos referimos a los estudios de otros lingüistas que emplean el término *interferencia* (o su equivalente en inglés u otra lengua), no sustituiremos *interferencia* por *transferencia*, sino que seguimos la terminología adoptada en el estudio que sirve como referencia. Para más información sobre la discusión entre ambos términos véase, por ejemplo, Silva-Corvalán (2001).

haría posible la explicación de todos los fenómenos: más bien parecen tener múltiples causas y orígenes. En este estudio deseamos demostrar que es necesario analizar cada uno de los fenómenos por separado preguntándonos qué puede haber motivado el empleo de una cierta estructura o entidad lingüística y mostrar que existe una multicausalidad. Postulamos, por tanto, que el análisis de esta situación de lenguas en contacto requiere una base teórica multidisciplinaria e integradora que pueda explicar todos los procesos lingüísticos y los respectivos rasgos particulares que se producen en diferentes escenarios de contacto.

Como consecuencia, primero, planteamos considerar adicionalmente teorías de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), ya que no estamos frente a una situación de contacto prolongado y estable desde hace varios siglos, en la cual los hablantes han crecido bajo el mismo contexto social y contacto lingüístico. Más bien, el cambio sociopolítico en la provincia de Limón no empezó hasta mediados del siglo XX, lo que causó la creciente adquisición del español como L2 y últimamente como L1. En este contexto teórico, prestaremos particular atención al concepto de interlenguas, los sistemas aproximativos individuales de cada hablante en la adquisición de una L2 (cf. Corder 1967, 1981; Nemser 1974; Selinker 1972, 1995, 1996, entre muchos otros), concepto que puede ser útil para la clasificación del español de los afrocostarricenses.

En segundo lugar, en el análisis hay que tener en cuenta que la variedad en contacto con el criollo es el español costarricense -que posee una serie de rasgos particulares en comparación con otras variedades del español, originadas por el cambio lingüístico interno. Eso significa que tal vez no todos los rasgos que destaquen necesariamente se deban a la falta de conocimiento sobre la L2, sino que también será posible que se trate de simples imitaciones del *input*, es decir, de rasgos del español costarricense.

En tercer lugar, no hay que olvidar que se trata exclusivamente de un análisis del español oral y que, por consiguiente, es necesario prestar particular atención a los fenómenos que también en el habla de hablantes nativos se clasifican como fenómenos de *inmediatez comunicativa* (cf. epígrafe 1.4. del capítulo III.). Hablantes de una L2 pueden usar estrategias y procesos que se deben a la reducida monitorización del habla. En este sentido, pretendemos contribuir a la identificación sistemática de los procesos y estrategias lingüísticos empleados cuyo análisis recientemente ha sido un reto en la investigación de lenguas en contacto (cf. Ortiz

López / Lacorte 2005).

El objetivo de este capítulo es presentar los aspectos teóricos provenientes de diferentes corrientes lingüísticas que consideramos relevantes para este estudio con el fin de definir nuestra base teórica precisa para el análisis del corpus.

### 1.1. Teorías de lenguas en contacto

En esta primera parte sobre las teorías relevantes para nuestro análisis (cf. epígrafe 1.1.1.), presentaremos, en primer lugar, la teoría psicolingüística de Van Coetsem (1988 y 2000), que se centra en el individuo y su comportamiento lingüístico. En segundo lugar (epígrafe 1.1.2.), nos detendremos en la teoría socio-histórica de Thomason y Kaufman quienes abordan el estudio de las transferencias lingüísticas en situaciones de lenguas en contacto a nivel social, es decir, a nivel de toda la comunidad lingüística. Mientras que la teoría de Van Coetsem (1988) se basa en el dominio lingüístico del hablante (*linguistic dominance approach*), Thomason y Kaufman (1988) se fundamentan en el mantenimiento o no de la lengua condicionado por los factores sociales (*maintenance approach*). En el epígrafe 1.2.3., combinaremos los aspectos relevantes enfocados en el prestigio de las lenguas en contacto en Limón y en la actitud lingüística que, desde nuestro punto de vista, brindan el vínculo entre ambas teorías y tienen un impacto significativo en el comportamiento lingüístico de los afrocostarricenses.

#### 1.1.1. La teoría psicolingüística de Van Coetsem: *The dominance approach*

Van Coetsem nos ofrece un concepto teórico basado, a su vez, en un concepto de «dominio lingüístico» para el análisis de situaciones de bilingüismo o de reemplazamiento de lenguas que permite analizar las transferencias lingüísticas que se producen de un idioma sobre otro.<sup>45</sup> La lengua dominante será la lengua en la que el hablante posee mayor dominio, generalmente, la lengua primaria. Consideramos de suma importancia usar esta perspectiva como punto de partida, puesto que estamos de acuerdo con este autor cuando señala que el cambio lingüístico histórico siempre se inicia a nivel idiolectal. De acuerdo con la convicción de que el individuo bilingüe es el foco del contacto lingüístico (cf. Weinreich 1953: 1), Van Coetsem

<sup>45</sup> Van Coetsem (1988, 2000) consideró necesario tener en cuenta la «dirección» e las transferencias lingüísticas, -sea del idioma en el cual el hablante posee mayor dominio al idioma que domina en menor grado o viceversa-, lo que Lado (1957) y Weinreich (1953), por ejemplo, no consideraron en sus teorías basadas en el Análisis de Contrastes.

subraya que son los hablantes «actantes» (*agent* o *performer*) (cf. Van Coetsem 2000: 57) quienes producen la transmisión de entidades lingüísticas que luego incluso pueden llegar a ser usadas a nivel de toda la comunidad lingüística:

Language change, internally or externally induced, starts in individuals, that is on the idiolectal level. These individuals bring about the actual transmission process. From them the product of the change may spread throughout the language community and beyond. (Van Coetsem 2000: 40)

#### 1.1.1.1. Tipos de transferencia<sup>46</sup>: préstamo, imposición y neutralización

En su teoría psicolingüística, Van Coetsem (1988, 2000) distingue tres tipos diferentes de transferencia que pueden ocurrir en situaciones de contacto de lenguas. Estos tipos están basados en el dominio lingüístico (*linguistic dominance*) que tengan los hablantes en las lenguas en contacto. Se contrastan en cuanto a la dirección en la que las transferencias lingüísticas se transfieren o imponen de una lengua a otra. Van Coetsem distingue los siguientes tipos:

- (i) transferencia por imposición (*source language agentivity* o *imposition transfer*)<sup>47</sup>
- (ii) transferencia por préstamo (*recipient language agentivity* o *borrowing transfer*)
- (iii) neutralización

Según este autor, en el contexto de la *transferencia por imposición*, el hablante es bilingüe y tiene mayor dominio de la lengua fuente (*source language*); posee cierto conocimiento sobre la lengua receptora y, por tanto, impone estructuras lingüísticas de la lengua en la que posee mayor competencia sobre la lengua receptora (*recipient language*), generalmente su L2 (cf. Van Coetsem 1988).<sup>48</sup> Como caso prototípico de la *imposición*, Van Coetsem (1988: 47 y ss.) señala la adquisición de L2. En tales escenarios, el hablante (o toda la comunidad lingüística) está en proceso de adquisición de una nueva -segunda- lengua. En la comunidad lingüística, habrá personas que muestren una adquisición muy imperfecta y también otros con

---

<sup>46</sup> Es preciso señalar que en este estudio «transferencia» (*transfer*) no se usa en un sentido muy específico, sino en un sentido muy general y global siendo «la transmisión de materiales o elementos de una lengua a otra lengua» (2000: 51, mi traducción). Los términos «materiales» y «elementos» los interpretaremos de igual manera; se refieren a estructuras, reglas y entidades lingüísticas.

<sup>47</sup> «'Source language agentivity' is generally called *transfer* in the study of second language acquisition» (Van Coetsem 2000: 5).

<sup>48</sup> Se usarán las denominaciones «actividad de la lengua fuente» o «imposición».

una adquisición prácticamente perfecta de esta L2, dependiendo de diversos factores sociales como la edad de adquisición, la intensidad de contacto, etc. El grado de imposición disminuye conforme la adquisición aumenta, esto significa que «acquisition and imposition are inversely proportional» (Van Coetsem 1988: 18-19).

En el caso de la *transferencia por préstamo* sucede lo contrario, esto es, el hablante como agente tiene mayor dominio en la lengua receptora que en la lengua fuente e importa elementos lingüísticos -particularmente el léxico- a la lengua receptora, que es su L1 en la mayoría de los casos.

En el tercer tipo, la *neutralización*, Van Coetsem (2000) incluye escenarios de contacto en los cuales el hablante no posee mayor o menor competencia en una de las lenguas en contacto. De acuerdo con este autor, existen situaciones en contextos de bilingüismo extendido en los que el hablante tiene el mismo nivel de competencia sobre dos idiomas, es decir, es prácticamente bilingüe equilibrado y, por lo tanto, dependiendo de la situación particular, lengua A o lengua B puede funcionar como lengua fuente.

### 1.1.1.2. El factor de estabilidad: Transferencia en los niveles lingüísticos

Van Coetsem considera «el factor de estabilidad» (*stability gradient, stability factor o stability*) como uno de los conceptos básicos, ya que éste ayuda a predecir las posibles transferencias en todos los niveles lingüísticos. Estas transferencias serán diferentes en los diferentes tipos de transferencias arriba mencionados, pues según Van Coetsem, los diferentes niveles de la lengua (fonología, morfosintaxis, semántica y léxico) se distinguen del grado de estabilidad en el cambio lingüístico<sup>49</sup> y, como consecuencia, son más resistentes al cambio lingüístico: En general, el sistema fonológico es el más resistente al cambio (el nivel más estable);<sup>50</sup> mientras que en la morfología, la sintaxis e incluso más en el léxico, el factor de estabilidad es menos operante, esto es, dichos ámbitos son menos resistentes al cambio y se imponen con mayor dificultad sobre otra lengua: «As a general principal, one can say

<sup>49</sup> La estabilidad no solo se demuestra en el contacto lingüístico sino que también en el cambio lingüístico interno de una lengua histórica (en el sentido dado por Coseriu 1981a: 269 y ss.).

<sup>50</sup> Van Coetsem no es el primero cuando postula que la fonología y la fonética son los ámbitos más estables. Von Wartburg (1936: 36) destaca, por ejemplo que los hábitos articulatorios son los más difíciles de adquirir de una L2: «Nichts ist heikler und schwieriger zu lernen in einer Sprache als ihr lautliches System. Ein ernsthaftes Bemühen des Intellekts genügt, um Formen und Syntax zu lernen; bei den Lauten hingegen stößt man auf ein fast physisches Hindernis: die von der Muttersprache her bestehenden Artikulationsgewohnheiten.»

that a language in contact with another language will tend to maintain its stable components» (Van Coetsem 2000: 58). El factor de estabilidad y la tendencia de mantener los elementos más estables al aprender una L2 influyen en los diferentes tipos de transferencia de la siguiente manera:

En la transferencia por imposición, la mayoría de las transferencias se producirán en la fonología y la gramática -los elementos más estables- ya que el hablante actúa sobre otra lengua cuya fonética y fonología desconoce. Al hablar -en casos de duda- tiende a seguir su sistema y a imponerlo sobre su L2. Esta imposición principalmente concierne a los ámbitos lingüísticos más estables, que -según él- son la fonología y la gramática de la lengua fuente<sup>51</sup> (cf. Van Coetsem 2000: 58). Explica, así (1988: 3):

If the source language speaker is the agent, his natural tendency will again be to preserve the more stable domains of his language, e.g. his phonology and specifically his articulatory habits, which means that he will impose them upon the recipient language.

Por lo tanto, en la adquisición de una L2, los rasgos fonético-fonológicos del sistema de la primera lengua (L1) se mantendrán en mayor medida mientras que el sistema de la L2 se adaptará difícilmente. En cambio, en la morfología, la sintaxis e incluso más en el léxico, los hablantes adquirirán la morfología, la sintaxis y especialmente el léxico con más facilidad. El vocabulario, pues, sólo se verá afectado de manera marginal. Esto resulta de que, al aprender una L2, primero se necesita el vocabulario como requisito básico de comunicación y, además, es el más accesible en la adquisición (cf. Van Coetsem 1988: 39).

Por el contrario, en la transferencia por *préstamo*, cuando el hablante actúa sobre su lengua nativa (cf. Van Coetsem 1988: 25 y ss.) el léxico -como ámbito menos estable- es el más afectado. Los ámbitos lingüísticos menos estables son más receptivos a los cambios y, por lo tanto, más propensos a adaptar fenómenos de la lengua fuente. La fonología y la gramática, sin embargo, son más estables y, por tanto, no habrá muchos préstamos en estas áreas.

En el caso que Van Coetsem denomina *neutralización*, el factor de estabilidad se vuelve inoperante. No se pueden predecir las transferencias. Esta competencia bilingüe le ofrece al hablante más posibilidades de transferencias: «With neutralization, greater freedom of choice and increased possibility of language manipulation takes place» (Van Coetsem 2000: 50). La neutralización hace posible

---

<sup>51</sup> Nótese que Van Coetsem nombra tanto a la gramática como a la fonología como ámbitos más estables.

lo que Thomason (2001a: 146) denomina «deliberate decision» en situaciones de lenguas en contacto. Cuando el dominio de ambas lenguas es prácticamente el mismo se da una falta de distinción entre la lengua fuente y la lengua receptora. En este caso el hablante tiene la posibilidad de marcar su habla con rasgos de una o de otra lengua, dependiendo de su actitud y el deseo de identificarse con un grupo étnico o social u otro (cf. también Ploog / Reich 2006).

Resumimos lo expuesto anteriormente, señalando que el tipo de transferencia, es decir, qué lengua influye sobre cuál, depende de la lengua en la que el hablante posee mayor competencia -la lengua receptora o la lengua fuente. Y este tipo de transferencia determina, a la vez, en qué nivel de la lengua habrá mayor transferencia lingüística. La siguiente tabla, adaptada a nuestro caso, ofrece un resumen del impacto diferente de las diferencias más relevantes en la lengua receptora (cf. Van Coetsem 2000: 59, mi traducción). La lengua en la que el hablante tiene mayor competencia está subrayada:

| Tipo de transferencia   | Factor de estabilidad | Efectos principales en la lengua receptora  |
|---|-----------------------|---|
| <p><u>I. Actividad de la lengua fuente</u> (<i>transferencia por imposición</i>):<br/> <u>Lengua fuente</u> &gt; Lengua receptora<br/> <b>Criollo</b> &gt; <b>Español</b></p> <p><u>II. Actividad de la lengua receptora</u> (<i>transferencia por préstamo</i>):<br/> Lengua fuente &gt; <u>Lengua receptora</u><br/> <b>Español</b> &gt; <b>Criollo</b></p> | → afecta →            | <p>Principalmente a los componentes <i>más estables</i> (fonología, gramática)</p> <p>Principalmente a los componentes <i>menos estables</i> (léxico)</p> |

**Tabla n.º 5: El papel del factor de estabilidad**

No obstante, Van Coetsem no establece una jerarquía exacta respecto del grado de estabilidad de los diferentes niveles; pues no es muy consistente. A lo largo de su teoría, expresa que el nivel fonológico es el más estable (1988: 3), pero no distingue entre gramática y fonología e incluso los llama «one subdivisión of language», dice que poseen el mismo grado de estructuralidad y que, por tanto, son los niveles más estables (Van Coetsem 2000: 107, entre muchos otros).

Cabe mencionar otro aspecto relevante de su teoría que influye en la estabilidad: el aspecto de la frecuencia. El autor en cuestión distingue entre frecuencia de uso y frecuencia de formas y elementos (*message and code frequency*)

y advierte que juntos «form the total frequency of the element in question». Al referirse a Weinreich (1953: 106), nos recuerda que se ha demostrado que las palabras frecuentes llegan a la mente de manera rápida, a diferencia de palabras menos usadas. Por lo tanto, las entidades léxicas frecuentes son más estables, mientras que las menos frecuentes pueden ser reemplazadas u ser olvidadas fácilmente.

Además, según Van Coetsem, es preciso ver la estabilidad en relación con la estructura (estructuralidad), que, a la vez, tiene un impacto en la frecuencia de uso. Nos recuerda que existen listas abiertas (*open lists*) y listas cerradas (*closed lists*) en la lengua. Las listas cerradas se refieren a morfemas flexivos y el sistema fonológico, por ejemplo, mientras que el léxico consiste de listas abiertas de contentivos (*contentives*) (cf. Van Coetsem 2000: 107 y ss.). La subdivisión gramática y fonología posee el mayor grado de estructuralidad y consta de listas cerradas, esto es, de un número limitado de ítems. Por tanto, el hablante los usa con mayor frecuencia, los emplea de manera más automática y es menos consciente de ellos.<sup>52</sup> Es decir, éstos son más estables y, como sabemos, en la actividad de lengua fuente, los elementos más estables se adquieren primero. El vocabulario, en cambio, tiene una forma reducida de estructuralidad, ya que los contentivos forman listas abiertas. Siguiendo a Van Coetsem, las entidades funcionales (*functors*), sin embargo, hay que interpretarlas en función de la gramática, puesto que marcan relaciones y representan listas cerradas. En resumen, la gramática y la fonología son guiadas por un mayor grado de estructuralidad que el vocabulario (cf. op. cit.: 111).

### 1.1.1.3. Procesos lingüísticos

En este apartado, nos detendremos en los procesos y aspectos relevantes que tienen como resultado una transferencia de una lengua sobre otra. Destacan dos mecanismos lingüísticos principales: la dualidad de la *adaptación* y la *imitación* (cf. Van Coetsem 2000: 49). El término *adaptación* se refiere a la adquisición incorrecta

---

<sup>52</sup> Véase también Bybee (2001: 10 y ss.), según el cual uno de los efectos más importantes de la frecuencia es la producción automática de las entidades. Además, mantiene que los ítems frecuentes se guardan de manera central y son más accesibles que las palabras que se usan con menos frecuencia. Por otro lado, en los estudios de la Adquisición de Segundas Lenguas se ha encontrado que la frecuencia desempeña un papel más decisivo que la saliencia o la complejidad semántica en la adquisición: «Frequency of occurrence was the only factor to have been significantly correlated with production order» (Larsen-Freeman / Long, 1976, citado en *ibid.* 1999: 134).

de entidades lingüísticas. Van Coetsem explica este proceso refiriéndose a la fonología: así, quien desconoce sonidos de la lengua fuente, es decir, el que no los tiene integrados en su sistema fonológico, adapta estos sonidos a sonidos similares a los de su sistema lingüístico, esto es, la adaptación implica el cambio del sonido o de otra entidad lingüística. En la transferencia por imposición, el hablante -quien tiene una mayor competencia en la lengua fuente y no conoce sonidos de la lengua receptora- percibe este sonido desconocido en los datos lingüísticos externos (*input*) y los produce -mediante la adaptación- divergiendo en menor o mayor grado de los sonidos de la lengua fuente. Van Coetsem considera esta estrategia una compensación de la adquisición incompleta de una L2 (cf. Van Coetsem 1988: 8 y ss.).

En la transferencia por préstamo, por *imitación*, se entiende la adquisición de entidades lingüísticas de la lengua fuente (no dominante) y su uso en la lengua receptora. Al contrario, en la imposición, la imitación se refiere a la adquisición correcta de elementos de la lengua meta sin ninguna adaptación idiosincrásica (cf. Van Coetsem 1988: 8-23). Estos procesos ocurren en ambos tipos de transferencia distinguiéndose respecto de los resultados lingüísticos:

The mechanisms of imitation and adaptation are, in general a matter of interaction between *sl* [source language] constituents and matching *rl* [recipient language] constituents [...]. The *rl* constituents differ according to whether adaptation or imitation is applied. (Van Coetsem 1988: 21)

Si se da adaptación o imitación depende de la identificación o no-identificación de rasgos (cf. Van Coetsem 2000: 68, 74) por parte del hablante. Como se ha señalado con anterioridad, la adaptación y la imitación se basan en la interacción de elementos de la lengua fuente y en los elementos correspondientes de la lengua receptora que están vinculadas al proceso de identificación:

This interaction is a matter of perception and production by the speaker, with production conditioned by perception; it presupposes a process of *identification* between the interacting *rl* [recipient language] and *sl* [source language] constituents, Polivanov (1931: 80) has already stated this explicitly in connection with phonology: 'In hearing an unfamiliar foreign word ... we try to discover in it a complex of *our* phonological representations...'. (Van Coetsem 1988: 21)

Si partimos de esta identificación, el hablante reanaliza el sonido y lo produce de acuerdo con las reglas de su propio sistema nativo, es decir, adapta el sonido. Para poder imitar una entidad lingüística de la lengua fuente correctamente, es necesario que el hablante reconozca la entidad tal como es en el sistema de la lengua fuente para luego (re)producirla como se suele producir en la lengua meta. En cambio, si el

hablante no logra identificar el elemento requerido, no lo puede imitar, sino que lo adaptará de acuerdo con su sistema fonológico integrado y, por ello, probablemente impondrá el equivalente lingüístico más cercano de su sistema lingüístico integrado sobre la lengua receptora.

Resulta muy difícil decidir si la transferencia lingüística se debe a las dificultades en la *producción* o la *percepción*: por ejemplo, saber a qué se debe la producción particular de un sonido, si resulta simplemente debido a las dificultades de producción o si más bien se debe a dificultades de discriminación de sonidos diferentes, ajenos al sistema de la L1 del individuo.<sup>53</sup> ¿Es que el hablante desconoce el fonema y su respectiva realización fonética, pues, no la discrimina en el habla de los hablantes nativos o es que la articulación de un determinado fono le causa dificultades, lo que motiva la búsqueda de variantes al hablar la L2?

Además, Van Coetsem cree preciso diferenciar entre estos procesos la *inclusión* y la *integración* de elementos lingüísticos. De este modo, mientras que el término *inclusión* se refiere a elementos en el *mensaje* en la lengua receptora, el término *integración* concierne elementos que llegan a formar parte del *código* de la lengua meta usado por toda la comunidad lingüística. Es decir, la *inclusión* se refiere a elementos que forman parte del habla del hablante no nativo de la lengua meta. Representa una incorporación de entidades lingüísticas, (estructuras, reglas o formas) de la lengua fuente de los hablantes al comunicarse en la lengua receptora sin que éstos sean adoptados por hablantes nativos de la lengua en cuestión (cf. Van Coetsem 1988: 9-10<sup>54</sup>):

We have to be well-aware of the distinction between the (individual) speech transfer, which is the subject of our present focus, and the possible consequences of that transfer for the language as a communication instrument of the speech community; that is, the distinction between the transfer proper in the individual speaker and the diffusion of the result of that transfer in the speech community and beyond (areal diffusion), or from generation to generation during the process of first language acquisition (intergenerational diffusion). (Van Coetsem 2000: 59)

En cambio, la *integración* se refiere a la incorporación de una entidad

---

<sup>53</sup> Esta pregunta ha sido objeto de investigación en el cambio lingüístico histórico (cf. por ejemplo Detges / Waltereit 2002) y actualmente sigue preocupando a los investigadores de lenguas en contacto. En procesos de cambio lingüístico histórico se distingue entre cambios gramaticales desde la perspectiva del receptor, es decir, motivados por la percepción del receptor («listener-based grammatical change») y desde la perspectiva del emisor, es decir, basándose en la producción del hablantes («speaker-based grammatical change») (op. cit.).

<sup>54</sup> Véase también Thomason (2001a), quien distingue entre T1 (*target language 1* = de los hablantes nativos), T2 (versión de los aprendices) y T3 (versión de la TL con transferencias creadas por los hablantes no-nativos e integrados en el sistema de la lengua meta por hablantes nativos). Sólo en el caso de la T3 se habla de integraciones.

lingüística en la lengua. Se trata de elementos que modifican el código, esto es, el sistema de la lengua receptora, puesto que han llegado a ser adoptados (usados) también por parte de hablantes nativos, por ejemplo, mediante la difusión intergeneracional mencionada en la cita anterior. Esta distinción recuerda a la distinción de Weinreich (cf. Weinreich 1963: 11) entre *speech* y *language* y, obviamente, los conceptos de «*langue*» y «*parole*» de Saussure. La inclusión se produce, entonces, al nivel de lo que Saussure (1945) ha llamado *parole*, mientras que la integración se realiza a nivel de la *langue*. Por lo general, las integraciones sólo se producen en casos de contacto prolongado de lenguas y en los cuales los hablantes de la lengua fuente constituyen la gran mayoría en la comunidad lingüística (cf. Van Coetsem 1988: 11; 2000: 68).

#### 1.1.1.4. Discusión

La teoría psicolingüística de Van Coetsem principalmente enfoca al hablante individual, lo que nos sirve como punto de partida del análisis, en tanto que -como ya dijo Weinreich- el hablante es el locus del contacto lingüístico (cf. Weinreich 1953: 1). Estamos de acuerdo con Van Coetsem en que es preciso distinguir los diferentes tipos de transferencia en el contacto de lenguas: la transferencia por imposición, la transferencia por préstamo y la neutralización. Además, son importantes sus consideraciones en cuanto a la estabilidad de los niveles lingüísticos: subraya el papel significativo que pueden desempeñar la frecuencia de uso y la estructuralidad inherente en la lengua para el cambio lingüístico. Sin embargo, como hemos mencionado, es de criticar que no establezca una jerarquía exacta referida a los niveles lingüísticos y con respecto a los fenómenos que son de esperar en cada tipo de transferencia. Por todo ello, cabe analizar detalladamente nuestro corpus para extraer conclusiones sobre cuáles son los ámbitos más afectados.

Aunque este enfoque psicolingüístico nos parece muy valioso, carece de la consideración de los factores sociales y de la actitud lingüística y cultural que suelen influir en el comportamiento lingüístico. Como se ha presentado en el capítulo 2, debido a las circunstancias sociopolíticas particulares en Limón, las olas migratorias y el cambio sociopolítico implantando desde 1870 hasta la fecha originaron la configuración lingüística particular de la región y proporcionaron un marco temporal del cambio lingüístico tanto con respecto al aumento del prestigio y del uso de la lengua española, como en cuanto a la disminución del uso del criollo en las últimas

décadas del siglo XX. Por lo tanto, para esta investigación, es imprescindible tener en cuenta una teoría que tenga en consideración estos aspectos, como es la perspectiva sociohistórica de Thomason y Kaufman. A continuación, presentando esta teoría pondremos el énfasis en los aspectos sociales relativos a la comunidad lingüística.

### 1.1.2. La teoría sociohistórica de Thomason y Kaufman: *The maintenance approach*

#### 1.1.2.1. Los tipos de transferencia<sup>55</sup>

Al igual que Van Coetsem (1988), Thomason y Kaufman (1988) y Thomason (2001a) distinguen diferentes tipos de transferencias del contacto de lenguas, pero no consideran la *neutralización*:

- (i) interferencia de sustrato (*substratum interference* o *interference through shift*)
- (ii) préstamo (*borrowing interference*)<sup>56</sup>

Estos tipos complementarios se basan en en el criterio socio-cultural del *mantenimiento* de la lengua.<sup>57</sup> Mientras que la interferencia de sustrato se caracteriza por el posible desplazamiento (*language shift*)<sup>58</sup> hacia la lengua dominante en la sociedad, el préstamo se caracteriza por el mantenimiento de los idiomas.<sup>59</sup>

La *interferencia de sustrato* en situaciones de cambio de idioma equivale al tipo de transferencia que Van Coetsem ha llamado «imposición» y ocurre cuando un grupo de personas está en proceso de desplazamiento de lenguas, sin que logre adquirir la lengua meta de manera completa (*imperfect learning*). La interferencia se refiere a la incorporación de elementos de la L1 en la L2 de los hablantes bilingües,

---

<sup>55</sup> Nótese de nuevo que en este estudio no distinguimos entre *interferencia* (resultado lingüístico agramatical) y *transferencia* (el resultado es gramatical conforme a las reglas de la lengua meta). Seguimos a Clyne (1991: 160) y usamos solamente el término más neutral '*transferencia*', puesto que desde nuestro punto de vista, el lingüista no debería establecer una jerarquía de elementos que «interfieren» o no en la lengua meta. Dejando atrás el Análisis de Contrastes, no evaluamos los rasgos particulares producidos en situaciones de lenguas en contacto y, por tanto, nos referimos a éstos con el término '*transferencia lingüística*'.

<sup>56</sup> Adoptamos las traducciones de estos conceptos propuestos por Silva-Corvalán (2001: 275).

<sup>57</sup> Al contrario que Van Coetsem, quien basa su teoría en el *dominio lingüístico* del hablante.

<sup>58</sup> Usaremos de manera indiferente los términos *cambio de lengua* y *desplazamiento de lenguas* (cf. Moreno Fernández 2005).

<sup>59</sup> Usaremos los términos de Van Coetsem para clasificar la situación de lenguas en contacto en Limón.

como consecuencia del conocimiento limitado de la lengua meta. La interferencia surge en situaciones de desplazamiento de lenguas (*language shift*) como resultado de la adquisición incompleta de la L2. Según los autores, por «substratum interference» se entiende lo siguiente:

Substratum interference is a subtype of interference that results from imperfect learning during a process of language shift. [...] in this kind of interference a group of speakers shifting to a target language (TL) fails to learn the TL perfectly. The errors<sup>60</sup> made by the shifting group in speaking the TL then spread to the TL as a whole when they are imitated by original speakers' version of the TL. (1988: 38-39)

A diferencia de Van Coetsem, Thomason y Kaufman predicen las transferencias esperadas en los niveles lingüísticos explícitamente. Según ellos, la transferencia empieza con sonidos y sintaxis, mientras que la morfología queda atrás. Subrayan que «prosodic and other phonological features of the original native language are very frequently maintained in a shifting group's version of a TL [target language]; intonation is one of the most striking features» (op. cit.: 42). En cambio, el vocabulario está menos afectado. Se conserva sólo el léxico propio de la L1 para ámbitos que esta lengua diferencia mejor (cultura, plantas, comida, etc.) (op. cit.: 39). Para nuestro análisis, es importante que Thomason y Kaufman sostengan, además, que en casos de *interferencia de sustrato* puedan originarse transferencias de reglas fonológicas y gramaticales de una lengua A sobre otra lengua B: «The purely linguistic constraint on contact-induced change will not work: phonological rules -in fact, grammatical rules of all sorts- are among the linguistic features that can be transferred from one language to another» (1988: 16-17).

Por el contrario, el préstamo es «the incorporation of foreign elements into the speakers' native language» (op. cit.: 21) y concierne especialmente al vocabulario. Dependiendo del tiempo y de la intensidad del contacto y, en particular, de la presión cultural, también pueden darse préstamos en la fonología y en la sintaxis (cf. Thomason / Kaufman 1988: 37 y ss.). Este tipo es, pues, muy parecido a la transferencia por *préstamo* postulada por Van Coetsem (1988).

### 1.1.2.2. Los factores sociales

Según Thomason y Kaufman (1988 y Thomason 2001a), es el contexto social, y no la estructura interna de las lenguas en contacto, el que determina la

---

<sup>60</sup> Obviamente, estos «errores» sólo pueden considerarse errores desde una perspectiva contrastiva con la lengua meta.

dirección y el grado de transferencia lingüística principalmente (cf. 1988: 19). Más adelante explican:

It is the sociolinguistic history of the speakers, and not the structure of their language that is the primary determinant of the ling. outcome of language contact. Purely linguistic considerations are relevant but strictly secondary overall. (1988: 35)

El contexto social determina, por ejemplo, cuál es la lengua dominante hablada por la mayoría en una sociedad y de qué prestigio gozan las lenguas en contacto -reflejado por ejemplo en la aceptación política-, factores que al mismo tiempo pueden tener implicaciones en el mantenimiento y el cambio de lenguas. De igual manera, consideran significativas las diferencias socio-económicas y políticas entre el grupo subordinado y el grupo superordinante (mayoritario) (op. cit.: 23). Los siguientes factores sociales (aunque no puedan hacerse generalizaciones) pueden determinar los resultados lingüísticos en una situación de lenguas en contacto:

- (i) El estado de bilingüismo en una comunidad.
- (ii) El tamaño de la población bilingüe o en proceso de cambio de lengua (*shifting group*) en relación con el grupo mayoritario.
- (iii) La duración del contacto de lenguas.
- (iv) La intensidad del contacto entre los hablantes de las comunidades lingüísticas.

A continuación, hacemos hincapié en las condiciones postuladas respecto de la interferencia de sustrato, ya que resulta especialmente relevante para nuestro estudio.

### Bilingüismo en una comunidad<sup>61</sup>

Thomason y Kaufman (1988) sostienen que un requisito para que se dé transferencia estructural es la existencia de una situación de bilingüismo extendido, mientras que el proceso del préstamo no lo requiere. Esto significa que, para que se dé transferencia estructural, la mayoría de la población hablante de la lengua A debe ser bilingüe en la lengua B.

---

<sup>61</sup> Véase el epígrafe 1 del capítulo IV. para saber la tipología de bilingüismo y la aplicación a nuestra situación de lenguas en contacto.

### Tamaño de la población en proceso de cambio (*shifting group*)

Si el grupo que está en proceso de cambio de lenguas es minoritario en comparación con el número de hablantes de la lengua meta es posible que no se produzca ninguna interferencia permanente, sino que se dé sólo una época de adquisición imperfecta transitoria. Y al contrario, esto es, si un grupo grande cambia a un idioma de un grupo más pequeño en una o dos generaciones, por ejemplo de conquistadores, es muy probable que se dé interferencia masiva (Thomason / Kaufman 1988: 119-129, Thomason 2001a: 79).

### La duración del contacto de lenguas

En situaciones de interferencia de sustrato, puede pasar sólo una generación hasta que se manifiesten transferencias; los resultados serán diferentes, no obstante: A largo plazo, es decir, si el desplazamiento de lenguas tiene lugar durante siglos, *the shifting population* probablemente llegue a ser bilingüe. En este caso no hay aprendizaje imperfecto y, en consecuencia, tampoco interferencias en la lengua meta (cf. Thomason / Kaufman 1988: 41). A corto plazo es más probable que los hablantes (*shifting speakers*) no adquieran la lengua meta sin errores. La mayor cantidad de interferencia ocurre en ausencia de bilingüismo perfecto. El grupo en proceso de cambio de lenguas será parcialmente bilingüe durante la situación de desplazamiento de lenguas (*shift*) y los fenómenos transferidos serán transitorios en la mayoría de los casos. Si una comunidad llega a ser bilingüe de manera perfecta como conjunto en un período de extenso contacto con hablantes de la lengua meta, también es posible que no se dé interferencia (op. cit.: 118 y ss.).

### Intensidad del contacto

En situaciones de interferencia de sustrato, no habrá o habrá poca interferencia si el desplazamiento ocurre después de que un grupo haya llegado a ser bilingüe completamente y si está integrado por completo en la comunidad de habla de la lengua meta; pero, si el cambio ocurre rápido y el modelo de la lengua meta no es accesible a todos los miembros del grupo, el aprendizaje imperfecto y la influencia a toda la comunidad de habla son muy probables (Thomason / Kaufman 1988: 46 y ss., Thomason 2001a: 78). La intensidad del contacto tiene un impacto directo en la adquisición, puesto que de la intensidad depende la disponibilidad de hablantes de la lengua que se quiere aprender -y esa disponibilidad es uno de los factores esenciales

en la adquisición. Se ha comprobado que los aprendices los necesitan para la progresiva autocorrección de su competencia. La carencia de hablantes nativos a su disposición dificulta la adquisición (cf. Swain 1985, Romaine 1995).

En cuanto a la interferencia de sustrato, Thomason y Kaufman distinguen entre desplazamiento:

- (i) sin interferencia
- (ii) con escasa (*slight*) interferencia<sup>62</sup>
- (iii) interferencia moderada a intensa

No obstante, dicen que no existen límites contundentes entre estos tres grados (cf. Thomason / Kaufman 1988: 121). La mayor diferencia constituye el hecho de que en el caso de escasa interferencia sólo se producen interferencias en el nivel fonológico y sintáctico mientras que, en el caso de interferencia moderada a intensa, la morfología también se ve afectada. Ha de notarse que estos tipos se refieren a cambios permanentes en situaciones que concluyen el cambio de lengua, es decir, que resulta en la pérdida de la lengua primaria del grupo que cambia a otra segunda lengua.

Podemos relacionar estos tipos de transferencia con los primeros dos tipos de transferencia postulados por Van Coetsem, aunque hay diferencias entre ambas posiciones. Así, las dos perspectivas tienen en cuenta la dirección en que se dan las transferencias de las lenguas en contacto. La gran diferencia constituye el hecho de que Van Coetsem parte de una perspectiva psicolingüística y enfoca al hablante y el nivel del dominio lingüístico en las lenguas en contacto, lo que guía las transferencias; mientras que Thomason y Kaufman parten desde una perspectiva social, concentrándose en la comunidad de habla total en el contexto de la sociedad entera. A nivel lingüístico también se diferencian con referencia a la jerarquía de transferencias: recordemos que Van Coetsem sugiere que en una situación de *actividad de lengua fuente (transferencia por imposición)*, el mayor grado de transferencias se da en la fonética y en la fonología, seguidas por la gramática (aunque en algunas explicaciones no separa estos niveles) y, por último, en el léxico. Por contra, Thomason y Kaufman postulan, que las transferencias empiezan con sonidos y sintaxis y que sólo a veces incluye morfología (1988: 39).

---

<sup>62</sup> Este tipo no aparece en la tabla, pero, como hemos mencionado anteriormente, se refiere sólo a interferencia de fonología y sintaxis, excluyendo la morfología; mientras que *heavy* interferencia incluye también la morfología (Thomason / Kaufman 1988: 121).

### 1.1.3. El prestigio y la actitud lingüística

El prestigio y la actitud lingüística son dos conceptos muy relevantes en el cambio lingüístico en situaciones de lenguas en contacto. El desplazamiento de lenguas no se puede explicar sin considerar ambos conceptos ideológicos que los hablantes relacionan con los idiomas en contacto. Desde nuestro punto de vista - se dejan atribuir a las dos teorías de Van Coetsem y de Thomason & Kaufman descritas en el epígrafe 1 del capítulo III. De este modo, mientras que consideramos el prestigio como una noción que se asigna principalmente al nivel social, a nivel de toda la comunidad; atribuimos la actitud lingüística al nivel individual del hablante (psicolingüístico), puesto que cada hablante tiene una actitud personal acerca de las lenguas en contacto o hacia el bilingüismo en general. A largo plazo, sin embargo, estas actitudes personales, tendrán un impacto minoritario en el desplazamiento o el mantenimiento de una lengua en situaciones de lenguas en contacto. Dependiendo de la actitud cultural y lingüística (positiva o negativa), el hablante puede tener como objetivo adquirir y dominar una lengua meta, lo que implica un alto grado de conocimiento o, por el contrario, adquirirla sólo hasta un nivel con fines pragmáticos que le permita satisfacer sus necesidades básicas. A continuación, presentaremos, en primer lugar, el concepto de «prestigio» y, en segundo lugar, nos centramos en la actitud lingüística, para indicar posteriormente el impacto que pueden tener ambos niveles y cuál es su interrelación en el cambio lingüístico en la situación en Limón y en el comportamiento lingüístico de los afrocostarricenses.

#### El prestigio

Sabemos que en todas las comunidades se les atribuye prestigio y estatus social a las lenguas; hecho que tiene influencia en la dinámica y el desarrollo lingüístico de una zona bilingüe. Antes que nada, consideramos necesario detenernos en el término *prestigio* y otros términos ligados a este concepto (*estigma*, *estatus*, *función* y *poder*): Así, podemos señalar en primer lugar que el término *prestigio* se refiere a la influencia y la reputación derivadas de rendimientos, asociaciones o éxitos anteriores. El concepto de «prestigio» siempre está muy vinculado a los conceptos de «estatus» y «estigma». El *estatus*, por su parte, se relaciona con la posición de un idioma en la sociedad ligada al prestigio. En la mayoría de los casos, si una lengua posee un buen estatus, también goza de prestigio. Considerando primero las connotaciones de prestigio, estatus y estigma, notamos las siguientes

diferencias: mientras que *prestigio* siempre tiene una connotación positiva, la connotación de *estigma* siempre es negativa y el *estatus* puede conllevar tanto una connotación positiva como una connotación negativa (cf. Edwards 1996: 703). Estos tres conceptos están relacionados con el poder o las relaciones de poder (*power*) junto con las funciones que poseen en la sociedad. La necesidad de saber hablar una lengua en el mundo del trabajo, la administración política y otros servicios comunales tiene un impacto en el prestigio o el estatus de una lengua.

Es preciso, además, recordar que el prestigio, así como los otros conceptos tratados en párrafos anteriores, no son inherentes a una lengua determinada, sino que se asignan a las lenguas, dependiendo de las relaciones de poder, de la situación política que, en muchos casos, determina cuál es la lengua dominante (de poder) en la sociedad (cf. Edwards 1996: 704). Así: «Overall, it seems clear that any power or prestige differential which is detected between languages or dialects does not rest upon intrinsic linguistic or aesthetic elements. Instead, it rests upon social perceptions of speakers.» (op. cit.). Estas atribuciones, revelan el poder de las lenguas y la respectiva percepción social de los hablantes. De ahí que el uso de cierta lengua o variedad sea un vehículo para relacionarse con el poder y recibir, entonces, estatus social como individuo. El uso de una variedad de prestigio puede ser la llave para alcanzar la integración en una sociedad mayoritaria dentro de situaciones de lenguas en contacto. El hablar la lengua de prestigio de una sociedad, le ofrece al individuo la posibilidad de ascenso social. En Limón, por ejemplo, sólo se puede llegar a un ascenso social e integrarse al mercado laboral, si se domina el español, la lengua de prestigio.

El lenguaje siempre ha funcionado como un marcador de estatus social y de prestigio,<sup>63</sup> por lo tanto, presuponemos que el lenguaje es un factor significativo en la expresión de la identidad cultural de grupos étnicos (cf. Assmann / Friese 1998, Thomason 2001a: 35). De este modo, el uso de ciertas variedades sirve como un marcador «socio-indexical» (cf. Ploog / Reich 2005, Le Page / Tabouret Keller 1985), es decir, alude a una imagen social. Puede servir como vehículo de identificación con una determinada comunidad social o lingüística y expresar la pertenencia a ella, o también, por el contrario, mediante el uso de cierta variedad el hablante puede distanciarse y deslindarse de un determinado grupo social, étnico, etario, etc. Dependiendo del uso de una cierta lengua o variedad, el hablante realiza

---

<sup>63</sup> Cf. Edwards 1996, López Morales 1993, Mackey 1989, Purcell 1993, entre muchos otros.

*actos de identidad* (cf. LePage / Tabouret-Keller 1985) para manifestar la imagen social y el identificador que desea expresar.

El prestigio es, pues, un concepto que funciona a nivel de la sociedad. Ninguna persona individual puede determinarlo, sino que establecer si un idioma goza de prestigio o no depende principalmente de factores externos, es decir, sociohistóricos y políticos. El prestigio abierto relacionado con el poder político tiene un impacto en la actitud lingüística acerca de los idiomas en contacto en un cierto contexto social. Ambos influyen -consecuentemente- en el uso de los idiomas respectivos. En el siguiente apartado nos centraremos, por tanto, en la actitud lingüística que -a diferencia del prestigio- es de carácter más subjetivo, personal y puede variar de un hablante a otro.

### La actitud lingüística

El prestigio que una lengua posee en una sociedad determinada está muy vinculado a la actitud lingüística puesto que «lo prestigioso suele ser acreedor de actitudes positivas por parte de los hablantes» (Moreno Fernández 2005: 187). Mientras que el prestigio de las lenguas no puede ser determinado por el individuo, la actitud lingüística sí puede variar de un individuo a otro. Sólo posteriormente, al relacionar las actitudes lingüísticas de todos los individuos, es posible obtener una idea general sobre la actitud general acerca de cada lengua en una sociedad formada de cada una de las evaluaciones.<sup>64</sup> Desde las investigaciones a partir de los años setenta (cf. Fishman / Agueyisi 1970, Edwards 1982, Ryan / Giles 1982) sabemos que una actitud positiva acerca de un idioma puede favorecer su mantenimiento, mientras que una actitud negativa puede resultar en, o por lo menos acelerar, el desplazamiento o el abandono de una lengua. Esto se debe a que la actitud influye en el comportamiento y la reacción acerca de «objetos» y conceptos, como nos hizo saber Allport en fecha tan temprana como 1954: «an attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experiences, exerting a directive or dynamic upon the individual's response to all objects and situations with which it is related» (1954: 45).

Desde nuestro punto de vista, cada situación de lenguas en contacto donde estén involucradas personas que adquieren una lengua como L2 cuenta con sus

---

<sup>64</sup> Véase el apéndice III de este estudio, así como también los resultados de nuestra encuesta presentados en el epígrafe 4 del capítulo IV.

propias variables que han de considerarse en la investigación, como la edad de adquisición, el tipo de adquisición, el estatus y el prestigio de los idiomas, la identidad de las personas, el estatus del grupo al que pertenecen y -muy importante- la actitud acerca de la lengua y el patrón de identidad de las personas dentro del contexto social particular del cual surge la motivación personal para adquirir la L2. Esto se debe a que la identidad se manifiesta por medio del lenguaje, tal y como explican LePage y Tabouret-Keller (1985), quienes también consideran la relación entre los factores sociales significativos y las realizaciones de habla en una determinada situación comunicativa y ponen un énfasis particular en los procesos interactivos de la vida diaria entre el individuo y la comunidad («actos de identidad») que influyen en el uso de idiomas, dependiendo del deseo de identificación con los respectivos grupos presentes en la comunidad:

[...] [T]he actual linguistic behaviour of any individual is determined [...] [I]ndividuals create the patterns for their linguistic behaviour so as to resemble those of the group or groups with which from time to time they wish to be identified [...]. The link between the individual and the community is provided by the processes of projection and feedback; the evolution of communal norms by the focussing provided by the models in the community, by the interactive processes of daily life and by the inherent properties of linguistic systems. (LePage / Tabouret-Keller 1985: 18)

En muchas situaciones de mantenimiento de lenguas, los hablantes se encuentran en un conflicto en cuanto a sus actitudes lingüísticas y el posible uso de las lenguas en contacto. La actitud personal también puede coincidir o colisionar con el prestigio atribuido a las lenguas a nivel social. Por un lado, la actitud lingüística se puede ver influenciada por el prestigio y la fuerza política que poseen los idiomas. Por otro lado, se han destacado situaciones en las que la lengua hacia la que un individuo siente más lealtad no es la lengua de prestigio, sino la lengua minoritaria y estigmatizada a nivel social a la que se desea «defender» (cf. Weinreich 1953: 99). En estos casos, las raíces culturales y las tradiciones pueden ser de un valor impresionante para el hablante, por lo que esta actitud positiva puede favorecer el mantenimiento de esta lengua. En estudios recientes se ha atribuido mucha importancia a la actitud lingüística. De este modo, Thomason (2001: 77) considera, por ejemplo, que en una situación de desplazamiento de lenguas la actitud es más significativa que los «constraints» lingüísticos. Por su parte, Van Coetsem, que se concentra primordialmente en el hablante individual, subraya, incluso, que la posible fuerza de la actitud lingüística a la cual considera un factor «circunstancial» (2000: 58) que puede influir en la estabilidad inherente del sistema lingüístico: «it may

counteract reinforce or counteract the action of the inherent stability [...]» o modificar los efectos de ella (Van Coetsem op. cit.).

La actitud lingüística de los afrocostarricenses hacia el CL puede constituir una fuerza para el mantenimiento de la lengua criolla y, quizás también para el uso consciente de rasgos criollos al usar el español. Esto es de suma importancia, puesto que el CL no posee el estatus de lengua de prestigio en la sociedad limonense pues, naturalmente, el español es la lengua oficial y de habla mayoritaria. Como señalábamos al principio del párrafo, se suele tener una actitud positiva hacia la lengua prestigiosa. De esta manera, y dado que el CL no posee este estatus a nivel de toda la comunidad, la actitud por parte de sus hablantes es muy decisiva para su mantenimiento en el futuro.

## 1.2. Adquisición de Segundas Lenguas

Aunque las teorías presentadas hasta ahora nos brinden, pues, un excelente fundamento para el análisis del contexto social, no cumplen con todas las exigencias requeridas para la investigación de las muestras de habla de los afrocostarricenses.<sup>65</sup> Si bien, Van Coetsem (1988) y Thomason y Kaufman mencionan que los procesos que se consideran típicos para la adquisición de una L2 también ocurren en escenarios de lenguas en contacto, consideramos que no le dedican suficiente atención a los resultados obtenidos en la investigación sobre la *Adquisición de Segundas Lenguas* (ASL). En particular, no lo enfocan suficientemente en el concepto de las «interlenguas» -los estadios intermedios que surgen en la apropiación de una L2-. Dado que la apropiación del español como L2 caracteriza la situación de lenguas en contacto en Limón con respecto a la mayoría de los afrolimonenses, nos parece imprescindible tener en cuenta el concepto de interlenguas para poder analizar el español de manera adecuada y, así, vincular los resultados que se desprenden del análisis sobre lenguas en contacto con aquellos obtenidos en la investigación sobre la ASL.

Estamos, pues, de acuerdo con Vogel (1990: 10) quien considera la investigación sobre interlenguas (al. *Lernersprachenforschung*) un puente entre diferentes disciplinas, como el contacto de lenguas, la pidginización, la criollización, la adquisición de L1 y L2 y también la psicolingüística, ya que se han destacado analogías entre los diversos campos como, por ejemplo, la apariencia de los mismos procesos lingüísticos y el impacto significativo de factores sociales. Por tanto, en este capítulo presentaremos los aspectos relevantes de la ASL para nuestra investigación, poniendo el foco de atención en el surgimiento de las *interlenguas*.

### 1.2.1. La *interlengua*

La «hipótesis sobre interlenguas» (Interlanguage-Hypothesis) propuesta por Larry Selinker ha sido el concepto que ha recibido más atención en el marco de las teorías sobre la Adquisición de Segundas Lenguas. La concepción de este concepto, creado para explicar el proceso de aprendizaje de una L2 en la instrucción formal,

---

<sup>65</sup> Las teorías de lenguas en contacto nos brindan el fundamento adecuado para el análisis del contexto social, la tipología de procesos lingüísticos típicos dependiendo del tipo de transferencia de una lengua sobre otra, los factores únicamente relevantes en estas situaciones como el desplazamiento de lenguas, los factores sociales como la intensidad de contacto, la extensión y la estabilidad del bilingüismo, etc.; factores, que la ASL, obviamente no tiene en cuenta.

fue el paso más significativo en la investigación de esta corriente, ya que al principio el análisis se había enfocado principalmente a las diferencias entre una L1 y una L2, imprimiendo el énfasis en los errores que se consideraban «intolerables». Ahora bien, Larry Selinker (1972) postulaba que el aprendiz de una L2 estructura su norma individual de la lengua meta dependiendo de su estado de adquisición. Selinker no sólo consideraba, pues, los sistemas lingüísticos de la L1 y la L2 como se hacía en el *Análisis de Errores*, sino que adicionalmente propuso la existencia de un tercer sistema «in the individual mind» (Selinker 1972), es decir, un sistema lingüístico hipotético de un aprendiz en camino de apropiación de una L2:

He [Selinker, Anmerkung I.M.] makes it clear that he regards the 'interlanguage system' as the product of a psycholinguistic process of interaction between two linguistic systems, those of the mother tongue and the target language. (Corder 1994, p. 87)

Corder (1981: 66) está de acuerdo con Selinker en cuanto a este carácter idiosincrásico: Describe, así, la interlengua como un sistema particular, una versión del aprendiz sobre la lengua meta («learners' version of the target language», 1981: 66) y parte de la suposición de que el hablante posee en cada momento un *lenguaje* («language») «in the sense that it is rule governed and therefore [...] describable in linguistic terms» (Corder 1981: 56). Es un sistema dinámico, que se desarrolla y se elabora según la influencia del entorno del hablante y del *input* lingüístico. Aunque esa interlengua se considera un sistema individual e idiosincrásico en primer lugar, se pueden observar similitudes en ciertos estadios (*developmental stages*) entre las interlenguas de diferentes aprendices.

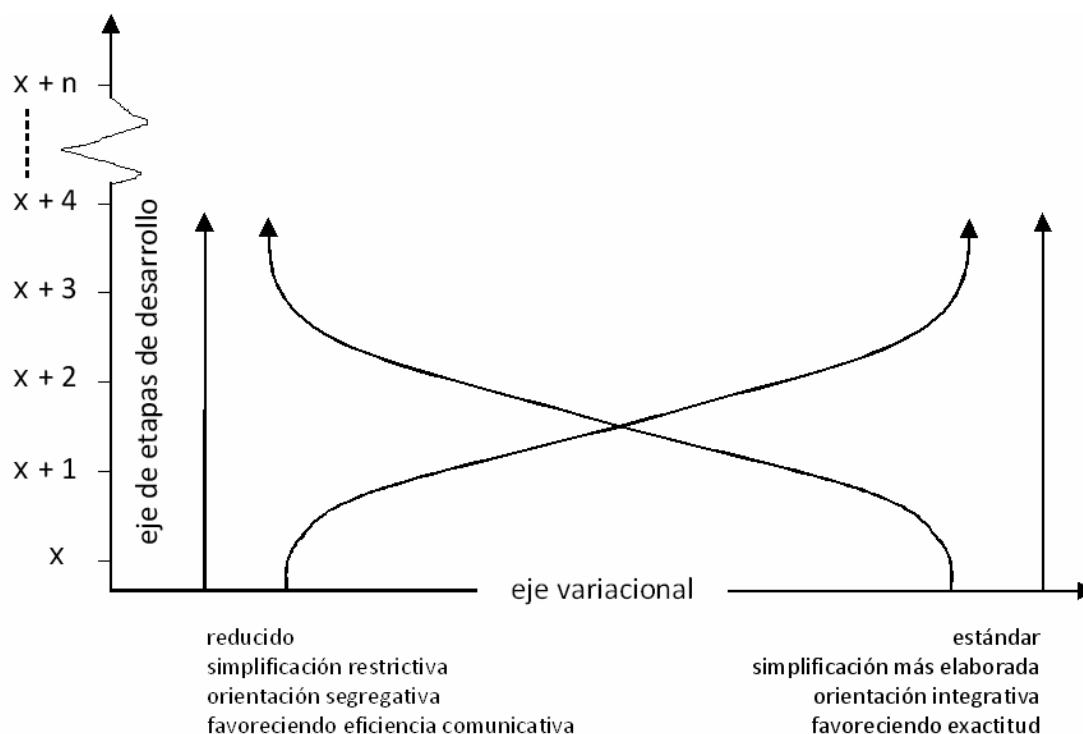
Un avance en esta rama teórica se relaciona con el hecho de que no se parte, pues, de la descripción teórica de la lengua nativa y la lengua meta en cuestión *a priori*, sino que se parte de las producciones reales de habla cuando los aprendices intentan expresarse en la L2, es decir, de la *actuación*, y al tiempo que se analiza a partir de ahí, qué estrategias emplean los aprendices y a qué se pueden atribuir las realizaciones particulares; método que emplearemos en el análisis del corpus de esta investigación. Las realizaciones particulares, antes llamadas «errores» se ven como evidencia de la formulación de reglas, de su internalización, y reflejan el estadio del desarrollo del aprendizaje de la L2 o de la competencia subyacente y, al mismo tiempo, evidencian que en la adquisición no se trata meramente de una *imitación* de los datos lingüísticos externos (*input*) sino de adaptaciones, generalizaciones, reducciones en la fonología y la morfosintaxis.

Como puente entre los diversos campos de investigación, el concepto de «interlengua» ha llegado a ser tomado como base de análisis en situaciones de adquisición natural de una L2. Esa orientación es importante para nuestro estudio. Particularmente en las teorías interaccionistas, se incluyen dos factores relevantes para el análisis del contacto en Limón: primero, ha tenido lugar un cambio de enfoque desde la lengua meta hacia el aprendiz (en vez de *target-orientated* se llega a un enfoque así llamado *learner-orientated*). El proyecto ZISA (Zweitsprachenerwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter) ha sido uno de los primeros en adoptar esa perspectiva orientada hacia el aprendiz:

The ZISA project was one of the first to relinquish the prevailing target-language orientation of the 1970s, thereby avoiding what Bley-Vronan (1983) has called the 'comparative fallacy in IL studies'. [...] The ZISA group explicitly rejected this approach, redefining acquisition (of a form) as the first appearance of a form in an IL, this and the subsequent evolution of form-function relationships being treated from the same *learner-oriented perspective* (mi énfasis) that had long been taken for granted by creolists, for whom a target-oriented viewpoint is, of course, not an option. (Larsen-Freeman / Long 1999: 283)

En segundo lugar, se consideran los factores sociales que pueden influir en el comportamiento lingüístico de cada persona de manera diferente. En la teoría en que se basa el proyecto ZISA se propone que cada persona necesita encontrar su lugar en lo sociedad en una situación del contacto de lenguas. Dentro del proceso de la adquisición se encuentra entre dos polos: «la orientación segregativa» o «integrativa». Cada persona desarrolla su sistema -su interlengua- hasta un punto determinado que le permite satisfacer sus necesidades comunicativas en la L2. Así, el desarrollo puede terminarse sin que el aprendiz haya adquirido todas las reglas y estructuras lingüísticas de la lengua meta perfectamente. A esta terminación del desarrollo de la interlengua, Selinker la ha llamado la «fossilización».

A nuestro parecer, los investigadores del proyecto ZISA han resumido estos aspectos de manera muy adecuada en el siguiente esquema teniendo en cuenta las etapas de desarrollo en la adquisición y la orientación particular de cada hablante en la adquisición que dependen de su motivación personal de integrarse a la sociedad dominante perfectamente a nivel lingüístico y cultural o no:



**Esquema n.º 1: Modelo multidimensional surgido en el proyecto ZISA<sup>66</sup>**

Se diferencian dos dimensiones relevantes en la adquisición de una L2: el eje de las etapas de desarrollo (*developmental axis*) y el eje variacional (*variational axis*). Repetimos que los investigadores del proyecto ZISA postulan que existe una tensión en el eje variacional entre el *estándar* y la *simplificación*, favoreciendo ya sea la *exactitud* (*accuracy*) o la *eficiencia comunicativa* (*communicative effectiveness*). Según Clahsen (1983 et. al.), una persona que se orienta en el estándar a nivel lingüístico también busca la integración a nivel cultural, mientras que una persona que considera que es suficiente tener conocimiento básico de la lengua dominante, mostrará una orientación más segregativa, más arraigada a su herencia cultural.

Partimos de una perspectiva interaccionista e integral y basaremos nuestro análisis del español de los afrocostarricenses en partes en el modelo multidimensional de adquisición que surgió en las investigaciones durante el proyecto ZISA.

Resumimos los puntos más importantes para nuestros fines: En primer lugar, los estudios sobre interlenguas han llegado a mostrar que se empieza a considerar la

<sup>66</sup> Adaptado de Clahsen / Meisel / Pieneman (1983: 50) y Larsen-Freeman / Long (1999: 281). La traducción es mía.

interlengua como un tercer sistema, un sistema propio del aprendiz, en vez de una forma incompleta de la lengua meta. Al mismo tiempo, el error recibe una valoración más positiva, es considerado valioso. En segundo lugar, no es sólo la transferencia de la L1 que causa la producción de rasgos particulares en la interlengua de un aprendiz. Es decir, la transferencia constituye sólo UNA motivación al lado de otros procesos psicolingüísticos. Por último, es una gran ventaja de los estudios sobre las interlenguas (*Lernersprachenforschung*) que se empezó (especialmente en las teorías integrativas, interaccionistas) a considerar cada vez más factores por un lado, sociales y ambientales y, por otro, psicolingüísticos que, así se supone, influyen en el desarrollo de interlenguas. Además, se adopta finalmente una perspectiva que se enfoca en el aprendiz (*learner-orientated*) en vez del enfoque en la meta (*target-orientated*) y en las producciones lingüísticas reales (la actuación) cuando intentan expresarse en la L2.

## 1.2.2. De la interlengua al interlenguaje

### 1.2.2.1. Terminología

En el análisis del corpus, nos basaremos en las investigaciones realizadas sobre interlenguas para clasificar el español de los afrocostarricenses. En este capítulo, primero discutiremos por qué razón optamos por el término *interlenguaje* en vez de *interlengua* o *gramática interina*, entre otras opciones,<sup>67</sup> y por qué pretendemos deslindarlo del término interlengua, que se ha usado más comúnmente. En la segunda parte del capítulo presentaremos nuestra base teórica de los interlenguajes.

Como hemos presentado, la interlengua se define como el sistema intermedio del individuo que aprende lenguas. Esa lengua propia del aprendiz se conoce generalmente con el nombre de «interlengua» (*interlanguage*<sup>68</sup>), término creado por Larry Selinker (1972). Pero ese concepto también ha recibido otras denominaciones: *sistema aproximado* (Nemser 1971), *competencia transitoria* e *idiolecto idiosincrásico* (Corder 1967, 1972), *sistema intermediario* (Porquier 1974), *compromise system* (Filipovic 1971) o *lengua del aprendiz* (en alemán:

---

<sup>67</sup> Hay que descartar la posibilidad de que se trate de una lengua mixta de antemano, puesto que una lengua mixta no incluye la adquisición de segundas lenguas (cf. Lefebvre 1998: 19-30).

<sup>68</sup> Ese término es el más neutral y el que no indica la concentración en la lengua meta, razón por la cual en la mayoría de los estudios se ha adoptado esta denominación para referirse a la lengua del aprendiz.

*Lernersprache*, Vogel 1990).

Esta diversidad terminológica ya indica que hay diferencias en cuanto al enfoque que le dan los distintos investigadores. Pueden identificarse, así, tres paradigmas:

- (i) El aspecto del sistema: competencia, lengua, dialecto, sistema.
- (ii) El aspecto de evolución: transitorio, aproximado, intermediario.
- (iii) El aspecto de individualidad: idiosincrásico, del aprendiz.

El primer paradigma se centra con mayor fuerza en la idea del sistema subyacente (ligado a la competencia) al habla de un aprendiz. Estamos de acuerdo con ellos en cuanto a que existe este «sistema» que se deja describir en cada momento, pero que puede desarrollarse y cambiarse (cf. Corder 1981). Hay otras teorías que ponen más énfasis en el carácter transitorio del concepto (cf. Nemser 1971). Además, hay algunos investigadores que piensan que la interlengua converge finalmente con la lengua meta y otros que la ven como una entidad entre ambos sistemas. De este modo, Selinker (1972, 1996) está convencido de que la interlengua converge con la lengua meta en la última etapa, mientras que Nemser (1971), quien llama «sistemas aproximativos» a las interlenguas, defiende la posición opuesta y dice que la «interlengua» no converge nunca con la lengua meta sino que siempre sigue siendo un sistema intermediario y, por tanto, siempre se encuentra entre los dos polos, L1 y L2.

Queremos deslindar nuestro concepto de interlenguas de la idea del aspecto de la evolución, de lo transitorio (ii). Para dar una explicación, resulta necesario detenernos brevemente en el significado de la palabra ‘inter’ en este estudio. Como hemos señalado, la *interlengua* tradicionalmente parecía depender del supuesto que la producción lingüística del aprendiz refleja una competencia en evolución, la que se reorganiza en etapas sucesivas durante el proceso de adquisición, aproximándose de forma gradual a la competencia lingüística de los hablantes nativos de la lengua meta. Ahora bien, como en este estudio no tratamos a un grupo de estudiantes que aprenden una L2 mediante la instrucción formal y que, por tanto, progresan continuamente, aquí la palabra ‘inter’ no se entiende de manera tan estricta con referencia a las diferentes etapas transitorias e intermedias como se ha hecho en la perspectiva didáctica (cf. Nemser 1971). Es decir, en este estudio ‘inter’ no tiene el significado de ‘interino’ o ‘transitorio’, en el sentido de que una interlengua se

sustituirá por otra más desarrollada. Más bien, se usa para referirse al sistema del español de un afrocostarricense en un punto más o menos fijo entre su L1 y la L2, puesto que los interlenguajes en nuestro corpus han llegado a un estado estable en menor o mayor medida. Es decir, ya no se da un desarrollo evolutivo en el interlenguaje de un hablante.

Para nuestra discusión terminológica, el aspecto de la individualidad (iii) es de suma importancia. Existe un acuerdo en los diferentes estudios en cuanto al carácter idiosincrásico de las interlenguas, aunque no se deja derivar de todas las denominaciones de este concepto (sólo el término usado por Corder destaca este aspecto: *dialecto idiosincrásico*). El constructo que comúnmente se ha llamado «interlengua» se considera un sistema individual en primer lugar. Cada aprendiz desarrolla su propia interlengua y usa su versión de la lengua meta según su propio sistema con todas sus inestabilidades e inseguridades.

En la literatura hispana, predomina el uso del término *interlengua* en campos teóricos que tratan este tipo de «sistemas intermedios». (cf. Fernández 1997, Preston / Young 2000, Ortiz López / Lacorte 2005). En algunas obras, también se ha empleado el término *interlenguaje* pero sin darle una explicación o discusión teórica adecuada -más bien ambos términos (interlengua e interlenguaje)- se han usado en variación libre (cf. Lipski 1994). Desde nuestro punto de vista, no se ha prestado suficiente atención a la distinción entre *lengua* y *lenguaje* en la literatura hispana cuando se trata de intersistemas. En este sentido queremos proponer que el término *interlenguaje* sea la denominación más adecuada para referirse a la lengua de un individuo en proceso de adquisición de una L2 en un ambiente natural (en vez del aula). Así pues, a continuación, discutiremos la terminología y explicaremos por qué, en este estudio, usaremos el término *interlenguaje* y por qué razones el término *interlengua* no es considerado apropiado.

Antes que nada, consideramos necesario recordar la dicotomía *lengua-habla* (*langue-parole*) de Saussure. El uso de *lengua*, de acuerdo con este concepto, es el más corriente, excepto en algunas acepciones. En el *Curso de lingüística general* (1945), Saussure introduce un instrumento que permite separar el sistema lingüístico, id est, la *lengua* (*langue*), de la puesta en funcionamiento de dicho sistema, el *habla* (*parole*). Por *lengua* se entiende el conjunto de unidades y reglas del sistema, dicho en otras palabras, la suma de acuñaciones depositadas en cada cerebro. Para

Saussure, es fundamental que estas reglas sean compartidas por todos los individuos que pertenecen a la misma comunidad lingüística y que, por lo tanto, el habla de todos los miembros se realice según el mismo sistema cognitivo. Considera a la lengua como el lado social del habla, independiente del individuo particular, puesto que ninguna persona es capaz de crear o cambiar este sistema por sí sola. Por lo tanto, no consideramos adecuado aplicar el término *interlengua* a un sistema creado por un individuo incluyendo sus propias reglas en la adquisición individual de una L2, como se ha hecho en algunos contextos históricos. En particular, en situaciones de lenguas en contacto donde una comunidad lingüística se encuentra en una situación de cambio de idioma, es decir, en la adquisición de una L2 en un ámbito natural, no es posible suponer un solo sistema de una comunidad de habla, puesto que esta adquisición no puede darse con un progreso colectivo. Cada individuo adquiere la L2 individualmente de acuerdo con numerosos factores externos (motivación, exposición al *input*, etc.) y, como consecuencia, se crearán muchos intersistemas individuales.

Otro factor importante por cuya razón consideramos que el concepto de «*langue*» no es aplicable a nuestro corpus de estudio (y a otros de adquisición natural de una L2,) es la estabilidad inherente de *lengua* según Saussure. Como explicaremos en el apartado siguiente, los interlenguajes se caracterizan por ser dinámicos, inestables y variables (Saussure 1969: 10 y ss.) y una interlengua no cuenta con un sistema estable en el sentido de sistema prescrito de Saussure, si bien Corder, entre otros, destaca que una interlengua posee un sistema describable en términos lingüísticos. El sistema es describable en un momento dado, pero en otro momento, la interlengua de un aprendiz puede mostrar otras reglas, etc. Basándonos en las definiciones de Saussure respecto a lengua y lenguaje, consideramos, pues, que en ámbitos naturales, se debe hablar de *interlenguajes* en vez de *interlenguas*.

Adicionalmente, dentro de la dicotomía *langue-parole*, Saussure introduce otro concepto vinculado a aquella, el cual nos parece ser más útil en la descripción del español de los afrocostarricenses: el «lenguaje» («*langage*»). Según este autor, el *lenguaje* es el objeto propio de análisis y estudio de la lingüística en general. Desde nuestro punto de vista, el término *lenguaje* puede emplearse tanto con el significado de ‘lengua’ en todos sus sentidos, como, refiriéndose incluso a las manifestaciones de los signos lingüísticos con fines comunicativos. Por ello, y ese es el punto más importante, el lenguaje no se restringe al conjunto de reglas y unidades de las

representaciones cognitivas como lo hace el término *lengua*.

Nos permitimos concluir que es más apropiado emplear el término *lenguaje* puesto que comprende los diferentes matices de nuestro objeto de investigación, mientras que el término *lengua* se restringe demasiado al sistema lingüístico subyacente.

### 1.2.2.2. Características

Con base en las definiciones y descripciones sobre las interlenguas, en este capítulo queremos presentar qué entendemos por *interlenguaje* y cuáles son las características que le adscribimos a este concepto.

Como se ha mencionado anteriormente, no es posible considerar el español hablado por los afrocostarricenses una *variedad*,<sup>69</sup> puesto que nos encontramos frente a una comunidad lingüística heterogénea. Más bien, destacamos *interlenguajes* (IL) que resultan de los diferentes patrones de adquisición del español incluyendo la motivación individual de cada uno de los hablantes al adquirir la lengua nacional del país. Por ende, proponemos la hipótesis de que pueden distinguirse diferentes interlenguajes en nuestro corpus de los cuales cada uno se debe a distintas variables sociales particulares. Este estudio se basa en la siguiente definición general de *interlenguaje* (IL):

Por interlenguaje entendemos un sistema lingüístico que surge en la adquisición de una segunda lengua como un tercer sistema al lado de la L1 y de la lengua meta. Cada individuo posee en cada momento su propio interlenguaje -su propio sistema lingüístico subyacente- que alberga rasgos de la L1, de la lengua meta y otros independientes de ambos.

Con referencia a nuestro objeto de estudio, por *interlenguaje* se entiende una entidad intermedia que se desarrolla en el proceso de adquisición de la lengua meta, en nuestro caso es el español. El interlenguaje de cada individuo surge en la interacción con hispanocostarricenses dentro del contexto social dominado por el

---

<sup>69</sup> En la clasificación del español de los afrocostarricenses (capítulo VI.) discutiremos más detalladamente por qué no se puede considerar una variedad y por qué optamos por clasificar el español de los afrocostarricenses como un conjunto de interlenguajes idiosincrásicos.

español. De acuerdo con Corder (1981), Selinker (1972, 1992) y Vogel (1990) consideramos que esta entidad es dinámica en el sentido de que siempre existe la posibilidad de desarrollarse más hacia la lengua meta, aunque la gran mayoría de ellas se ha estabilizado.<sup>70</sup> Es decir, los individuos desarrollan inter-sistemas de camino hacia la L2, de los cuales cada uno se ha acercado en mayor o menor grado al sistema del español costarricense.

En los párrafos siguientes especificaremos las características más importantes de los interlenguajes.

### **(i): Los IL son inestables y dinámicos**

Los interlenguajes se consideran sistemas inestables y dinámicos, lo que en general se engloba bajo el término *variación* (cf. Larsen-Freeman / Long 1994, Riehl 2004, Vogel 1990). Todos los interlenguajes muestran ejemplos de variación libre. Según Ellis (1984), el grado de variación libre en el interlenguaje de un hablante es mayor que en lenguajes naturales, aunque, naturalmente, también existe allí. Ellis considera que esa inestabilidad es el «impetus for development» (1984: 94) que se da, pues, especialmente cuando el aprendiz empieza a introducir nuevas estructuras en su interlenguaje. La variación desempeña un papel en el posible cambio progresivo: antes de que se incorporen nuevas estructuras, éstas se encuentran en variación libre con las formas adquiridas en una etapa anterior.

La dinámica (o la variación) de los interlenguajes es una de las características que se ha destacado en mayor medida. No obstante, según Riehl, no se ha llegado a un acuerdo sobre si se trata de reglas variables o si la variación a la hora de hablar constituye errores de actuación: «Es besteht Uneinigkeit darüber, ob es sich um variable Regeln handelt oder ob die Regeln fest sind und die Variabilität, die die Lerner zeigen, nur eine Folge von Performanzfehlern sind.» (Riehl 2004: 73). De esto depende si se considera la inestabilidad que muestran los aprendices solamente como una serie de errores de *actuación* (*performance*, en el sentido de Chomsky) o si más bien deben adscribirse a la competencia (*competence*). Basándonos en los resultados de diferentes estudios, llegamos a la conclusión de que ambos son inherentes a cada interlenguaje, como ya lo había propuesto Corder (1981: 10).

---

<sup>70</sup> Suponemos que si no se produce un cambio radical de las circunstancias sociales de un individuo en particular que cambia el contacto diario con hispanocostarricenses o requiere un nivel de formación académica mayor que implica el uso de registros más elaborados del español, no habrá mucha evolución en el sistema lingüístico de un hablante particular.

Desde nuestro punto de vista, la dinámica adscrita a interlenguajes se demuestra en dos niveles: Según Corder (1981: 58), primero, se refiere al constante desarrollo de una etapa de adquisición a la otra (internalización de reglas e hipótesis etc.). Segundo, postulamos que destaca una dinámica existente en cada discurso -la actuación (*performance*), donde en cada momento pueden producirse «errores de actuación» (cf. Corder 1981, *errors of performance*).

Ahora queremos detenernos en la dinámica sincrónica que, como suponemos, puede darse en dos direcciones: o hacia la L1, es decir, hacia una etapa anterior de adquisición, o hacia la lengua meta. Un individuo puede moverse hacia uno u otro extremo del continuo de dominio lingüístico en cualquier momento sincrónico de su vida (cf. esquema n.º 2).

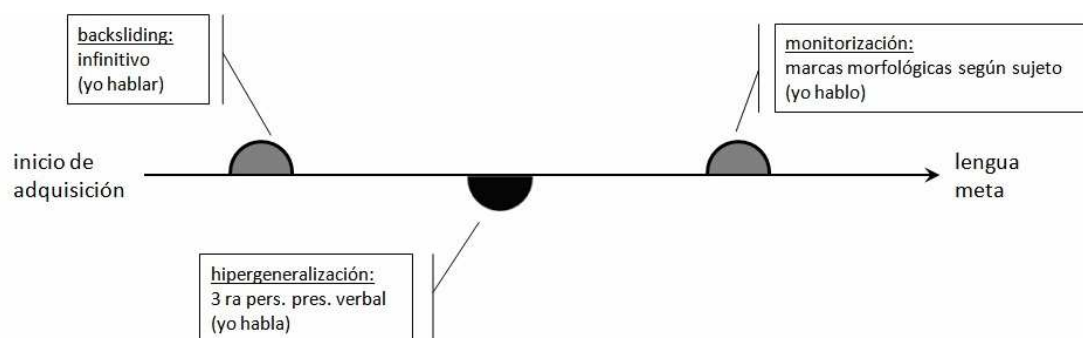
Supongamos, por ejemplo, que el hablante ha adquirido el uso de una forma, por ejemplo, el uso genérico de la tercera persona singular del verbo y lo hipergeneraliza para todo el paradigma verbal. Supongamos que ésta es la variante más estable, que usa con mayor frecuencia en una etapa de desarrollo determinada en la que se encuentra el aprendiz. Ahora bien, puede haber situaciones comunicativas, en las cuales el hablante no presta mucha atención a su habla, tal vez por estar cansado o por otras razones y, por lo tanto, recae en usar una variante, el infinitivo, que solía usar en una etapa anterior de adquisición (*backsliding*). Esa dinámica, el uso variable de formas, en particular en la dirección hacia la L1, se puede deber al hecho de que el grado de atención (*monitorización, monitoring*<sup>71</sup>) que el hablante use, cambia según el contexto social y la situación comunicativa. Referente a la monitorización, seguimos la definición que ofrece Moreno Fernández (2000: 10), de tal modo que «Por monitorización se entiende la atención y corrección que el hablante aplica a sus propios usos lingüísticos, recurriendo, de forma consciente o inconsciente, a su conocimiento general sobre la lengua.» El grado de monitorización se debe, por ejemplo, a condiciones psicológicas como un alto grado de emocionalidad, a estados físicos de cansancio, etc. (cf. Corder 1981: 10 y ss.) y está condicionado por el contexto particular en el que se emplee el interlenguaje, es decir, la situación comunicativa. Por el contrario, también puede ser que el hablante preste mucha atención a su habla y use un marcador verbal, por ejemplo, el morfema para marcar la primera persona, en vez del uso genérico:

---

<sup>71</sup> Cf. la *Teoría del monitor* de Krashen desarrollada y modificada en diversos artículos entre 1978-1985 (cf. por ejemplo 1981, 1982).

Ejemplo de inestabilidad de reglas en una etapa de adquisición determinada:

Morfología verbal:



### Esquema n° 2: Morfología verbal: La inestabilidad de reglas

Tomando un ejemplo de fonología en el habla de los afrocostarricenses de Limón, es posible que un niño, cuya L1 es el criollo, sepa usar el español prácticamente sin cometer errores en la escuela, pero en el dominio de la casa, en el que suelen usarse ambas lenguas, disminuye la monitorización o el uso consciente y, por tanto, la versión del interlenguaje usada está más alejada del español costarricense. De este modo, refiriéndonos al esquema, la variante más usada es, posiblemente, la variante hipergeneralizada. Este hecho puede deberse a que el niño no sienta la necesidad de controlar su habla porque no tiene que satisfacer las exigencias de un receptor maestro.

Al final, cabe constatar que en el análisis de estudio consideramos tanto la inestabilidad dentro de un IL como la variación entre los diferentes interlenguajes del español de los afrocostarricenses. Además, intentaremos presentar la dinámica en cuanto al sistema (la competencia) que se manifiesta en diferentes etapas durante el proceso de la adquisición.

#### (ii): La inestabilidad es sistemática

En cuanto a los interlenguajes, siempre se intenta descubrir el grado de *sistematicidad* o, dicho en otras palabras, de *estabilidad*. Aparte de la inestabilidad inherente, los interlenguajes también se caracterizan por una cierta sistematicidad (también dentro de la inestabilidad de uso de numerosas variantes para una variable), la cual motivó a Selinker a decir que la interlengua era «systematic» y «rule-governed». Siempre cabe preguntarse, pues, si un hablante habrá integrado una forma, de cualquier carácter en su sistema subyacente, es decir, si la habrá guardado de manera estable o si más bien existe una inseguridad que se manifiesta en el uso de

variantes debida a la falta de representación cognitiva de reglas e hipótesis estables.

Ahora bien, numerosos estudios han evidenciado la *variación sistemática* en interlenguajes, e incluso han demostrado que es más frecuente que la *variación libre* (cf. Riehl 2004: 73), es decir, es posible observar el uso de un interlenguaje de acuerdo con un sistema de reglas, estrategias e hipótesis en un momento dado. De esto resulta el deseo de describir los sistemas de los interlenguajes. Por ser sistemáticos y variables al mismo tiempo, los interlenguajes muestran una gran diversidad en cuanto al desarrollo del conocimiento sobre la lengua meta; el interlenguaje de un individuo se diferencia del interlenguaje de otro respecto de la productividad y la seguridad con la que se emplean las reglas y estrategias. Mientras que Corder constata que el interlenguaje «is rule governed and therefore [...] describable in linguistic terms» (Corder 1981: 56), Anderson (1983: 7) alude a la dificultad de esta tarea:

An interlanguage is the internal representation of the structure of the language as used by the learner. Under ideal conditions it should be possible to represent this IL as a rule-governed system, but because the IL is usually changing as the learner processes more input and thus alters his previous internal representation to accommodate the new input, attempts to write rules for this IL fall short.

En busca de una solución con respecto a la dificultad de descripción de las interlenguas, Selinker ha llegado a diferenciar entre dos conceptos, la «estabilización» y la «fossilización», que presentaremos en el siguiente apartado.

Según Selinker, ambos conceptos no han de interpretarse como sinónimos. En cuanto al término *fossilización*, nos hemos basamos en la definición que Selinker dio en 1972 en un artículo que él mismo clasifica como un «infamous and unnamed 1972 paper» (Selinker/ Han 1996: s. p.):

[...] [F]ossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what age the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL [...] Fossilizable structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated. (citado en: 1996)

En 1992 agregó explícitamente que la fossilización implicaba «[...] [the] cessation of further systematic development in the interlanguage» (1992, en op. cit.).<sup>72</sup> Esto significa, pues, que una fossilización de una estructura siempre es permanente e impedirá el progreso en el proceso de adquisición relativo a una

---

<sup>72</sup> Es necesario mencionar que estos conceptos se refieren sólo a la competencia gramatical, no se considera la fonética y la fonología. Sabemos que sólo un número muy limitado llega a aprender las reglas fonológicas de una L2 completamente (cf. Van Coetsem 1988).

variable lingüística. Selinker critica el uso del término en investigaciones no longitudinales. Según Selinker y Han (1996), la fosilización de una estructura, una forma o regla dura por lo menos cinco años aunque no dan ninguna razón para justificar por qué consideran que son exactamente cinco años. No obstante, estamos de acuerdo con ellos en que no es posible clasificar un fenómeno como un fenómeno fosilizado con base en una sola muestra de habla de un informante.

No existe una diferenciación teórica exacta para distinguir la fosilización de la estabilización al margen de lo temporal. Selinker y Han (1996: s.p.) postulan sólo que la estabilización se produce a corto plazo, mientras que la fosilización se realiza a largo plazo. Ellos consideran la estabilización como una «precondición» de la fosilización; esto es, podemos observar primero que se estabiliza una forma antes de que se dé la fosilización.

Por no ser un estudio longitudinal sino un estudio sincrónico, no es posible determinar si ha cesado el desarrollo lingüístico por completo y, por tanto, no sería adecuado usar el concepto de fosilización en nuestra interpretación de los interlenguajes. En este sentido, el objetivo de nuestro análisis no puede consistir en el descubrimiento de interlenguajes según reglas normativas fosilizadas y fijas. Sin embargo, basándonos en nuestros datos de habla, sí podemos determinar si el uso de una forma, estructura o regla es *estable*, si por «estable» entendemos que se usa con una regularidad significativa.<sup>73</sup>

### (iii): Los IL son sistemas idiosincrásicos

Es primordial constatar que el interlenguaje es un fenómeno idiosincrásico y no un fenómeno social. Esto significa que cada hablante posee su propio interlenguaje que puede parecerse de menor o mayor grado a los interlenguajes de otros miembros de la comunidad lingüística, sin que exista un único sistema subyacente según el cual todos los hablantes realicen su habla.<sup>74</sup> Por lo tanto, en este estudio, hablaremos de los interlenguajes de los afrocostarricenses.

<sup>73</sup> En este estudio no será posible hacer un análisis cuantitativo del habla de un individuo en diferentes situaciones comunicativas que sería necesario para determinar esa sistematicidad con exactitud.

<sup>74</sup> Este hecho diferencia al interlenguaje de las lenguas pidgin y criollas; pues, estas últimas ha de clasificarlas como fenómenos sociales en vez de individuales. No obstante, últimamente, se han comparado y relacionado los procesos lingüísticos observados en la emergencia de un pidgin y el desarrollo de *interlenguas* en muchos estudios (cf. por ejemplo Andersen 1983), puesto que puede notarse cierta similitud entre los procesos que emplean los hablantes de L2 y los hablantes de lenguas pidgin.

El nivel del desarrollo y la idiosincrasia se deben a factores individuales, sociales y del tipo de adquisición de la L2. Además, los interlenguajes varían dependiendo del *input* cualitativo y cuantitativo que recibe el aprendiz (cf. Bruner 2002). Desde nuestra opinión, la actitud individual, es decir, la intención (o la motivación) de la adquisición de una L2 desempeña un papel decisivo para el desarrollo del interlenguaje idiosincrásico, tanto a nivel psicolingüístico como psicológico. En cuanto al nivel psicolingüístico, dependiendo de su motivación individual, el aprendiz tratará los datos lingüísticos externos (*input*) de manera individual y, por ello, se obtendrán diferentes resultados. Un hablante A que use los datos sólo para referenciación a nivel semántico, sólo satisfaciendo sus fines comunicativos básicos en la sociedad, establecerá un interlenguaje menos desarrollado que un hablante B que continuamente vaya induciendo reglas de los datos percibidos, y vaya matizando las estructuras y desarrollando de manera progresiva su conocimiento sobre la lengua meta con el fin de obtener el mejor dominio posible de la L2, dado que a través de ese conocimiento lingüístico se facilita la movilidad social, etc.

**(iv): Transferencia lingüística de la L1 sobre el interlenguaje**

Como hemos señalado de manera exhaustiva en los apartados sobre la ASL, se observa una influencia de la L1 en los interlenguajes de los aprendices. Hoy en día sabemos que los rasgos particulares no solamente se deben al uso de estructuras, reglas e hipótesis de la L1 - como se pensaba en el análisis de errores-, sino que estos procesos son sólo una causa de rasgos divergentes de la lengua meta que van disminuyendo conforme crece la competencia.

**(v): Etapas de desarrollo (*developmental stages*)**

En su acepción general, la *interlengua* se ha concebido como un compendio de estadios intermedios en la adquisición de una L2 que se acercan cada vez más al sistema de la L2. Es lamentable que no exista ningún estudio que trate las etapas típicas de adquisición del español, como existen para el alemán. Los investigadores mencionan las fases, pero no hay ninguno que haya establecido una tipología para el español.

En cuanto a la adquisición natural de la L2, como en este estudio, es importante el hecho que a una edad avanzada la estabilización o la fosilización

jueguen un papel importante, lo que significa que existe la posibilidad de que el aprendiz no llegue a adquirir todas las estructuras gramaticales de la lengua meta, sino que se quede en una etapa intermedia en el proceso de adquisición. Es decir, es muy probable que el proceso de adquisición termine en una fase de desarrollo de la L2 que permita al hablante satisfacer sus necesidades comunicativas.

¿Qué importancia tienen las etapas de desarrollo, pues, en nuestro estudio? En la teoría, siempre existe la posibilidad de una mayor aproximación hacia la lengua meta de los interlenguajes de los afrocostarricenses, pero no es comparable con el proceso de adquisición de un estudiante. Debido a que muchos informantes empezaron a adquirir el español a una edad avanzada, no desde la infancia, suponemos que habrá fosilizaciones y estabilizaciones sin haber alcanzado la competencia gramatical completa de un hablante nativo. Como consecuencia, ya no esperamos avances en el sentido de «etapas» grandes como estadios de adquisición de un estudiante<sup>75</sup>. En este sentido, y relacionando lo expuesto anteriormente con los paradigmas de interlenguas podemos decir que la idea de la evolución, lo transitorio, no aplica tal y como se lo concebía cuando se refería al ámbito de la enseñanza.

Al comparar los diferentes interlenguajes de los afrolimonenses pueden identificarse interlenguajes más desarrollados que otros, que podríamos clasificar como «etapas» o «estadios» de adquisición. La adquisición parcial resulta en particular cuando los aprendices no están expuestos sistemáticamente a la variedad formal y completa, es decir, cuando tienen un contacto limitado con hispanocostarricenses y, por tanto, están expuestos al input de manera reducida.

### Resumen y discusión

Como hemos discutido, consideramos más apropiado el término *interlenguaje* que *interlengua* para referirnos al tercer sistema de un aprendiz de una L2, puesto que *lenguaje* comprende tanto las realizaciones concretas de habla como la competencia subyacente. Desde nuestro punto de vista, los interlenguajes se caracterizan principalmente por los aspectos expuestos en los párrafos anteriores:

---

<sup>75</sup> Para poder realizar tal análisis, además, se necesitarían estudios diacrónicos. De manera adicional, cabe mencionar que, obviamente, el lenguaje de cada individuo -sea hablante nativo o no- se encuentra en desarrollo constante en cierto sentido.

### III. Fundamentos teóricos y metodológicos

- (i) Los IL son inestables y dinámicos.
- (ii) La inestabilidad es sistemática.
- (iii) Idiosincrasia.
- (iv) Transferencia lingüística de la L1 sobre el interlenguaje.
- (v) Etapas de desarrollo (*developmental stages*).

No obstante, pensamos que los investigadores de interlenguas no han puesto suficiente atención en los diferentes niveles de una lengua (fonética, fonología, morfosintaxis, léxico) y las diferentes dificultades que presenta la adquisición de cada uno de ellos. En cambio, en las teorías sobre lenguas en contacto se ha evidenciado que se llega a tener buena competencia del léxico en el cambio de idioma a muy corto plazo, pero que la fonología de la L2 se adquiere con más dificultad en etapas más avanzadas. Por lo tanto, proponemos que no se puede ubicar todo el interlenguaje de un individuo en la escala de adquisición, sino que las etapas se refieren a los diferentes niveles de la lengua. Como consecuencia, es más bien una variable con sus diferentes variantes la que se encuentra en un punto más cercano o más lejano de la lengua meta, y son éstos los que se pueden situar en la escala por separado. En este sentido, cada variable cuenta con una variante que muestra cierta estabilidad, -la que se usa de manera más frecuente-, pero dependiendo de la monitorización, la situación comunicativa, del interlocutor o del contexto lingüístico, pueden usarse otras variantes. Ese uso demuestra la dinámica y la inestabilidad inherente a los interlenguajes.

#### **1.2.2.3. Edad y motivación individual en la adquisición de L2**

Ha habido mucha discusión sobre si la edad a la que un aprendiz adquiere una L2 -sea en el aula o en un ambiente natural- tiene un impacto decisivo en la competencia lingüística o no. Podemos distinguir tres opiniones básicas en cuanto a esta pregunta:

- (i) El proceso de aprendizaje es el mismo, no importa si se inicia como niño o adulto, los adultos son mejores aprendices puesto que avanzan más rápidamente desde el principio (cf. Genese 1976, 1988; Neufeld 1979; Snow 1983; 1987; Ellis 1985; Flege 1987).
- (ii) Los resultados son ambiguos y/o los adultos muestran una desventaja en

cuanto a áreas particulares como la fonología (cf. Hatch 1983, McLaughlin 1984).

- (iii) Las personas más jóvenes tienen una ventaja, especialmente cuando se trata del último nivel de rendimiento y adquisición (*ultimate attainment*), como por ejemplo la actuación sin acento extranjero, etc. (cf. Oyama 1976; Seliger 1978; Krashen / Long / Scarcella 1979, Patkowski 1980).

Al comparar los estudios, destaca que unos estudios suponen que son los niños los que aprenden mejor, otros favorecen a los adultos. Teniendo en cuenta todos los estudios disponibles, Krashen, Long y Scarcella (1979), se llega a la conclusión de que los adultos adquieren más rápidamente, pero los que adquieren una L2 desde la infancia, al final tienen una mejor adquisición (*older is faster, but younger is better*). Estudios comparativos entre la adquisición de L2 por parte de adultos y niños que estudian el rendimiento después de un corto lapso de tiempo (unos meses), dan evidencia de que los adultos adquieren la morfología y la sintaxis con más rapidez que los niños. Eso se puede deber a que los adultos puedan recurrir al conocimiento de un sistema morfológico y sintáctico de la L1. Además puede influir el hecho de que, en el aprendizaje de la L1, la adquisición de todas las reglas sintácticas no se termina hasta los 12 años (cf. Krashen 1981), y está claro que el conocimiento sintáctico en la L2 no puede sobrepasar el conocimiento en la L1. Por otro lado, los adultos tienen una mayor capacidad memorística, de razonamiento lógico y analítico, y durante su vida han ido desarrollando una serie de habilidades cognitivas y destrezas de aprendizaje de las que el niño aún no dispone. Lo mismo vale para adolescentes en comparación con niños, por las mismas razones los adolescentes aprenden más rápido que los niños (cf. Erwin-Tripp 1974). Por tanto, en los primeros meses de adquisición, el rendimiento de los niños no se puede comparar realmente con el de los adultos. Como consecuencia, para nuestro propósito, no son relevantes los estudios realizados a corto plazo, sino que solamente necesitamos tener en cuenta los estudios que consideren el rendimiento después de un largo plazo de tiempo puesto que nos interesa el nivel de adquisición de los afrocostarricense como adultos, de personas mayores de 16 años, que hayan estado expuestos al español por mucho tiempo.

Los investigadores no han llegado a un consenso en cuanto a la pregunta sobre si existe una edad, después de la cual ya no es posible el aprendizaje exitoso de

una lengua. La *hipótesis del período crítico*, asociada a Eric Lenneberg (1967), argumenta que hay un período determinado biológicamente responsable, entre los dos años y la pubertad, después del cual se hace imposible la adquisición natural sin instrucción formal de una L2. De acuerdo con esta teoría, no es posible adquirir un acento extranjero con facilidad tras la adolescencia. Esto se debe a la lateralización cerebral, pues, la polarización entre el hemisferio izquierdo y derecho tiene lugar, de tal modo que el izquierdo es el responsable del lenguaje. Muchos estudios apoyan la tesis de que la facilidad y habilidad del niño para aprender idiomas podría residir en la plasticidad de su cerebro, y que ésta va decreciendo con la edad.

No obstante, hasta hoy en día, no se ha podido comprobar la hipótesis del período crítico; la visión general que ha surgido de los estudios realizados no coinciden con las predicciones de ella. El desacuerdo se fundamenta básicamente en la dificultad de saber con exactitud, cuándo tiene lugar la lateralización cerebral. Hay desacuerdo en cuanto al momento en que termina la lateralización, pues hay estudios que no han encontrado diferencias con respecto al grado de lateralización de niños entre los 4 y los 9 años. Algunos destacan que podría ser que la lateralización haya finalizado a los cuatro años, lo que contradice la hipótesis del período crítico (cf. Harshman / Krashen 1972, Berlin / Lowe-Bell / Hughes / Berlin 1972). Por lo tanto, al parecer, hay un consenso sobre el hecho de que los estudios realizados no permiten basar el análisis en un modelo estricto de la lateralización y de la hipótesis del período crítico (cf. Brown, H.D. 1980, Snow / Hoefnagel-Höhle 1977).

¿Por qué siempre se ha prestado tanta atención a la variable *edad* en los estudios? En la gran mayoría de las investigaciones, en particular en los estudios variacionistas, la edad ha recibido una posición sobresaliente cuando se trata de analizar la variación en el habla. Pensemos en otros aspectos que pueden estar relacionados con la edad: consideremos el factor que Thomason y Kaufmann (1988) llaman «la intensidad del contacto lingüístico». Naturalmente, sólo cuando el hablante tiene una interacción regular con la comunidad de habla de la lengua meta, irá evolucionando y modificando de manera progresiva las estructuras lingüísticas (cf. Swain 1985, Romaine 1995). El desarrollo depende, entonces, de si el aprendiz tiene la posibilidad de contar con un contexto lingüístico estimulante donde pueda ensayar las hipótesis ya establecidas y que propicie la formación de nuevas hipótesis en su momento. Ahora bien, si relacionamos este factor con la edad, es probable que

los niños o adolescentes cotidianamente estén expuestos a la lengua meta con más frecuencia que los adultos, lo que es un factor que ha de tenerse en cuenta en la evaluación de los rendimientos diferentes entre adultos y niños en el proceso de adquisición de L2. Este hecho puede explicar por qué se ha destacado en repetidas ocasiones que los niños y adolescentes muestran un rendimiento más alto en el aprendizaje de L2 que los adultos.

La intensidad de contacto está estrechamente vinculada a lo que McLaughlin denomina «motivación personal», la cual puede influir en la adquisición. Según este autor, es posible que el rendimiento mayor de los niños se deba a que la motivación de ellos para integrarse a la nueva sociedad y su entorno social, es más alta que la de adolescentes y adultos:

[I]t is also very likely that children are more highly motivated to acquire the language than their parents are. For the child, learning to communicate with peers in the classroom or playground is a life-and-death affair. This is often overlooked by those who attribute greater motivation to the parents. Often the parents learn enough of the language to get by in the environment but -in spite of protestations to the contrary- are not highly motivated to learn much more. They frequently have friends and neighbors who speak the same native language and tend to restrict their social interaction to this circle. (McLaughlin 1987: 54)

Este hecho puede estar relacionado con la construcción de la identidad personal. Si los niños adquieren la L2 desde pequeños, lo hacen cuando todavía no han construido una identidad fija y, de este modo, tienen la posibilidad de integrar la segunda lengua en su patrón de identidad. Por el contrario, si los aprendices ya son adolescentes o adultos, ya han construido su identidad desde antes y puedan temer la pérdida de su identidad personal y, por ello, se sienten menos motivados a la hora de aprender bien una L2 que no representa su cultura y sus raíces. En cuanto al contexto de Limón, ésta puede ser la causa por la cual algunos afrocostarricenses que empezaron a adquirir el español en la adolescencia o incluso más tarde, no lleguen a dominar el español tan bien como otros que estaban en contacto con la lengua meta desde su infancia. Hay algunos estudios (aunque pocos) que tienen en cuenta la importancia del factor de la intención de la adquisición (cf. por ejemplo Christophersen 1973, Snow / Hoefnagel-Höhle 1977).

Uno de los modelos más convincentes es el modelo multidimensional que surgió en el proyecto ZISA (cf. esquema n.º 1) y que explica las posibles razones de la variabilidad que existe entre los interlenguajes de diferentes personas insertos en el mismo contexto social. Repetimos que Clahsen et al. (1983) destacan que los hablantes se encuentran entre dos polos: la orientación integrativa y la orientación

segregativa, es decir, existe una tensión entre el deseo de integrarse a la sociedad también a nivel lingüístico y el de distanciarse de ella. La actitud lingüística y cultural vinculada al deseo de integración o distanciamiento subyace a la adquisición e influye en ella de una manera significativa que luego se evidenciará en el comportamiento lingüístico.

Llegamos a la conclusión de que la variable ‘edad’ constituye una variable básica, pero no determina por sí sola el comportamiento lingüístico. Proponemos la hipótesis de que, si bien la edad constituye una variable básica, no es la decisiva en último lugar. Aparte de las consideraciones neurológicas, son más bien los factores psicológicos y sociales ligados a la edad los que tienen un impacto decisivo en el resultado lingüístico. Así, pues, no basta con basarse sólo en el período crítico y la lateralización como se desprende de varios estudios. Han de considerarse los factores estrechamente vinculados a la edad que desempeñan un papel importante en la adquisición.

#### 1.2.2.4. La «norma»

El concepto de «norma» es altamente ambiguo. Desde la perspectiva del investigador, no sabemos con seguridad qué variedad es considerada como «norma» por parte de los hablantes, o más bien, cuál tienen en mente al realizar su habla. Consideramos adecuado basarnos en el concepto de «norma» según Coseriu, quien consideró insuficiente la diferenciación de Saussure entre *langue* y *parole*,<sup>76</sup> y, además, lo deslinda de la norma prescriptiva y descriptiva de una lengua. De acuerdo con este autor, la diferencia entre el *sistema* de una lengua y su *norma* se manifiesta en el hecho de que la norma, ‘lo normal’, es más amplia que el sistema. Coseriu toma como ejemplo el sistema vocálico del español y señala que, aunque se trata de un sistema de cinco vocales, en las realizaciones concretas de habla, existen un sinnúmero de realizaciones posibles, lo que considera ‘lo normal’ en español. Es decir, de acuerdo con su concepto, al comprobar la norma a la que se refiere un hablante, «se comprueba *cómo se dice*, y no se indica *cómo se debe decir*» (Coseriu 1973: 90). Se ha de distinguir, por tanto, entre lo *normal* y lo *anormal*, en lugar de lo *correcto* y lo *incorrecto*.

Por consiguiente, cuando hablamos de *norma* en este estudio, nos referimos a

---

<sup>76</sup> Originalmente publicado en su artículo «Sistema, norma y habla» en 1952.

lo que los hablantes perciben como ‘realizaciones normales’ del español. Sin embargo, estamos de acuerdo con Sinner (2004: 67) cuando explica que «el problema en la determinación de la norma (o las normas) de uso radica, entonces, en saber qué es lo que los hablantes consideran como normal». Obviamente, pueden presentarse diferencias en cuanto a las consideraciones y la orientación de cada hablante. Con respecto a la situación de lenguas en contacto en Limón, no sabemos con seguridad qué variedad del español toman los hablantes afrolimonenses como variedad de referencia al producir su habla. Hay varias opciones:

- (i) El español oral de Limón (hacia el polo de la *inmediatez comunicativa*).
- (ii) El habla culta de la capital, San José, enseñada en instituciones educativas y usada por autoridades (hacia el polo de la *distancia comunicativa*).
- (iii) El español de Castilla (en situaciones de distancia comunicativa marcado por un alto grado de monitorización).
- (iv) Otra cualquiera que consideren la variedad «normal»<sup>77</sup>.

Suponemos, además, que un hablante no siempre tiene la misma variedad ejemplar en mente, sino que la puede cambiar según la situación comunicativa y el interlocutor, siempre teniendo en cuenta que no podemos saber con seguridad qué variedad del español toman como referencia, si cambian de referencia y bajo qué circunstancias lo hacen. Presentaremos ejemplos en el análisis del corpus que evidencian que algunos hablantes tienen presente la variedad de Castilla puesto que, por ejemplo, emplean la velar fricativa con mayor frecuencia, al contrario de lo común en Costa Rica, incluyendo la provincia de Limón.

Es necesario aclarar, por otra parte, el uso del término *español general*. En muchos estudios del ámbito del contacto de lenguas (cf. por ejemplo de Granda 1995, Escobar 2000 y también en el *Diccionario panhispánico de dudas* de la RAE) se usa el concepto del «español general» para indicar cualquier variedad que no sea muy marcada social y/o geográficamente y que, por ello, sea comprensible para todo el mundo de habla hispana. Cuando no nos refiramos a las particularidades surgidas

---

<sup>77</sup> Incluso, es posible que algunas personas empiecen a considerar algunos rasgos usados por muchos afrocostarricenses como lo normal del español de los afrocostarricenses o que, por lo menos, en un futuro se desarrolle esta consideración.

en el cambio lingüístico interno de la variedad de contacto, el español de Costa Rica, también usaremos este término, el *español general*.

### 1.3. Motivaciones internas del cambio lingüístico

Hemos apuntado varias veces que los rasgos particulares no se producen exclusivamente inducidos por el contacto lingüístico, sino que hay otros factores que han de tenerse en cuenta. Uno de estos factores adicionales es el cambio lingüístico interno que está en proceso en la lengua meta de la situación de lenguas en contacto. Silva Corvalán (1994: 92) propone -con referencia al español en contacto con el inglés- que hay muchos cambios en situaciones de contacto de lenguas que tienen una motivación interna, puesto que ya estaban en proceso en la variedad «modelo» monolingüe antes de que ocurriera el contacto intenso. Para esta autora, incluso el contacto lingüístico estable y prolongado tiene como efecto acelerar procesos que ya están presentes en la lengua (1994: 214, siguiendo a Weinreich 1953: 25).<sup>78</sup> No obstante, estamos convencidos de que esta tendencia no se da en todos los procesos, sino que está ligada a la tendencia del hablante bilingüe de buscar analogías entre ambos sistemas lingüísticos en contacto, ya que facilita la comunicación (Toribio 2004: 2 y ss.).

Según Van Coetsem, el cambio lingüístico interno no forma parte del cambio lingüístico inducido por contacto, pero es de suma importancia porque puede manifestarse de manera contundente en situaciones de actividad de lengua fuente. Explica:

It is not a characteristic change in SL [source language] agentivity, and neither is it part of the transfer proper, since it naturally occurs outside of SL agentivity and outside of language contact. However, internally induced change has an exceptionally favourable environment for its manifestation in SL agentivity. (Van Coetsem 2000: 76)

Si la mayoría del grupo que está en proceso de sustitución de la lengua usa los cambios, puede generarse una aceleración de dicho cambio en la variedad monolingüe que influye, a la vez, en el habla de los hablantes de la lengua en cuestión como L2. Van Coetsem también señala esta sinergia y destaca la cooperación entre el cambio lingüístico interno y externo. Es muy probable que los rasgos involucrados respondan a necesidades cognitivas como, por ejemplo, la reducción, la generalización u otros procesos que faciliten la producción de habla de

---

<sup>78</sup> Tomando como muestra el español de Los Ángeles, Estados Unidos, trata el uso extendido del verbo *estar* (cf. 1986, 1994: 114).

hablantes nativos y de aprendices de una L2.

Para nuestro análisis, esto significa, pues, que es de especial importancia considerar los cambios internos del español de Costa Rica y las particularidades de esta variedad del español, ya que, como suponemos, tienen un impacto en el habla de los afrocostarricenses. En este punto, hace falta repetir, que, los afrocostarricenses se orientan en datos externos que perciben a diario, que conforman el español costarricense. Por lo tanto, ésta constituye la variedad de referencia principal en la que se orientan los encuestados al realizar su habla.

#### **1.4. Inmediatez comunicativa**

Koch y Oesterreicher (1990) han insistido que entre ‘oralidad’ y ‘escrituralidad’ «existen gradaciones entre dos polos extremos» (Oesterreicher 2004: 733) que conducen a la definición de los fenómenos en función de un continuo concepcional que «va del extremo de la concepción ‘hablada’ o inmediatez comunicativa hasta el extremo de la distancia comunicativa o concepción ‘escrita’» (op. cit.: 734). Algunas características de la «inmediatez comunicativa» son, según estos autores, los siguientes parámetros comunicativos: privacidad de la comunicación, conocimiento mutuo de interlocutores, saber compartido, espontaneidad, dialogicidad y participación emocional. Dado que nuestro estudio se basa en un corpus exclusivamente de lengua oral (que además se produce en gran medida en situaciones comunicativas características de la oralidad concepcional), los parámetros postulados por Koch y Oesterreicher aparecerán en un grado considerable.

Como fenómenos típicos del polo concepcional de la inmediatez (cf. Koch / Oesterreicher 1990: 50 y ss.) han señalado, entre otros rasgos, los «errores» de concordancia entre sujeto y verbo o entre sustantivo y adjetivo; el empleo de interjecciones; el uso de un vocabulario reducido y la presencia de estructuras sintácticas como los anacolutos. En el caso de nuestro corpus, pueden encontrarse rasgos característicos de la oralidad tanto en hablantes que tienen el español como L1 como en hablantes que tienen el español como L2. Entendemos, sin embargo, que en el habla de hablantes de español como L2, las apariciones de este tipo no pueden ser clasificadas, sin más, como fenómenos propios de la oralidad, sino que se trata, sobre todo, de un aprendizaje imperfecto de la lengua. Sí analizamos, sin embargo, en relación con lo postulado por Koch y Oesterreicher, el habla de personas que tienen

el español como L1 y en estos casos existe la posibilidad de que se produzcan enunciados no acordes con las reglas gramaticales del español general, pero que también son enunciados por hispanocostarricenses al monitorear su habla en menor medida.

Es importante subrayar que los fenómenos que clasificamos como característicos de la inmediatez comunicativa no afectan al sistema subyacente del hablante, sino que se dan simplemente en el habla oral de nuestros informantes, como por ejemplo la pluralización de *haber*, que no harían en situaciones de distancia comunicativa. Según Koch y Oesterreicher (1990: 125), los hablantes sólo emplean otras «opciones» en el nivel de la norma (en el sentido de Coseriu 1979) diferentes de las que usarían en una situación marcada por los parámetros de la distancia comunicativa.

La inmediatez comunicativa que causa la ocurrencia de ciertos fenómenos está estrechamente vinculada a la monitorización, puesto que en situaciones de inmediatez comunicativa, en particular, al hablar una L2, el grado de monitorización del lenguaje cambia en comparación con una situación de comunicación de distancia.

### **1.5. Procesos lingüísticos y estrategias comunicativas**

Los escenarios de lenguas en contacto siempre resultan, como sabemos, en cambios lingüísticos temporáneos o permanentes en las lenguas que están involucradas, aunque no siempre homólogas en todas las comunidades de habla. Debido a que les permiten asegurar la efectividad de la comunicación los hablantes recurren a procesos lingüísticos y estrategias comunicativas de menor o mayor grado, un hecho que nos muestra que los hablantes son agentes en el cambio lingüístico histórico a largo plazo.

#### **1.5.1. Procesos fonológicos**

En las teorías sobre el desarrollo fonológico en la adquisición de una lengua se ha destacado el empleo de diversos *procesos fonológicos* que simplifican el proceso de adquisición (cf. Stampe 1979: 9). Al igual que Jakobson (1969), Stampe sostiene que la adquisición de una lengua sigue reglas universales. Según Stampe, el desarrollo del sistema fonológico es la superación de procesos fonológicos que son universales y condicionados fisiológicamente. Tradicionalmente, se distinguen las siguientes tres categorías de procesos fonológicos que se ha destacado en la

adquisición de lenguas (cf. Hacker / Weiß 1986, Romonath 1991, Fox / Dodd 1999):

- (i) procesos de sustitución
- (ii) procesos de estructura silábica
- (iii) procesos de asimilación
- (iv) procesos de disimilación

Por procesos de sustitución se entiende el reemplazo de un sonido por otro que muestra un modo o punto de articulación diferente como, por ejemplo, la glotalización (el reemplazo de la [x] por la [h]), la sonorización, omisión de sonoridad, la plosivación, la velarización ([n] > [ŋ]), la nasalización (/l/ > /n/), lateralización (por > [pol]).

Los procesos de estructura silábica alteran la estructura de una palabra, bien por la adición: (prótesis (principio de palabra), epéntesis (interior de palabra) de un sonido o más o bien por la supresión de ellos (aféreses, síncope, apócope).<sup>79</sup>

En cuanto a los procesos de asimilación, se refiere a casos en los cuales un sonido se asimila a otro en cuanto a sus características articulatorias de un sonido vecino. Primero, se distingue entre *asimilación a distancia* (*Fernassimilation*) y *asimilación de contacto* (*Kontaktassimilation*). La asimilación a distancia se refiere a casos en los cuales los sonidos en cuestión no son adyacentes como en el sintagma *por el estilo* > [pol] el estilo; mientras que la asimilación de contacto se refiere a que un sonido se asimila a otro adyacente. Segundo, existen la *asimilación progresiva* y la *asimilación regresiva* (sonido que precede e influye en el que sigue o el segundo de dos segmentos influye en el primero). Un ejemplo de asimilación regresiva es, por ejemplo, la asimilación de h que se asimila a la consonante en el español del Caribe : mismo > [mihmo] > [mimmo] (Campbell 2004: 29, Stampe 1979: 7). El primer ejemplo es una *asimilación parcial*, mientras que el segundo una *asimilación total*. Por disimilación se entiende, pues, lo opuesto de la asimilación, es decir, un sonido se hace menos similar a otro.

Adicionalmente, consideramos necesario mencionar dos procesos de carácter más general que no sólo se aplican en el campo fonético-fonológico: (i) la analogía y (ii) la transferencia. En la lingüística histórica, los cambios lingüísticos motivados por el proceso de analogía son aquellos en los cuales una forma es producida a

<sup>79</sup> Véase Herzfeld (2002a: 127-129) para información más detallada sobre los procesos fonológicos empleados por los criollohablantes.

imagen de otra, y cuyo uso, por lo general, está restringido a un contorno al tiempo que se aplica de manera análoga a otro contexto, con el fin de producir regularidad. En el nivel fonético-fonológico de la lengua, un ejemplo de analogía puede ser la regularización en un paradigma verbal, esp. *sembran* en vez de *siembran*.

Como ya se ha tratado la transferencia de manera detallada en los capítulos anteriores, desistimos de una explicación detallada en este punto. Obviamente se refiere la transferencia de rasgos o entidades lingüísticas de la L1 a la L2.

### 1.5.2. Procesos morfosintácticos

Aparte de todo lo expuesto anteriormente, esperamos el uso de los siguientes procesos gramaticales por parte de los afrocostarricenses en el proceso de adquisición de su L2, cuyo uso disminuirá conforme aumente la competencia: la analogía, la reducción, la hipergeneralización y la transferencia.

Como hemos presentado en el apartado anterior, por analogía se entiende el proceso de transferencia de un fenómeno gramatical únicamente usado en un cierto contexto a un grupo similar de formas. Distinguimos entre *analogical levelling* y *analogical extension*: Con *analogical levelling* nos referimos a la eliminación de excepciones, como la regularización de formas de verbos irregulares. Se reduce el número de alomorfos de una forma, es decir, los paradigmas resultan ser más uniformes, como por ejemplo en inglés *throw/threw/thrown* > *throw/thriowed/throwed* en algunos dialectos (cf. Campbell 2004: 106). Por *extensión analógica*, en cambio, se entiende la extensión de excepciones morfológicas como pueden ser el uso de *ie* en la conjugación de verbos que no requieren el cambio de *i* a *ie* como *aprender* > *apriéndo*, extensión analógica fuerte de verbos como *pensar* > *pienso* (op. cit: 108).

La analogía está estrechamente vinculada a la reducción<sup>80</sup> que en muchos casos lleva a la pérdida de formas que, a su vez, conlleva el abandono de distinciones morfológicas. Con base en su análisis, Van Coetsem (2000: 76) clasifica la reducción como un ‘diagnóstico’ de la actividad de lengua fuente. Dependiendo de la duración y del tiempo del cambio de idioma, la reducción se producirá en mayor o menor

---

<sup>80</sup> Los investigadores no han podido llegar a un acuerdo sobre los términos más adecuados de uso. En este trabajo usaremos el término *reducción* en vez de *simplificación*, ya que este último no se considera un término suficientemente neutral. Desde nuestro punto de vista, ese término no describe correctamente la dirección del cambio lingüístico. Dado que los hablantes que usan formas reducidas nunca han integrado el sistema de la lengua meta en su sistema cognitivo, no lo pueden ‘simplificar’.

grado. Cuanto más rápido, más reducción se manifiesta en la lengua meta. OrtheGuy y Lapidus (2005) ven la *simplificación* (también usan este término para lo que aquí llamamos *reducción*) como parte de la «adaptación lingüística» en entornos bilingües. Según estos autores, se establece una semejanza entre la adaptación biológica y la lingüística, puesto que en ambas «se conjugan altos índices de ahorro de energía con bajos índices de disminución de efectividad; en el caso de las lenguas en contacto, se conjugan altos índices de ahorro cognitivo, con cuotas muy bajas de pérdida comunicativa.» (op. cit.: 144).

La reducción es un proceso que no se aplica al azar, sino que va acompañada por un proceso de selección. Van Coetsem (1988: 54) habla de una «reducción selectiva» lo que quiere decir que un hablante no abandonará lo que es esencial para satisfacer las necesidades comunicativas. Al mismo tiempo, no usará lo que no es importante para la comprensión:

Reduction is accompanied by a process of selection, so that one could speak of 'selective reduction'. Speaker will not reduce what is essential to his communication needs, and he will not utilize, what is less important. (Van Coetsem: 1988: 54)

Según Silva-Corvalán (2001: 272 y ss.), se ha llegado al acuerdo general de que la simplificación constituye la reducción del inventario de formas lingüísticas, del alcance semántico o de las funciones de la lengua y la eliminación de estructuras alternativas en ciertos niveles (cf. Ferguson 1982: 59). Esto puede significar que se eliminan los morfemas redundantes, como el género o el número dentro de un sintagma como en la frase *\*Vi a dos muchacha*, o no relevantes como, por ejemplo, el artículo; un sistema regular, por lo que las formas irregulares no tienen cabida; y un léxico reducido, pero muy funcional.

De nuevo, Van Coetsem tiene en cuenta el factor de estabilidad con referencia a los diferentes niveles de un idioma y explica que el hablante recurre a la reducción en situaciones en las cuales no puede imponer elementos estables sobre la lengua meta, que es el caso de la morfología flexional (Van Coetsem 1988, 2000: 59).

Según Silva Corvalán (2001: 273), la «simplificación» (reducción) está estrechamente vinculada a la noción de hipergeneralización ya que la hipergeneralización es un ejemplo concreto de reducción gramatical. Por hipergeneralización se entiende la extensión de reglas aprendidas o inferidas de las lenguas con las que se ha estado en contacto -en nuestro caso, principalmente la L1 (CL)- a campos en los que no son aceptables según la norma del español. El aprendiz de español hipergeneraliza, por ejemplo, el uso del sufijo *-mente* (cf. Blanco Picado

2002: 17) y produce formas de adverbios como *grandemente* o *cortamente* usando la regla según la cual forma *inteligentemente* o *rápidamente*.

No usaremos el término *regularización* puesto que «La regularización tiene que ver con la aplicación de una regla gramatical que no admite excepciones (el subrayado es mío). Este fenómeno es conocido en la literatura sobre la adquisición de L2 como hipergeneralización (o *sobregeneralización*) de ciertas reglas. Es decir, una regla se aplica a todos los casos posibles sin excepción, de allí que también se diga que los casos de regularización de una reglas implican la simplificación de la misma reglas, ya que se omiten ciertas restricciones.» (Escobar 2000: 77).

En el español hablado por los afrocostarricenses, la hipergeneralización no se da sin excepciones. En la gran mayoría de los casos aplicados, hay casos en los que se generaliza una regla por medio de analogía, pero en otros casos no se emplea. La adquisición del español por la mayoría de los informantes que todavía usa hipergeneralizaciones ha llegado a un punto, donde existe una cierta inseguridad en cuanto a las reglas, de allí que, incluso en el habla de una persona pueda haber irregularidades con respecto al uso de la forma sobregeneralizada y otras, por ejemplo, la forma finita de un verbo.

El resultado del empleo de todos estos procesos es la representación mental de menos formas y de menos marcaciones morfosintácticas en comparación con un hablante nativo. El hablante procede así para facilitar la comunicación y el desarrollo del sistema del interlenguaje el cual, conforme progresa, también se especifica y en el que aumentan las representaciones mentales. El uso de ellos tiene como fin la «facilidad de percepción, facilidad de producción y facilidad general de adquisición» (traducción de Silva-Corvalán 2001: 276 por Thomason 1986: 250).

Por último, conviene mencionar que la analogía, la reducción y la hipergeneralización no son procesos únicamente particulares de la situación en la provincia de Limón, sino que contamos con numerosos estudios que han demostrado que son procesos comunes en situaciones de lenguas en contacto, en el cambio lingüístico histórico, la pidginización, la criollización y en la adquisición de segundas lenguas en general (cf. Blanco Picado 2002, Lipski 2005, Ortiz López 2005, Weinreich 1953, entre muchos otros).

### 1.5.3. Procesos cognitivos

Pretendemos tener en cuenta el impacto que ejerce la frecuencia de uso en la representación mental de ítems léxicos y de formas gramaticales. Por ello, cabe decir, que la frecuencia está ligada a la estabilidad de formas en el cambio lingüístico (cf. Weinreich 1953, Bybee 2001, Van Coetsem 2000). Weinreich, refiriéndose sólo al léxico, ya constató en su obra de 1953 (p.57): «It has been shown that, other things being equal, the frequent words come easily to mind and are therefore more stable; relatively infrequent words of the vocabulary are, accordingly, less stable, more subject to oblivion and replacement.»

Bybee, por su parte, va un paso más allá y nos brinda la explicación psicolingüística: en su teoría fonológica (*usage-based phonology*) Bybee (2001: 10 y ss.) da suma importancia al léxico en relación con la frecuencia de uso del lenguaje. Dice: «The streamlining effect of high-frequency words and phrases has the effect of automizing production. Any motor activity that is repeated often becomes more efficient. The first effect of frequency, then, is to automate production» (Bybee 2001: 11-12). Según esta teoría, basada en la *parole*, se supone que cada *token* (percibido y producido) está guardado en *clusters* a nivel psicológico con otros *tokens* similares. Ejemplos de los *tokens* frecuentes se vuelven centrales porque poseen mayor fuerza léxica (*lexical strength*), mientras que los *tokens* menos frecuentes se marginalizan en cuanto a las representaciones mentales:

[The] frequency gives them a high level of lexical strength. That is, they are so engrained as individual patterns that they are less likely to change [...]. To account for this strengthening effect, I have proposed (Bybee 1985) that representations are strengthened whenever they are accessed. (Bybee 2001: 12).

Por consiguiente, esperamos que la frecuencia de las entidades lingüísticas y los procesos psicolingüísticos aplicados para la representación mental, desempeñen un papel importante.

### 1.5.4. Estrategias comunicativas

Además, en situaciones de adquisición de L2 y en situaciones de lenguas en contacto de modo que implique la adquisición de la L2, se presentan dificultades tanto en cuanto a la articulación de sonidos como respecto de estructuras gramaticales (temporales, modales, orden de palabras, etc.). Según Van Coetsem (1988: 54-55), al facilitar la comunicación en la L2, muchos hablantes emplean estrategias comunicativas, como la evitación (*avoidance*) y la compensación (*compensation*).

La compensación puede ser inducida de manera externa o interna. Por recompensación externa Van Coetsem (1988 : 50 y ss.) entiende la imposición de estructuras de la L1 sobre la L2, pues éstos facilitan y hacen más rápida la comunicación, en especial respecto a la articulación de sonidos. Además, se da la compensación en el nivel morfosintáctico (interno), por ejemplo, la pérdida de información gramatical mediante la reducción de marcadores morfológicos, como la desinencia verbal, se recompensa a nivel sintáctico por medio del uso de pronombres personales para garantizar la comprensión.

La evitación del uso de ciertas formas o estructuras es una estrategia común empleada por aprendices de una L2 (Brown 1980: 178-9, Kleinmann 1977 citado por Van Coetsem 1988: 51). En particular, no se usan tales estructuras que no son similares a su L1 y muy específicas de la lengua meta, como por ejemplo la morfología flexiva.

En el análisis del corpus partiremos siempre de la comparación entre la lengua criolla y el español para saber si la diferente tipología de estas lenguas puede causar dificultades predecibles o esperables. No obstante, posteriormente, tendremos en cuenta las motivaciones adicionales antes presentadas, considerando también las variables sociales particulares para intentar identificar con claridad cuál ha sido la motivación de una realización determinada.

## **2. Premisas metodológicas**

El análisis se basa primordialmente en el corpus del habla de 143 afrolimonenses y las encuestas realizadas con los mismos informantes que fueron obtenidas durante dos épocas de trabajo de campo por la autora (de octubre a diciembre de 2003 y de septiembre a diciembre de 2004). El análisis lingüístico se basa en muestras de habla obtenidas por medio de conversaciones dirigidas, semi-dirigidas o libres, en algunos casos con un solo hablante afrolimonense y, en otros casos, a partir de conversaciones libres de varios participantes. En la encuesta adicional, tratamos temas sociolingüísticos, la adquisición de las lenguas, el uso, actitudes, preferencias lingüísticas y auto-evaluaciones del dominio lingüístico en las lenguas en contacto. Adicionalmente, recopilamos un corpus de referencia con 60 hispanocostarricenses residentes de Limón en 2004 y tuvimos en cuenta otro corpus

de referencia de residentes del Valle Central<sup>81</sup> en 2002. Información detallada sobre los tres corpus se puede apreciar en el apéndice II.

Partimos de un análisis de habla y de los resultados de las encuestas de personas individuales, las cuales considerando nuestro objetivo de estudio constituyen una unidad, nuestra base de investigación (cf. Schnell / Hill / Esser 1999: 236). Después del análisis individual, pretendemos llegar a conclusiones más generales concernientes a toda la comunidad lingüística de los afrocostarricenses tanto en cuanto al perfil sociolingüístico, los resultados de la actitud lingüística y los demás temas tratados como las tendencias en el comportamiento lingüístico al principio del siglo XXI en Limón, Costa Rica.

## 2.1. Los corpus

Como se ha señalado en la introducción a este capítulo, en total trabajamos con tres corpus de habla:

**(i) Corpus principal:**

El corpus de 143 afrocostarricenses residentes en la provincia de Limón recogido en 2003 y 2004.

**(ii) Corpus de referencia A:**

El corpus de 60 hispanocostarricenses residentes en la provincia de Limón recogido en 2004.

**(iii) Corpus de referencia B:**

El corpus de costarricenses residentes del Valle Central (área metropolitana) recogido en 2002.

La muestra de habla de los afrocostarricenses constituye nuestro corpus principal, la base de nuestro estudio. Por lo tanto, siempre nos referiremos a este corpus cuando no especifiquemos de cuál se trata. Cuando hablemos de «nuestra muestra de habla» o de «nuestro corpus» siempre nos referimos a los datos de habla de los informantes afrocostarricenses. En cambio, al referirnos a los dos corpus adicionales, siempre indicaremos que se trata de los corpus de referencia (A: hispanocostarricenses residentes en Limón y B: hispanocostarricenses residentes en

---

<sup>81</sup> Esta última muestra no es tan equilibrada como los otros corpus en cuanto al nivel de escolaridad y el nivel socioeconómico; todos los residentes del Valle Central pertenecen a la clase media costarricense y han cursado una educación secundaria o incluso superior.

el Valle Central, San José).

## 2.2. La muestra: La selección de los entrevistados

Para obtener una muestra equilibrada, nos basamos en los métodos de selección de informantes usados en la sociolingüística: Tradicionalmente, se diferencian variables sociales que pueden tener influencia sobre la variedad lingüística. En general se toma en cuenta las siguientes variables (cf. Moreno Fernández 2005: 39 y ss.):

- (i) Etnia.
- (ii) Residencia (procedencia y residencia).
- (iii) Edad.
- (iv) Sexo.
- (v) Nivel de instrucción (educación).
- (vi) Nivel socioeconómico.

Nuestra investigación sigue esta propuesta. Es decir, en este estudio, escogimos la muestra de nuestros informantes según estas variables, prestando particular atención a que la muestra representara todas las variables de manera equilibrada. La distribución puede apreciarse en el apéndice II. Vale mencionar de antemano que es difícil separar una variable de las demás, ya que en muchos casos una variable condiciona la otra como veremos a continuación.

La muestra se constituye por 143 informantes, todos afrocostarricenses, residentes permanentes de la provincia de Limón. Es decir, la variable social ‘etnia’ forma una variable precondicional de selección de los informantes, ya que sólo integrantes de este grupo étnico son hablantes nativos del criollo limonense, la lengua en contacto con el español que nos interesa en este estudio. De este modo incluimos personas que tienen el español como L2 y, al mismo tiempo, a los informantes jóvenes que han adquirido la lengua criolla simultáneamente con el español, es decir, para los cuales el español es L1. Del mismo modo, para el corpus de referencia A de los hispanocostarricenses, la etnia (y en lo referente a este grupo, junto a la premisa de residencia en Limón durante toda la vida) constituía la variable precondicional.

En cuanto a la ‘residencia’ distinguimos entre residentes de la zona rural

(cantones Cahuita, Puerto Viejo) y la zona urbana (cantón Limón Centro) en la provincia de Limón. Se ha destacado repetidamente la importancia de esta variable en el mundo hispánico puesto que, en primer lugar, y particularmente en Hispanoamérica, se ha demostrado el contraste entre el habla campesina y el habla de centros urbanos. Las diferencias parecen estar relacionadas con el nivel de instrucción y, por consiguiente, con el nivel socioeconómico:

Al comparar los niveles urbanos he señalado la vinculación de los grupos económicamente menos desarrollados con las motivaciones rurales. Es más, de una u otra manera, con correlación geográfica próxima o remota, según mis materiales y sin salirnos de la geografía isleña, hemos comprobado que las gentes sin instrucción van de acuerdo con las realizaciones campesinas y no con las clases instruidas de la capital. (Alvar 1972: 185)

En segundo lugar, en los últimos cincuenta años se han dado grandes movimientos migratorios de zonas rurales y centros urbanos que han aportado mucho a la variación lingüística. La población de la provincia de Limón hoy día se concentra en el importantísimo centro urbano, la ciudad Puerto Limón con el puerto al Atlántico, pero también hay una gran parte de población que reside en los pueblos alejados y pequeños en la zona rural, donde la gente sigue viviendo de la pesca y, desde algunas décadas, del turismo creciente. Esperamos diferencias significativas entre personas residentes en zonas rurales y de residentes de centros urbanos ligadas a las posibilidades de una educación superior en el centro urbano.

La tercera variable importante que consideramos es la 'edad'. Numerosos investigadores han destacado que la edad es uno de los factores más decisivos en la investigación sociolingüística y también de los estudios de dialectología se desprende que la edad de los hablantes constituye un factor social que puede determinar los usos lingüísticos de una comunidad de habla con mayor fuerza. Moreno Fernández (2005) afirma que, especialmente en cuanto al léxico y al discurso, la edad condiciona la variación lingüística con más intensidad que otros factores, también importantes como el sexo y la clase social, por ser una variable constante y por funcionar de manera independiente a factores socioeconómicos o de clase (cf. Walter 2001: 328, Lázaro Carreter 1980: 233). Además, el autor Moreno Fernández 2005: 51) explica que:

Los grupos generacionales y las etapas de adquisición del sociolecto pueden determinar, y de hecho lo hacen, el uso de ciertas variables o rasgos lingüísticos que sirven para marcar distancias entre niños y jóvenes, entre jóvenes y adultos. Son elementos que funcionan como indicadores de pertenencia a un grupo generacional determinado y que pueden proceder de cualquier nivel lingüístico.

### III. Fundamentos teóricos y metodológicos

Por otro lado, Fishman (1966), Gal (1979), Dorian (1981) y Fasold (1984) han encontrado que la edad es la variable social más importante en cuanto al cambio de lenguas. La sustitución de la lengua de un grupo étnico minoritario aumenta de una generación a la otra, es decir, en los grupos más jóvenes cada vez hay menos personas que dominan la lengua minoritaria. Basándonos en estos estudiosos, partimos de un análisis que distingue tres generaciones; no obstante, cabe contestar a la pregunta, sobre si la edad también constituye un factor significativo en este estudio, esto es, si tiene un impacto decisivo en el dominio lingüístico del español por parte de los afrocostarricenses.

Hemos distribuido los informantes en tres grupos etarios según el año de nacimiento, orientándonos en el cambio sociopolítico que ha ocurrido en la provincia de Limón en Costa Rica. La fecha de nacimiento del grupo B va mano a mano con la revolución de 1948 y el cambio al socialismo que implicaba la fuerte presión por la asimilación de la población afrocostarricenses a la sociedad hispana que, por ejemplo, implicaba la educación en instituciones españolas en vez de escuelas de inglés (cf. cap. II, epígrafe 2.):

Grupo A (46 informantes) = nacidos antes de 1949 (< de 56 años)

Grupo B (48 informantes) = nacidos entre 1949 y 1973 (30 - 55 años)

Grupo C (49 informantes) = nacidos a partir de 1974 (16 - 29 años)

Desde los inicios de la sociolingüística, se ha tenido en cuenta la variable social ‘sexo’ y se ha documentado el efecto que tiene en la variación lingüística. Por ejemplo, se han encontrado correlaciones entre el comportamiento del sexo femenino, el uso mayor de formas lingüísticas innovadoras y la tendencia a ser más conservadores en el habla (cf. Merlo 1952, Pop 1950 citado en Moreno Fernández 2005: 41). No obstante, poco después, Manuel Alvar (1956) llegó a la conclusión de que el arcaísmo y el uso de formas lingüísticas innovadoras por las mujeres no depende tanto del sexo sino del tipo de vida que llevan las personas, lo que, a la vez, está condicionado por la profesión, el nivel de instrucción, etc. Por lo tanto, hay que considerar el sexo como un factor de segundo orden que ha de subordinarse a las demás variables mencionadas.

La variable ‘nivel de instrucción’ (o ‘educación’) se refiere al tipo de formación académica y a la cantidad de años que se ha estado estudiando. La sociolingüística ha comprobado que el nivel educativo de los hablantes determina de

forma directa y clara la variación lingüística y que, además, tiene consecuencias en el cambio lingüístico (cf. Moreno Fernández 2005: 61). Las personas que muestran un nivel más alto de escolaridad suelen usar registros más altos, más ajustados a lo que se considera la norma en un determinado país. Esto resulta de que pueden obtener puestos de trabajo académicos, lo que tiene como consecuencia que se rodeen más de personas que usan estilos elevados del español y que, en lo referente a nuestra situación de lenguas en contacto, usen más el español que el inglés criollo.

Consideramos esta categoría como una categoría de primer orden en nuestra investigación, por lo que la tratamos independientemente de la profesión y de los ingresos económicos que forman la categoría ‘clase social’ en muchos estudios (cf. Labov 1972, Milroy 1987), pues estamos de acuerdo con Aitchinson (1991) cuando mantiene que esta categoría global no se deja adaptar a todas las sociedades que forman objetos de estudio. En lo referente a los afrocostarricenses, la duración de la educación en español influye de manera decisiva en el dominio lingüístico en español. Esperamos que el nivel de español de informantes mayores que no han gozado de ninguna o sólo de poca formación académica en español difiera en gran medida del nivel que poseen las personas que han asistido a una educación superior en la lengua nacional del país. Por lo tanto, proponemos la necesidad de adaptar las variables que se tomen como base de un análisis a la muestra en cuestión y por tanto tratamos la educación aparte del nivel socioeconómico. Consideramos este hecho de especial importancia porque se trata de la educación en español, que no siempre constituye la primera lengua de los informantes y, por tanto, la instrucción tiene un impacto significativo en los registros que pueden usar los informantes. Es decir, no podemos esperar un estilo diafásicamente alto en personas que no han gozado de educación superior.

En cuanto a nuestra muestra, distinguimos cuatro grados dentro del nivel de instrucción en español:

- (i) 0: ninguna instrucción
- (ii) 1: primaria
- (iii) 2: secundaria
- (iv) 3: universitaria

En cuanto a la variable ‘nivel socioeconómico’ distinguimos cuatro tipos, ligados a la ocupación del hablante. Como ya hemos señalado, no seguimos a Labov

(1972), quien combina las variables ‘educación’, ‘profesión’ e ‘ingreso económico’ de los informantes para describir una variable que denomina la ‘clase social’, puesto que no es adecuado para nuestra muestra de habla. Aparte de la importancia que tiene la educación, como veremos más adelante, debido a la situación particular de la provincia de Limón, el nivel socioeconómico sólo constituye un factor de segundo orden respecto de la correlación con la aparición de ciertos rasgos lingüísticos.

Limón sigue siendo una de las provincias más pobres y cuenta con una tasa de desempleo superior al resto del país. Muchos trabajos, especialmente empleos ejercidos por varones en el muelle o en las bananeras, no son trabajos permanentes, debido a la situación particular del mercado laboral. Además, es posible que exista mucha variación en cuanto al salario promedio de las personas de un mes a otro (cf. JAPDEVA 2000: 11 y ss., 54 y ss.).

A diferencia de las convenciones de Labov (1972), tampoco consideramos conveniente preguntar por el salario de las personas por ser una pregunta delicada en Limón, dado que se entrevistó a muchas personas con ingresos muy bajos e incluso a personas desempleadas. Por tanto, hemos usado como referencia las tablas que provee el Ministerio de Trabajo Costarricense en las que se indica el salario promedio mensual de las ocupaciones específicamente para la provincia de Limón que, por lo general, está por debajo del promedio nacional. Adicionalmente, usamos información de la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Censo y Estadística (INEC) del año 2003, de la cual pudimos extraer los ingresos promedios de un empleado de una determinada profesión en la provincia de Limón. A partir de ahí, fue posible agrupar los informantes en cuatro niveles socioeconómicos:

- (i) Primer nivel: trabajadores no calificados.
- (ii) Segundo nivel: trabajadores calificados.
- (iii) Tercer nivel: puestos académicos.
- (iv) Cuarto nivel: puestos administrativos o gerenciales).<sup>82</sup>

La brecha entre los primeros tres niveles socioeconómicos no es muy grande, puesto económicamente, la provincia de Limón presenta un carácter desigual con

---

<sup>82</sup> Esta clase está completamente subrepresentada en nuestra muestra ya que los afrocostarricenses prácticamente no forman parte de ella (cf. INEC: Censo 2000).

respecto al nivel nacional al principio del siglo XXI y, por tanto, los ingresos están por debajo del nivel nacional. Personas del primer nivel socioeconómico ganan menos o hasta 127 000 Colones, equivalentes a aproximadamente 150 dólares, lo que en 2004 constituía la «canasta básica», esto es, lo mínimo que se necesita para vivir. El segundo nivel en promedio gana desde 127 000 a 250 000 Colones, mientras que los trabajos académicos (tercer nivel) se bonifican con 250 000 hasta 350 000 Colones. Por ejemplo, un profesor en una escuela primaria gana 230 000 Colones, un profesor de secundaria 260 000 y como empleado de un colegio técnico se gana 350 000 Colones. Solamente el cuarto nivel, el nivel socioeconómico más alto, que está subrepresentado en nuestra muestra, porque prácticamente no hay afrocostarricenses pertenecientes a este nivel, tiene ingresos de alrededor de 3 000 dólares, que muestra la diferencia enorme entre las primeras tres clases y la clase media.

Es conveniente hacer hincapié en que no realizaremos el análisis del corpus del español de los afrocostarricenses de acuerdo con las reglas variables de Labov ya que la cuantificación no constituye nuestro particular interés, más bien pretendemos presentar un análisis cualitativo detallado de los rasgos particulares y queremos saber el origen de los fenómenos. No obstante, trataremos como excepción los fenómenos más resaltantes, y en este caso, sí se analizarán de manera cuantitativa y cualitativa (cf. apartados V.1.1, V.1.2.). El análisis es de carácter cualitativo para poder mostrar una panorámica de todos los rasgos empleados por los afrolimonenses. Respecto de cada fenómeno discutiremos cuál puede ser su origen y la motivación de su uso, partiendo de una causación múltiple. Nos interesa el análisis detallado del habla de individuos particulares para dar una explicación de las razones y orígenes de uso de diferentes variantes en vez de dar una panorámica numérica de todos los rasgos usados por parte de los afrocostarricenses.

## **2.3. La entrevista**

### **2.3.1. Duración**

Las entrevistas tienen una duración mínima de 20 minutos, pero en la mayoría de los casos, se extendieron hasta una hora. En el análisis cualitativo tuvimos en cuenta todo el discurso y, para el análisis cuantitativo, analizamos 10 minutos de cada hablante, descartando los primeros 10 minutos respectivamente, puesto que se supone una influencia mayor de monitorización (*audio-monitoring* Labov 1972: 138,

179)<sup>83</sup> del habla en situaciones de grabaciones (cf. López Morales 1994).

### 2.3.2. Lugar

Muchas entrevistas se realizaron en áreas públicas como el mercado central, el parque central, la iglesia u otros sitios donde los afrocostarricenses se reúnen (cf. Labov 1981: 33). Como la iglesia forma una parte muy importante de la sociedad afrolimonense, se brindó particularmente para grabar situaciones de inmediatez comunicativa. Además, se visitaba a personas en sus casas, lo que también creaba un ambiente familiar en el cual podía esperarse habla espontánea.

### 2.3.3. Tipos de entrevistas y grabaciones

Realizamos tres tipos de grabaciones. Primero, llevamos a cabo entrevistas lingüístico-biográficas (lo que en alemán se suele llamar «sprachbiographische Interviews»), que son una extensión de las entrevistas sociolingüísticas con un informante, a la vez que son semi-guiados por un cuestionario temático. Las entrevistas se enfocan en las diferentes fases de la vida de los informantes, considerando los diferentes dominios sociales (cf. Fishman 1970) o se pregunta por un reporte de la vida personal del hablante, hablando sobre experiencias impactantes, política, fiestas y tradiciones locales, etc., dado que la relación emotiva lleva a un habla espontánea no marcada por la monitorización (cf. Bechert / Wildgen 1991: 44-47, Labov 1972b, López Morales 1994). Se trata de una situación de entrevistas semi-estructuradas por el cuestionario que pueden variar dependiendo de cada entrevista («teilstrukturierte Interviewsituation» Schnell / Hill / Esser 1999: 300).

De este modo, se establece un método de comparabilidad relativa entre las grabaciones ya que explícitamente pueden tratarse temas que requieren el uso de cierto aspecto lingüístico como, por ejemplo, el uso de categorías temporales al hablar sobre el pasado, el futuro o temas hipotéticos del tipo «¿Qué haría si fuera gobernador de Limón?». Empero, por otro lado, este tipo de entrevistas tiene que permitir una cierta espontaneidad (cf. Albert / Koster 2002, 36 y ss.): Así, en el momento en el cual el investigador toque un tema de mucho interés que atañe al informante, se sigue conversando sobre ese tema tanto tiempo como sea posible ya

---

<sup>83</sup> Labov (1972b: 179) distingue entre el modelo controlado automáticamente y el modelo monitoreado de habla cuidadosa: «The motor-controlled model of casual speech competes with the monitored model of more careful speech styles».

que, de esta manera, el informante olvida que se encuentra en una «entrevista» y usa una variedad informal y, además, de este modo, la paradoja del observador se minimiza (cf. Labov 1972b). La ventaja de este tipo de entrevistas es que los informantes, cuentan cuentos, hablan de su vida personal, la infancia, de su familia o de temas que provocan un registro informal y habla natural (cf. López Morales 1994: 35).

Segundo, se grabaron conversaciones con participación parcial de la investigadora en situaciones auténticas («teilnehmende Beobachtung»), por lo que se entiende lo siguiente:

Die teilnehmende Beobachtung ist die geplante Wahrnehmung des Verhaltens von Personen in ihrer natürlichen Umgebung durch einen Beobachter, der an der Interaktion teilnimmt und von den anderen Personen als Teil ihres Handlungsfeldes angesehen wird. (cf. Friedrichs 1982: 22)<sup>84</sup>

Este tipo de grabaciones se realizaron en casas de conocidos o también en reuniones en las iglesias. A veces los informantes estaban conversando libremente sobre un tema entre ellos o la investigadora propuso un tema (entrevistas «semi-guiados») para iniciar la conversación. Cuando los participantes habían empezado a discutir o charlar, la investigadora dejó de participar en la conversación, con la excepción, eso sí, de las situaciones en las que los informantes se dirijían a ella.

Por último, se grabaron conversaciones de varias personas sin intervención de la investigadora. En la mayoría de los casos ésta estaba presente y en algunos se alejó. Como consecuencia, en esas conversaciones los informantes usaron un habla muy informal y natural. La ventaja de este tipo de grabaciones es que no hay ninguna persona que no forme parte de la comunidad lingüística, por lo que se puede esperar un lenguaje muy auténtico. Labov et al. (1968) grabaron igualmente a grupos de informantes en los que todos formaban parte de una comunidad de habla, mientras que el entrevistador (un hablante con otra L1) y el entrevistado no la hacían.

#### **2.3.4. Grabación: Datos técnicos**

Todas las entrevistas se grabaron con una grabadora (Minidisc) de la marca Sharp (MD-MT 888H(S)) y con un micrófono de la marca Sony, provista de funciones de direccionalidad gracias a la cual fue posible recoger el sonido de las entrevistas con nitidez y en función del ruido ambiental. De este modo fue posible

---

<sup>84</sup> Véase también Albert / Koster (2002: 17) sobre este tipo de investigación sociolingüística.

grabar conversaciones de varias personas y en lugares muy amplios o con mucho ruido como por ejemplo en el mercado de la ciudad, donde tuvimos la oportunidad de recoger habla muy espontánea y auténtica.

### 2.3.5. Transcripción

#### Transcripción de las entrevistas en español: criterios y convenciones

Decidimos compaginar elementos de diferentes criterios de transcripción manejados en trabajos basados en corpus orales para la conversación de las entrevistas orales (cf. Koch / Oesterreicher 1990, López Morales 1994). Así transcribimos orientándonos en la ortografía del español y en el uso de los signos de interpunción establecidos por la RAE en la *Ortografía de la Lengua Española*, a pesar de que ha habido crítica sobre el mantenimiento de los signos de puntuación (cf. Koch/Oesterreicher 1990: 27), puesto que no realizamos un análisis pragmático o un análisis conversacional del texto donde las pausas desempeñan un papel importante, por ejemplo. Hemos elegido nuestro propio código que puede observarse más adelante para facilitar la lectura de los textos transcritos. Señalamos la realización fonética sólo cuando aparece indicado y para una mayor legibilidad, no representamos todas las elisiones de sonidos (cf. Caravedo 1996: 226). En la transcripción fonética, seguimos el alfabeto de la *Association Phonétique Internationale* (API) y las siguientes «reglas» de transcripción:

- 1) ... : Tres puntos, precedidos y seguidos por un espacio, se colocan detrás de una determinada palabra para indicar el corte de una idea sin o con el inicio de otra: (Ej.: puede ... yo llegué) o una pausa larga en el turno de habla
- 2) .. : Dos puntos, sin espacio después de la palabra, se colocan inmediatamente después de una palabra incompleta (Ej.: recibim..).
- 3) . : Un punto, preseguido y seguido por un espacio, indica una pausa corta. (ej.: es que . quería decir)
- 4) Omisiones de letras : Poner entre paréntesis: (Ej. embarca(d)o, pesa(d)o, (d)ice).
- 5) Nombres propios : Sólo aparecen en mayúscula los nombres propios de personajes de la vida política, económica, musical, literaria, etc.
- 6) Mayúsculas : Comienzan con mayúscula los nombres propios de los animales, los apodos (El Catire), parques, calles, tiendas, restaurantes, asignaturas, las carreras (Comunicación), conmemoraciones como Semana Santa, Navidad, etc.
- 7) ‘ ’ : Entre comillas sencillas aparecen títulos de películas, libros, obras de teatro (*Fuenteovejuna*), óperas (*Tosca*).
- 8) “ ” : Las citas van entre comillas dobles.

- 9)      : Vocales subrayadas indican que se alargó esta vocal.
- 10) ( ) : Después de la primera mención de una palabra extranjera, se coloca entre paréntesis la grafía correspondiente a la pronunciación dada por ese hablante. (Ej.: shorts (*chores*)).
- 11) (xxx) : Se colocan tres x entre paréntesis cuando una parte es incomprensible.
- 12) ( ) : Palabras entre paréntesis indican que no es muy claro lo que dice el hablante. Además, cuando conviene: letras omitidas, por ejemplo: (d)ice, embarca(d)o, pesca(d)o, (j)óvene(s).
- 13) [...] : Omisión de partes del discurso en los ejemplos usados en el capítulo de análisis.
- 14) [palabra] : Complemento de una palabra que se omitió en el discurso, pero que es necesaria para entender el contexto del cual se extrae un enunciado ejemplar.
- 15) Barras oblicuas : Cuando dos personas hablan al mismo tiempo, ese encabalgamiento se marca con una barra oblicua. (Por ejemplo:  
A01: Eso pasó /el martes/  
E: /¿en qué momento?/ )
- 16) [interrupciones] : Las interrupciones en el fluir de la conversación aparecen entre corchetes y *cursiva*. (Ej.: [*risas*], [*tose*], [*otra persona: "Buenas tardes"*]).
- 17) Puntuación : La puntuación se usa de acuerdo con las reglas en español establecidas por la RAE.

Usamos el siguiente código:

Corpus principal:

- 1) A01 - A46 : Grupo A: Informantes nacidos antes de 1949 (mayor de 56 años)
- 2) B01 - B48 : Grupo B: Informantes nacidos entre 1949 y 1973 (30-55 años)
- 3) C01 - C49 : Grupo C: Informantes nacidos a partir de 1974 (16-29 años)

Corpus de referencia A:

- 4) X01 - X15 : Grupo X: Informantes nacidos antes de 1949 (mayor de 56 años)
- 5) Y01 - Y22 : Grupo Y: Informantes nacidos entre 1949 y 1973 (30-55 años)
- 6) Z01 - Z21 : Grupo Z: Informantes nacidos a partir de 1974 (16-29 años)
- 7) E : Entrevistador
- 8) M : Masculino
- 9) F : Femenino

Al final de cada enunciado citado en el análisis del corpus aparece el código de cada hablante que aporta la siguiente información:

- (i) el sexo del informante: F = femenino, M = masculino
- (ii) la edad
- (iii) la sigla del informante según los tres grupos generacionales seguido por el número ordinal del hablante

### III. Fundamentos teóricos y metodológicos

Así, M, 82, A01 significa, por ejemplo, que se trata del primer informante del grupo A, masculino, de 82 años en el momento de grabación. Informaciones más detalladas de los informantes se encuentran en el apéndice II.

#### Transcripción de partes en criollo limonense

En la transcripción de partes en criollo limonense que provienen de nuestro corpus de habla, dadas, por ejemplo, en conversaciones que incluyen el cambio de código o sólo préstamos de entidades léxicas, hemos seguido las convenciones ortográficas establecidas recientemente por Mario Portilla Chaves (1996). Por otro lado, las citas que provienen del corpus de Anita Herzfeld (2002a), el cual transcribió esa autora de acuerdo con sus propias reglas, no las hemos adaptado a la ortografía establecida posteriormente, puesto que no contamos con el corpus para verificar aspectos como, por ejemplo, de tipo fonológico.

#### **2.4. Los cuestionarios**

Para obtener la información necesaria acerca del perfil sociolingüístico de cada informante, le pedimos a cada uno de ellos que rellenara un cuestionario que constituido por el cuestionario sociolingüístico y la encuesta sobre la actitud lingüística acerca de las lenguas de contacto, su uso y su preferencia. El cuestionario sociolingüístico forma la parte A, la encuesta consiste en las partes B-G que se encuentran en el «Apéndice I». Empleamos el cuestionario después de haber realizado las grabaciones para no arriesgarnos a que los hablantes pensaran sobre el uso lingüístico y su actitud, pues podría influenciar en su modo de hablar. Por otro lado, realizamos este análisis con el fin de tener información sociopsicológica, es decir, el trasfondo de los informantes, que puede tener un impacto en el comportamiento lingüístico y su lealtad lingüística en cuanto a la lengua criolla (cf. Bechert / Wildgen 1991: 48).

##### **2.4.1. El cuestionario sociolingüístico**

Este cuestionario tiene como objetivo conocer los datos generales de los informantes de nuestra muestra, es decir, información paralingüística como la fecha y el lugar de nacimiento, el lugar de residencia, el sexo, la educación en inglés y español, la confesión (ya que en las iglesias protestantes se usa más el inglés que en iglesias católicas) y si han vivido en otro país por más de seis meses (cf. López

Morales 1994: 114). Además, preguntamos a qué edad y con quién adquirieron el español y cómo evaluarían su dominio lingüístico de las lenguas en contacto. Por último, obtuvimos información adicional sobre la familia, el lugar de nacimiento de los padres y si tenían hijos, para saber si ellos asisten a una escuela de inglés, lo que era una pregunta implícita acerca de la actitud hacia su herencia cultural y lingüística. Este cuestionario también lo rellenaron los informantes hispanocostarricenses del corpus de referencia A.

#### **2.4.2. La encuesta**

Las partes B-G constituyen la encuesta adicional que realizamos con el fin de obtener información sobre el uso de las lenguas en contacto, la preferencia de uso y la actitud lingüística, ya que ésta constituye un factor determinante en la elección del código en determinadas situaciones comunicativas y con diferentes participantes de una conversación (cf. Bechert / Wildgen 1991: 48). En este apartado, presentaremos en primer lugar, unos preliminares técnicos sobre la elaboración del cuestionario enfocado en el tipo de preguntas usadas. Más adelante, comentaremos algunos aspectos sobre las partes de la encuesta. Por último, nos detendremos en la justificación del uso del término *inglés de Limón* para referirnos a la lengua criolla.

##### El cuestionario: tipo y organización de las preguntas

En la elaboración de un cuestionario es imprescindible pensar en los diferentes tipos de preguntas y su respectivas ventajas y desventajas. En la presente encuesta, se aplican tanto preguntas «abiertas» como «cerradas» en las siete partes del cuestionario, dado que influyen en el informante de manera diferente y, por lo tanto, los dos tipos de preguntas pueden cumplir objetivos distintos. Como es bastante obvio, las preguntas abiertas se contestan con información libre, mientras que las preguntas cerradas ofrecen unas respuestas limitadas al informante. La gran ventaja de estas últimas es que son respondidas con más facilidad y se puede preguntar exactamente lo que se desea saber.

Existen varias clases que se aplicaron en el cuestionario de la presente encuesta: las preguntas dicotómicas, que exigen una respuesta afirmativa o no-afirmativa y que son muy útiles para saber los datos generales de los sujetos y para obtener resultados con selectividad (al. *Trennschärfe*). De esta manera, el informante se ve obligado a decidirse por una opción en vez de optar por la respuesta más fácil

«no sabe». Por otro lado, utilizamos las preguntas de elección múltiple, pues permiten introducir estimativos graduales que, en este caso, son muy importantes para conocer el uso y el conocimiento de las lenguas (según la estimación del sujeto). Sin embargo, la limitación y la presentación de las respuestas también tiene desventajas, ya que el investigador no obtendrá información ninguna sobre lo que no haya sido preguntado. Además, este tipo de preguntas influye mucho en el informante. Por ello, adicionalmente se aplicaron varias preguntas abiertas, en especial cuando se refirió a temas donde la matización individual fue considerada muy importante. Por ejemplo, no se ofrecieron opciones en la pregunta «¿Cuál considera su lengua materna?», con el fin de que el encuestado escribiera inmediatamente lo que se ocurriera primero (cf. López Morales 1994: 105 y ss.).

Con referencia al orden de las preguntas, hace falta mencionar que se mezclaron las preguntas con finalidades distintas a propósito (dentro de una parte del cuestionario). Especialmente en la última parte, la cual se refiere a la evaluación de los tres idiomas en cuestión, las preguntas que se dirigen a la evaluación positiva del CL son seguidas por preguntas que investigan la evaluación del inglés estándar, o del español o dan una declaración negativa sobre el criollo. De esta manera se evita la influencia directa de una pregunta a la otra.

#### Las partes de la encuesta

Dividimos la encuesta adicional en las siguientes seis partes (B-G). También se encuentran en el apéndice I:

- (A: Datos generales = cuestionario sociolingüístico).
- B: Uso de idiomas según la persona.
- C: Uso de idiomas según el lugar.
- D: Uso de idiomas según situaciones.
- E+F: Preferencia de uso.
- G: Actitud lingüística

Las opciones que se establecieron para el análisis de las esferas de habla que son las partes B, C y D del cuestionario, requieren una explicación más detallada. Se distinguen tres grupos con significados diferentes: el primer grupo pregunta si el hablante usa un solo idioma con la misma persona en la gran mayoría de las veces

que se comunica con ella. Para obtener una selectividad máxima, se escogió la palabra «siempre» aunque es un hecho que ninguna persona utiliza un solo idioma con la misma persona el cien por ciento de las veces. Sin embargo, la usamos con el fin de tener una gran diferencia con respecto a la opción «más en español que en inglés» y «más inglés de Limón que español». Si se hubieran utilizado sólo las opciones «en español», en «inglés de Limón», «una mezcla entre ambos», e «inglés estándar», habrían podido marcar todas las opciones pero sin declarar escalas. La siguiente opción fue marcar «depende del uso del idioma de otra persona». En la época de prueba del cuestionario (que resulta imprescindible en una encuesta), se destacó que esa opción es sumamente importante. Muchas veces, el uso del idioma depende de cómo se dirige el interlocutor al informante. Por eso se incluyó esta opción. Las últimas tres columnas forman un grupo, del cual el encuestado pudo marcar dos opciones: si marcó «a veces una mezcla», le pedimos también que indicara si piensa que tiende a usar más el español o el criollo en estas situaciones de cambio de código o de alternancia de lenguas (*code-switching*).

En la época de prueba, se destacó que en cuanto a la preferencia (partes E y F), no era necesario dar tantas opciones dado que los informantes pudieron decidirse claramente por un idioma o por la mezcla. La última parte (G) consistía en la autoevaluación de la actitud lingüística. Así les presentamos afirmaciones a los informantes, los cuales tenían que evaluarse escogiendo entre cinco opciones (cf. apéndice I.).

#### Justificación del término *inglés de Limón*

Tanto en el cuestionario como en la encuesta usamos el término *inglés de Limón* para referirnos al *criollo limonense*, ya que, al igual que han comentado Mario Portilla (comunicación personal en octubre del 2003) y Winkler (1998), la mayoría de los hablantes no conoce el término *criollo* o les parece estigmatizado. Así pues, *inglés de Limón* parece ser el término más neutral. La hablante nativa Marva Spence Sharp lo confirma y reporta que en una encuesta que realizó en 1993, los informantes reemplazaron la palabra *Creole* por *English* antes de contestar las preguntas (cf. Spence Sharp 1993: 104).

## IV. El contacto de lenguas en Limón: adquisición, usos y actitudes

En este punto del trabajo es imprescindible especificar la clasificación de la situación de lenguas en contacto. Después de la presentación general presentaremos los datos obtenidos en nuestra encuesta en cuanto a la adquisición de los idiomas en contacto y la consecuente competencia lingüística (bilingüe), la distribución funcional y la preferencia de uso en diversos ámbitos sociales así como la actitud de los hablantes afrocostarricenses respecto de las lenguas en contacto. En esta descripción importante del perfil sociolingüístico, no centraremos también en la atribución de la lengua materna.

### 1. Clasificación de la situación de lenguas en contacto

#### Contacto lingüístico

En la provincia de Limón se hablan tres idiomas principales: el español, el criollo limonense (CL) y el inglés estándar (más específico: variedades del inglés estándar). La lengua oficial, el español, es hablado por la mayoría hispana, los afrocostarricenses y otros inmigrantes. El CL sigue siendo un medio de comunicación en conversaciones entre afrocostarricenses, se estima que hoy en día aproximadamente 30 000 a 40 000 personas afrocostarricenses dominan todavía el CL (cf. Herzfeld 2002a: 10).<sup>85</sup> La lengua criolla está sometida al español mediante la educación, los medios de comunicación y el aparato político. Por su parte, la variedad del *inglés limonense estándar* (ILE) se usa primordialmente en la iglesia u otras situaciones institucionalizadas; otras variedades del inglés -como del inglés norteamericano o británico- son empleadas por los empresarios u otros inmigrantes angloparlantes. Empero, en este estudio, el foco de atención estará puesto primordialmente en la convivencia entre el CL y el español, y la influencia mutua entre éstos. Según Herzfeld (2002a: 116), estamos frente a una situación diglósica en los términos de Fishman (1972: 92)<sup>86</sup> considerando el español y el CL -dos lenguas que generalmente se usan en circunstancias sociales diferentes. Es decir, el uso del

---

<sup>85</sup> Según Grimes (1997: *Ethnologue: Languages of the World*, [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com)) y de acuerdo con Norval Smith (1995: 341, citado en Herzfeld 2002a: 10), en 1987 había 55 100 hablantes. En el Censo Nacional Costarricense lamentablemente no se tienen en cuenta las lenguas del país.

<sup>86</sup> Fishman ha extendido el uso del término *diglosia* de Ferguson (1959) a situaciones de contacto entre lenguas minoritarias y mayoritarias, es decir, no se refiere sólo a variedades de la misma lengua como el vernáculo y una variedad literaria de la misma lengua, por ejemplo.

criollo se restringe más a ámbitos privados de poca formalidad y de gran intimidad.

¿Cómo podemos clasificar el contacto entre el español y el CL? Sabemos que el CL y el español son lenguas que no comparten ni características genéticas ni tipológicas. Mientras que el español es una lengua románica perteneciente al phylum indo-europeo, el CL es una lengua criolla, reducida en el nivel morfosintáctico en comparación con su lengua lexificadora indogermánica, el inglés. Ahora bien, en la provincia de Limón, la lengua criolla no se encuentra en contacto con la lengua indogermánica de la cual ha tomado su léxico, sino con una lengua románica, el español. Debido a esta tipología diferente, se producirán diferentes transferencias lingüísticas bajo un contacto entre un criollo y su lengua lexificadora. En particular, esperamos mucha influencia en el nivel fonético-fonológico, nuevos alófonos, la transferencia de la estructura prosódica del CL sobre el español y pocos cambios en la morfosintaxis (cf. escala de préstamos de Thomason / Kaufman 1988: 74 y ss.).

De acuerdo con las distinciones sociolingüísticas relativas al estilo, en este caso, encontramos útil la diferenciación que hace Wölck (1976) entre lenguas escritas y lenguas básicamente orales. En nuestro escenario de contacto, el CL es una lengua de uso exclusivamente oral, mientras que el español es una lengua histórica (en el sentido en que Coseriu lo indica) con tradiciones discursivas de uso escrito y oral. Consideramos fundamental esta distinción, puesto que en lenguas básicamente orales, la marcación de funciones discursivas es más importante que en lenguas estandarizadas.

En resumen, utilizando la clasificación tentativa de situaciones de contacto establecida por Díaz, Ludwig y Pfänder (2002), la situación en Limón puede caracterizarse como un contacto en el cual existe una distancia entre las familias lingüísticas y en el cual las lenguas presentan un «desnivel oralidad-escripturalidad» (2002: 392). Es decir, el contacto se da en el habla de los usuarios de una lengua escrita románica y una lengua indogermánica criolla que no se suele escribir.<sup>87</sup> Por ello, el contacto primordialmente tiene lugar en la comunicación oral, en situaciones informales. De todos modos, recordamos lo que el filólogo Hugo Schuchardt subrayó muy temprano: el contacto lingüístico siempre tiene lugar en las *realizaciones*

---

<sup>87</sup> Cabe mencionar que sí existe una ortografía establecida por Mario Portilla Chávez y otros investigadores en 2000 que se basa en la ortografía del criollo jamaicano, ligado a un proyecto de la Universidad de Costa Rica, cuyo fin es un *Diccionario Criollo* dirigido, de nuevo, por Portilla Chávez. No obstante, aparte de algunos poemas y cuentos, no se suele escribir el CL, no hay periódicos en que se use la lengua criolla como es el caso de Jamaica, por ejemplo: el periódico *The Jamaican Weekly Carrier* tiene una parte en la que se publican artículos en CJ (cf. Herzfeld 1979: 25).

*concretas de habla*. Por lo tanto, partimos de la premisa que «contacto lingüístico» significa intercambio comunicacional entre hablantes en situaciones concretas, en este caso, en la comunicación entre hablantes bilingües (E - CL), los afrocostarricenses, y hablantes monolingües del español, los hispanocostarricenses, en la provincia de Limón, Costa Rica.

Además, es pertinente constatar que el contacto lingüístico siempre ha de considerarse un proceso y, por ende, partimos de la idea de que también en la provincia de Limón nos encontramos frente a una situación lingüística dinámica. Podemos resumir que al contacto de lenguas lo consideramos un proceso continuo surgidas en situaciones individuales que eventualmente pueden dar como resultado el cambio lingüístico en las lenguas involucradas -a nivel social-, dado que

Lejos de ser un ente homogéneo y estático, la lengua de manera continua está sufriendo un proceso de cambio. Este cambio lingüístico puede observarse principalmente en ciertos fenómenos relacionados con los procesos de pidginización y criollización, y también de adquisición, tanto de una primera lengua (L1) como de una segunda (L2). (Fairclough 2005: 161).

### Bilingüismo

Debido a los cambios sociopolíticos en la provincia, la mayoría de los afrocostarricenses es bilingüe (CL - E). Siguiendo la definición de Silva-Corvalán (2001) con relación a personas bilingües en los Estados Unidos, se entiende por persona bilingüe en general a aquel hablante que tiene de forma simultánea cierta competencia en E y en CL. De acuerdo con la misma autora (2001: 308), también se tiene presente, que tal competencia no tiene «(...) necesariamente que ser igual a la que posee un hablante de la variedad estándar de la lengua correspondiente».

En cuanto al nivel del bilingüismo dentro de la comunidad lingüística afrocostarricense, es preciso señalar que los afrolimonenses no forman un grupo homogéneo con respecto a la competencia lingüística, más bien, la tipología de su *bilingüismo individual* va de un bilingüismo desequilibrado (*dominant bilingualism*), -lo que en este caso significa mayor competencia en el criollo que en español-, hasta un bilingüismo equilibrado (*balanced bilingualism*),<sup>88</sup> conforme la edad de los informantes es menor. Se consideran bilingües equilibrados a los hablantes que poseen una alta (prácticamente la misma) competencia en CL y en español, es decir, estos hablantes manejan ambas lenguas con similar facilidad y eficacia: es el bilingüismo en su grado más desarrollado. Con referencia al objeto de estudio, el

---

<sup>88</sup> Cf. Silva-Corvalán (2001: 270) y también la distinción equivalente entre *dominant bilinguals* y *balanced bilinguals* (Romaine 1995, Van Coetsem 1988).

español hablado por la población afrocostarricense, esta tipología indica que el nivel de competencia ha aumentado de manera progresiva de una generación a la otra. En este sentido, Winkler (1998: 205) asume que la próxima generación de esta comunidad será completamente bilingüe lo que nos permitirá hablar de un bilingüismo total: «In Limón total community bilingualism will be reality within a generation».

Si pensamos en toda la provincia, es necesario señalar que nos encontramos frente a una situación de *bilingüismo social* en la cual coexiste un grupo monolingüe dominante desde el punto de vista sociológico (los hispanos), y otro bilingüe, minoritario (los afrocostarricenses), una constelación que Appel y Muysken (1996: 10 y ss.) han clasificado como la tercera forma del bilingüismo social.<sup>89</sup> En otros términos, la situación de lenguas en contacto es «*asimétrica*» en esta provincia, pues mientras que la gran mayoría de afrocostarricenses es bilingüe (CL - E) sólo de modo excepcional se halla un hablante no afrocostarricense que tenga competencia en el CL.<sup>90</sup> Estas situaciones asimétricas de bilingüismo se dan frecuentemente cuando un grupo subordinado y minoritario se encuentra en proceso de desplazamiento de su lengua minoritaria (*language shift*) hacia la lengua dominante del país hablada por la mayoría (cf. Thomason 2001: 4 y ss.).

### Desplazamiento de lenguas (*language shift*)<sup>91</sup>

Como la fuerza política y social del español se ha incrementado progresivamente en Limón, nos encontramos frente a una situación de desplazamiento de lenguas. Estas situaciones de cambio de lenguas se presentan

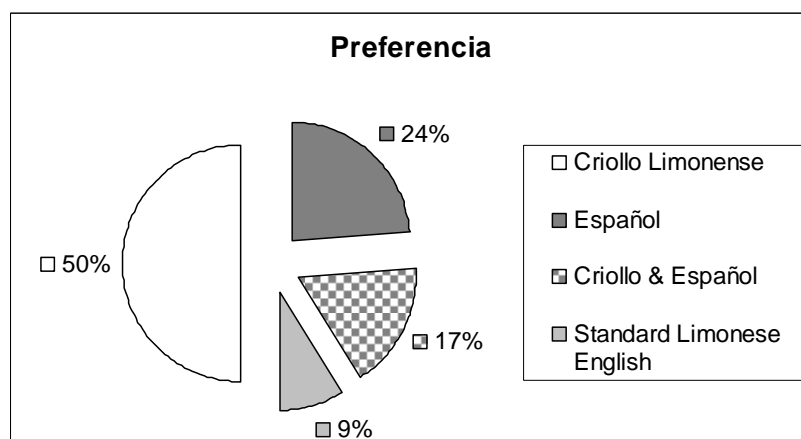
<sup>89</sup> Según Appel y Muysken, en la forma del *bilingüismo social* cada una de las lenguas es hablada por dos grupos monolingües diferentes (cf. las colonias europeas); en la segunda, (prácticamente) todos los hablantes serán bilingües (cf. India, África).

<sup>90</sup> También hay algunos hispanocostarricenses que han aprendido la lengua criolla por el contacto cultural y lingüístico en la provincia. Por ejemplo, los hispanocostarricenses mayores, o sea, los hispanohablantes, que crecieron durante la época de la dominación de la UFCo, estaban en minoría en la sociedad limonense en la que predominaba el inglés o el criollo en la primera mitad del siglo XX. Durante aquella época, también los hispanos asistieron a las Escuelas de Inglés y no tuvieron otra posibilidad que aprender el criollo si querían participar en la vida pública (o «sobrevivir en los barrios», según Fernando del Barco, conversación personal en diciembre 2004). Pero aún hoy en día, para algunos jóvenes hispanocostarricenses, el criollo constituye un medio a través del cual se da una identificación y participación en grupos sociales afrocostarricenses, por ejemplo, los grupos especiales de carnaval, o bien en grupos de amigos en los diferentes barrios. Por lo tanto, cabe hacer notar que también al principio XXI hay jóvenes hispanocostarricenses que constatan tener competencia en CL y usarlo en comunicaciones con sus amigos afromonenses. Este comportamiento demuestra una actitud positiva acerca de la lengua minoritaria incluso de parlantes no nativos (comunicación personal con Z23 en diciembre de 2004).

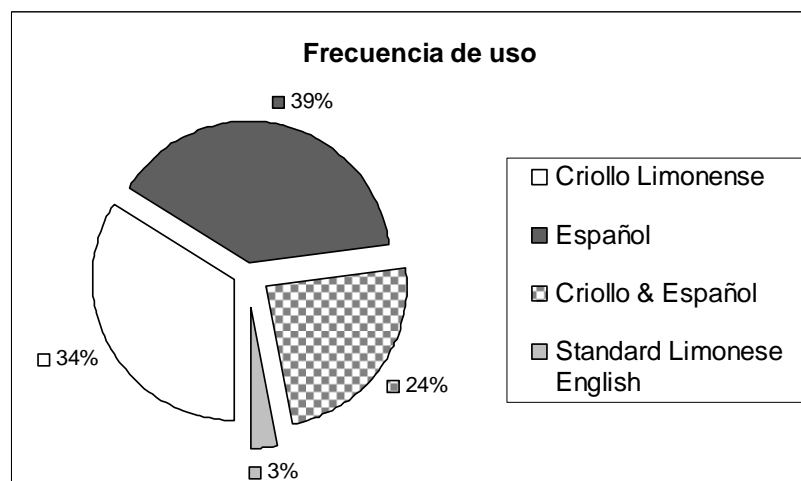
<sup>91</sup> Se usarán de manera indiferente las denominaciones *desplazamiento* y *cambio de lenguas* para referirse a lo que en la literatura anglosajona se suele llamar *language shift*.

#### IV. El contacto de lenguas en Limón: adquisición, usos y actitudes

cuando los miembros de una comunidad lingüística, por lo general minoritaria, están en desventaja económica, social y cultural, y sienten que su lengua empieza a perder su funcionalidad en un número creciente de *ámbitos o dominios sociales (domains, Fishman 1970)* por lo cual sienten la necesidad de adquirir y usar la lengua prestigiosa del país en ámbitos en los cuales solían emplear su propia lengua (cf. Appel / Muysken 1996: 65).



Cuadro n.º 1: Preferencia de uso de todos los informantes



Cuadro n.º 2: Evaluación de la frecuencia de uso de todos los informantes

Esa figura pone de manifiesto el impacto del cambio social en la provincia de Limón en el comportamiento lingüístico y demuestra el desplazamiento del CL por el español. Aunque si los hablantes quisieran utilizar su lengua materna, al parecer, no es posible usar el CL en muchos dominios en la sociedad limonense hoy en día.

Uno de los factores que promueven el desplazamiento de lenguas son los siguientes: urbanización, presión gubernamental y educativa, industrialización y

migración (cf. Dorian 1981, Gal 1979, Timm 1980). Los factores subyacentes en Limón son los siguientes:

- (i) La estratificación más permeable promovida por el sistema educativo obligatorio en español que permita más movilidad social
- (ii) La falta de apoyo institucional del CL
- (iii) El crecimiento de la población hispana en Puerto Limón (migración nacional)
- (iv) La creciente comercialización
- (v) La exogamia

No obstante, como señalan los cuadros n.º 1 y n.º 2, el español, que posee el estatus de lengua nacional y prestigiosa, todavía no ha reemplazado al CL en todos los dominios sociales, pero el CL sí se encuentra en una situación de cambio de lenguas. Aunque en el discurso diario entre afrocostarricenses se siga usando el CL, la lengua oficial del país predomina en numerosos dominios sociales, siempre que estén presentes hablantes monolingües del español (cf. Spence Sharp 1997).<sup>92</sup> Sin embargo, si las consecuencias de los factores sociales aumentan y la lengua autóctona está reemplazada progresivamente por la lengua mayoritaria, aquélla eventualmente se puede encontrar en peligro de extinción (*language death*).

Un factor que ha de considerarse particularmente es la falta de apoyo institucional. A diferencia del estatus que poseen otros criollos como por ejemplo el CJ, el CL no es lengua oficial del país y no cuenta con apoyo institucional, lo que Thomason (2001: 4 y ss.) considera una condición para el mantenimiento y el aumento del estatus de una lengua: «Language policies, either covert or overt, set the development process in motion» (Thomason 2001: 39). Pero en Limón, nunca se iniciaron programas de planificación lingüística que promovieran el estatus del CL, aunque en los años setenta hubo un movimiento que quería conseguir la institucionalización del CL. Ese proyecto nunca se realizó, puesto que fue rechazado incluso por los mismos afrocostarricenses dando la siguiente razón: «Children [are] being brought up not just for Limón but for the world» (citado por Purcell 1993: 117). Herzfeld agrega que esta fuerte reacción, por parte de padres y maestros, se debía a que «sentían que reforzar el inglés [criollo] obstacularía su lucha contra el aislamiento de Limón.» (2002a: 46). La falta de apoyo institucional y la actitud

<sup>92</sup> Cf. el epígrafe 5 del capítulo IV. sobre el uso y la distribución funcional de las lenguas en contacto.

negativa expresada por tal comportamiento en contra del CL en los años setenta aumentan el peligro de extinción de la lengua subordinada en un futuro, aunque actualmente -según nuestra encuesta- existe una nueva actitud revitalizadora en cuanto al criollo (cf. IV. 4.1).<sup>93</sup>

Finalmente, queremos destacar la situación particular de Limón, lo que Winkler (2003: 17) ha llamado el «double contact-double shift», el cual puede poner en peligro la lengua criolla. La lengua minoritaria se ve afectada por dos idiomas históricos al mismo tiempo: el español y el inglés, que ha brindado la base léxica del criollo. En especial, es este hecho el que diferencia la situación de Limón de otras situaciones de lenguas en contacto en las cuales se habla un criollo inglés: en muchas sociedades, por ejemplo en Jamaica u otras islas caribeñas, donde se habla un criollo inglés, la lengua oficial también es el inglés. Allí, las lenguas subordinadas sólo sufren del impacto del acrolecto, pero no de la influencia de otra lengua histórica como, por ejemplo, el español como en nuestro caso. En Limón, la influencia de una segunda lengua -a parte del acrolecto inglés-, es tan contundente desde hace algunas décadas que Anita Herzfeld habló de un posible «second language acrolect replacement» (Herzfeld 1979: 136). En resumen, existe el peligro de que el CL sea reemplazado por el inglés estándar o por el español eventualmente.

#### Direcciones de transferencias lingüísticas

El bilingüismo siempre abre un abanico amplio de niveles de conocimiento y manejo de lenguas, cuyas manifestaciones lingüísticas son asimismo muy diversas. En este sentido, algunos lingüistas han identificado la influencia mutua de conceptos lingüísticos (transferencias lingüísticas de una lengua A a otra lengua B o viceversa) o procesos de convergencia en varios análisis de situaciones de contacto entre diferentes sistemas lingüísticos (cf. Escobar 2000, Toribio 2004).

Así, en Limón, podemos encontrar evidencia del contacto lingüístico en ambas lenguas tanto en el CL como en el español (hablado por los afrocostarricenses); en términos de Van Coesten (1988, 2000), podemos observar dos tipos de transferencia que pueden darse en situaciones de contacto: (1) la

---

<sup>93</sup> Por el contrario, en Jamaica, recientemente, el gobierno ha reconocido el CJ como lengua oficial del país y ha explorado la planificación lingüística (cf. Patrick 2004: 2). El caso en Costa Rica con probabilidad es diferente. Debido a que los hablantes del CL constituyen sólo aproximadamente el 2 % de la población total, forman una minoría etnolingüística en el país centroamericano y no tienen el mismo estatus que los jamaquinos, mientras que en Jamaica, el 90 % de la población jamaquina es de origen africano y habla el CJ.

transferencia por imposición y (2) la transferencia por préstamo. Es decir, en (1), la lengua meta, -en este caso el español de los afrocostarricenses-, se ve afectada por la lengua criolla (*interferencia de sustratum*, Thomason / Kaufmann 1988). En (2), se producen cambios de la lengua prestigiosa, el español, dentro de la lengua nativa de los hablantes, lo que Thomason y Kaufmann denominan «préstamo» (*borrowing*) y Van Coetsem «actividad de la lengua receptora» (*recipient language agentivity*).

Aparte del cambio lingüístico descrito en el párrafo anterior, hace falta mencionar brevemente otro fenómeno que se produce en Limón: el cambio de código (*code-switching*). Como se ha destacado en muchas situaciones de bilingüismo social, también en Limón es común comunicarse mediante el *cambio de código*. Por *cambio de código* o *alternancia de código* se entiende el uso alternativo de variedades de dos lenguas en el mismo discurso. Gumperz (1985: 59) lo define como la yuxtaposición de pasajes de habla (morfemas, frases u oraciones enteras) que pertenecen a sistemas lingüísticos diferentes.<sup>94</sup> En Limón, conforme los informantes afrocostarricenses son menores, se nota un aumento del uso de ambas lenguas, del CL y del español, durante una conversación.<sup>95</sup> Winkler destaca que, hoy en día, el discurso en criollo que cuenta con lexemas españoles es más común que un discurso que recurre sólo al léxico criollo. Incluso, según Winkler (1998: 7), la alternancia de las lenguas en las conversaciones parece constituir la «elección no-marcada» (*unmarked choice*)<sup>96</sup> en la comunidad lingüística.

Este comportamiento lingüístico tiene que ver con la ‘dirección’ en un sentido amplio. En los estudios del cambio de código, se suele distinguir entre la lengua matriz (*matrix language*) y la lengua insertada (*embedded language*). Según el *Matrix Language Frame Model* de Myers-Scotton (1993, 2002), la lengua receptora constituye el marco gramatical de la conversación, es decir, la introducción de elementos de la lengua insertada está regida por las reglas morfológicas y sintácticas de la lengua matriz. Ahora bien, en comparación generacional de los afrocostarricenses, puede observarse un cambio de la lengua matriz desde la lengua criolla hacia el español. Mientras que los hablantes mayores, que poseen más competencia en criollo, incorporan elementos del español en la estructura de la lengua criolla, los informantes más jóvenes usan cada vez más el español como

<sup>94</sup> Véase también Müller (2003: 8).

<sup>95</sup> Cf. también los trabajos sobre el cambio de código de Spence Sharp (1998), Umaña Aguiar (1991), Winkler (1998, 2000) y Zimmer (2007).

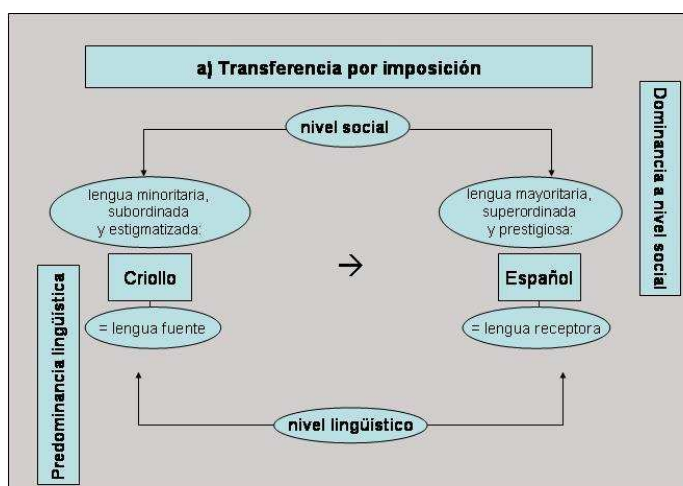
<sup>96</sup> Este concepto proviene del ámbito del cambio de códigos (*code-switching*) (cf. Myers-Scotton 1993). Para más información sobre el cambio de código en Limón véase el apartado 5 del capítulo IV. sobre el uso de las lenguas en contacto.

lengua matriz e insertan elementos del CL en el español (cf. Zimmer 2007).

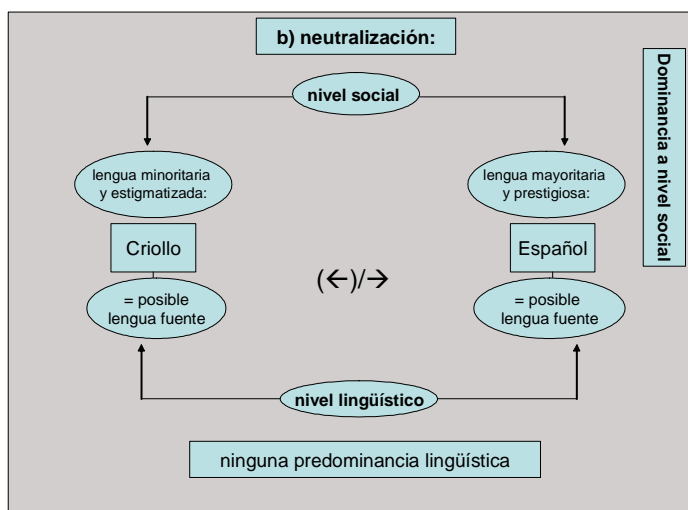
### Resumen

Las características más importantes para la perspectiva de nuestro estudio son las siguientes:

- a. Lengua dominante a nivel social:  
el español (como lengua receptora)
- b. Lengua dominante a nivel lingüístico (en cuanto a la mayoría de nuestros informantes, los afrocostarricenses):  
el criollo limonense (como lengua fuente)
- c. Bilingüismo:  
Tipología: continuo de *bilingües desequilibrados* hasta *bilingües equilibrados*  
Comunidad lingüística: afrolimonenses forman una minoría bilingüe (CL - E), hispanohablantes la mayoría
- d. Tipos de transferencia lingüística relevantes:
  - a) *transferencia por imposición*: CL > español
  - b) *neutralización*

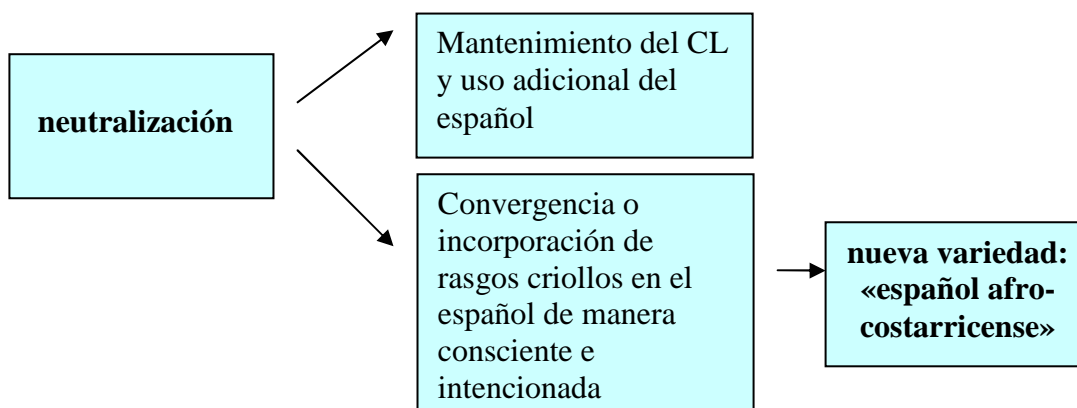


Esquema n.º 3: Bilingües desequilibrados: mayor dominio lingüístico en criollo



**Esquema n.º 4: Bilingües equilibrados: posibles transferencias**

Aunque el cambio lingüístico esté en proceso en ambas direcciones, la dirección del cambio lingüístico en la que se concentra este estudio es la de la actividad de lengua fuente, es decir, el impacto que tiene la lengua criolla sobre el español, como puede observarse en el esquema n.º 3.<sup>97</sup> En segundo lugar, nos interesa el «tipo de transferencia» que Van Coetsem llama la «neutralización», en el cual, -repetimos-, el hablante no posee un predominio lingüístico, sino que es bilingüe equilibrado, lo que le brinda la posibilidad de usar ambas lenguas en contacto como lengua fuente. En el esquema n.º 4, la flecha que indica la transferencia hacia el CL está puesta entre paréntesis, ya que nos interesa la dirección hacia el español. Queremos añadir, además, que la neutralización en esta situación particular de Limón puede formar la base importante en el futuro, pues desde nuestra perspectiva implica los siguientes posibles desarrollos:



**Esquema n.º 5: Efectos posibles de la neutralización a largo plazo**

<sup>97</sup> Investigaciones sobre el impacto del español sobre el CL ofrecen Portilla Chaves (2000) y Winkler (1998).

No podremos contestar la pregunta sobre si se establecerá una variedad del español afrocostarricense en un futuro, pero la neutralización da el fundamento para su establecimiento que, ligado a una alta lealtad lingüística y una actitud positiva hacia la herencia cultural y lingüística afro se podría dar.

Esa clasificación muy general basta por el momento para dar una primera impresión sobre el carácter del escenario de contacto en la provincia de Limón. A continuación, el estudio se enfocará más detalladamente en las lenguas en contacto dentro de la provincia.

## **2. Las lenguas en contacto**

En este subcapítulo, queremos centrarnos en cada una de las lenguas en contacto por separado. De este modo, en primer lugar, nos detendremos en la génesis y la clasificación del CL así como en el impacto que han tenido las dos lenguas históricas y prestigiosas, el español y el inglés estándar, en la lengua criolla. Más adelante, expondremos el papel que ha desempeñado el inglés estándar en este escenario de contacto, presentaremos y clasificaremos el español costarricense.

### **2.1. La lengua criolla: El criollo limonense**

#### **2.1.1. Génesis y clasificación**

El *criollo limonense* (CL) es un criollo de base inglesa con origen en el Caribe que se desarrolló en la provincia de Limón, Costa Rica, en el transcurso del siglo XX. Es considerado un «Southwestern Caribbean Creole English»,<sup>98</sup> puesto que se derivó del *criollo jamaicano* (CJ), la lengua materna de los inmigrantes jamaicanos que llegaron a CR a partir de 1872 (cf. Herzfeld 1978, Bryce-Laporte 1962).

Durante el período histórico de migración masiva (1870 - 1948), el limonense afrocaribeño, que provenía en su mayoría de Jamaica, se consolidó básicamente en un solo grupo lingüístico. Aunque hubo algunos inmigrantes de otras islas del Caribe, tales como Barbados o San Andrés, que tenían como lengua materna los respectivos criollos ingleses, la gran mayoría consideraba al criollo jamaicano su lengua nativa (cf. Bryce-Laporte 1962, Herzfeld 1977, Purcell 1993). El Censo

---

<sup>98</sup> Cf. Grimes (1997): Ethnologue: Languages of the World, en línea.

Nacional de 1927 señala que del total de afrocaribeños registrados (19,136), el 91 % era de origen jamaicano (cf. Meléndez / Duncan 1972) y, por ende, es válido asumir, que la gran mayoría dominaba el CJ y que, por tanto, el CL se derivó principalmente de ello. Así, en Limón ese criollo originalmente jamaicano «siguió un curso separado» (Herzfeld 2002a: 31) y, en el transcurso del tiempo, se desarrolló una entidad lingüística diferente, a la cual Herzfeld ha llamado «criollo limonense».

Un factor que favorecía el desarrollo y el mantenimiento del continuo del CL durante varias décadas fue la falta de intensidad de contacto entre los grupos lingüísticos, factor que Thomason y Kaufman (1988) consideran de suma relevancia. Durante la época en la que se formó el CL, el contacto con los hispanohablantes fue muy limitado y no existía ninguna presión por adquirir la lengua oficial del país puesto que en vez del español, el CL y el inglés estándar servían como *modus operandi* durante la dominancia por parte de las empresas norteamericanas que poseían el control político, económico y social (cf. Herzfeld 1978). No hubo, pues, un contacto intenso entre los hispanohablantes y los angloparlantes, es decir, además del aislamiento geográfico en la costa atlántica, los afrocaribeños vivían en relativa aislamiento lingüístico, lo que favorecía al desarrollo de la lengua criolla. El CL se ha desarrollado de tal manera que actualmente existen muchas diferencias entre el CJ y CL. Por ejemplo, una de las grandes diferencias entre ambos criollos es la imposición (y la integración) de hispanismos que ha sufrido la lengua criolla en Costa Rica<sup>99</sup>.

¿Cómo podemos clasificar ese criollo que se desarrolló en Costa Rica en el siglo XX de manera más específica? Según Herzfeld (2002a: 31 y ss.), la situación lingüística y social en la vertiente atlántica de Costa Rica dio lugar a un continuo de variación:

Como durante los tiempos de la UFCo el modelo preponderante establecía la necesidad de ajustarse a la vida afro-caribeña en Limón -y no a la Costa Rica hispana, ya que no existía ninguna presión por aprender el español- parece justificado considerar la existencia del CL como un continuo de variación [...]. (Herzfeld 2002a: 31)

De acuerdo con la explicación que ofrece DeCamp (1961: 80-84) para el criollo jamaicano, esa autora concibe el CL como un *continuo lingüístico*:

La mejor forma de describirlo es considerarlo un continuo lingüístico que va desde un extremo, en que se coloca al criollo limonense [...], que se que originó y desarrolló a

<sup>99</sup> El CJ también cuenta con una cantidad limitada de lexemas que provienen del castellano debido a los trabajadores migrantes que regresaron de áreas hispanohablantes como Belice o Costa Rica a Jamaica (cf. LePage / Tabouret-Keller 1985: 46). Sin embargo, el elemento hispano en ese criollo no es comparable con el gran número de hispanismos en el CL, porque nunca ha habido un contacto prolongado entre un gran número de integrantes de la cultura hispana e integrantes de la sociedad jamaicana.

#### IV. El contacto de lenguas en Limón: adquisición, usos y actitudes

partir del CJ, hasta el otro extremo, en que se ubica el inglés limonense estándar (ILE). (Herzfeld 2002a: xx)

El CL es más cercano al CJ, mientras que el inglés limonense estándar (acrolecto) es más similar a un inglés estándar. Ha de recordarse que ese continuo es un concepto abstracto e idealizado, dado que es sumamente difícil establecer una línea exacta de demarcación entre los lectos a lo largo del continuo (basilecto, mesolecto, acrolecto).

Al comparar situaciones de contacto de lenguas, notamos que la situación en la provincia de Limón no es única, sino que es muy común en situaciones de lenguas en contacto en las cuales participan lenguas criollas.<sup>100</sup> Ya Le Page (1960: 117 y ss.) y Bailey (1966: I) identificaron el hecho de que ningún hablante es consistente en la elección de un código, sino que elige el «idiolecto» (formas del basilecto, mesolecto o del acrolecto) según el contexto social en el que se encuentra. Con respecto al CJ, Le Page (1960: 135) constata, por ejemplo, que no existe el dialecto del inglés jamaicano y usa la imagen de un continuo para explicarlo: «There is no single Jamaican dialect. Jamaican idiolects range in a continuous spectrum from the speech of the English expatriates to the ‘bush talk’ of isolated villages». Según ese autor, existen varias formas alternativas que se encuentran en variación libre y que el hablante jamaicano sabe emplear en distintos entornos sociales.

Fue exactamente ese aspecto lo que motivó a LePage (1957) y DeCamp (1961, 1971) a introducir el concepto del «post-creole continuum model». De Camp, en particular, encontró que no era posible aplicar el concepto clásico de diglosia de Ferguson (1959) a la situación lingüística en Jamaica, puesto que ahí no existe una clara demarcación entre dos variedades: «There is no sharp cleavage between Creole and standard [...] [but] a linguistic continuum, a continuous spectrum of speech varieties ranging from [...] ‘broken language’ [...] to the educated standard. Many Jamaicans persist in the myth that there are only two varieties: the patois and the standard. But one speaker’s attempt at the broad patois may be closer to the standard end of the spectrum than is another speaker’s attempt at the standard» (DeCamp 1971: 350). Como consecuencia, todos los lectos forman parte del sistema total del

---

<sup>100</sup> En relación a discusiones en situaciones similares sobre lenguas criollas, véase p. ej. LePage 1960, DeCamp (1971: 350), entre muchos otros. Además, ha de mencionarse que, evidentemente, en otras situaciones de lenguas en contacto en las que no participan lenguas criollas, también existen dificultades de demarcación, por ejemplo entre dialectos o bien entre diferentes variedades.

criollo.

Al manifestar que «el hablante hipotético ‘idealizado’ de inglés estándar y el hablante de criollo no existen en Limón» (2002a: 77), Herzfeld concibe la situación en la que se encuentran los hablantes del CL de igual manera. Los afrolimonenses saben utilizar formas del basilecto, mesolecto y acrolecto durante una conversación y es más, durante un solo enunciado, sin ser conscientes de ello. Al igual que en otras sociedades del Caribe, hoy en día (cf. p. ej. Winford 1994: 50), la demarcación contundente entre los lectos tampoco se puede establecer en cuanto al continuo del CL. Ningún hablante usa exclusivamente formas acrolectales, mesolectales o basilectales, sino que se adapta a la situación comunicativa y usa la variedad requerida o más adecuada.<sup>101</sup>

Herzfeld (2002a) basa su interpretación en el desarrollo sociohistórico: durante el tiempo de la presencia de la United Fruit Company, los niños principalmente estaban expuestos a dos variedades lingüísticas: por un lado recibían su escolarización en inglés estándar en las escuelas parroquiales, leían la Biblia y el periódico en inglés (que provenía de Jamaica o de los Estados Unidos) y la comunicación con representantes de la UFCo también tenía lugar en inglés. Por otro lado, en el ámbito familiar y con sus amigos escuchaban el criollo jamaicano. Estas circunstancias sociales que implicaban la comunicación en diferentes lectos de ambos polos del continuo (o incluso de los intermediarios en ciertas situaciones), dependiendo de los interlocutores, dieron lugar al desarrollo de un continuo de variación.

### 2.1.2. Cambio lingüístico en el CL

A pesar de que en esta investigación el foco del análisis esté puesto en el español hablado por los afrocostarricenses, deseamos presentar en breve el impacto del español en el CL para ofrecer una vista general de la situación de lenguas en contacto en Limón. Como hemos señalado en el apartado sobre el cambio de lenguas, el CL está en una situación muy particular puesto que se ve afectado por dos idiomas históricos, dominantes y prestigiosos: el inglés y el español. Debido a la particular configuración lingüística, el CL no solamente se encuentra en peligro de

---

<sup>101</sup> La elección de un lecto a expensas de otro también está ligada a la función simbólica social inherente, pues, los lectos poseen ciertos índices sociales mediante los cuales puede expresarse un cierto patrón de identidad. En estos casos, LePage y Tabouret-Keller (1985) hablan de «actos de identidad» («acts of identity») que determinan el uso de las lenguas.

descriollizarse hacia la lengua lexificadora, el inglés, sino que se ha destacado incluso el peligro de que este acrolecto inglés eventualmente sea sustituido por el español. A finales de los años setenta, Herzfeld (1979) ya había concebido tan contundente el impacto del español sobre el criollo lo que le motivó a hablar de una sustitución del acrolecto (*acrolect replacement*) en esa situación de contacto, donde el español está en proceso de sustituir al inglés estándar. Así, aunque el inglés permanezca como uno de los idiomas de prestigio, el español también afecta al criollo. A continuación, presentaremos en breve la descriollización del CL y el impacto que el español ha ejercido sobre la lengua minoritaria durante las últimas décadas.

### La descriollización

Al considerar la situación de otros criollos sobre la base del inglés en el Caribe, también hablados por afrodescendientes, notamos que todos tienden a *descriollizarse* hacia el idioma, del que han tomado su léxico, es decir, el inglés estándar (cf. Bickerton 1975) si se encuentran en constante contacto con ello. Por *descriollización* se entiende la incorporación gradual de formas de esta norma externa de la comunidad lingüística en la lengua criolla que para un criollo inglés, es el inglés «estándar». Esto implica que se reduce el uso de formas y estructuras del sistema criollo en beneficio del sistema estándar. Conforme avanza la incorporación gradual de formas de la norma acrolectal, el sistema interno de la lengua criolla se reestructura adoptando las formas de la fuente externa (cf. Bickerton 1975, Anderson 1983: 10). Como resultado de este cambio de hábitos lingüísticos, nace un continuo post-criollo, en el cual ambas lenguas, la influyente y la influida, se convierten en variedades de una misma lengua. Refiriéndose al criollo de Guayana, Bickerton explica el proceso gradual de descriollización de la siguiente manera: «Increasingly [...], English forms are added to the [creole] grammar in pretty much their English functions, while non-English forms either drop out altogether or are crushed and distorted into patterns that become steadily closer to English ones» (Bickerton 1975: 114). Esa descriollización se da por la presión que sufre el criollo para asimilarse al extremo acrolectal del continuo (en este caso, el inglés estándar), que es, en la mayoría de los casos, una variedad que goza de mayor prestigio y estatus social. Lo mismo ocurre en Limón, donde consecuentemente, al usar más formas acrolectales en vez del basilecto, los hablantes reciben más aprobación social, puesto que la variedad basilectal está estigmatizada de menor o mayor medida (Herzfeld 2002a:

xxii).

El criollo inglés de Costa Rica actualmente también se encuentra en proceso de descriollización, ya que durante la última década en la provincia de Limón se ha podido observar de nuevo un aumento de la presencia del inglés estándar que influye en la lengua criolla, después de que en los últimos treinta a cuarenta años la influencia haya sido menor. Esta pérdida de importancia del inglés estándar después de la partida de la UFCo y las reformas sociales favorecieron el mantenimiento estable del basilecto criollo, puesto que el acrolecto no ejercía mucha presión en el basilecto durante algunas décadas (cf. Winkler 1998: 6).

Últimamente, el prestigio del inglés ha estado aumentando nuevamente por diferentes razones. Muchos puestos de trabajo requieren competencia en inglés. Hay muchos inversionistas norteamericanos y el turismo ha estado creciendo constantemente. Incluso, desde 2002, el puerto de Limón es un punto de embarque para cruceros transnacionales y diariamente Limón recibe una gran cantidad de turistas lo que conlleva una fuente de trabajo bajo la condición de que se sepa inglés. La nueva relevancia del inglés se demuestra, además, en la asistencia a cursos privados de inglés estándar. La actitud lingüística subyacente a esta observación puede ser un motor a favor de la descriollización del CL, puesto que es considerado un inglés «malo» o «broken» por parte de algunos afrolimonenses que, por lo tanto, desean hablar el «buen inglés», y por ende, usarán cada vez más formas acrolectales.

¿Qué impacto tienen estos factores sociales para el futuro del CL a largo plazo? Bickerton (1975) ofrece dos posibilidades del futuro desarrollo de lenguas criollas en general que se encuentran en proceso de descriollización. Puede que la lengua criolla solamente se reestructure de menor medida o que proceda a una convergencia con la norma acrolectal -en el caso presente, con el inglés estándar. En su estudio sobre el contacto lingüístico inducido en Limón, Winkler (1998: 203) se refiere a esa última posibilidad con respecto al CL:

If LC [Limonese Creole] continues to decreolize, due to the recent renewed contact with SE [Standard English], and, if parents no longer transmit LC to their children as a native language, then it is likely that, at some future point in time, LC will be lost to the community by collapsing with SE.

Según Winkler (1998: 234), es posible que eventualmente el CL difiera muy poco de una variedad estándar del inglés en el futuro. Sin embargo, hasta ahora, no se ha producido una descriollización completa. Como Herzfeld nos presenta de manera detallada en su obra del 2002a, todavía se puede distinguir entre el basilecto, los mesolectos y el acrolecto, pues no se ha producido una convergencia con el inglés

estándar todavía. Es más bien un hecho que los hablantes sepan usar lectos diferentes dependiendo de la situación comunicativa. Además, como desprendemos de nuestra encuesta, todavía hay un número considerable de personas que transmite el CL a sus hijos.

No obstante, esta situación se convierte en una dificultad para nuestro análisis, en tanto que no siempre podemos saber con seguridad, de qué variedad el hablante transfiere los rasgos extranjeros a su interlenguaje español, del basilecto, mesolecto o acrolecto, o incluso de una variedad estándar aprendida mediante la educación formal. Se considerará la variable social ‘educación’ en particular para saber si el hablante ha recibido una educación formal en inglés y si, por lo tanto, puede ser que se introduzcan también formas del inglés estándar.<sup>102</sup>

#### El impacto del español en el CL

Sin embargo, como señalábamos, el CL no solamente sufre del impacto del acrolecto y, por ende, se encuentra en proceso de descriollización, sino que, además, se ha visto afectado por el español, la lengua dominante y mayoritaria, en los últimos cincuenta años. Conforme el inglés ha perdido el estatus preponderante en la provincia a mediados del siglo XX, el prestigio del español ha aumentado y, en el transcurso de las décadas, ese idioma prestigioso en la sociedad limonense ha dejado sus huellas en la lengua criolla.

Clasificando este desarrollo según los tipos de transferencia establecidos por Van Coetsem (1988, 2000), nos encontramos frente a una situación de *transferencia por préstamo (borrowing interference)* en los términos de Thomason y Kaufman (1988): en esta dirección de transferencia lingüística, el hablante, como actante de la transmisión, transmite especialmente vocabulario extranjero y, en menor grado, entidades de los demás niveles de la lengua fuente sobre su primera lengua en la que posee mayor competencia.

En el transcurso del siglo XX, los hablantes nativos del CL han empezado a incorporar préstamos léxicos y, en menor medida, estructuras morfosintácticas del español, su L2, en el CL (cf. Herzfeld 1979: 22 y ss., 2002a: 31, Winkler 1998: 6). Este resultado lingüístico no es sorprendente; en 1933, Bloomfield ya había destacado que «in all cases, [... it is the lower language which borrows predominantly from the upper» (1933: 464). En este sentido, Herzfeld (1978: 18) ha notado que la

---

<sup>102</sup> Véase también el epígrafe IV.2., donde se trata de distinguir entre los diferentes lectos del inglés o de la lengua criolla.

mayoría de los cambios se producen en el léxico y que particularmente se presta vocabulario del medio ambiente costarricense, pero sin que haya una relexificación masiva instantánea. Purcell, por su lado, (1994: 46) clasifica la imposición de lexemas castellanos como una relexificación parcial (*partial relexification*) y, según él, el proceso evidencia la fuerte aculturación hacia la sociedad hispana. El grado de la intensidad y el tipo de los préstamos observados son comunes en esta dirección de transferencia lingüística y el desarrollo va de acuerdo con la escala de préstamos postulada por Thomason y Kaufman (1988: 70-71). Adicionalmente, aparte del léxico, en los otros niveles también puede observarse el impacto del español: Herzfeld (1979) agrega una presentación de ejemplos de transferencia léxica, gramatical y morfológica del español hacia la lengua criolla. Esta influencia se da en particular en la variedad del basilecto y del mesolecto (op. cit.: 19).

La investigación sobre la penetración de la lengua española en el CL forma una base importante para la comprensión de transferencias del CL en el español. Como se verá más adelante, en particular en el análisis de transferencias fonético-fonológicas sobre el español de los afrocostarricenses, encontraremos procesos lingüísticos parecidos a los procesos destacados en dirección contraria a la perspectiva adoptada en nuestro análisis, es decir del español al CL. Los ejemplos presentados por Portilla Chaves (2000) subrayan los fenómenos encontrados en nuestro corpus. Este autor analiza diversos hispanismos y los respectivos procesos lingüísticos utilizados en la adaptación de una entidad española al CL. En el CL se hallan muchos hispanismos de los cuales algunos han sido integrados en el sistema fonológico del criollo, como por ejemplo la integración fonológica de la palabra *hoja* que se realiza *úoa* en CL (cf. Portilla Chaves 2000: 72). Este ejemplo evidencia la dificultad que presenta el fricativo velar para hablantes nativos del criollo (y que se omite en el ejemplo), hecho que se destaca muchas veces en nuestro corpus.<sup>103</sup>

## 2.2. Variedades del inglés estándar

Para los procesos lingüísticos que se llevan a cabo en la región, también es necesario tener en cuenta el papel que han desempeñado variedades del inglés estándar en la provincia de Limón y llegamos a la pregunta de si es posible fijar una demarcación contundente entre el inglés estándar de un continuo criollo y la variedad

---

<sup>103</sup> Este ejemplo evidencia la dificultad que presenta el fricativo velar para hablantes nativos del criollo (y que se omite en el ejemplo), hecho que se destaca muchas veces en nuestro corpus.

estándar de la lengua lexificadora. Esta pregunta ha causado mucha discusión a nivel teórico en la criollística pero también se demuestra en la comunidad limonense. Según Spence Sharp (1997: 225), en la comunidad afrocostarricense dominan tres lenguas: el español, el CL y el inglés limonense estándar (ILE). El ILE lo habla una minoría con buena formación académica la cual usa todavía el inglés en la iglesia y en otras situaciones institucionalizadas.

Aparte de esta variedad estándar limonense, que se diferencia de otras variedades estándares especialmente en la fonología, desde una perspectiva histórica, los angloparlantes norteamericanos y británicos han tenido un gran impacto en la configuración de la situación cultural y lingüística en Limón. Hasta la formación de la Segunda República de Costa Rica (1949), el inglés estándar (especialmente los modelos británicos y norteamericanos) servía como *modus operandi* en la provincia en la vida pública y de idioma de enseñanza en las escuelas. En las Escuelas de Inglés, los alumnos recibían sus clases en inglés estándar y leían libros provenientes de Gran Bretaña como el *British Royal Reader*. En cuanto al habla, no podemos saber con seguridad, qué variedades hablaban los profesores en las aulas. Es bien sabido que muchos profesores afrodescendientes provenían de Jamaica y, por tanto, podríamos suponer que podrían haber hablado una variedad del inglés británico o el inglés jamaicano estándar, el acrolecto del CJ.

El inglés siempre se ha considerado un idioma de prestigio en la provincia e incluso hasta la fecha, en especial, los mayores le siguen atribuyendo ese estatus. Como señalábamos, ha tenido lugar un desplazamiento de lenguas de prestigio, aparte del inglés, el español es lengua prestigiosa en la provincia. Según Winkler, el inglés ha perdido su posición anterior, y para la comunidad afrocostarricense, el inglés actualmente no es «a primary goal» (Winkler 1988: 5). Sin embargo, aunque la situación lingüística en la provincia de Limón difiere de otras situaciones del Caribe angloparlante, donde los criollos ingleses conviven con el inglés estándar como idioma oficial, el inglés estándar sigue gozando de prestigio y el conocimiento de ello siempre es tratado como un índice de rendimiento académico, inteligencia y estatus social al igual que en otros países del Caribe con herencia británica.<sup>104</sup> Eso se debe a que el conocimiento significa una llave para la posibilidad de ascenso social y económico. Los puestos de trabajo que requieren competencia en inglés, se ofrecen tanto en la provincia de Limón, en otras regiones del país incluso fuera; hay muchos

---

<sup>104</sup> Craig (1982) y Winford (1994) ofrecen una descripción del estatus del inglés estándar en situaciones sociolingüísticas del Caribe angloparlante.

afrocostarricenses que buscan trabajo en cruceros transnacionales e incluso en los Estados Unidos.

Por lo tanto, hay aún una presencia de jardines de infancia, de escuelas y colegios privados (de las iglesias) y también colegios públicos bilingües donde se enseña en inglés, como, por ejemplo, las escuelitas de inglés de las iglesias protestantes de San Marcos, de la iglesia Metodista, de la Adventista, de Salvation Army, el *Caribbean College*, etc. y hay muchas familias cuyos hijos asisten a escuelas privadas para aprender inglés estándar (cf. Spence Sharp 2001: 53). La necesidad del conocimiento del inglés para la movilidad social motiva a muchos afrocostarricenses adultos a llevar cursos especiales. Por ejemplo, asisten a cursos en el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), la sede de la Universidad de Costa Rica en Limón o en institutos privados con el fin de aprender inglés estándar o, según muchos informantes, para «mejorar» su inglés, lo que, de nuevo, evidencia el desprestigio subyacente de la lengua criolla. Según un director de un instituto de idiomas, aproximadamente la mitad de sus estudiantes es gente afrocostarricense (comunicación personal, diciembre de 2004).

Ahora bien, ¿qué podemos decir sobre la demarcación entre el CL y el ILE y del ILE de otras variedades del inglés estándar? En la comunidad limonense, por un lado, aparentemente hay personas que saben distinguir el «inglés de Limón», como llaman al CL, de variedades del inglés estándar. El hecho de que muchos quieren mejorar su inglés nos demuestra la consciencia sobre las diferencias. Hay algunos que consideran que conocer el CL les facilitará el aprendizaje del «buen inglés», como por ejemplo expresó un informante (C09, M, 29): «por medio del patois [el criollo] él [su hijo] va a llegar a aprender el inglés bien bien». Por otro lado, hay personas que no saben diferenciar entre el criollo y variedades del inglés estándar, lo que Winkler (1998: 221) considera una ventaja para el mantenimiento del criollo porque, de este modo, los afrocostarricenses seguirán usando «el inglés» con sus hijos: «The very fact that many LC speakers do not make a distinction between LC and SE [standard English] is a positive force for the continued maintenance of LC».

Sea como sea la competencia en cuanto a la diferenciación, para este estudio es más importante saber que el lecto usado con más frecuencia en conversaciones informales es el basilecto en primer lugar y los mesolectos en segundo lugar, pues el uso del acrolecto se considera pretencioso, tal y como nos informa Spence Sharp, hablante nativa del CL (1992: 102): «[In general, the use of the standard variety for

everyday conversation is taken as being pretentious, insincere and boastful and likely to cause the rejection of the interlocutor. It is perceived as if the speaker is putting himself above the hearer». Por tanto, suponemos que con referencia al ILE, muchos hablantes poseen una competencia pasiva, pero el uso en situaciones diarias es restringido y requiere mucha atención.

Dado que las diferencias entre el ILE y otras variedades estándares principalmente se presentan en el nivel fonológico, usaremos «inglés estándar» para todas las variedades que comparten la gramática básica del inglés.

### **2.3. El español costarricense**

El español costarricense es una variedad diatópica del español centroamericano. Esta variedad la tomaremos como variedad de referencia principal. Por las diferencias que se presentan en comparación con el español de la Península Ibérica, subrayamos que nos referimos al español costarricense, -la variedad de contacto de los afrocostarricenses-, cuando hablamos de «lengua meta». Esta variedad es, pues, «el castellano que actúa [...] como una fuerza unidireccional que contribuye al avance social de una persona» en Limón (Herzfeld 1978: 17-18).

A lo largo del estudio, en los pocos casos en los que sea necesario, especificaremos rasgos particulares del español hablado en la provincia de Limón en comparación con las demás provincias del país. En este punto del estudio, no presentaremos todos los rasgos particulares del español costarricense, sino que nos dedicaremos a los rasgos relevantes en los capítulos respectivos al análisis lingüístico del español de los afrocostarricenses.

En cuanto al español hablado por nuestros informantes, usaremos como término general que engloba toda el habla enunciada por el conjunto de personas de descendencia afrocostarricense el término *el español de los afrocostarricenses*. Es decir, nos referimos tanto al lenguaje de los afrocaribeños que han adquirido el español como segunda lengua (esto es, a los diferentes interlenguajes en el proceso de adquisición) como al habla de afrodescendientes que han gozado de una educación bilingüe (L1= español y CL) y se consideran bilingües equilibrados en español y CL.

### 3. Adquisición

#### 3.1. Adquisición sucesiva o simultánea

Debido al cambio social durante las últimas décadas, en la provincia de Limón podemos distinguir diferentes tipos de adquisición, dependiendo de la función y del estatus que ha poseído el español en distintos momentos históricos. Principalmente, en Limón observamos dos tipos de adquisición:<sup>105</sup>

- (i) La adquisición sucesiva (secuencial) del español como L2
- (ii) La adquisición simultánea del CL y del español como L1<sup>106</sup>

Estos dos tipos de adquisición natural de lenguas resultan en diferentes tipos de bilingüismo (cf. McLaughlin 1984) y nos interesa saber qué tipos de bilingües existen a) a nivel individual y (b) a nivel social en la comunidad de habla afrolimonense. Así, en primer lugar, aquí nos referimos al *bilingüismo individual*, que se concibe, por supuesto, como un fenómeno característico del individuo (cf. Moreno Fernández 1998: 212).

Abundan las definiciones y los diferentes matices que implica el término *bilingüismo*, por lo cual estamos de acuerdo con Moreno Fernández, quien considera esta noción una «noción polisémica de difícil delimitación» (1998: 211 y ss.). El concepto tradicional de Bloomfield (1933), por ejemplo, considera como individuos bilingües sólo a las personas que dominan dos lenguas como «hablantes nativos», mientras que Weinreich (1953) toma una posición más realista y considera el bilingüismo como la práctica de dos lenguas usadas alternativamente. Haugen, por su lado, es menos extremista y ya habla de bilingües cuando «the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language» (Haugen 1969: 7).<sup>107</sup>

<sup>105</sup> La distinción tradicional es la distinción entre el *aprendizaje formal* y la *adquisición natural* de segundas lenguas (cf. Krashen 1981), pero en este caso solamente contamos con la adquisición natural de lenguas.

<sup>106</sup> Por *primera lengua* (L1) o *lengua nativa* generalmente se entiende la lengua que se aprende en primer lugar durante la infancia, en general, durante los primeros tres años de vida. A propósito, no incluimos aquí *lengua materna*, pues aunque en muchas investigaciones se use ese término con el mismo significado que *primera lengua*, en este estudio lo reservamos para referirnos exclusivamente a la lengua preferida, de afecto, de los individuos. Muchos afrocarricenses crecieron bilingües, pues, tienen dos primeras lenguas, pero sólo consideran al CL su lengua materna.

<sup>107</sup> También hoy en día se suelen dar definiciones poco restrictivas del bilingüismo que pueden aplicarse difícilmente a las situaciones reales de lenguas en contacto como por ejemplo la definición de Mackey y Siguán (1989: 17 y ss.) quienes definen al *individuo bilingüe* como la

Desde nuestro punto de vista, ninguna de estas definiciones es aplicable, no todas las situaciones se dejan ajustar a las nociones de bilingüismo planteadas; en tanto que son conceptos teóricos demasiado generales que no siempre pueden aplicarse a la realidad. Estamos de acuerdo con la postura de Baker (1997: 32) cuando expresa que «clasificar a la gente como bilingüe o monolingüe es demasiado simple». Como consecuencia, desde nuestra opinión, es necesario diferenciar tipos de bilingüismo que tengan en cuenta diferentes niveles de competencia en ambas lenguas, puesto que no todos los integrantes de una comunidad lingüística tienen necesariamente el mismo dominio de las lenguas en contacto. Es importante recordar que a un individuo bilingüe no se le ha de considerar aislado, sino en el contexto social en el que se desarrolla.<sup>108</sup> Por lo tanto, queremos postular que en sociedades multilingües existen diferentes patrones de bilingüismo, como también es el caso en la provincia de Limón.

En este estudio seguimos la definición general de Silva-Corvalán (como ya hemos señalado) que entiende por persona bilingüe aquel hablante que tiene simultáneamente cierta competencia en español y en CL. Tal competencia no tiene «[...] necesariamente que ser igual a la que posee un hablante de la variedad estándar de la lengua correspondiente» (2001: 308). Esta definición ya implica que existen diferentes matices del bilingüismo y se deslinda de definiciones más restrictivas como la de Bloomfield, etc.

Frente a esta definición, consideramos el bilingüismo como un continuo que va desde bilingüismo desequilibrado al bilingüismo equilibrado, concepto empleado por Suzanne Romaine (1995) quien observa escalas respecto al bilingüismo y diferencia entre «dominant bilinguals» (*bilingües desequilibrados*) y «balanced bilinguals» (*bilingües equilibrados*).

Repetimos que por *bilingües desequilibrados* se entiende las personas que tienen mayor dominio de una de las lenguas que están a su disposición, a los que Van

---

persona que «además de su *primera lengua* tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia». Esta definición reciente tampoco capta la noción de diferentes niveles del bilingüismo.

<sup>108</sup> De este modo, la adquisición y posteriormente el uso de las lenguas en diversos ámbitos comunicativos dependen de una serie de factores ya sean sociales, políticos, educativos, económicos, de pertenencia e identificación cultural y étnica, etc., hecho que puede resultar en diferentes niveles de bilingüismo.

Coetsem (1988, 2000) -en la dirección del cambio lingüístico que se analiza en este estudio- clasifica como «source language dominant bilinguals». Esto implica un bilingüismo imperfecto en el cual la interferencia constituye una característica básica (cf. Mackey / Siguán 1989). Estos autores adoptan la noción de bilingües desequilibrados cuando se refieren al *bilingüismo imperfecto* que según ellos, «supone un bilingüismo desequilibrado y, por tanto, el predominio de una lengua; las interferencias se producen sobre todo a favor de la lengua predominante en el bilingüe» (*op. cit.*: 18). Los *bilingües equilibrados*, sin embargo, son aquellos que poseen prácticamente el mismo nivel de competencia en ambas lenguas y que son capaces de usarlas con similar eficacia. Por supuesto, este concepto es una idealización, ya que lo que encontramos en la realidad son individuos que se aproximan más o menos a este ideal.

#### El factor edad

De este modo, en la provincia de Limón, -donde nos encontramos frente a una situación de bilingüismo social relativamente estable-, la tipología de hablantes bilingües afrolimonenses va de bilingües desequilibrados (*dominant bilinguals*) -lo que en este caso significa mayor competencia en el criollo- hasta bilingües equilibrados (*balanced bilinguals*)<sup>109</sup> (cf. Romaine 1995).

Con el fin de poder presentar una panorámica de la población afrocostarricense, recurrimos primero a una división etaria, generacional, puesto que la socialización de nuestros informantes tuvo lugar en distintas épocas cuyas implicaciones sociales tuvieron un impacto diferente en la adquisición del español. En cuanto a nuestros encuestados, distinguimos tres grupos etarios (A, B y C) como ya se ha señalado en el capítulo metodológico: el grupo A comprende los hablantes nacidos antes de 1949; el grupo B incluye los informantes nacidos entre 1949 y 1973; y el grupo C comprende la generación joven, nacida a partir de 1974.

Existen, pues, diferencias en el habla de las diferentes generaciones que van mano a mano con el desarrollo social; no obstante, es preciso mencionar en este momento que la edad no es la única variable social determinante en el nivel de competencia en español, obviamente infieren también la educación, el lugar de

---

<sup>109</sup> Somos conscientes de que casi nunca se pueden llegar a dominar dos lenguas de manera completamente equivalente, lo que no solamente tiene que ver con el nivel de competencia, sino también con los dominios en los cuales se suelen usar las lenguas; las formas basilectales y mesolectales del CL se suelen emplear, por ejemplo, sólo en contextos informales, mientras que el español se usa en todas las esferas del continuo concepcional entre distancia e inmediatez comunicativa (cf. Koch / Oesterreicher 1990).

residencia, etc. Sin embargo, en este punto del estudio, recurrir a la variable ‘edad’ basta para dar una primera vista general de la población afro y de los tipos de adquisición del español. En la tabla siguiente, se resumen los tipos de adquisición y sus consecuencias en el nivel de bilingüismo, es decir, el nivel de dominio de ambas lenguas:

|                                    | <b>Grupo A:<br/>1915 - 1948</b>  | <b>Grupo B:<br/>1949 - 1973</b>   | <b>Grupo C:<br/>1974 - 1988</b>   |
|------------------------------------|--|---|---|
| <b>Adquisición:</b>                | adquisición sucesiva (y parcial) del E (=L2)   | a) adquisición sucesiva del E (=L2)<br>b) adquisición simultánea (CL+E, ambos = L1) creciente | a) adquisición sucesiva del E (=L2)<br>b) adquisición bilingüe/simultánea (CL+E)<br>c) adquisición del E (L1) y adquisición parcial del CL  |
| <b>Bilingüismo:</b> <sup>110</sup> | bilingües desequilibrados = mayor competencia en CL ( <i>source language dominant bilinguals</i> ) | a) bilingües desequilibrados<br>b) (pocos) bilingües equilibrados                             | a) (pocos) bilingües desequilibrados<br>b) bilingües equilibrados<br>c) bilingües pasivos (competencia menor en la destreza <i>hablar</i> que en la destreza <i>entender</i> en CL) |

**Tabla n.º 6: Adquisición y nivel del bilingüismo individual de la población afrocostarricense**

La tabla anterior demuestra la evolución en la adquisición del español de una generación a otra: gran parte de los mayores (grupo A) adquirió la lengua meta de manera secuencial como L2, siendo el CL la L1, pero conforme pasaron las décadas, la adquisición bilingüe (CL - E) de parte de personas más jóvenes aumentaba. De esto se deriva que la mayoría del grupo A está constituido por bilingües desequilibrados; en el grupo B desciende el número de bilingües desequilibrados y ya encontramos bilingües equilibrados, mientras que en el grupo C, la mayoría está constituida por bilingües equilibrados y, además, pocos bilingües. Adicionalmente, se nota una leve tendencia hacia la adquisición incompleta o parcial del CL, por lo cual, algunos son lo que McLaughlin (1984) ha llamado «receptive bilinguals». Por «bilingüe pasivo» (*receptive bilingual*) este autor entiende el hablante que tiene mayor competencia en la primera destreza *entender* que en la destreza *hablar*, que es el caso de algunos jóvenes afrocostarricenses.

Es obvio que el proceso de adquisición depende del contexto en que crece el niño, ya sea éste monolingüe o bilingüe. Dependiendo de la edad, los

<sup>110</sup> Cf. Las clasificaciones de Larry Mc Laughlin (1984) y Suzanne Romaine (1995).

afrocostarricense crecieron en familias monolingües o bilingües. Otro factor que influye en la adquisición es la exposición que tienen los informantes al contexto hispanohablante, que, de nuevo, también depende de la época histórica en la que nacieron.

Para el 75 % de los integrantes del grupo A, el español es la L2 que se adquirió fuera de casa, ya fuera con amigos en el barrio o en instituciones educativas, pues el 75 % de ese grupo señaló que el CL era la única lengua usada en el dominio del hogar (cf. las próximas tablas n.º 8, 9 y 10). Los informantes que asistieron a escuelas públicas cursaron sólo algunos años de la escuela primaria, pues, la mayoría asistió a escuelas de inglés. En cuanto al dominio del español, la mayoría de los integrantes del grupo A -con algunas excepciones- es «source language dominant bilingual» (Van Coetsem 1988), es decir, tiene mayor dominio de la lengua fuente (CL) y muestra una adquisición incompleta del español.

El grupo B puede considerarse el grupo de transición, ya que sus integrantes nacieron después de la revolución y fueron los primeros que vivieron la fuerte hispanización cultural y la castellanización iniciadas por el nuevo gobierno socialdemócrata. Algunos integrantes destacan el hecho de tener el CL como L1 y el español como L2, pero también ha crecido la adquisición simultánea. En particular, a este grupo le correspondió experimentar en la niñez o en la adolescencia el cambio social más abrupto, ya que fueron los primeros afrocostarricenses a los cuales se les obligaba a asistir a la escuela pública en español, a pesar de que la mayoría de las familias estaba en contra de ello y de que deseaban enviar a sus hijos a las escuelas parroquiales que eran considerados más estrictas y mejores que las escuelas nacionales.<sup>111</sup> De allí que, estos hablantes tuvieron que aprender un idioma que no pertenecía a la cultura de su familia desde pequeños en casa o durante su niñez fuera de casa. Debido a este hecho, el número de hablantes que aprendía simultáneamente la lengua criolla y el español aumentaba y, como consecuencia, también crecía el número de hablantes bilingües. Según las respuestas obtenidas en nuestra encuesta, el 47,5 % adquirió el español desde pequeño en su casa, es decir, podemos inferir que la mitad de los integrantes de este grupo etario crecía escuchando y hablando ambos idiomas en el hogar, mientras que la otra mitad adquirió el español de manera secuencial como L2 en las instituciones educativas o con amigos en el barrio. Por lo

---

<sup>111</sup> Las escuelas inglesas no desaparecieron por completo, pero el horario coincidía con el de las escuelas públicas. Muchas personas asistieron a la escuela pública en la mañana y a la escuela de inglés en la noche o viceversa (cf. Castillo 2000 y conversaciones personales en octubre del 2004).

tanto, hay personas que poseen mayor dominio del criollo pero también personas que son (prácticamente) bilingües equilibrados. Los hablantes de este grupo de transición son los hablantes que tienen mayor peso en la determinación de lo que será el futuro del CL, si se mantendrá o se perderá a largo plazo, pues sus actitudes lingüísticas hacia las lenguas en contacto influirán significativamente en las futuras generaciones.

Ahora bien, la mayoría del grupo C (menores de 31 años) creció adquiriendo el español y la lengua criolla de manera simultánea, por tanto, son bilingües equilibrados. No obstante, también hay jóvenes cuya competencia en CL disminuye como nos cuenta una informante (B39, 51), madre de tres hijos:

- (2) Ella [la hija] entiende, usted le habla en inglés y ella entiende. Mi mamá es la que le obliga hablarle en inglés. Pero usted la oye, usted se desmaya porque ella hace la mezcla [entre el español y el inglés]. [...] El otro [hijo] entiende bien pero no te puede sostener una conversación.<sup>112</sup>

La tabla n.º 7 resume los datos sobre la adquisición y presenta, pues, la edad de los afrolimonenses al aprender el español:

|                | Hasta los 4 años | 4-6 años | 7-11 años | más de 11 años |
|----------------|------------------|----------|-----------|----------------|
| <b>Grupo A</b> | 28 %             | 8 %      | 41 %      | 23 %           |
| <b>Grupo B</b> | 57,5 %           | 15 %     | 27,5 %    | 0 %            |
| <b>Grupo C</b> | 80 %             | 12 %     | 8 %       | 0 %            |

**Tabla n.º 7: Edad de adquisición**

Mientras que muchos integrantes del grupo A adquirieron el español de manera sucesiva, incluso después de haber cumplido los 11 años (23 %), ningún hablante de los grupos B y C señaló la adquisición a esta edad. De nuevo, la tasa de las personas que adquirió el español entre los 7 y los 11 años está estrechamente vinculada a la tasa de la adquisición fuera del hogar en instituciones educativas.

### Los dominios sociales

Después de esta breve introducción sobre la adquisición y el bilingüismo resultante, quisimos saber con más detalle en qué dominio social y con qué

<sup>112</sup> La informante usa «inglés» pero de sus muestras de habla podemos deducir que se refiere a la lengua criolla inglesa. Esa cita subraya lo que hemos mencionado en el capítulo sobre variedades del inglés estándar: en la comunidad afrocostarricense no se suele distinguir entre variedades del criollo o del inglés. En general, cuando los limonenses hablan del «inglés», se refieren a los lectos del criollo. Para referirse a una variedad estándar, lo hacen de manera explícita, y usan términos como *inglés jamaiquino*, *inglés americano*, *inglés británico* o *inglés estándar*.

interlocutores adquirieron el español los informantes. A continuación, mostramos las siguientes tablas con respecto a estos temas. Véamos primero, el idioma usado en el hogar de nuestros informantes cuando eran niños:

|                | sólo en CL | más CL que E | CL y E igual | sólo en E | más E que CL | Inglés Limonense Estándar <sup>113</sup> |
|----------------|------------|--------------|--------------|-----------|--------------|--|
| <b>Grupo A</b> | 75 %       | 13 %         | 5 %          | 0 %       | 0 %          | 8 %                                      |
| <b>Grupo B</b> | 42,5 %     | 25 %         | 17,5 %       | 2,5 %     | 7,5 %        | 5 %                                      |
| <b>Grupo C</b> | 20,5 %     | 53 %         | 14,5 %       | 4 %       | 8 %          | 0 %                                      |

**Tabla n.º 8: ¿En qué idioma(s) le hablaba su familia cuando era niño/a?**

Como era de esperar, en esta tabla se puede apreciar el desplazamiento progresivo del CL hacia el español. La primera columna evidencia que ha disminuido la supremacía del criollo en los hogares afrolimonenses y que el español ha llegado a ser usado cada vez más en la educación de los hijos en los hogares aunque, como nos muestra la tabla n.º 8, en la gran mayoría de los casos, hoy en día se emplea el español de manera adicional al CL (véanse los datos relativos al grupo C). Desde la óptica contraria, sólo en un 6,5 % de los hogares, el español era la única lengua de uso; en la gran mayoría de los hogares, no ha tenido lugar una sustitución contundente del CL, sino que se hablan ambos idiomas lo que también queda reflejado en los datos acerca del aumento de la adquisición bilingüe anteriormente presentados. Una informante de 51 años comenta sobre la enseñanza de idiomas a sus hijos:

- (3) B07: Ahora, lo que la familia hace es enseñar los dos idiomas. Porque si si no hacemos eso, entonces, diay no se podía vivir. Porque hay que mezclar, bueno ya se mezclaron entonces, se hablan los dos idiomas.  
E: Usted enseñó el inglés también a sus hijos.  
B07: Claro, claro. Y los hablan muy bien muy bien muy bien. Hablan muy bien el inglés. Y el español, bueno es el lenguaje de de nosotros.

La próxima tabla se refiere al dominio social de adquisición y señala de nuevo el aumento de uso del español en las casas en relación con la disminución de

<sup>113</sup> Estas cifras hay que tomarlas con cuidado por ser autoevaluaciones. Aparentemente, para muchos afrocostarricenses es difícil distinguir entre los lectos del continuo. Como me aseguró la asistente nativohablante de Portilla Chávez (profesor de la Universidad de Costa Rica y director del proyecto sobre el *Diccionario del Criollo Limonense*), algunas personas que pensaban hablar en inglés estándar limonenses solamente usaban formas basilectales o mesolectales del criollo inglés.

#### IV. El contacto de lenguas en Limón: adquisición, usos y actitudes

la tasa de personas que han aprendido la lengua nacional fuera del hogar: ambos van de manera proporcional:

|                | En casa | En el barrio/ con amigos | En instituciones educativas | Otros |
|----------------|---------|--------------------------|-----------------------------|-------|
| <b>Grupo A</b> | 18 %    | 38,5 %                   | 41 %                        | 2,5 % |
| <b>Grupo B</b> | 47,5 %  | 20 %                     | 32,5 %                      | 0 %   |
| <b>Grupo C</b> | 78 %    | 8 %                      | 12 %                        | 2 %   |

**Tabla n.º 9: ¿Dónde se adquirió el español?**

En general, las cifras reflejan el desarrollo sociopolítico: mientras que durante el periodo histórico, en el cual creció el grupo A, el español sólo fue adquirido fuera o en instituciones educativas, algunos de estos informantes, al ser padres, empezaron a usarlo con sus hijos (el grupo B). De allí que la tasa de personas que adquirió el español en el barrio o en una institución académica ha estado disminuyendo constantemente (cf. columnas 2 y 3). No obstante, desde la perspectiva opuesta, llama la atención que en el grupo de los jóvenes (menores de 31 años) aún hay un 22 % que señala no haber adquirido el español en su hogar. Esto significa, pues, que el único medio de comunicación en estas casas seguía siendo el CL, lo que sería un factor en favor del mantenimiento de la lengua criolla.<sup>114</sup>

Sin embargo, la adquisición del español desde la infancia en casa, no necesariamente tiene como consecuencia un alto nivel de competencia en esa lengua, puesto que, no ha de olvidarse, que el *input* en casa provenía de hablantes no nativos, de personas que tienen el español como L2 y, en muchos casos, la adquisición fue imperfecta.

#### La motivación individual de adquisición

Según Van Coetsem, en una situación del contacto de lenguas tal, existen dos grandes motivaciones por las que se adquiere la lengua receptora cuando ésta posee el estatus de la lengua dominante a nivel social. Las motivaciones son, pues, el ‘prestigio’ y la ‘necesidad’ para poder integrarse en la sociedad dominante (1988: 14). Dependiendo de la situación individual de cada hablante, puede haber una motivación «alta» o «restringida» («broad motivation» o «restricted motivation») que

<sup>114</sup> Aunque probablemente no sea de esperarse, sí hay familias que usan el criollo como única lengua en la educación de los hijos. La informante B13, una mujer de 30 años, cuenta que le ha hablado sólo en criollo a su hija mayor. Pero admite haberse dado cuenta de que ese hecho le causó dificultades a la niña cuando entró a la escuela, porque estaba en desventaja en comparación con los demás niños, por ello, usa ambos idiomas con su hijo menor.

promueva la adquisición de la lengua meta. Como han evidenciado los resultados de nuestra encuesta, debido al cambio del idioma dominante en la sociedad, muchos afrocostarricenses sintieron la necesidad de adquirir la lengua dominante de Costa Rica e incluso de transmitirla a sus hijos; conforme han avanzado las décadas, el número de personas que ha adquirido el español desde pequeño se ha incrementado paulatinamente.

Como señalábamos en el capítulo teórico, un factor de suma importancia para el resultado lingüístico lo constituye la motivación sociopsicológica de cada hablante, o dicho en otras palabras, la intención y la motivación individual que acompaña o guía la adquisición (Mc Laughlin 1988: 54). Es más, queremos comprobar que esta motivación ligada a la actitud lingüística y cultural es más significativa al final, y que la variable social ‘edad’ sólo presenta una primera base de predicción de la variación lingüística (cf. cap. VI).

En este punto del trabajo, queremos proponer la hipótesis, de al final -en la situación sociopolítica particular de Limón y la socialización particular de los informantes en cada época- el factor decisivo no es la edad, sino los factores ligados a ésta, como son la construcción de la identidad personal y la orientación segregativa o integrativa a la sociedad mayoritaria (la actitud cultural y lingüística) los que condicionan la motivación individual de adquirir la lengua dominante (y el nivel de dominio aspirado), que puede resultar en interlenguajes o en un nivel del español parecido al español hablado por hispanocostarricenses.

Así podemos destacar que -a pesar de que exista esta presión social- estos datos presentados demuestran que en Limón no se presenta el desarrollo que se da en muchas comunidades multilingües con un fondo histórico de migración, en las cuales la primera generación es monolingual, la segunda bilingual y la tercera monolingual en el idioma oficial del país como es el caso de muchos migrantes en los Estados Unidos, por ejemplo, en comunidades hispanas en centros urbanos de Nueva York, Chicago y Los Ángeles (cf. Silva Corvalán 2001: 308 y ss., Thomason / Kaufman 1988: 23, Zentella 1997).<sup>115</sup>

Dado que los datos presentados en este capítulo sólo reflejan el desarrollo y

---

<sup>115</sup> Véase también el cuadro n.º 3 que demuestra la autoevaluación del dominio del CL y del español.

las consecuencias de los cambios sociopolíticos sin informarnos sobre el nivel de competencia en español, en el capítulo siguiente nos concentraremos en la competencia lingüística de los afrocostarricenses, un concepto que causa dificultades a la hora de definirlo y medirlo.

### **3.2. Competencia lingüística y dominio lingüístico del español**

#### Preliminares teóricos

Hoy en día, existe un consenso en cuanto a que la competencia no es un ente homogéneo, sino que consta de diferentes aspectos que conciernen a la competencia respecto de una lengua determinada. Existen diferentes conceptos teóricos en la lingüística que van desde una dicotomía simple como la de Noam Chomsky *competencia-actuación* (*competence-performance*), hasta modelos más complejos como el de Canale y Swain (1980) quienes distinguen entre cuatro aspectos de competencia (competencia gramatical y lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica).

Chomsky distingue entre *competencia* y *actuación*. Por *competencia* entiende el conocimiento interno o la posesión intuitiva que tiene un hablante nativo idealizado de su propia lengua. Es el sistema finito de reglas flexibles constitutivas del lenguaje humano (cf. Chomsky 1965). La actuación, por otro lado, es el uso real del conocimiento para producir enunciados. De este modo, la actuación se determina desde la competencia, o viceversa, de la actuación podemos inferir la competencia de un hablante. Ese concepto de reglas es fundamental para que sea posible el dominio del lenguaje.

Esta conceptualización está muy relacionada con la dicotomía de *lengua-habla* de Saussure. Aunque algunos creen que son intercambiables *grosso modo*, se notan diferencias importantes que surgen de las distintas perspectivas básicas de estos dos paradigmas: la *lengua* posee un carácter social, mientras que a la *competencia* se le describe un carácter psicolingüístico. Además, la lengua, -con su conjunto de reglas, la elaboración de repertorios, clasificaciones, el inventario lingüístico, etc.-, es estática, a diferencia de la competencia, que se concibe como dinámica, un mecanismo formado por un conjunto de reglas, que es capaz de explicar la creatividad lingüística.

Consideramos importante la definición de *competencia* ofrecida por

Chomsky, puesto que el uso del lenguaje requiere esta base fundamental; sin embargo, estamos de acuerdo con Dell Hymes (1968) cuando dice que el término *competence* promete más de lo contiene en realidad, ya que se restringe a lo lingüístico y gramatical y por tanto introduce la «competencia comunicativa», lo que se refiere al dominio de las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen el uso del lenguaje en diferentes contextos sociales.<sup>116</sup> Así, pues, la conceptualización *competencia-actuación* nos parece ser demasiado limitadora y, por ende, creemos necesario tener en cuenta conceptos más amplios como el de Hymes o el de Canale y Swain que opinan que adquirir una lengua significa adquirir una serie de competencias:

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Competencia gramatical o lingüística:</b><br/>El conocimiento del vocabulario y de las reglas de gramática, semántica y fonología.</p>  | <p><b>Competencia discursiva:</b><br/>La habilidad para unir oraciones formando un texto bien entrelazado y coherente (discurso).</p>  |
| <p><b>Competencia sociolingüística:</b><br/>Saber cuándo intervenir, cómo hacerlo, en qué tono, con qué fórmulas, etc., en función de la situación y de la relación social entre los participantes.</p> | <p><b>Competencia estratégica:</b><br/>Saber compensar los fallos en la comunicación, debidos a la falta de dominio de la lengua o a problemas relacionados con la situación, mediante otros recursos.</p> |

**Tabla n.º 10: Las áreas de competencia según Michael Canale y Merrill Swain (1980)**

Estamos de acuerdo con estos autores, pues, al hablar sólo de competencia, no captamos todos los matices que comprende el término y es de suma importancia tener esto en mente. No obstante, en este estudio nos vemos obligados a imprimir cierto énfasis en el primer aspecto -la competencia gramatical y lingüística-, puesto que, aunque sea lamentable, considerar todos los aspectos está fuera del alcance de esta investigación. En este sentido:

Cuando nos referimos a la competencia lingüística en este estudio, nos referimos exclusivamente al conocimiento de vocabulario y de las reglas de gramática, semántica y fonología.

La *competencia sociolingüística* siempre jugará un papel en el fondo del análisis y trataremos aparte a la competencia estratégica ya que siempre desempeña

<sup>116</sup> Igualmente, son importantes los aportes teóricos de Sperber y Wilson (p. ej. 1986), cuyo objetivo principal es la investigación desde la perspectiva pragmática. Lamentablemente, no es posible considerar este aspecto en nuestro estudio.

un rol decisivo en la adquisición de L2. Usaremos el término *estrategias lingüísticas* para referirnos a lo que Canale y Swain han llamado «competencia estratégica». Por ahora, por limitaciones de este estudio, desistimos de analizar la *competencia discursiva* y la pragmática.

#### El dominio lingüístico de los afrocostarricenses

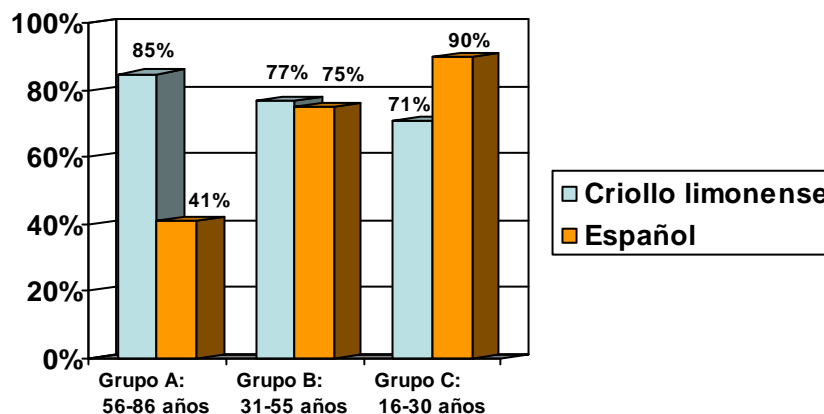
Como hemos señalado anteriormente, los afrocostarricenses no forman un grupo homogéneo en cuanto a la competencia lingüística. Recordemos que la tipología del bilingüismo va de un bilingüismo desequilibrado hasta un bilingüismo equilibrado, lo que implica diferentes niveles en el dominio del español. Las diferencias se distribuyen por las generaciones que, como señalábamos, están relacionadas con el tipo de adquisición del español (secuencial o simultáneo): conforme la edad de los informantes es menor y mayor el número de los informantes que han gozado de una formación académica en español el dominio del español aumenta.<sup>117</sup>

Para poder demostrar una tendencia de distribución del dominio lingüístico en español y en CL a lo largo de las generaciones, en la encuesta hemos pedido a los informantes una autoevaluación del dominio que poseen de ambas lenguas. Conscientes de la variedad de los términos técnicos y sus respectivas delimitaciones, en el cuestionario hemos usado el término *dominio* en tanto que éste nos parece ser el más neutral y aquel que se relaciona mejor con nuestro concepto de interlenguajes, por poder referirse a un espectro más amplio, a la competencia subyacente y al posible uso de las lenguas, es decir, la actuación.

El cuadro siguiente muestra la autoevaluación del nivel ‘muy bueno’ en la destreza *hablar* en el CL y el español, distribuidos por los tres grupos generacionales. Para calificar su dominio lingüístico de las lenguas, los informantes pudieron elegir entre las siguientes cinco opciones: *muy bien, bien, regular, poco y nada*.

---

<sup>117</sup> Esa descripción ha de entenderse como muy general, pues existe, por supuesto, una diferencia en cuanto al dominio lingüístico en español entre los afrocostarricenses que residen en la ciudad Puerto Limón y los que viven en las áreas rurales. Estos últimos usan el criollo con más frecuencia y muchos no han gozado de una educación formal secundaria/universitaria y, por lo tanto, su competencia en español es más limitada. La edad nos da un marco general, lo que no significa que no haya personas mayores que posean muy buena competencia en español. Asimismo, se nota una leve disminución en la competencia en criollo, no todos los jóvenes son bilingües equilibrados. Nos encontramos frente a una época de transición del cambio de idioma a nivel social que puede implicar, eventualmente, que los afrocostarricenses lleguen a dominar mejor el español (nivel lingüístico), es decir, puede producirse un cambio de predominio lingüístico (cf. Van Coetsem 1988, *linguistic dominance*) en la comunidad afrocostarricense (CL → E).



Cuadro n.º 3: Autoatribución del dominio lingüístico 'muy bueno' en CL y en español

Al observar la autoevaluación del dominio lingüístico de los entrevistados, se observa que el aumento del nivel de dominio *muy bueno* del español oral no implica el decrecimiento del dominio *muy bueno* del CL. Es notable que, aparentemente, la presión social ha obligado a los informantes a adquirir un nivel muy bueno en la lengua oficial del país. Según las respuestas obtenidas, los informantes afirman tener mayor competencia en español conforme su edad es menor. En cuanto al criollo, no obstante, aunque se aprecia una leve disminución, todavía el 71 % de los jóvenes señala *muy buen* dominio de esa lengua; es decir, según su evaluación personal la disminución del nivel de competencia en el CL no es proporcional al aumento del dominio del español. Esos datos muestran que la voluntad de dominar la lengua de sus antepasados sigue existiendo e indirectamente se demuestra una actitud positiva acerca del CL, que, al parecer, todavía goza de importancia y prestigio entre sus hablantes.

Este aumento del dominio lingüístico de una generación a la siguiente se puede explicar con el hecho de que tradicionalmente, la lengua prestigiosa actúa como una fuerza unidireccional que promueve la movilidad social del individuo (cf. Weinreich 1974:79), por lo cual los afrocostarricenses -siendo conscientes de ello frente al cambio del idioma prestigioso durante el siglo XX- sienten la necesidad de adquirir el español. Repitiendo, este hecho se debe a que desde la partida de la United Fruit Company se dio un establecimiento creciente de empresas costarricenses lideradas por hispanohablantes, es decir, hubo un desplazamiento del inglés por el español en el mercado laboral y una buena competencia en el idioma nacional es la primera llave al mercado laboral, lo que podía significar movilidad social. Este comportamiento de nuestros informantes comprueba la teoría de Van

Coetsem (1988) quien también postula que la necesidad y el prestigio son las motivaciones principales de adquisición en situaciones de lenguas en contacto.

#### 4. Actitud lingüística

La actitud lingüística -que está influenciada por el estatus y el prestigio que posee una cierta lengua en la sociedad- influye de manera significativa en el comportamiento lingüístico de una comunidad de habla en una situación de lenguas en contacto. Como hemos señalado anteriormente, la actitud, la atribución de prestigio y la convicción de la necesidad del dominio lingüístico en una cierta lengua guían la adquisición de ésta (cf. Van Coetsem 1988: 14). De esto depende el nivel de competencia que se quiera adquirir, puesto que está ligado a la identidad personal, etc. y al deseo de integrarse o de deslindarse de la sociedad mayoritaria y dominante (cf. Clahsen / Meisel / Pienemann 1983, Van Coetsem 1988). A largo plazo, la actitud lingüística puede tener un impacto significativo en el mantenimiento o el desplazamiento de una lengua minoritaria por la mayoritaria, ya que esa actitud implicaría una lealtad o deslealtad lingüística (cf. Thomason / Kaufman 1988, Thomason 2001a: 33 y ss., Weinreich 1953).

Antes de dedicarnos a cada lengua por separado queremos presentar una panorámica general del prestigio y del estatus de las tres lenguas en contacto, ligado a lo que puede significar el conocimiento de las lenguas en la sociedad limonense:

|                                       | <b>Prestigio</b>      | <b>Significado del dominio lingüístico</b>  |
|---------------------------------------|-----------------------|---|
| <b>Español</b>                        | Alto prestigio        | Aculturación<br>Movilidad social  |
| <b>Criollo Limonense</b>              | Opiniones divergentes | Lealtad lingüística y cultural<br>Símbolo de identidad, herencia cultural                     |
| <b>Variedades del Inglés Estándar</b> | Alto prestigio        | Ascenso social por más oportunidades de trabajo (turismo, instituciones educativas, cruceros) |

Tabla n.º 11: Prestigio y significado para la población afrolimonense<sup>118</sup>

Básandonos en nuestra encuesta, en los apartados siguientes, nos dedicaremos a las actitudes que los informantes atribuyen a las lenguas en contacto por separado.

<sup>118</sup> Véase el apartado III.1.1.3 para conocer la base teórica sobre prestigio y actitudes lingüísticas.

#### 4.1. Criollo Limonense

En numerosos estudios se ha destacado la actitud negativa acerca de lenguas criollas (cf. Holm 1988: 1-4). Según Nelde (1987, mencionado en Thomason 2001: 35) una de las razones más contundentes es «[the] belief in the superiority of the standard language» ligado a «more possibilities with the dominant language», hecho que, como ya sabemos, también se da en cuanto a la provincia de Limón. En 1997, Spence Sharp ha publicado un estudio con base en 70 informantes que, por lo general, constata que el CL está estigmatizado y que los mismos criollohablantes no desean mantener su lengua nativa: «The great majority of blacks in Port Limón do not see any need to retain their ancestral language» (Spence 1997: 225). Además, ha encontrado que el 86 % no quiere que su hijos adquieran el CL.

No obstante, nuestra encuesta no comprueba la actitud negativa acerca del CL, más bien, vemos analogías con resultados que se han encontrado recientemente en cuanto a situaciones de contacto similares como por ejemplo respecto del criollo francés en Guadalupe (Sobotta 2005) y Muysken y Olbertz (2005) han destacado que a la par de la tendencia dominante de la pérdida progresiva de hablantes y de dominios de lengua minoritarias y autóctonas, se observa «una revalorización de identidades, culturas y lenguas locales» (Muysken / Olbertz 2005: 7) en Latinoamérica. La revitalización de lenguas que están en peligro de extinción parece ser una tendencia global. Al igual, en Limón al CL no sólo se considera una lengua estigmatizada, de poco prestigio, sino que más bien -basándonos en nuestra encuesta- destacamos opiniones positivas y afectivas con relación a la atribución de prestigio al criollo, como presentaremos a continuación. Winkler (2003: 23) habla de un «prestigio encubierto» (*covert prestige*)<sup>119</sup> del criollo limonense que contrasta con la estigmatización, que le atribuyen algunos hablantes nativos del criollo así como hispanohablantes.

#### Terminología

En primer lugar, es cierto que los términos que se usan para referirse a la lengua criolla revelan opiniones conflictivas (o diferentes) y es interesante ver, qué grupos de personas usan un determinado término porque expresan la actitud, la identificación grupal, etc.: la estigmatización de la lengua minoritaria aparece, por ejemplo, en las denominaciones dadas al criollo, tales como *broken*, *flat* o incluso

<sup>119</sup> La gran mayoría de traducciones en este estudio son mías.

*bad English* (Spence 1998: 105), con que los hispanohablantes y, a veces los mismos afrocostarricenses, caracterizan el CL. Informantes que son conscientes de las diferencias entre variedades del inglés estándar y «su» inglés (el CL), hablan del «broken English» con mucha frecuencia. De este modo, también se usa «patois» (desconociendo que en sus orígenes se refiere a un criollo francés), pero son más los hispanocostarricenses conscientes de las diferencias entre el CL y el inglés estándar quienes emplean este término.<sup>120</sup> Algunos informantes afrocostarricenses en las áreas rurales también usaron esta denominación, como por ejemplo los informantes B03, C03, C09 los cuales lo diferencian del inglés estándar (al cual frecuentemente llaman «inglés inglés»):

- (4) Cuando nosotros hablamos, es **patois** [patu:a]... es **patois** [patu:a], y cuando habla.. algunas veces cuando hablamos con los gringos es inglés inglés<sup>121</sup>. (F, 18, C03).
- (5) El **inglés de Limón** que es el **patois** porque es el que entiendo más. (M, 29, C09)

Según Purcell (1994: 116), también era frecuente el término «banana talk», que deriva del trabajo realizado por los afrocostarricenses en las plantaciones de banano y que también revela el estigma.

Por el contrario, hay personas que usan *Queen's English* (Purcell 1994:127), *Jamaican English* o *cultural English* (Winkler 1998: 218) con que se expresa la noción de prestigio acerca de la lengua criolla. Son en especial los mayores quienes se sienten orgullosos de su herencia británica y que también a nivel social, se deslindan de la sociedad hispana o incluso norteamericana.

También se expresa una actitud neutral, al usar términos más neutrales como *el inglés de Limón* o simplemente *inglés*, *English* (cf. Winkler 1998: 53, 128). La informante C44, de 19 años, dice preferir hablar el criollo «porque siento que es mi idioma materno y me siento mejor hablando mi inglés». De igual manera, una ama de casa de 54 años usa «inglés» para referirse al CL: «Estoy acostumbrada a hablar el inglés». Hace falta hacer hincapié en que esta hablante con reducida formación académica (primaria), definitivamente habla el Cl, no el inglés estándar.

En la investigación lingüística, como ya sabemos, Anita Herzfeld (1978) ha

---

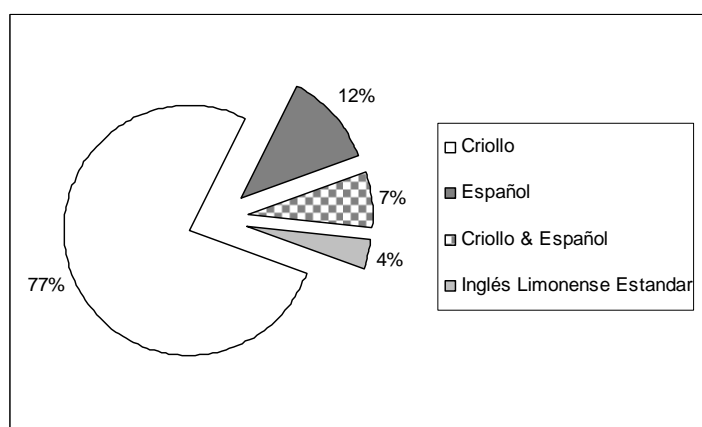
<sup>120</sup> También hay personas que llaman «patois» al *criollo jamaicano*, veáse por ejemplo la obra *Understanding Jamaican Patois* de Adams (1991), maestra del inglés (no lingüista), que puede haber influido el uso de este término con referencia al CJ.

<sup>121</sup> Esta duplicación puede ser una influencia del criollo limonense y también en el criollo jamaicano en el cual se usa para dar énfasis a ciertas palabras (Herzfeld 2002a).

introducido el término *Criollo Limonense* o *Limonese (Limón) Creole*. No obstante, en la comunidad, los términos *criollo inglés* o *creole*; sin embargo, sólo son conocidos por personas que han gozado una educación superior. Como cuenta la lingüista afrocostarricense Spence Sharp, sus informantes afro tacharon el término *creole* en su cuestionario y lo reemplazaron por *inglés* antes de contestar las preguntas (1993: 104).<sup>122</sup>

### Lengua materna

No obstante, fundándonos en nuestros datos de 2003 y 2004, observamos claramente una lealtad lingüística en cuanto al criollo, incluso por parte de la generación joven.<sup>123</sup> Como tal vez no era de esperar, el 77 % del total de los entrevistados todavía considera el criollo su lengua materna y no existe una diferencia significativa entre los tres grupos etarios (Grupo A: 87 %, Grupo B 72,5 %, Grupo C: 73,5 %). Es importante interpretar ese dato como indicación implícita acerca de la positiva actitud lingüística de los hablantes; no significa que los hablantes que consideran al criollo como su lengua materna lo dominen mejor que el español; ese dato más bien expresa la afectividad positiva acerca de sus raíces lingüísticas y culturales:



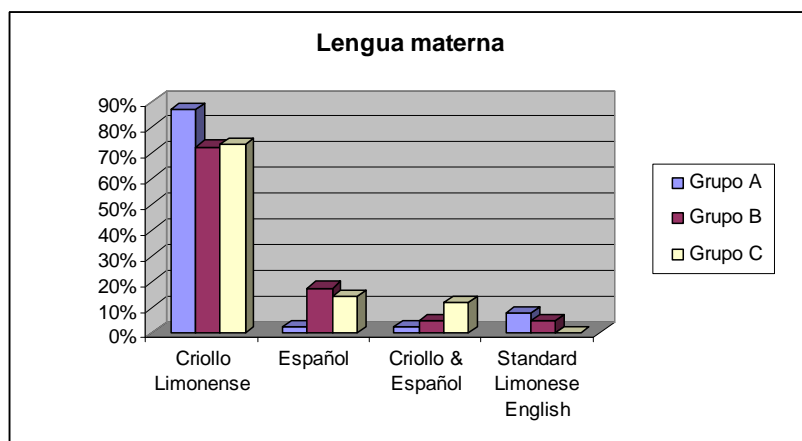
**Cuadro n.º 4: Lengua materna según la evaluación de todos los informantes**

De este modo, al observar las respuestas a la pregunta «¿Qué idioma

<sup>122</sup> Por ello, como hemos indicado en el epígrafe III.2.4., en nuestro cuestionario hemos usado el término *inglés de Limón* para referirnos a la lengua criolla por ser el término que se considera más neutral y aceptado por la población afro.

<sup>123</sup> Cfr. la observación de Winkler (2003: 23), según la cual incluso los miembros más jóvenes de la comunidad de habla desean mantener el criollo: «I found that even among the youngest members of the creole community [...] there is support for maintaining the creole».

considera su lengua materna?» la población afrocostarricense muestra un sentimiento colectivo de lealtad lingüística acerca de la lengua criolla. Teniendo en cuenta las actitudes lingüísticas obtenidas del total de los informantes, también se demuestra el sentido colectivo de una identidad etnolingüística. Los afrocostarricenses manifiestan una afinidad común tanto acerca de la su propia lengua como con respecto a la importancia que ésta tiene para el rescate de la cultura afrocaribeña. Por ejemplo, el 76 % está totalmente de acuerdo con el hecho de que los afrocostarricenses deberían cooperar para conservar el CL; y el 81 % desea conservar el CL, dado que forma parte de la cultura de la provincia. Esta lealtad lingüística forma una posible base del mantenimiento de una lengua, en nuestro caso, del CL (cf. Weinreich 1953). Para completar y especificar los datos en lo referente a todas las lenguas y los grupos etarios por separado ofrecemos la siguiente tabla:



**Cuadro n.º 5: Atribución de lengua materna según todos los grupos**

Como puede apreciarse, no hay gran diferencia entre los grupos etarios, es decir, incluso la gran mayoría de los jóvenes (el 73,47 %) considera el CL su lengua materna, lo que puede llevar al mantenimiento de rasgos prosódicos, por ejemplo, al hablar español para manifestar su herencia cultural, como lo ha encontrado Thomason (2001a: 150) en el comportamiento de hablantes de Uisai, Papua New Guinea: «Sometimes a group of people -usually quite a small group- will deliberately change their language in order to differentiate their language more sharply from those of the neighboring communities.». Queda por analizar, no obstante, si este desarrollo también se da en la situación de lenguas en contacto en Limón.

#### Actitudes referentes al estatus y al futuro del *criollo limonense*

A nuestros informantes se les pidió que evaluaran frases como «Un

afrocostarricense debería cooperar para que se conserve el inglés de Limón», escogiendo entre cinco opciones: (a) totalmente de acuerdo, (b) de acuerdo, (c) indeciso, (d) en desacuerdo y (e) totalmente en desacuerdo, (siguiendo a López Morales). De esto resultó que:

De un total de 143 individuos de nuestra muestra levantada, un 76 % está *totalmente de acuerdo* con que «un afrocostarricense debería cooperar para que se conserve el inglés de Limón». Un 62 % está *totalmente de acuerdo* con que «es bonito hablar y oír el inglés de Limón», y un 27 % *está de acuerdo*. Por su parte, el 76 % piensa que «debería conservarse el inglés de Limón por ser parte de la cultura del Limón». Respecto a la frase «Las personas afrocostarricenses que saben hablar el español perfectamente son más inteligentes» encontramos que el 43 % está *totalmente en desacuerdo*.

#### Preferencia de uso

Recordando la distribución de preferencia de uso (cuadro n.º 1), cabe decir que el 50 % del conjunto de la comunidad de habla, es decir, incluyendo a los jóvenes, señala que prefiere hablar el CL y aporta las siguientes razones:

#### Grupo A:

- a. *Porque es mi costumbre desde pequeño.* (A42, sastre de 85 años)
- b. *Porque es mi lengua materna.* (A38, maestra de 72 años)

#### Grupo B:

- a. *Porque es mi lengua materna por eso es más fácil comunicarme.* (A47, maestro de 55 años)
- b. *Porque esa es mi lengua, pero cuando estoy entre mis amigos blancos tengo una conversación en español.* (B39, ama de casa de 51 años)

#### Grupo C:

- a. *Porque siento que es mi idioma materno y me siento mejor hablando mi inglés.* (C44, estudiante universitaria de 19 años)
- b. *Porque me gusta más y es mi lengua materna y no quiero perderlo, para poder enseñarle a mis hijos en un futuro.* (C31, secretaria de 25 años)

Como demuestran los ejemplos dados, la lealtad lingüística se distribuye a través de todos los grupos etarios y no tiene que ver ni con el grado académico que, por lo general, implica un nivel de competencia más alto en español (ejemplos a. de

cada grupo), ni con la edad (también muchos jóvenes expresan la preferencia del criollo). Más bien, parece estar vinculado al círculo social «al tipo de vida» (Alvar 1956). Ambos integrantes del grupo C se rodean de muchos afrocostarricenses en la vida privada; C44 forma parte de un grupo de la iglesia bautista (frecuentada por pocos blancos); y C31 vive en un área de asentamiento rural, donde se suele hablar el criollo con más frecuencia.

Los resultados de la encuesta en cuanto a la actitud lingüística del grupo C, representado por las personas menores de 31 años, muestran una tendencia interesante referente a una actitud positiva hacia el criollo. Por ejemplo, se pudo apreciar que el grupo C no rechaza el uso del criollo limonense de manera colectiva; muy por el contrario, todavía el 45 % de los encuestados afirma que prefiere hablar ese idioma. Asimismo, el 76 % de los jóvenes considera que debería conservarse el «inglés de Limón» por ser parte de la cultura de Limón. Es decir, no observamos una aculturación rápida a nivel lingüístico entre los integrantes del grupo B hacia el grupo C, como tal vez se esperaría, considerando la masiva política homogeneizante del gobierno costarricense a partir de la revolución de 1948, cuyo fin era la asimilación cultural y lingüística de la población afro. Más bien, según las respuestas obtenidas, incluso los jóvenes tienen una alta lealtad etnolingüística hoy en día. En los apartados siguientes veremos cómo se expresa esa lealtad en el comportamiento lingüístico.

#### 4.2. Español

No cabe duda de que, hoy en día, el español posee el estatus de lengua prestigiosa en la provincia de Limón. Sin embargo, al observar a los informantes afrocostarricenses individualmente, en vez de ver la posición oficial del español en la sociedad, también encontramos opiniones divergentes acerca de la lengua oficial del país. Dependiendo de la edad, del círculo social, de la familia (matrimonio mixto o no), de la profesión y del lugar de residencia, notamos que a nivel afectivo el español no ha sustituido el criollo todavía.

Las razones dadas por las cuales se prefiere usar el español, son más bien racionales y no tanto afectivas:

- a. *Porque es mi idioma oficial.* (F, 41, B42)
- b. *Me desenvuelvo mejor porque tengo que usarlo más.* (F, 51, B44)
- c. *Porque lo entienden todos.* (F, 53, B27)
- d. *Porque las personas a mi alrededor lo comprenden más.* (F, 16, C42)

Además, algunas respuestas indican que sí hay personas que piensan tener mayor competencia en español:

- a. *Porque es más rápido y hay menos posibilidad de equivocación.* (M, 17, C25)
- b. *Porque es el que más manejo.* (M, 19, C46)
- c. *Me siento más cómodo con este. Pienso en español.* (F, 26, C48)

### 4.3. Inglés estándar

Aunque la variedad estándar del inglés en general goce de prestigio y se aspire a aprenderla, también existen opiniones conflictivas entre los hablantes en cuanto a la evaluación del uso del inglés estándar en la vida diaria. Primero, se ha de distinguir entre el prestigio del que goce a nivel social o con relación a la importancia de dominar la lengua para fines laborales y la actitud lingüística individual y con relación a la vida privada, personal. No cabe duda de que es necesario tener conocimiento del inglés estándar por ser una lengua prestigiosa a nivel mundial y también necesaria en muchas áreas del mercado laboral en Limón, lo que facilita la movilidad social. Incluso, según nuestra encuesta, el 46 % del grupo A, el 40 % del grupo B y el 20 % del grupo C consideran que los niños afrolimonenses deberían aprender el inglés estándar antes de adquirir el inglés de Limón.

En cuanto a la actitud a nivel individual, se presentan diferentes opiniones acerca del empleo del inglés estándar: por un lado, el uso de una variedad estándar del inglés no es considerado adecuado en comunicaciones diarias e informales como señala Spence Sharp. Según esa autora afrocostarricense, no es un signo de solidaridad, sino que es más bien considerado pretencioso, poco sincero, exagerado y ostentoso (1992: 102). Por otro lado, algunos informantes indicaron que hablaban sólo el inglés estándar, dado que sus antepasados eran descendientes de la corona inglesa y los maestros en las escuelas inglesas también hablaban el inglés británico. La mayoría de los informantes que expresaban tal opinión, pertenecía al grupo A y todavía, hoy en día, es evidente el orgullo que sienten por su herencia cultural, lo que demostraron también las respuestas afirmativas (46 %) a la pregunta relativa a si los niños deberían aprender el inglés estándar primero, mencionada en el párrafo anterior.

Pareciera que estos hablantes sentían que la lengua criolla estaba estigmatizada y, por tanto, querían deslindarse de los hablantes del basilecto al hablar la variedad estándar. En este sentido, una estudiante universitaria de 30 años (M,

B13) le dijo a su marido que me contara cómo se habían conocido en «inglés», pero no en el inglés que la otra gente hablaba en la calle, sino en el «buen inglés» que ellos supuestamente solían hablar en casa. La asistente nativohablante del profesor Portilla Cháves me aseguró, sin embargo, que el lecto que usaban ellos definitivamente no era el acrolecto, sino el basilecto del criollo. Este comportamiento nos demuestra lo opuesto de lo que señalaba Spence Sharp (1992): como se ha dicho al principio del párrafo, hay opiniones muy diferentes en cuanto a la variedad estándar. Pues, la hablante citada sí desea usar una variedad del inglés estándar para deslindarse de «la gente de la calle», dado que -tal vez por sus estudios universitarios- sí siente que el CL está estigmatizado.<sup>124</sup>

#### 4.4. Actitud lingüística acerca del bilingüismo

La actitud lingüística acerca del bilingüismo expresada en la encuesta refleja la situación lingüística de los afrocostarricenses en Limón. El 95 % de todos los informantes piensa que en una sociedad moderna todas las personas deberían ser bilingües. Actualmente, la gran mayoría de los afrolimonenses es bilingüe en español y CL.

Si la generación más joven (grupo C) sigue valorando el rescate cultural como lo ha expresado en la presente encuesta y, por lo tanto, sigue enseñando el CL a sus hijos, se supone que la futura generación de la población afrocostarricense será bilingüe con competencia similar o idéntica a la de hablantes nativos de las lenguas correspondientes como actualmente prácticamente lo es el grupo C. El 71 % señala que todos los niños deberían adquirir el CL., lo que contrasta con los datos obtenidos por Spence (1997), según la cual el 87 % no quería enseñarle el CL a sus hijos. No ofrece una explicación más detallada.

---

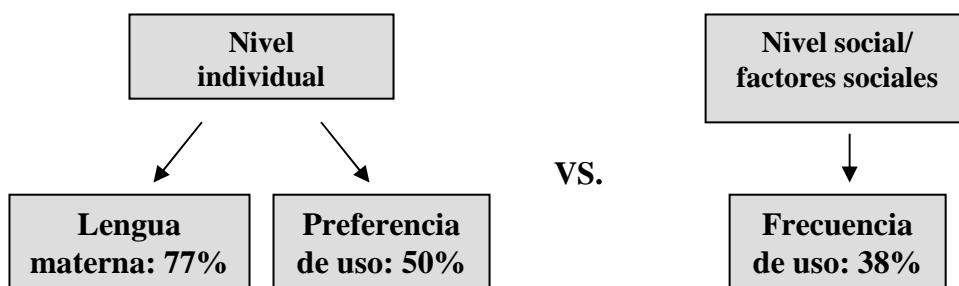
<sup>124</sup> Al mismo tiempo, es posible que esa informante sintiera que el CL era considerada una variedad estigmatizada, y frente a la investigadora quería diferenciarse de la comunidad de habla, expresando que su madre (hablante primordialmente del basilecto del criollo) sólo usaba el inglés estándar y que en su hogar el inglés estándar limonense era la lengua principal.

## 5. Uso

En este capítulo queremos presentar los resultados de la encuesta en cuanto al uso de las lenguas en contacto (partes B–D) del cuestionario (cf. apéndice I). Pretendemos inferir evidencia sobre el estatus actual del desplazamiento de lenguas por medio del análisis sobre el uso en diferentes dominios sociales.

Del análisis presentado en los capítulos anteriores, desprendemos que los afrocostarricenses se encuentran en un conflicto, ya que sienten una alta lealtad lingüística acerca del CL y desean manifestarlo, pero las circunstancias socioculturales no se lo permiten. Según los resultados, no es posible usar el CL, sólo el 38 % indica usarlo con mayor frecuencia durante el día.<sup>125</sup>

El Criollo Limonense:



Esquema n.º 6: Lengua materna, preferencia y frecuencia de uso

Anticipando los resultados globales del análisis de uso obtenidos en la encuesta, considerando los resultados obtenidos de los tres grupos, se evidencia una vez más que estamos frente a un proceso de desplazamiento de la lengua criolla a beneficio del español. La situación de Limón en la actualidad ha de clasificarse como un estadio intermedio: no existe una distribución funcional y complementaria de las lenguas en contacto en cuanto al uso, es decir, no se puede establecer una demarcación fija y estable según los dominios sociales, caracterizados por un grado mayor o menor de inmediatez o distancia comunicativas. Más bien, la situación en Limón se caracteriza por transiciones respecto de los ámbitos comunicativos, en los cuales se pueden emplear tanto el español como lectos del continuo del CL.

Al interpretar el uso según los dominios sociales, por un lado, se muestra el desarrollo hacia una disminución del criollo inglés en ciertos contextos sociales. Sin embargo, el proceso no se puede generalizar. Como veremos a continuación, hay

<sup>125</sup> Solamente el 32 % señala que usa el CL con mayor frecuencia durante el día, el 34 % el español, el 24 % ambos y el 3 % el inglés limonense estándar.

ámbitos que están predominadas, sea por el CL o por el español, pero a la vez existen ámbitos o situaciones comunicativas en los cuales se atribuye la misma relevancia a ambas lenguas, en particular el comportamiento del grupo C muestra esta tendencia. No obstante, no es posible atribuir un solo idioma a un dominio social en absoluto. Es decir, el español no ha sustituido el criollo en ningún ámbito por completo, ni siquiera en el hogar o en las iglesias protestantes.

Más adelante explicaremos que, al parecer, el uso lingüístico no depende tanto del lugar, sino del interlocutor y de su conocimiento del CL.

### 5.1. El uso según dominios sociales

#### Familia

Empezamos con un ejemplo cuantitativo del uso de las lenguas en contacto tomado del dominio del hogar, el uso entre hermanos.<sup>126</sup> Como siempre, consideramos los tres grupos etarios:

|                | CL   | E     | Cambio de código <sup>127</sup> | Depende <sup>128</sup> |
|----------------|------|-------|---------------------------------|------------------------|
| <b>Grupo A</b> | 56 % | 0 %   | 13 %                            | 10 %                   |
| <b>Grupo B</b> | 25 % | 2,5 % | 40 %                            | 5 %                    |
| <b>Grupo C</b> | 18 % | 18 %  | 35 %                            | 0 %                    |

Tabla n.º 12: Uso entre hermanos<sup>129</sup>

Claramente, se nota una disminución de uso del CL del grupo A al grupo B (de un 29 %). Es decir, se manifiesta un decrecimiento del mayor dominio del criollo al interior de los hogares. No obstante, llama la atención que no disminuye a beneficio del español en absoluto, es decir, no se presenta un desplazamiento del CL por el español, sino que tiende a un aumento del cambio de código en los hogares que es indicada por un 40 % en el grupo B frente a un 13 % en el grupo A. Ahora, bien, del grupo B al grupo C, el cambio no es tan grande como tal vez era de

<sup>126</sup> Como puede apreciarse en el «Apéndice III», se dan distribuciones similares en cuanto a otros miembros familiares.

<sup>127</sup> En el cuestionario usamos el término *mezcla* en vez del término técnico *cambio de código* para garantizar que los informantes entendieran lo que deseábamos saber. No obstante, siempre explicamos las opciones detalladamente, antes de que los informantes contestaran las preguntas.

<sup>128</sup> Esta categoría se refiere a que la elección de código depende de la elección de código del interlocutor o de la personas (etnia, conocimiento del CL, etc.).

<sup>129</sup> Los porcentajes restantes son las respuestas a las categorías «más CL que español» o «más español que CL» que se entrecruzan mutuamente, pues, el 6,2 % del total de los informantes señala usar más criollo que español y el 7,8 % indica usar más el español que el criollo. Es decir, las otras opciones no dieron resultados significativos como se puede observar en el apéndice III.

esperarse: el uso del CL disminuye, pero sólo levemente del 25 % al 18 % y también el 35 % indica usar una mezcla en el dominio de la casa. Es preciso mencionar que el uso del español entre hermanos sí ha aumentado en este grupo, llega también a un 18 %. No obstante, estos datos evidencian que en el grupo C, el grupo de las personas menores de 31 años, el uso de ambas lenguas, el CL y el español, está equilibrado. Hay una distribución de uso equivalente de ambas lenguas en contacto entre los jóvenes afrocostarricenses. Así, no se ha presentado una sustitución del CL, más bien, se muestra la integración de ambos sistemas lingüísticos -de integrar la herencia cultural y lingüística con la de la sociedad mayoritaria- durante una conversación. Queda por analizar en un futuro, si esta tendencia se estabilizará y se desarrollará una situación de bilingüismo estable.

### Trabajo

Ya que el trabajo constituye un dominio social público, es de esperarse que el español predomine en este ámbito, considerando, además, que según Herzfeld (2002a: 116) la situación en Limón es una situación diglósica. En particular en cuanto al grupo C se espera que el uso del español predomine ya que los hablantes pertenecientes a éste no tienen dificultades de competencia, puesto que los integrantes señalan ser bilingües en la mayoría de los casos. Observemos la tabla que indica el uso del español por parte de afrocostarricenses y de hispanocostarricenses en sus ámbitos laborales:

|          |              | CL   | E    | Cambio de código | Depende |
|----------|--------------|------|------|------------------|---------|
| Grupo A: | hispanocost. | 3 %  | 46 % | 8 %              | 8 %     |
|          | afrocost.    | 41 % | 5 %  | 10 %             | 3 %     |
| Grupo B: | hispanocost. | 0 %  | 63 % | 8 %              | 10 %    |
|          | afrocost.    | 28 % | 8 %  | 18 %             | 10 %    |
| Grupo C: | hispanocost. | 0 %  | 65 % | 14 %             | 2 %     |
|          | afrocost.    | 22 % | 10 % | 44 %             | 4 %     |

**Tabla n.º 13: Uso en el ámbito del trabajo**

Como puede apreciarse en la tabla, no se comprueba lo esperado; el español no es el único idioma usado durante el día laboral aunque se trata de un ámbito público. Los datos indican, más bien, que el lugar funciona como segundo orden y que más bien es el interlocutor el que determina el uso de las lenguas y que funciona como primer orden. Esto es, cuando el interlocutor posee conocimiento de la lengua

criolla, los afrocostarricenses aprovechan para hablar su lengua materna. Una comerciante (B22) explica: «depende si son blancos o si son negros». Más tarde, dice «depende, si veo que la persona entiende, hablo inglés». Otras personas también parecen basar su elección de código en la competencia del CL: aunque tal vez sea sorprendente, hay informantes que usan el CL incluso con blancos (A: 8 %, B: 8 %, C: 14 %), caso en que, además, el 8 %, el 10 % y el 2 % señala que depende del hispanocostarricense del cual se trate, es decir, cuando los hispanocostarricenses tienen competencia en CL, se usa este idioma. Tal comportamiento delata la actitud positiva subyacente acerca del CL. El hecho de que lo usen incluso con integrantes de otro grupo étnico manifiesta que se sienten orgullosos de su lengua nativa.

Además, destacan los porcentajes altos de los hablantes del grupo C que indican usar el CL. Un 44 % declara hablar una mezcla mientras que el 22 % habla sólo el CL con otros empleados de la población afrocostarricense. Finalmente, queremos comentar el uso del español entre afrocostarricenses que fue señalado por un bajo porcentaje de informantes (el 5 %, el 8 %, el 10 %): este uso que depende principalmente del tipo de trabajo, fue indicado sólo por profesores estatales y administradores de empresas.

### Iglesia

A lo largo de muchas décadas, la iglesia ha constituido el dominio social que tradicionalmente ha sido dominado por el inglés limonense estándar (o el inglés británico), en cuanto a las tradiciones discursivas, los sermones, los salmos y oraciones y, obviamente, también por el mesolecto y el basilecto del continuo criollo en las partes menos ritualizadas y en las reuniones en las iglesias protestantes aparte de las ceremonias litúrgicas. La siguiente tabla muestra el uso de los idiomas según las respuestas en nuestra encuesta:

|                | CL   | E    | Cambio de código | ILE  | Depende |
|----------------|------|------|------------------|------|---------|
| <b>Grupo A</b> | 26 % | 10 % | 13 %             | 18 % | 15 %    |
| <b>Grupo B</b> | 20 % | 20 % | 12 %             | 15 % | 15 %    |
| <b>Grupo C</b> | 10 % | 20 % | 20 %             | 4 %  | 12 %    |

**Tabla n.º 14: Uso en la iglesia**

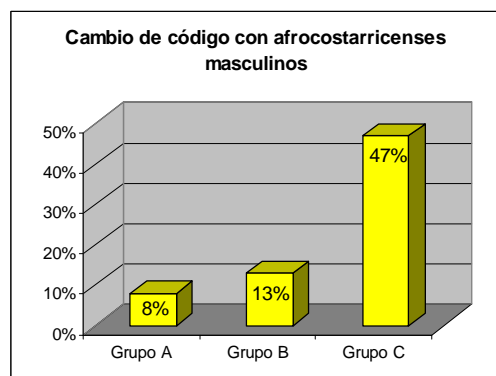
Hoy en día, en el dominio social ‘iglesia’ no hay un predominio de variedades del inglés. No obstante, al igual que en la familia, el español no ha tomado su lugar

por completo, más bien, podemos resumir que el CL (refiriéndonos a todo el continuo)<sup>130</sup> y el español se encuentran en el mismo nivel y sirven como medio de comunicación en las iglesias. Cabe señalar que al referirnos a iglesias estamos aludiendo principalmente a iglesias protestantes, ya que el 90 % asiste a iglesias protestantes, lo que resulta por la herencia británica. Al igual que en lo concerniente al ámbito familiar y del trabajo, notamos un crecimiento del uso de la alternancia de lenguas, mientras que sólo el 10 % del grupo C señala usar el CL con mayor frecuencia, el 20 % de ellos indica usar ambas lenguas. De nuevo, esto subraya la tendencia a la integración de las lenguas de las que disponen, en vez del desplazamiento de la lengua nativa y minoritaria en la provincia de Limón.

Cabe preguntarse, si nos encontramos en una época de transición al principio del siglo XXI, y si en las futuras generaciones sí se perderá el CL o si más bien hay una tendencia al mantenimiento de la lengua criolla a largo plazo. De todos modos, llama la atención que exista mucha más diferencia entre el comportamiento lingüístico del grupo A en comparación con el grupo B que entre los grupos B y C.

## 5.2. Cambio de código

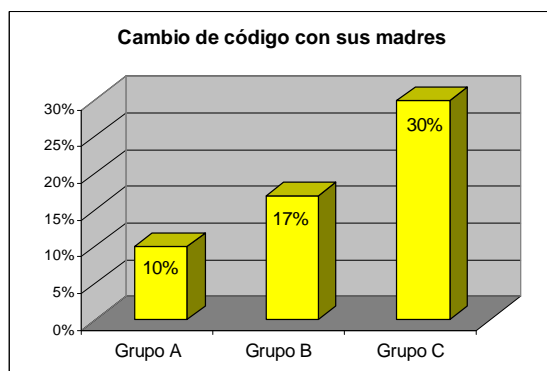
Queremos demostrar por otra parte el aumento del cambio de código del grupo A al grupo C que hemos mencionado repetidamente. A modo de ejemplo, se presentan los porcentajes de la alternancia de lenguas durante una conversación con hombres afrocostarricenses y con las madres de los entrevistados:



**Cuadro n.º 6: Cambio de código con afro-costarricenses masculinos**

<sup>130</sup> Al igual que Winkler (1998) y Purcell (1993) lo hacen, nos permitimos subsumirlos, ya que como hemos evidenciado basándonos en hablantes nativos del CL empleados en el departamento de lingüística de la Universidad de Costa Rica, muchos informantes no saben distinguir adecuadamente entre el inglés estándar limonense y el mesolecto y el basilecto. En este capítulo el análisis se basa en autoevaluaciones de nuestros informantes, por tanto sólo hemos usado inglés.

#### IV. El contacto de lenguas en Limón: adquisición, usos y actitudes



**Cuadro n.º 7: Cambio de código con madres**

Ese fenómeno se puede entender si se consideran las diferentes etapas del cambio social. En este sentido, conforme la necesidad de la integración a la sociedad hispanocostarricense aumentaba, las personas se iban encontrando entre dos culturas. Por un lado, querían conservar su propia cultura, para cuya expresión la lengua es un símbolo fundamental (cf. Assmann / Friese 1998) y, por otro, tuvieron que asimilarse poco a poco a las costumbres y al uso del español en la vida pública. De ahí que a muchos informantes les ayude no tener que decidirse por el CL o por el español, sino que el uso de ambas en el mismo discurso les brinda la oportunidad de expresar su posición bicultural en las situaciones comunicativas que lo permiten, es decir, cuando estén presentes hablantes bilingües. En especial, los jóvenes tienden a no decidirse por un idioma a expensas del otro, sino que utilizan una estrategia de neutralización: en muchas situaciones comunicativas, usan ambos idiomas integrando los dos sistemas culturales y lingüísticos. Ese comportamiento lingüístico refleja su identidad etnolingüística.

### 5.3. Observaciones finales

Con respecto a la distribución funcional de los idiomas a nivel social, no se puede presentar una demarcación fija y estable según los ambitos sociales. La situación se caracteriza más bien por no ser una situación estable, sino una situación dinámica. No existe ninguna partición estricta según los ambitos de comunicación, sino que hay transiciones y ámbitos en los cuales se pueden usar tanto el español como lectos del continuo criollo. En general, podemos constatar que el criollo es la lengua de comunicación en situaciones que se caracterizan por la inmediatez comunicativa e informalidad del uso del código oral (cf. Koch / Oesterreicher 1990: 12). Sin embargo, el español también es usado en estos ambitos, pero éste

adicionalmente se emplea en situaciones de carácter formal. Tomando como referencia el continuo concepcional entre inmediatez y distancia comunicativa propuesto por Koch y Oesterreicher (1990), podemos afirmar que el español se puede usar en todos los dominios variando los registros, mientras que por lo menos el basilecto y el mesolecto del criollo son estratificados y limitados en cuanto al uso, ya que no suelen usarse en situaciones formales. Sólo el acrolecto del continuo criollo, es decir, el inglés limonense estándar, se presta para ser usado en situaciones de carácter formal, como por ejemplo en la iglesia o en colegios bilingües. Eso explica que el español comparta la presencia con los lectos del continuo más cercanos al criollo en algunos ámbitos sociales y con el acrolecto en otros dominios.

La elección del código de una persona individual parece estar más determinada por la participación de los interlocutores en una situación comunicativa que depender del contexto formal o informal, público o privado. Con referencia a todos los dominios, sea el trabajo, la casa o la iglesia, notamos que no hay una variedad que los domine, sino que el uso de una variedad determinada depende de la constitución de los participantes (cf. uso frecuente del CL en el trabajo). Una vendedora del mercado explica: «uno contesta a la persona en el idioma en el que le hablaron.» (F, 44, B22). El uso de un código determinado no depende tanto de la localización de la conversación, sino más bien de la elección lingüística del interlocutor. Por ejemplo, obviamente, existe un predominio del español en oficinas públicas. Sin embargo, muchas personas no pudieron indicar el uso más frecuente del español, sino que señalaron que el uso del idioma depende únicamente de la persona que les atiende. Si la persona es afrocostarricense y se dirige a ellos en CL, es probable que ése sea el idioma usado durante la conversación. El 10 % de los informantes indica, por ejemplo, que usa el idioma en el cual le habla el oficinista. E incluso, el 18 % afirma que habla más inglés criollo (pero también español) en oficinas públicas, lo que refleja esa dependencia personal.

El hecho de que el factor dominante para la elección de un idioma pueda ser el hablante en vez del lugar donde se lleva a cabo la interacción comunicativa u otros factores externos, queda reflejado en las respuestas acerca de la pregunta «Qué idioma utiliza con personas de alto nivel académico» y, a la inversa, ante la pregunta «Qué idioma usa con una persona de bajo nivel académico», la gran mayoría afirma que el idioma del discurso depende del interlocutor, el 39 % y el 44 %, respectivamente. Finalmente, muchos informantes expresaron explícitamente que depende de la etnia correspondiente: «Depende. Si la persona es negra hablo inglés,

IV. El contacto de lenguas en Limón: adquisición, usos y actitudes

si es blanca hablo español». (F, 44, B22). Resulta curioso que ninguna persona indicara que dependía de la situación comunicativa, esto es, si era una situación formal o informal, sino se referieron a la pertenencia étnica de la persona o a la competencia lingüística de ésta.

## V. Análisis lingüístico: El español de los afrocostarricenses

### 1. Fonética y fonología

El propósito de este capítulo es, primero, presentar las características resaltantes en este nivel del español de los afrocostarricenses. Si se comprueban las teorías de Van Coetsem (1988, 2000), de Thomason y Kaufman (1988) y de Thomason (2001a) se deberían presentar la mayor cantidad de fenómenos en la fonética y la fonología, ya que en la dirección del cambio «interferencia de sustrato», los cambios empiezan en este nivel. En segundo lugar, explicaremos el origen de las variantes fonéticas usadas e identificaremos los procesos y las reglas fonológicas empleadas por los afrocaribeños al producirlas. Como hemos presentado en el capítulo teórico, esperamos encontrar el uso de procesos fonológicos de cuatro categorías *procesos de sustitución*, *procesos de estructura silábica* y *procesos de asimilación o de disimilación*. Además, queremos conocer, si los rasgos se deben a transferencias de la lengua criolla, a procesos universales de adquisición de lenguas, a la imitación de cambios lingüísticos internos en el español de Costa Rica acerca de ciertos fenómenos o si, incluso, estamos frente a fenómenos simplemente típicos en la inmediatez comunicativa.

Además, intentaremos adscribir el uso de cada variante a una etapa de adquisición para saber si existe una sistematicidad en cuanto al uso de determinadas variantes y así conocer, incluso, cuáles variantes constituyen variantes que tienen la posibilidad de mantenerse a largo plazo como rasgo característico permanente y estable en una posible variedad diatópica del «español afrocostarricense» en un futuro.

En cuanto al orden, primero analizaremos detalladamente dos rasgos que consideramos muy particulares en el habla de los afrocostarricenses: el fricativo velar y los vibrantes simple y múltiple, y, segundo, presentaremos las características adicionales que muestran los interlenguajes de los afrocaribeños. En vez de estructurar el capítulo en función de los procesos lingüísticos empleados, hemos optado por esta estructuración tradicional, esto es, partiendo de los fenómenos. De este modo se ha empezado por los que más se distinguen del español general, pues, dado que la misma variable es tratada mediante distintos procesos lingüísticos por los informantes, resultó más lógico usar esta estructuración.

### 1.1. Fonema fricativo velar /x/

El trato diferente de la variable /x/ por parte de los afrocostarricenses evidencia que no podemos hablar de una variedad del español afrocostarricense, sino que más bien estamos frente a un conjunto de interlenguajes y de competencias individuales. Destacamos una gran variación idiosincrásica de uso de las cuatro variantes [x], [h] (usadas también en el español de Costa Rica), [ ] (elisión) y [ʔ] (nuevos alófonos transferidos del CL) en el español hablado por los afrodescendientes (cf. tabla n.º 17).

Empezamos con el análisis de /x/, puesto que las numerosas alternativas fonéticas usadas sirven para ilustrar los diferentes procesos lingüísticos empleados y, además, muestran las diferentes motivaciones de uso. De hecho, como veremos más adelante, el mismo fenómeno no siempre tiene el mismo origen: el empleo de la misma variante puede ser el resultado de la adquisición imperfecta de la L2 en el habla de un hablante A y simplemente ser causado por la falta de monitorización en la comunicación de otro hablante B en una situación de inmediatez comunicativa.

#### 1.1.1. /x/ en el español de Costa Rica y /h/ en el CL

El español cuenta con un fonema fricativo velar /x/, mientras que el fricativo posterior integrado en el sistema del CL es el fricativo glotal /h/. Ambos sistemas cuentan con las siguientes variantes fonéticas para los dos fonemas fricativos que se distinguen por el punto de articulación:

| Variantes fonéticas de /x/<br>en español costarricense | Variantes de /h/<br>en criollo |
|--|--------------------------------|
| [x] (velar)  |                                |
| [h] (glotal)   | [h] (glotal)                   |
|  | [ ] (elisión)                  |
|  | [ʔ] (cierre glotal)            |

Tabla n.º 15: Variantes fonéticas de /x/ en el español de Costa Rica y de /h/ en el CL

Según la norma del español peninsular, siempre se produce [x] cuando aparece una <j> ante cualquier vocal (<ja>, <je>, <ji>, <jo>, <ju>) en la ortografía de la palabra correspondiente como en las palabras *jóvenes*, *juventud*, etc.. Además, responde al grafema <g> ante las vocales <e> e <i>, por ejemplo en palabras como *gitano* [xitáno] (Quilis 1975: 99). En el español costarricense, sin embargo, el fonema /x/ tiene dos alófonos: el fricativo velar [x] y el fricativo glotal [h].

El sonido tan característico del español peninsular [x] se articula por la salida del aire a través de la estrechez que forman la lengua y el velo del paladar. Esa articulación es ajena al sistema criollo y al sistema del inglés estándar y, por lo tanto, puede presentar una dificultad tanto a nivel de percepción como de producción para los hablantes nativos del CL. Como consecuencia, en el español de la gran mayoría de los afrocostarricenses encontramos variantes en la realización acústica del fonema /x/.

En cambio, /x/ no es un fonema integrado en el sistema del CL, pero la lengua criolla de Limón cuenta con otro fonema fricativo, el fricativo glotal /h/ que es de cierta similitud fonética, al que corresponde la realización del fono [h], es decir, una aspiración.<sup>131</sup> La similitud relativa entre [x] y [h] se debe a la cercanía de los puntos de articulación, siendo ambos fricativos ‘posteriores’ y diferenciándose sólo por el grado de fuerza articulatoria y la fricción resultante.

El vínculo entre los alófonos [x] y [h] es de suma importancia ya que en la variedad del español de Costa Rica, tanto como en las de otros países de Hispanoamérica<sup>132</sup>, la realización de /x/ se diferencia de la producción convencional en España. En un estudio comparativo de la calidad fónica de /x/ en Hispanoamérica, Montes y Calderón (1991: 422) constatan que:

[...] una de las tipificaciones que diferencian marcadamente /x/ española de /x/ hispanoamericana radica en el mayor grado de intensidad de la primera frente a la nuestra, altamente débil la colombiana, acentuadamente fuerte la ibérica y no su punto de articulación que a veces es el mismo o con muy leves diferenciaciones fonoarticulatorias. (citado en Quesada Pachecho 2001: 9)

En Costa Rica, la pronunciación relajada de la /x/ como aspirada [h] también es muy común. Alba (2000: 21) hace una observación interesante que nos sirve para el análisis de esta investigación cuando compara la articulación de la /x/ en Santo Domingo con la [h] aspirada del inglés. Según este autor, la pronunciación es «más parecida a la [h] de una palabra inglesa como ‘hot’, que a la jota que pronuncian muchos españoles al decir jamón» (Alba 2000: 21). En Costa Rica ocurre lo mismo: existe un ablandamiento de la fricativa velar y, por lo tanto, la diferencia articulatoria entre [x] y [h] es muy poca. Según los datos recogidos para el Atlas Etnográfico de

<sup>131</sup> No hace falta mencionar que el fonema fricativo glotal también forma parte del sistema fonológico del inglés estándar y, como consecuencia, del acrolecto del CL.

<sup>132</sup> Véase por ejemplo, Cartagena / Gauger (1989: 65) quienes clasifican [x] y [h] como alófonos de /x/ en Hispanoamérica, especialmente en el norte y el sur de México, en América Central, en Colombia, Venezuela y en la costa de Ecuador. Dietrich / Geckeler (2004: 181) asocian la variante [h] del fricativo velar (*kastilischer Verlarfrikativ*) con el área del Caribe hispánico en general (donde se sitúa la provincia de Limón en Costa Rica).

Costa Rica (Quesada Pacheco en prensa), en la periferia del país, es decir, también en la vertiente atlántica, predomina el uso de la glotalización en vez de la articulación velar de /x/. En este atlas, se tomaron en cuenta las dos variantes siguientes: la velarización y la glotalización o la elisión. Por ejemplo, el 100 % de los informantes en Limón emplearon la glotalización o la elisión al pronunciar las palabras *junio* ([hunio] o [unio], mapa 40) y *cajita* ([kahita] o [kaíta], mapa 41), es decir, tanto al principio como en posición interior de palabra. Lamentablemente, no se distingue entre la elisión y la glotalización, pero según Quesada Pacheco (comunicación personal en enero 2007), coordinador del proyecto, la glotalización es más frecuente que la elisión. Nuestro corpus de referencia del habla de hispanohablantes nativos que nacieron en Limón corrobora estos datos como puede observarse en la tabla siguiente:

| Informante (hispanos) | Sexo | Edad | Educación | Profesión                  | Variante | Porcentaje |
|-----------------------|------|------|-----------|----------------------------|----------|------------|
| X 07                  | f    | 60   | 1         | Vendedora de pastelería    | [x]      | 41,91      |
|                       |      |      |           |                            | [h]      | 59,09      |
| Y 07                  | m    | 56   | 3         | Agricultor/empresario      | [x]      | 46,15      |
|                       |      |      |           |                            | [h]      | 53,85      |
| Y 13                  | f    | 49   | 1         | Peluquera                  | [x]      | 34,21      |
|                       |      |      |           |                            | [h]      | 65,79      |
| Y 16                  | f    | 43   | 2         | Ama de casa                | [x]      | 33,33      |
|                       |      |      |           |                            | [h]      | 66,67      |
| Z 02                  | f    | 25   | 3         | Relaciones Internacionales | [x]      | 36,36      |
|                       |      |      |           |                            | [h]      | 63,64      |
| Z 13                  | f    | 21   | 3         | Estudiante                 | [x]      | 88,89      |
|                       |      |      |           |                            | [h]      | 11,11      |
| Z 14                  | m    | 23   | 2         | Marino (cruceiro)          | [x]      | 41,67      |
|                       |      |      |           |                            | [h]      | 50,00      |
|                       |      |      |           |                            | [ ]      | 8,33       |

**Tabla n.º 16: Variantes fonéticas de /x/ usadas por hispanocostarricenses limonenses**

La tabla demuestra el uso más frecuente de [h], sólo la estudiante universitaria Z13 emplea la variante velar [x] con mayor frecuencia, lo que puede interpretarse como una actuación influida por la monitorización en la situación de grabación. La elisión, sin embargo, sólo la usa el informante Z14. Éste trabaja en un crucero, donde se rodea de muchos afrocostarricenses que suelen buscar trabajo en este campo, lo que nos deja suponer que -por ser el único- más bien se trate de una influencia del habla de los afrocostarricenses quienes suelen elidir o aspirar /x/ en su

habla con mucha frecuencia.

Para el análisis siguiente, es importante recordar la similitud fonética con referencia a fricativos posteriores, como hemos visto, entre la articulación tradicional del fonema fricativo glotal criollo /h/ y la producción de /x/ debilitado -que puede llegar a ser glotal- en el español hablado en la provincia de Limón en Costa Rica, ya que los afrocostarricenses toman el *input* que reciben como variedad de referencia principal (Bybee 2001).<sup>133</sup>

### 1.1.2. Las variantes de /x/ en el español de los afrocostarricenses

Como es sabido, /x/ es un fonema integrado del sistema fonológico del español, pero no forma parte del sistema criollo. No obstante, los afrocostarricenses perciben en el habla de los hispanohablantes el sonido de la fricativa velar, el cual -dependiendo de su dominio del español- interpretan de manera diferente. Si no poseen mayor dominio, es posible que no sepan discriminar el sonido como [x], sino que lo reinterpreten de acuerdo con su propio sistema fonológico en relación a /h/ y buscan para él variantes alternativas propias o similares del sistema criollo o inglés al realizar palabras españolas que en el español general se articulan con [x]. De acuerdo con el corpus de esta investigación, las alternativas articulatorias para /x/ son la realización velar [x], la aspiración [h], la elisión total y la sustitución por un cierre glotal [ʔ].

#### 1.1.2.1. Origen

Antes de presentar los ejemplos extraídos del corpus con su distribución en contextos fonéticos y el análisis cuantitativo y cualitativo, queremos postular la siguiente hipótesis en cuanto al origen de las alternativas usadas que resumimos en la siguiente tabla:

---

<sup>133</sup> Habrá unos, en particular los que han asistido a la universidad, que tomen el español peninsular como referencia, pero, por lo general, los hablantes poseen una representación mental del léxico que perciben y producen cotidianamente, ya que «experience affects representation» (cf. Bybee 2001: 6).

|       | Variante     | Ocurrencia en      | Clasificación en el español de los afrocostarricenses                                  |
|-------|--------------|--------------------|--|
| (i)   | [x]:         | español de CR      | imitación del input (E de Costa Rica)  |
| (ii)  | [h]:         | español de CR y CL | imitación del input (E de Costa Rica) e influencia del CL (fonema /h/ conocido del CL) |
| ----- |              |                    |  |
| (iii) | elisión [ ]: | CL                 | adaptación, transferencia de regla fonotáctica del CL                                  |
| (iv)  | [ʔ]:         | CL                 | adaptación, transferencia directa del CL   |

**Tabla n.º 17: Variantes fonéticas de /x/ según la variedad de uso y su clasificación<sup>134</sup>**

El uso de [x] lo atribuimos exclusivamente al español costarricense, [h] también se ve influida en mayor medida por el español de Costa Rica (cf. Quesada Pacheco, en prensa y tabla n.º 18), pero además influye el fricativo glotal del criollo, como veremos más adelante. La elisión y [ʔ], no obstante, los atribuimos sólo a la lengua criolla, puesto que forman variantes de /h/ en esa lengua. Daremos explicaciones más detalladas en los párrafos siguientes.

### **La variante [x]**

Es obvio que hay informantes que poseen buen dominio del español y que saben percibir y articular la fricativa velar que no existe en CL. Esa variante se debe a la imitación del habla culta del español costarricense que se enseña en las instituciones educativas junto con la variedad de referencia de Castilla. Por lo tanto, hay algunos afrocostarricenses que se orientan hacia lo que ellos consideran el «estándar» de la lengua, deseando asimilarse lo máximo y, por tanto, usan esta variante.

### **La variante [h]**

La segunda variante, [h], puede ser motivada por la lengua criolla, en la cual /h/ constituye un fonema, y, de este modo, es conocida e integrada a la representación mental por todos los afrocostarricenses; o bien puede deberse a la percepción de esta variante usada con tanta frecuencia en el español de Costa Rica. Debido a que existe una relativa cercanía -o incluso ninguna diferencia- entre el

<sup>134</sup> Véase el epígrafe 1.1.1.3. del capítulo III. para la base teórica de la diferencia entre *adaptación* e *imitación* y Van Coetsem (1988: 6 y ss., 2000: 46 y ss.).

fricativo velar propio del sistema español y el fricativo glotal con referencia a los puntos de articulación, es bastante probable que reanalicen el sonido [x] como [h], no sepan discriminarlos, y, como consecuencia, usen únicamente [h], pues, de este modo, se evitan dificultades (Stampe 1979: 1). Si suponemos una influencia de la lengua criolla, estaríamos frente a un fenómeno de percepción y tendríamos que considerar una reinterpretación fonológica, si la variante producida por hablantes nativos en realidad es [x]:

|                  |                  |
|------------------|------------------|
| Fricativo velar  | Fricativo glotal |
| Fricativo glotal |                  |

**Tabla n.º 18: Reanálisis fonológico**

Queremos aclarar que la tabla anterior sólo demuestra una opción, no se refiere a todos los sistemas idiosincrásicos de los interlenguajes. Estos hablantes no tienen conciencia sobre el sistema fonológico del español. Estamos seguros de que, en estos casos, esta reinterpretación (Van Coetsem 1988) se usa como base para los demás procesos fonológicos (la elisión y la sustitución por el cierre glotal), como explicaremos en los párrafos siguientes.

Sin embargo, el papel que juega la variedad costarricense (*input*) es más grande de lo que se suponía al principio, puesto que, según nuestra investigación del habla de los hispanohablantes, [h] es más frecuente que [x]; es decir, la variante que perciben los afrocaribeños en el *input* enunciado por los hispanos con alta frecuencia, es la alternativa glotal y, como consecuencia, la que se imita.<sup>135</sup>

<sup>135</sup> Al principio, habíamos tomado en cuenta también una *variante semiaspirada*. Existen casos, en los cuales la velar fricativa se articula semiaspirada, es decir, se observa una leve fricción velar, y, a la vez, se da una aspiración. Sin embargo, esta variante no la incluimos en la lista de alófonos, puesto que no es significativa ni en correlación con las variables lingüísticas, o sea, el contorno fonético, ni con las variables extralingüísticas. Esa articulación se debe sólo a la fuerza articuladora reducida en el habla rápida de un discurso (véase Lipski 1987: 47).

Además, comparando el habla de los afrocostarricenses con el habla de los hispanos, no se notan diferencias en cuanto al uso de [x<sup>h</sup>] y [x]. Como sabemos, la variante velar lenis y la aspiración son realizaciones típicas del español costarricense y para la provincia de Limón. Los hispanohablantes también alternan entre la pronunciación velar, aspirada o semiaspirada, dependiendo, desde nuestro punto de vista, de la rapidez del discurso y del acento de la frase. Si la palabra, que contiene el fonema velar fricativo, no se encuentra en la posición donde cae el acento de la frase, es más probable que se articule con menos fuerza y, por lo tanto, sólo se pronuncie semiaspirada. Esto es válido en especial en la realización de palabras que tienen el grafema <j> al principio de palabra, pues, las personas que articulan la variante velar, solamente llegan a pronunciar una variante semivelar o semiaspirada. Por ejemplo, la informante B43 repite la palabra Jamaica varias veces, de las cuales dos no se articulan con una fricción velar. En resumen, en el análisis cuantitativo del corpus, la distinción entre variantes velares, aspiradas o semiaspiradas / semivelares no resultó significativo.

### **La elisión**

En tercer lugar, postulamos que el empleo del proceso de la elisión tiene su origen en la transferencia de una regla fonotáctica del CL sobre los interlenguajes del español de los afrocostarricenses. Hay dos explicaciones, puesto que los afrocostarricenses perciben dos variantes en el español costarricense: [h] y [x]. El hecho de que perciban [h] con mayor frecuencia hace fácil la aplicación de la regla que se refiere al fricativo glotal del criollo. En cuanto a la aplicación en los casos de la articulación velar, sólo se puede suponer la aplicación de la regla bajo la suposición del reanálisis fonológico presentado en la tabla anterior, ya que en la representación mental de las palabras no se ha guardado /x/ debido a la falta de conocimiento. Si suponemos que algunos informantes perciben y tratan el fricativo velar en el español de los hispanos como si fuera una fricativa glotal, es válido suponer también que la omisión puede estar influida por una regla fonotáctica del CL referente al fricativo glotal:

/h/ > Ø, por ejemplo: *him* /hiym/ > /iym/ *him* (Herzfeld 2002: 128)<sup>136</sup>

Según esta regla, en CL, el lexema *heart* se puede pronunciar: [a:t]. Es decir, esa regla conocida de la lengua criolla puede ser aplicada a lexemas españoles en los cuales aparece una fricativa velar como, por ejemplo, *jóven*, que algunos pronuncian [oβen]. Hace falta mencionar que el uso de esta aféresis (es decir, la elisión de un sonido al comienzo de una palabra) no es obligatoria, sino facultativa en el CL. Según Portilla, en el basilecto y el mesolecto del criollo, la aparición fonética de un fono [h] al principio de una palabra es opcional, por ejemplo, la palabra *head* se puede pronunciar con o sin el fono [h] (1993: 92, 1996: 94 y ss.). Cuanto más se acerca el habla a la variedad acrolectal del criollo, más se usa [h], que es obligatorio en el inglés limonense estándar. Resumiendo, /h/ en el CL se realiza como [h] o se omite. que, aparentemente, son dos alternativas que aplican los afrocostarricenses a palabras castellanas que empiezan con una fricativa velar.<sup>137</sup>

### **La variante [ʔ]**

La derivación causal de la cuarta alternativa, la sustitución por el cierre glotal

<sup>136</sup> Cf. Thomason (2001b) sobre la influencia de reglas de una lengua A a otra lengua B.

<sup>137</sup> La elisión se ha destacado en algunas variedades del español, no es sólo particular de la situación de lenguas en contacto en cuestión (cf. España y Colombia). No obstante, como el Atlas Lingüístico Etnográfico de Costa Rica no distingue esta variante y como no la hemos observado en nuestro corpus de referencia, la atribuimos al impacto que ejerce el criollo sobre los interlenguajes.

-un sonido ajeno al sistema español, pero común en el CL- la clasificamos como transferencia del CL, pues constituye un alófono del fonema /h/ en esa lengua al principio de palabra. El lexema *hard* se puede pronunciar [ʔa:d], por ejemplo. El uso se fundamenta en el reanálisis de la fricativa velar como glotal en el *input* del español mencionado anteriormente: en el CL, [ʔ] al inicio de una palabra es otra posibilidad de realizar /h/ en una palabra criolla como, por ejemplo, en la oración: [mai laif iz ʔa:d] (Herzfeld 2002: 221).

Ahora bien, prescindiendo del reanálisis fonológico, de la suposición de que muchos afrocostarricenses perciben [x] como [h], y a sabiendas de que la fricativa velar se glotaliza en la mayoría de los casos, se entiende que pueden optar por el alófono criollo [ʔ] para la realización de /h/, y, por lo tanto, la aparición de [ʔ] en español claramente se debe a una transferencia de una regla fonotáctica del CL al español basada en una reinterpretación de sonidos de acuerdo con los propios patrones fonéticos y fonémicos por parte de algunos afrocostarricenses. Esta realización constituye la variante más lejana con respecto al sistema español.

De acuerdo con Thomason (2001a, 2001b), el préstamo de reglas de correspondencia (*correspondence rules*) (2001a: 144) es muy común en situaciones de lenguas en contacto en ambas direcciones y se refiere al uso de generalizaciones hechas -de manera consciente o inconsciente- de tipo «Your language has *x* where my language has *y*» (Thomason 2001a). Por lo tanto, la autora clasifica este fenómeno bajo los mecanismos de «negociación». Thomason postula que la mayoría de estas reglas prestadas son reglas fonológicas, lo que también se evidencia en nuestro corpus.

A continuación, nos centraremos en el uso de las alternativas fonéticas usadas para el fonema /x/ en nuestro corpus y lo relacionaremos con la socialización de los informantes para dilucidar hasta qué punto influye en el habla.

### 1.1.2.2. Análisis del corpus

Antes de llegar al análisis detallado del uso de cada variante por separado teniendo en cuenta el contexto lingüístico y la frecuencia de ocurrencias, ofrecemos, a modo de ejemplo, la siguiente tabla que demuestra la gran variación entre los interlenguajes. Enseña la distribución de las variantes fonéticas dando además algunas variables sociales como introducción general al uso que especificaremos en los siguientes apartados. Podemos anticipar que -como era de esperar- los

interlenguajes (A15, B06) o el lenguaje de personas bilingües equilibradas (B35) difieren en cuanto a la productividad de las alternativas:

| Variante | Residente de Limón, educación primaria en español (F, 73, A16) | Profesora, educación universitaria (F, 72, A38) | Estibador, educación secundaria (M, 50, B06) | Administrador de empresas, educación universitaria (M, 45, B35) | Salonera, educación secundaria (F, 18, C03) |
|----------|--|---|--|---|---|
| [x]      | 0 %  | 38,57 %   | 3,23 %                                       | 17,65 %   | 50 %  |
| [h]      | 45,45 %  | 61,43 %   | 29,03 %                                      | 82,35 %   | 33,33 %                                     |
| [ ]      | 50 %   | 0 %   | 54,84 %                                      | 0 %   | 16,67 %                                     |
| [ʔ]      | 4,55 %   | 0 %   | 12,9 %                                       | 0 %   | 0 %   |

**Tabla n.º 19: Afrocostarricenses: idiosincrasia en cuanto al uso de las variantes fonéticas de /x/**

Esta tabla muestra la idiosincrasia de los interlenguajes y el uso variable de las alternativas fonéticas en el español oral de la población afrocostarricense. Esto demuestra que la identificación y la reinterpretación del input recibido son procesos individuales (*subjective*, Van Coetsem 1988: 21), pues, unos informantes imitan [x] o [h], lo que implica la *conscious recognition* (op. cit.), mientras que otros usan el proceso de adaptación fonológica con base en sus representaciones del sistema fonológico y usan la elisión o incluso [ʔ], las transferencias del CL. Además, como se puede observar, algunos informantes se limitan a usar sólo algunas variantes determinadas (cf. A38, B45), incluyendo las alternativas de transferencia criolla o no, mientras que otros usan todas las alternativas (B06).

En los siguientes apartados, procuraremos analizar el uso de estas variantes, considerando tanto los factores lingüísticos como el contexto fonético como factores sociales que delatan las motivaciones y dan explicaciones sobre el uso particular.

#### 1.1.2.2.1. Uso de [x]

Como puede observarse en la tabla anterior, en nuestro corpus aparecen realizaciones de la velar fricativa sorda, pero en comparación con [h], esta variante es menos productiva.<sup>138</sup> En la mayoría de los casos, es enunciada por personas de alto

<sup>138</sup> Nótese que en la gran mayoría de los casos se trata de la variante debilitada que es común en Latinoamérica y que no equivale a la articulación de la velar fricativa en Castilla, la cual se caracteriza por un alto grado de fuerza articulatoria (cf. Cartagena / Gauger 1989). Sin embargo, tal articulación ha de clasificarse como una velar fricativa, puesto que todavía se produce una fricción y, por tanto, se diferencia de la variante aspirada, es decir, no se ha debilitado de tal manera que llegue a ser una fricativa glotal.

nivel académico y por personas bilingües equilibradas o personas de alto nivel académico, que, al parecer, aspiran a demostrar su buen dominio del español y usan esa variante aunque este último constituya su L2.

La variante [x] se usa de acuerdo con las reglas del español en posición inicial, posición interior y al final de palabra. De acuerdo con nuestro corpus, el contexto fonético de las vocales posteriores /u/ e /o/ y, en menor medida, también la vocal central /a/, favorecen su uso, por ejemplo, en las siguientes palabras: *juventud*, *jugar*, *joven*, (San) *José*, *bajo*, *verjas*, *dejar*, etc.

- (6) [...] mañana me voy para Limón, después a las seis me voy para San **José** [xose][...]. A mí me gusta San **José** [xose] sólo para pasear. (F, 18, C03)

La capital San José es uno de los ítems en los cuales se usa [x] con mayor frecuencia. Esto puede estar relacionado con la frecuencia de percepción (Bybee 2001: 6, 10 y ss.). En el corpus de referencia A, los hispanolimonenses, en el 100 % de los casos en los que aparece *San José* en los minutos analizados, los hispanocostarricenses usan [x]. Por lo tanto, es la forma en la que nuestros informantes perciben este lexema. Además, como es la capital del país en el cual viven, obviamente hay una frecuencia de uso alta (*token frequency*), lo que afecta la representación mental: «High frequency words and phrases have stringer representations in the sense that they are more easily accessed and less likely to undergo analogical change» (Bybee 2001: 6). De este modo, las personas que saben discriminar la velar fricativa, la guardan también en su léxico del *output* y con base en la representación fácilmente accesible, la articulan.

Es llamativo que los hablantes frecuentemente hagan una pausa antes de producir la variante fricativa velar, lo que evidencia la necesidad de monitorización (cf. Labov 1972, Vogel 1992) a la hora de producir esta variante. La mayoría de estos últimos monitorea mucho su lenguaje porque su objetivo es la adaptación lingüística ligada a menudo a la adaptación cultural, como se ha postulado en las investigaciones del proyecto ZISA,<sup>139</sup> puesto que ambos facilitan la movilidad social. Esto es así, en tanto que la fricativa velar no forma parte del sistema fonológico del criollo y, por ello, requiere un alto grado de atención, incluso por personas que tienen un alto dominio del español como la profesora B19 en el ejemplo (7).

<sup>139</sup> Véase el esquema n.º 1, en el cual se expresa la tensión entre «favoreciendo la exactitud» y la integración, en un polo, y «favoreciendo la eficiencia comunicativa» y la segregación cultural, en el otro polo del continuo.

- (7) Trataría eh (de) conscientarnos de que . **juntos** [xuntos] todo es posible; la unión hace la fuerza. (F, 49, B19)
- (8) Y me dijo que, diay, que, para los . **jóvenes** [x], eso se va perdiendo, que ya casi no van a la iglesia (F, 53, B43)

No obstante, la articulación de la velar fricativa causa dificultades a muchos informantes. Una vendedora del mercado atribuye la dificultad a la producción. En este caso, la informante posee conocimiento sobre el sistema fonológico del español, aunque le cuesta articular el sonido velar:

- (9) Como tenía que estudiar inglés y español, entonces yo lo mezclé. A mí me... por eso es que yo no domino mucho ehm... a la hora de hablar no domino muchas cosas. Hablo, digamos, lo que me... me cuesta este pronunciar la '**jota**' bien, la 's'. Tengo algunas problemas en eso porque parece que es una mezcla y entonces... eh eso ha pasado. Pero ya dijo que eso ha cambiado bastante, ¿verdad? Ya la gente está diferente. Ya ahora la mayoría, todo el mundo habla español. (F, 42, B 22)

El uso extensivo de [h] en el habla de esta informante, puede constituir una estrategia de evitación para evitar pronunciar [x] dado que le cuesta mucho esfuerzo hacerlo (Van Coetsem 1988).

Otros informantes, sin embargo, no saben que existe un sonido velar en español. En este caso, lo interpretan como glotal, lo que les permite usarlo o, incluso, aplicar las reglas fonotácticas de su primera lengua en cuanto al fricativo glotal para usar las otras alternativas, esto es, la elisión y el cierre glotal.

Queremos resaltar el uso de [x] por parte de un informante, en cuya habla no lo esperaríamos, ya que este hecho corrobora que la frecuencia desempeña un papel importante en cuanto al uso (cf. Bybee 2001: 6 y ss., Van Coetsem 2000: 106 y ss.). El hablante A01 reside en una zona rural, el pueblo de Puerto Viejo, al sur de la ciudad de Limón. Tiene 82 años, pertenece a la clase socioeconómica baja (trabajador no calificado), no ha recibido ninguna educación en español y lo ha adquirido como L2 en dominios públicos después de los 12 años. Obviamente, señala que prefiere hablar el criollo y lo usa con mayor frecuencia durante el día. No obstante, muestra la siguiente distribución del uso de las variantes:

|     | <b>Residente rural, sin educación en español (M, 82, A01)</b> |
|-----|---|
| [x] | 9,09 %  |
| [h] | 36,36 %   |
| [ ] | 36,36 %   |
| [?] | 18,18 %   |

**Tabla n.º 20: Uso inesperado de [x].**

Como era de esperar, destacamos las variantes con origen criollo en su habla, usa tanto la aspiración como la elisión y el cierre glotal al principio de palabra. Por la falta de educación en la lengua nacional, suponemos que no cuenta con conocimientos sobre el sistema fonológico e imita sólo lo que percibe en español como *input* a diario. Emplea [h] y la elisión con mayor frecuencia y la productividad reducida de [?] se debe simplemente a los contextos fonéticos reducidos en los que puede aparecer, esto es al principio de palabra (cf. Van Coetsem 2000: 106).

Ahora bien, como hemos indicado, lo más llamativo en su uso es el empleo de [x], que -como hemos mencionado- no se esperaría en personas que se encuentran en una fase de adquisición principiante y sin educación en español. Observemos cuándo usa esta variante: Destaca, su empleo únicamente en la palabra *Puerto Viejo* -el lugar de su residencia. Para poder explicar este uso particular del fricativo velar, queremos recordar que Van Coetsem (2000) considera la frecuencia (*message and code frequency*) como un factor decisivo que determina la estabilidad de un elemento y, según este autor, los elementos estables se adquieren primero. Obviamente, el lugar de residencia se usa frecuentemente. Bybee, por su lado, va un paso más allá y nos brinda la explicación psicolingüística: en su teoría fonológica (*usage-based phonology*) Bybee (2001: 10 y ss.) da suma importancia al léxico en relación con la frecuencia de uso del lenguaje. Así, afirma: «The streamlining effect of high-frequency words and phrases has the effect of automizing production. Any motor activity that is repeated often becomes more efficient. The first effect of frequency, then, is to automate production» (Bybee 2001: 11-12). Según esta teoría, basada en la *parole*, se supone que cada *token* (percibido y producido) está guardado en *clusters* a nivel psicológico con otros *tokens* similares. Los ejemplos de los *tokens* frecuentes se vuelven centrales y son más fácilmente accesibles porque poseen mayor fuerza lexical (*lexical strength*), mientras que los *tokens* menos frecuentes se marginalizan en cuanto a las representaciones mentales:

[The] frequency gives them a high level of lexical strength. That is, they are so engrained as individual patterns that they are less likely to change [...]. To account for this strengthening effect, I have proposed (Bybee 1985) that representations are strengthened whenever they are accessed. (Bybee 2001: 12).

Volviendo al uso de [x], es posible que -debido a estos procesos psicolingüísticos descritos- el hablante A01 haya percibido y usado el nombre del lugar donde reside, *Puerto Viejo*, con tanta frecuencia que se haya convertido en un *token* de gran fuerza lexical y que, como consecuencia, lo haya guardado con el fricativo velar de manera inconsciente. No suponemos, por tanto, un reconocimiento consciente de una [x] en español (Van Coetsem 1988). Esto significaría, en efecto, que este informante no tiene dificultades en la producción del sonido (que es sorprendente porque el español constituye su L2), sino que el hecho de que no lo use en otras palabras se debe a la falta de percepción por la frecuencia reducida con la que percibe éstas a diario.

#### 1.1.2.2.2. Uso de [h]

El fricativo glotal es la variante más productiva para el fonema /x/ en los interlenguajes de los afrocostarricenses. ¿Cómo podemos explicar la productividad de esta variante? Volvamos al uso de [h] en el español de Costa Rica: como no disponemos de estudios cuantitativos respecto a la distribución de uso de ambas variantes en el español costarricense, se podría suponer que el uso de la fricativa glotal se ve influenciado (a) por la falta de discriminación a la hora de percibir ambas variantes por parte de los afrocaribeños o (b) significativamente por el CL, puesto que este fono -a diferencia de [x]- también existe en la lengua criolla y, de este modo, los hablantes podrían interpretarlo con base en su sistema fonológico. La prueba cuantitativa de nuestro corpus de referencia de los hispanocostarricenses demuestra, no obstante, que la aspiración se emplea incluso más que la variante fricativa velar en el español de hispanocostarricenses de Limón, como se pudo observar en la tabla n.º 16.

Como consecuencia, el uso está influenciado por ambas lenguas, lo que explica la alta productividad en el corpus. La variante [h] se produce también de acuerdo con las reglas del español costarricense, esto es, al principio de palabra y en posición interior de palabra, al principio de sílaba:

- (10) **Frijoles** [f.ɾi<sup>h</sup>oles]. podía conseguir frijoles en veinte centavo la libra.  
(F, 67, A03)

- (11) Bueno, yo **jugaba** [hugaβa] a las muñecas, **jugaba** [hugaβa] escondido, **jugaba** [hugaβa] ‘Jaxes’, también **jugaba** [hugaβa] ‘la Suiza’. (F, 27, C08)
- (12) Mi primer **hijo** [iho] tiene cuarenta y ocho años. (F, 67, A03)

El contexto fonético influye en el uso de [h], tanto al principio de palabra como al principio de sílaba. La vocal /e/ y la /i/ en posición posterior a la variable en cuestión favorecen significativamente el uso de la glotalización, por ejemplo en lexemas como *gente*, *mensaje*, *extranjero*, *ejemplo* y *prójimo*, *fíjese*, *imaginaba*, etc. La palabra *gente* la encontramos sólo articulada empezando con la fricativa glotal, no se realiza ni una sola vez con la velar fricativa.

Aparte del contexto fonético, tenemos que tener en cuenta la rapidez del discurso. Cabe destacar que, especialmente en posición interior de palabra y en el discurso rápido se dan más aspiraciones que velarizaciones, por ejemplo en la palabra *trabajo* y otras formas derivadas (*trabajar*, *trabaja*, *trabajábamos*, *trabajador*, etc.). Aunque la vocal /a/ favorece el uso de la velar fricativa, encontramos muchos casos en el habla rápida, en los que se glotaliza esta variante, incluso, en el habla de bilingües equilibrados.

También encontramos una tendencia a la variación libre del uso de [h] y [x] en el habla del informante C06, por ejemplo, en la articulación de la palabra *jugar* (y sus derivaciones), que depende exclusivamente de la rapidez del discurso -ligada al grado de emocionalidad- y de la atención que presta al habla. Esa hablante es bilingüe equilibrada, por lo que este uso no se debe al dominio del español, sino que, más bien, dicha informante se ha adaptado adecuadamente al uso común en el habla de los hispanocostarricenses:

- (13) Estamos **jugando** [hugando] un campeonato, un pequeño campeonato, sí . todos los domingos. [...] a mí sólo el fútbol verdad..., yo sólo **jugaba** [xugaβa] con mi tío, no tenía tiempo para otras cosas, sólo **jugar** [xugaɾ] y **jugar** [hugaɾ] y **jugar** [hugaɾ]. (M, 26, C06)

Pero, en general, se comprueba igualmente que las vocales anteriores /i/ y /e/ promocionan el uso de [h], en ningún caso aparece [x] en adyacencia con /e/ (*gente*, *mensaje*, *México*, *ejemplo*, *mujeres*), pero la /x/ seguida por la vocal /u/ se presta para el uso de los alófonos [x] y [h], como evidencia el ejemplo anterior.

En muchas variedades del español de Hispanoamérica, [h] y [x] son alófonos del fonema /x/, es decir, no marcan una oposición distintiva con referencia al

significado, la sustitución de [x] por [h] no causa ningún problema de comprensión en una conversación entre afrocostarricenses e hispanohablantes y, por ello, es una opción por la cual optan muchos afrocostarricenses dado que es la más fácil de producir.<sup>140</sup>

A continuación, queremos detenernos en dos informantes. Poseen el mismo nivel de instrucción, ambas son profesoras, tienen buen dominio del español, y usan solamente las variantes [h] y [x], lo que demuestra, que no sólo el dominio lingüístico importa, sino también la actitud subyacente:

|     | <b>Profesora (F, B45, 53)</b> | <b>Profesora (F, 27 C08)</b> |
|-----|-------------------------------|------------------------------|
| [x] | <b>64,86 %</b>                | 32,14 %                      |
| [h] | 32,43 %                       | <b>64,29 %</b>               |
| [ ] | 2,70 %                        | 3,57 %                       |
| [?] | 0 %                           | 0 %                          |

**Tabla n.º 21: Diferencias en cuanto a la frecuencia de uso por dos profesoras de diferentes edades**

A diferencia de A01, la informante B16 tiene 53 años y es maestra del español en un colegio público en el centro de la ciudad de Limón, lo que implica una educación universitaria. Indica que ha adquirido el español desde pequeña en la calle, pero que el único idioma empleado en su casa era el CL. Es decir, estamos frente a una persona que ha adquirido el español como L2 de manera secuencial temprana. No ha asistido a la escuela de español hasta que tenía 12 años. Esta informante creció durante el cambio repetino acaecido en la sociedad limonense, cuando había mucha presión por parte del gobierno para lograr la aculturación de la población afro a la sociedad hispana. La informante cuenta que la forzaron a asistir a la escuela de español -al primer grado- a los doce años, a pesar de que ya había asistido a la escuela de inglés durante seis años. Señala que se sentía presionada por asimilarse al nivel cultural y lingüístico, y que lo ha hecho desde una perspectiva objetiva porque

<sup>140</sup> Como no se han realizado estudios a nivel psicolingüístico en la situación aquí estudiada, no sabemos si los hablantes emplean esta variante de manera consciente o inconsciente. Por la similitud fonética, seguramente la variante [h] sea la más obvia que se puede elegir. Tampoco podemos contestar con seguridad a la pregunta sobre si el uso de alternativas se debe a las dificultades al producir el fono ajeno o si los hablantes no saben discriminar entre [h] y [x] a la hora de escucharlos. Es decir, no perciben que los hispanohablantes articulan un fono que no forma parte de su propio sistema.

tiene buen dominio del español, pero también advierte que todavía hoy en día prefiere hablar criollo. Ese dominio del español le ha ayudado en la movilidad social, hasta el punto de llegar maestra de español aun siendo afrocostarricense.

Al observar su comportamiento lingüístico, en primer lugar es necesario advertir, que es prácticamente bilingüe equilibrada, de hecho, son pocas las desviaciones de la norma, aunque, sin embargo, se nota que monitorea mucho su lenguaje. La tabla siguiente señala que, en cuanto a la velar fricativa y sus alternativas fonéticas, usa principalmente [x] y [h]. Sin embargo, aparecen algunas pocas elisiones -que corrige al instante. Dice:

(14) La gente jov. [o.], joven [xoβen]. (C, 53, B43)

Siguiendo a Vogel (1990: 220, véase también Labov 1972) clasificamos el uso muy frecuente de [x] en el habla de esta informante -que incluso es más frecuente que en el habla de la mayoría de los hispanocostarricenses- como un «proceso controlado» (*kontrollierter Prozess*) a nivel cognitivo en vez de un «proceso automatizado» (*automatisierter Prozess*). Según este autor, cuanto más avanzado esté el aprendiz, más se automatiza el empleo correcto del lenguaje, o dicho al revés: el grado de la sistematicidad del conocimiento sobre la lengua meta aumenta al reducirse el monitoreo del lenguaje. Como hemos mencionado, al comparar la frecuencia de uso con el corpus de control, llama la atención que en un 64 % de las veces, emplea la velar fricativa, que hemos encontrado solamente en el habla de una persona hispana.

En el capítulo teórico nos hemos referido al modelo multidimensional del grupo ZISA (Clahsen, Meisel, Pienemann 1983, véase el epígrafe 1.2.1. del capítulo III.), en el cual se diferencian dos dimensiones relevantes en la adquisición de una L2: el eje de las etapas de desarrollo (*developmental axis*) y el eje variacional (*variational axis*). Repetimos que los investigadores del proyecto ZISA, postulan que existe una tensión en el eje variacional entre el *estándar* y la *simplificación*, favoreciendo o bien la *exactitud* (*accuracy*) o bien la *eficiencia comunicativa* (*communicative effectiveness*), respectivamente. Esta informante claramente se orienta hacia la exactitud y hacia lo que ella considera el estándar del español.

En cambio, la informante C08 tiene un uso más natural del español, no monitorea su lenguaje, no corrige su habla. Tiene 27 años y también es maestra en el centro de Limón, pero en una escuela bilingüe, es decir, pertenece a la misma clase socioeconómica y ha gozado de la misma educación universitaria que B16. A

diferencia de esta última, ha asistido a la escuela primaria en español desde pequeña. Al comparar la frecuencia con que ella usa la variante [h] con respecto a B43 y los hispanocostarricenses, llama la atención que su uso se acerca o, más bien, equivale al comportamiento de los hispanos que usan ambas variantes. Esto es así en tanto que ella creció bilingüe y entonces ya no existía la presión social bajo la que creció la informante B16, la cual, al parecer, sentía la necesidad de hablar el español muy correctamente, tal vez incluso teniendo en mente la variedad del español de Castilla. Pensaba, así, que era más correcto usar la fricativa velar en vez de la glotal en los contextos fonéticos tratados aquí. C08 no siente la necesidad de demostrar su buen dominio del español, sino que está convencida de ello. Podemos suponer, pues, que su comportamiento lingüístico es más automatizado y más sistematizado que el uso de B16, es decir, monitorea su lenguaje menos que su colega mayor.

### 1.1.2.2.3. Uso de la elisión

La elisión constituye una variante productiva en los interlenguajes de personas que poseen mayor dominio en el CL, lengua a la cual también atribuimos primordialmente el origen de esta variante. Es posible, sin embargo, que esta variante se use esta variante en la variedad del español de Limón, es decir, que forme parte del *input*, pero no disponemos de estudios que lo corroboren. Como hemos dicho, el Atlas Lingüístico Etnográfico de Costa Rica no distingue entre la glotalización y la elisión. De todos modos, la elisión no aparece en nuestro corpus de referencia con una excepción, por lo que suponemos que es válido atribuir la ocurrencia al CL. La elisión es muy productiva en los interlenguajes de estos informantes. Así se usa, por ejemplo, en un 50 % (A16), un 39 % (A15) o un 36 % (A01) de los casos, pero conforme aumenta la competencia del español, disminuye el uso de esta variante, de acuerdo con la predicción de Van Coetsem (1988) acerca de transferencias del tipo de transferencia por imposición, como se demuestra en el habla de la informante (A38) -una profesora de 72 años, pero con diferencias en cuanto a la socialización y la educación en español- que no la usa nunca.

Primero, la elisión se da al principio de palabra, de acuerdo con la regla fonotáctica del criollo referente al fricativo glotal:

- (15) Dominamos perfectamente los tres idiomas. El inglés . americano y el inglés ya **(j)amaiquino** [amaikino], si si queremos. Nosotros adaptamos de acuerdo a las circunstancias. En realidad, allá en los Estados Unidos

uno vive como **en(j)aulado** [eɲaulao] encerrado porque a cada rato cada momento hay un asalto. (M, 51, B07)

- (16) Allá en en (**J**)**amaica** [amaika]trabajan con los los los ingleses. (M, 51, B06)

Al contemplar los factores lingüísticos, llama la atención, sin embargo, que la elisión no sólo puede aparecer al principio de la palabra sino también a principio de sílaba e, incluso, se da al final de la palabra, -a pesar de que la elisión de la fricativa glotal en criollo, al cual se refiere la regla fonotáctica, sólo se usa al principio de palabra. Por lo tanto, destacamos una extensión de la regla a otro contexto lingüístico (analogía).<sup>141</sup> En el español de los representantes de los grupos A y B, a veces no sólo se da una elisión en posición inicial de palabra, sino que esa interpretación se extiende a la aparición de la /x/ a principio de sílaba:

- (17) Ima(g)ínesse [ imainese] (F, 67, A03)
- (18) Yo antes trabaja [tʒabaa] en casa . la zona americana. Estaba **trabajando** [tʒaβando] ahí. [...] Y después comenzo a tener hijos [ijos]. En mi casa tengo un montón de niños, **hijos** [ijos]. Tuvo catorce **hijos** [ijos]. (F, 72, A16)
- (19) Es **mujer** [muetɾ] que tenía dos **hijos** [ijos]. La desobediente contestar la gente [ente] como ella le gusta. (F, 73, A16)

La elisión al interior de palabra es más frecuente todavía que al principio de palabra. El lexema que favorece la elisión es *trabajar* con sus respectivas derivaciones (*trabajo*, *trabajador*, etc.) y la palabra *hijo*. Esta elisión está ligada a una reducción de sílabas [traar]. Esta reducción parece ser una estrategia para facilitar la comunicación; además, no es usada únicamente por los afrocostarricenses sino que también aparece en el español en otras áreas precisamente en esta palabra (cf. Quesada Pacheco 1996).

Llama la atención que en los interlenguajes de personas que no usan la variante [x] como esta señora (cf. tabla n.º 21), la adyacencia de /i/ y /e/, de las vocales anteriores promueve la elisión y las vocales posteriores promocionan el uso de [h], -la informante A16 articula la palabra *juego* usando por ejemplo la [h]-, mientras que en el habla de personas que eligen entre [x] y [h], las vocales

<sup>141</sup> Ese proceso de extender una regla por analogía a otro contexto es un proceso común en el cambio lingüístico histórico y también en la sincronía. De este modo, lo encontramos en otros fenómenos como, por ejemplo, en el uso de la aproximante retrofleja sonora, véase el capítulo V., especialmente el epígrafe 1.8.

posteriores provocan el uso de [x] y las vocales anteriores el uso de [h].

Es más, encontramos, incluso, la elisión al final de la palabra *reloj*, tanto en el habla de una informante del grupo C, como en otra del grupo A. Cabe advertir que en el habla rápida también se da en el español de hablantes nativos:

(20) E: ¿Hay rimas que se cantan?

C08: Ajá, pues hay una que es del **relo(j)** [ɾelo] y uno va contando. El cero pasa uno, después el uno, tanta cantida(d)... el número que uno dice, esa es la cantida(d) de saltos que uno tienen que dar. (F, 27, C08)

(21) [...] y mi **reloj** [ɾelo]. (F, 56, A19, 249)

En el caso de C08, y a causa de la poca atención que pone al discurso, cabe afirmar que utiliza la aspiración y la elisión de /s/ y de /d/ a final de palabra, tal y como se suele hacer en otras variedades caribeñas. Como esta hablante es profesora, podemos estar seguros de que estas elisiones sólo se deben al habla poco cuidadosa en esta situación de inmediatez comunicativa y que ha integrado los fonemas /x/ y /d/ en su representación mental de los lexemas *reloj* y *cantidad*.

En general, se nota que la elisión es más frecuente en el habla rápida, al igual que lo han destacado otros lingüistas refiriéndose al habla de hispanohablantes nativos (cf. Lipski 1987: 47, por ejemplo). Lo que demuestra el análisis de nuestro corpus de referencia de hispanocostarricenses es que, mientras que en el habla cuidadosa los afrocostarricenses realizan [h] o incluso [x] con mayor frecuencia, como hemos mencionado anteriormente, antes de la producción de [x], los hablantes hacen una pausa para realizar la variante cuidadosamente.

Con el fin de dar fundamento a nuestro análisis, vale dirigir la atención a los hispanismos en el criollo inglés de Limón que contienen /x/, ya que los afrocostarricenses dan un trato similar a estos hispanismos en criollo y al hablar español, en especial con respecto a la elisión de dicho fonema. Debido al bilingüismo extendido en la gran mayoría de hablantes de inglés criollo y de español, existe una enorme influencia del idioma dominante sobre la lengua minoritaria criolla (cf. Herzfeld 1978, 2002, Winkler 1998). Como se ha mencionado también en este trabajo anteriormente la velar fricativa provoca ciertas dificultades de articulación a la mayoría de los afrocostarricenses. En el trabajo sobre hispanismos en el inglés criollo de Limón, Portilla (2000) ha destacado procesos de nativización fonológica

en casos de incorporación al léxico criollo, dada las dificultades existentes al producir algunos hispanismos con fonos ajenos a la lengua natal de los hablantes. La incorporación del sustantivo español *hoja* demuestra claramente la nativización fonológica a través de la elisión de la velar fricativa y del cambio vocálico -aunque este último es menos relevante en este apartado. Comúnmente, *hoja* se pronuncia [uoa] (cf. Portilla 2000: 75).

Como hemos mencionado al principio, uno de nuestros propósitos de trabajo es contribuir a la búsqueda de estrategias universales o, por lo menos usadas en otros contextos, y hacer una comparación de nuestros resultados con los de otros estudios. La elisión de /x/, no parece ser única en la situación de lenguas en contacto en Costa Rica. Más bien, se ha destacado como un fenómeno común en otras variedades del Caribe, por ejemplo, en la costa atlántica de Nicaragua, en el español afrocubano y en la variedad del español de Guinea Ecuatorial, donde Castillo Barril (1969) lo atribuye a la lengua del sustrato bubi que favorece la elisión. Se considera una «simplificación» común en otras variedades y en el español como L2, en general, como se ha destacado en el habla de migrantes en España (por ejemplo cf. Castillo Barril 1969, Lipski 2005).

#### 1.1.2.2.4. Uso de [ʔ]

La variante del cierre glotal es la variante menos productiva en el corpus, pero es de particular interés, puesto que es un ejemplo claro de una transferencia directa del CL sobre el español. Este proceso de sustitución (Stampe 1979) es usado sólo por personas que poseen escaso dominio del español y que no han tenido una educación superior en español. Suponemos, por lo tanto, que no tienen conocimiento teórico sobre el sistema fonológico del español, por lo que no se da el proceso de «reconocimiento consciente» (Van Coetsem 1988, 2000) necesario para una imitación adecuada [x] o [h]. Usan el español con base en su percepción y adaptan lo percibido mediante una reinterpretación de acuerdo con su propio sistema de la lengua criolla. Este uso en los interlenguajes va ligado a un uso reducido de [x] y al empleo frecuente de la elisión, lo que corrobora la reinterpretación de las variantes percibidas en el habla de los hispanocostarricenses y demuestra, a la vez, la falta de conocimiento sobre el sistema fonológico del español. La siguiente tabla ilustra la distribución de las variantes empleadas por personas que usan la variante [ʔ]:

|     | Ama de casa,<br>educación primaria en<br>español (F, 73, A16) | Estibador, educación<br>primaria en español<br>(M, 75, A15) | Estibador, educación<br>secundaria en español<br>(M, 50, B06) |
|-----|---|---|---|
| [x] | 0 %   | 4,35 %  | 3,23 %  |
| [h] | 45,45 %   | 47,83 %   | 29,03 %   |
| [ ] | 50 %  | 39,13 %   | 54,84 %   |
| [ʔ] | 4,55 %  | 4,35 %  | 12,9 %  |

Tabla n.º 22: Uso de [ʔ] por integrantes de los grupos etarios A y B

Como puede observarse, el uso no se restringe a personas de edad avanzada (cf. A16, A15 y B06) y es usada por mujeres y hombres. Estas personas, no obstante, no han gozado de una educación superior en español y se mueven en círculos sociales dominados por el CL. La informante A16 es ama de casa, está casada con un afrocostarricense y señala hablar el criollo con mayor frecuencia durante el día. Lo mismo indica el informante B06, puesto que en las estibadoras la mayoría de los trabajadores son afrodescendientes y utilizan el CL con mucha frecuencia.

En cuanto al nivel lingüístico, el cierre glotal se utiliza meramente de acuerdo con las reglas del CL al principio de palabra, en la mayoría de los casos al producir la palabra *gente*:

- (22) Mi familia no era Peters. Ellos trabajan con esa **gente** [ʔente] que se llamaba así . esos nombres de allá, ¿entendés? (M, 51, B07)

También encontramos su uso precediendo las vocales /a/ y /o/:

- (23) Los jóvenes [ʔoβenes] pensar jalar. (M, 51, B07)

En consecuencia, la elisión y la variante glotal [ʔ] constituyen una estrategia de compensación utilizada por los afrocostarricenses que no poseen buena competencia en español de manera inconsciente en la mayoría de los casos por falta de conocimiento metalingüístico. Para ellos, es más fácil usar los procesos de sustitución y emplear [Ø] y [ʔ] en vez de [x] y [h], ya que la elisión y [ʔ] forman parte de su sistema y no implican dificultades de producción.<sup>142</sup> Es importante señalar que estas variantes sólo forman parte del mensaje (*message*), que no es integrado en el sistema del español de la provincia de Limón como rasgo estable (*código*). El proceso de la reinterpretación es un proceso repentino y reversible que surge por el uso de diversos alófonos para realizar palabras que contienen un

<sup>142</sup> Véase Stampe 1979 sobre el objetivo de evitar las dificultades de producción mediante procesos fonológicos y Van Coetsem 1988 sobre el uso de estrategias de compensación.

fricativo velar. Sólo se encuentra en el habla de afrocostarricenses, es decir, forma parte del mensaje, no del código del español y, por lo tanto, no influye en el habla de los hispanocostarricenses de Limón en general.

### 1.1.3. Resumen

En los apartados anteriores vimos por lo que respecta al fonema /x/, los afrocostarricenses usan el proceso de sustitución y de elisión (aféresis y síncope) para evitar el uso de la [x]. Observamos que se presenta una gran variación incluso en el habla de un mismo informante. Se ha postulado interpretar dos variantes, la elisión y la sustitución, por el cierre glotal como transferencias de la lengua fuente a la lengua meta, *id est*, del CL al español. La variante [h] se considera influenciada en partes por el CL, pero también por el *input*, el español costarricense, donde [h] se usa con mayor frecuencia que [x]. Cuando se usa este último se debe, por supuesto, a la imitación de lo percibido en la variedad de contacto, el español costarricense. La elisión y [ʔ], no obstante, se deben a la interpretación de [x] como [h] y, por lo tanto, es posible la aplicación de reglas fonotácticas respecto del fonema /h/ del criollo en palabras españolas que contengan /x/.

Todas las variantes pueden utilizarse al principio de palabra en el español de los afrocostarricenses (siempre teniendo en cuenta que hay restricciones en cuanto a los contextos fonéticos, el cierre glotal no aparece precediendo la vocal /i/, por ejemplo). De este modo, la transferencia directa de la lengua criolla, [ʔ], se usa exactamente de acuerdo con las reglas del CL: sólo en posición inicial de palabra. Además, observamos la extensión de uso de [h] y de [Ø] a la posición interior y final de palabra.

A nivel individual de hablante, postulamos los resultados siguientes en cuanto a la importancia que desempeña la percepción y/o la producción de sonidos que sólo pueden interpretarse de manera adecuada considerando las variables sociales y el tipo de adquisición: el uso de variantes originadas por dificultades de percepción es tal que aparece en los interlenguajes de hablantes que no poseen conocimiento sobre el sistema fonológico y sus respectivas realizaciones del español. Se da en un proceso de identificación de los fonos percibidos con base en el sistema de su L1 y, a veces, tiene lugar un reanálisis fonológico, lo que guía el uso de variantes extranjeras (como la elisión y el cierre glotal), esto es, «adaptación» según Van Coetsem (1988: 20). Ésta puede constituir *catastrophic modifications* en la lengua receptora o el uso más

frecuente de una u otra variante (por ejemplo, el uso extendido de [h] sin el empleo de [x]).

Por otro lado, las dificultades en cuanto a la producción se pueden dar - siempre en el lenguaje de hablantes del español como L2-, pero tanto en el habla de aquellos que poseen conocimiento teórico sobre el español, como en el habla de otros que no lo poseen. La vendedora del mercado sabe, por ejemplo, que /x/ existe en el sistema del español y lo ha integrado en su representación mental. No obstante, le cuesta producir [x]. Ambos grupos pueden tener dificultades al producir ciertos fonos que no forman parte de su sistema, pues la sustitución se puede deber a factores fisiológicos o a la falta de representación mental de /x/ con sus alófonos correspondientes en el español (cf. Van Coetsem 1988: 27).

Constatamos que puede fijarse una demarcación con relación a las variables externas y también internas entre la variante velar y aspirada, por un lado, y la elisión y el cierre glotal, por otro. Es ahí donde se demuestran los diferentes grados de competencia lingüística, debido al tipo de aprendizaje del español ligado a la edad o el nivel de instrucción, entre otras variables sociales relevantes. Por su parte, el uso de las variantes [x] y [h] demuestra un grado relativamente alto de dominio del español, mientras que la elisión, y todavía más el cierre glotal indican un bajo nivel de dominio del español.

Como hemos señalado al principio, procuraremos asignar el uso de las alternativas a diferentes etapas en el proceso de adquisición del español. Con base en nuestro análisis, hemos decidido asignar el uso de las variantes en cuestión a los estadios siguientes de los interlenguajes:

- (i) etapa temprana: uso de [ʔ] y elisión (prácticamente sin empleo de [x]).
- (ii) etapa intermedia: sólo uso de la elisión, [h] y [x] (reducido).
- (iii) etapa avanzada hasta bilingüe equilibrado: [h] y [x].
- (iv) español costarricense: [h] y [x].

Es difícil determinar una demarcación contundente entre el lenguaje que todavía se considera un «interlenguaje» (iii), es decir, el lenguaje que demuestra tantos rasgos particulares que hace necesario clasificarlo como *interlenguaje*, y el lenguaje que se ha acercado tanto al español costarricense, la lengua meta, que se

considera idiolecto del español. Por supuesto, no es posible contestar esta pregunta basándose en una sola variable lingüística, pero es necesario mencionar la dificultad con el fin de se tomen estas etapas como generales.

## 1.2. Los fonemas /r/ y /r/<sup>143</sup>: vibrante simple y múltiple

En este capítulo queremos detenernos en otro fenómeno muy característico del español de los afrocostarricenses: la realización particular de las vibrantes. Distinguimos seis variantes de /r/ ([ɾ], [r], [z], [r], [l], la elisión y la geminación) y cinco de /r/ ([ɾ], [r], [z], [r], [r]), cuyo uso varía entre los locutores dependiendo en gran medida, de si el español es su L1 o su L2. En los interlenguajes destaca el uso predominante y extendido de la aproximante retrofleja [ɾ] y de la vibrante simple retrofleja [r] en todas las posiciones neutralizando la oposición entre /r/ y /r/ en posición intervocálica del «español general».<sup>144</sup>

En los siguientes apartados, presentaremos, antes que todo, la variación referente a las vibrantes en el español de Costa Rica, ya que difiere en parte de las reglas normativas del español general. Después, ofreceremos una descripción de las distintas variantes fonéticas que aparecen en la muestra de habla en cuestión para /r/ y para /r/, y procuraremos contestar a la pregunta acerca del origen de estas realizaciones diferentes. A primera vista, pareciera por ejemplo, que [ɾ] y [r], fueran una clara transferencia del inglés criollo. Sin embargo, como se verá más adelante, en el español de Costa Rica ha tenido lugar un cambio lingüístico interno durante el siglo XX a partir del cual es común el uso de estas variantes e, incluso, de una vibrante fricativa [z]. Es decir, las vibrantes corroboran nuestra hipótesis de que hay que considerar otras motivaciones posibles aparte de la influencia de la L1 como, por ejemplo, la influencia del cambio lingüístico interno en la variedad de contacto, es decir, en este caso, el español costarricense de Limón como input que perciben los afrocostarricenses cotidianamente.

<sup>143</sup> La anotación para las vibrantes varía de una obra a otra. Pompino-Marshall (1995) usa por ejemplo las siguientes anotaciones para las vibrantes (*taps* y *trills*): /r/ se refiere a la vibrante simple alveolar sonora (*tap*), mientras que /rr/ se refiere a la vibrante múltiple (*trill*) que se denota de la siguiente manera en otras obras: /r/ cf. Cartagena/Gauger (1989), Dietrich/Geckeler (2004) entre otros. En este estudio transcribimos de acuerdo con el *International Phonetik Alphabet*.

<sup>144</sup> Se empleará el término *español general* para indicar cualquier variedad que no sea muy marcada social y/o geográficamente y que, por ello, sea comprensible para todo el mundo de habla hispana, siguiendo, por ejemplo, el *Diccionario panhispánico de dudas* de la Real Academia Española y a otros autores como De Granda (p. ej. 1995) o Escobar 2000, entre otros.

### 1.2.1. Vibrantes en el criollo limonense y en el español de Costa Rica

Existe bastante variación con respecto a la realización de los fonemas /l/ y /r/ en el español oral de los afrocostarricenses. Para los afrocostarricenses que tienen mayor dominio lingüístico de la lengua criolla y que han adquirido el español como L2, la producción de vibrantes presenta una gran dificultad, dado que en el sistema fonológico del CL no existe un fonema al cual corresponda una producción que requiera la vibración alveolar. Como es sabido, en español se distinguen vibrantes simples y vibrantes múltiples, mientras que en el CL sólo existe «/r/ semivocal alveolar sonora, retrofleja vibrante o no» (Herzfeld 2002a: 136).<sup>145</sup>

Contemplemos primero el tratamiento de /l/ y /r/ en el español general. El sonido vibrante alveolar simple, [l], se articula en posición intervocálica interior de palabra como en las palabras *caro* o *querer*. El sonido alveolar múltiple, [r], aparece como ataque silábico al inicio de palabra o al interior en posición intervocálica o interior tras /n/, /l/ o /s/.<sup>146</sup> En posición silábica implosiva, interior o final de palabra, se da una neutralización de los fonemas /r/ y /l/, de lo que resulta en un archifonema vibrante ([puéRta], [daR]) (cf. Quilis 1975: 131). Por consiguiente, una vibrante que se encuentra en esa posición, se realiza como una variante alofónica de cualquiera de las dos vibrantes, ya que, según un mayor o menor énfasis articulatorio puede resultar simple, múltiple o, incluso, fricativo.

Ahora bien, la variedad del español de Costa Rica se diferencia primordialmente de otras variedades por no mantener la naturaleza de vibración en la articulación que corresponde a /r/ y /l/. La particularidad de las realizaciones típicas del habla costarricense son la fricativización y la producción retrofleja de las vibrantes.<sup>147</sup> Tres estudios recientes que tratan el habla coloquial, el habla de la clase media y el habla culta del Valle Central de Costa Rica, respectivamente, han comprobado el escaso uso de vibrantes simples y múltiples, y su consecuente sustitución en la mayoría de los casos, por variantes africadas y retroflejas.<sup>148</sup>

En lugar de [r], encontramos la fricativización [z] en posición inicial e interior de palabra, igualmente es frecuente como alófono de /l/ en el grupo

<sup>145</sup> Lamentablemente, Herzfeld no brinda información más detallada, da sólo los siguientes ejemplos poco explicatorios en sus propias anotaciones: [r] [rwowz] «rose», [kyarol] «Carol». Pero, obviamente no hay una vibrante simple o múltiple que forma parte del sistema criollo.

<sup>146</sup> Ejemplos: [péro] ‘pero’, [kamarero], ‘camarero’ etc. Ejemplos del uso de vibrantes múltiples son los siguientes: [torréro] ‘torrero’, [rroca] ‘roca’, [alreðeðor] ‘alrededor’ (Quilis 1975: 129 y ss.).

<sup>147</sup> Cabe mencionar que ese rasgo particular se ha extendido a todas las zonas de Costa Rica en las últimas décadas (Sánchez Corrales 1986: 129 y comunicación personal en 2006).

<sup>148</sup> Véase Sánchez Corrales (1986), Umaña Aguiar (1990), Calvo Shadid / Portilla Chaves (1997).

consonántico /tr/. La fricativización está documentada a partir de mediados del siglo XX (Chavarría 1951: 250, citado en Quesada Pacheco 2001). La particularidad de la secuencia /tr/, donde la relajación convierte la /r/ vibrante en /r/ fricativa ha sido mencionada por Cuervo en el prólogo al *Diccionario de Costarriqueñismos* a principios del mismo siglo: indica erróneamente que «sólo es particular la r en la combinación tr juntando la punta de la lengua no a los dientes sino a la parte superior de los alveolos» (1919: 246, citado en Umaña 1990: 131).

La aparición de la retroflexión de vibrantes se ha constatado en Costa Rica desde los años sesenta (cf. Phillips 1967, citado en Calvo Shadid / Portilla Chaves 1997) y, según las investigaciones recientes, se ha extendido tanto geográficamente como diastráticamente en las últimas décadas. Distinguen las siguientes variantes retroflejas:

- (i) [ɻ] = aproximante retrofleja
- (ii) [r̄] = vibrante simple retrofleja sonora
- (iii) [z̄] = fricativa retrofleja sonora

En cuanto al fonema /r/, Umaña (1990: 130 y ss.) reporta una ocurrencia de [r̄] de sólo un 2-4 % de todos los casos (dependiendo del entorno), en una muestra de clase media costarricense y, como demuestran Calvo Shadid y Portilla (1997), el habla culta no se distingue del habla de la clase media, pues también han encontrado que el empleo de las vibrantes múltiples es sumamente bajo, de un 3 %, pues se prefiere usar las variantes retroflejas, ya sea [ɻ] o [z̄].

Referente al fonema /t/, podemos afirmar que destaca el uso preferido de la variante [ɻ] (Calvo Shadid / Portilla Chaves 1997: 217). Ofreceremos ejemplos más detallados, considerando la posición de los fonemas en el análisis del corpus. Los estudios de Portilla Chaves y Calvo Shadid (1997) y Calvo Shadid (investigación en proceso) enfocan el uso de las variantes retroflejas en un estudio cuantitativo. Lamentablemente, no presentan ejemplos del corpus, no siempre distinguen de manera adecuada entre las variantes retroflejas, sino que tratan todas juntas y el estudio está restringido diastrática y dialectalmente, pues se refieren sólo al habla culta de San José.

En cuanto a Limón, disponemos de los resultados de la muestra de habla recogida recientemente para el Atlas Lingüístico Etnográfico de Costa Rica, que demuestran que tanto el uso de la fricativización como la retroflexión también son

comunes en la región caribeña (cf. Quesada Pacheco (en prensa) mapas 44-48). Lamentablemente, no disponemos de un estudio cuantitativo y extenso que trate la variación de las vibrantes en la provincia de Limón en particular. Sin embargo, comparando los mapas de Limón con el resto del país, no se ha apreciado una gran diferencia entre el habla de los hispanocostarricenses residentes en la costa atlántica y el habla de aquellos que habitan en el Valle Central. A modo de ejemplo, en el atlas se ha documentado, por ejemplo, que no existe una diferencia significativa de articulación en cuanto a la pronunciación de *Carlos*, donde /r/ se retrofleja en la gran mayoría de los casos en todo el país y en la provincia de Limón.

Proponemos la hipótesis de que la sustitución de las variantes [r] y [ʀ] en nuestro corpus se ve condicionada por múltiples factores. Éstos no sólo pueden deberse a la influencia del criollo sobre el español, sino que la percepción cotidiana de las variantes retroflejas en el español costarricense lleva al uso extendido de estas variantes.

### **1.2.2. Las variantes fonéticas de /r/ y /ʀ/ en el español de los afrocostarricenses**

La realización particular de las vibrantes se considera uno de los rasgos más característicos del español de la población afrocostarricense que nos muestra una cierta consciencia lingüística por parte de los hispanocostarricenses acerca de este fenómeno. Al contestar la pregunta sobre cuáles son los rasgos específicos del habla de los afrocostarricenses, siempre se menciona la particularidad de las realizaciones de las vibrantes como aproximantes, es decir, realizaciones con un alto grado de retroflexión, rasgo articulatorio propio del inglés criollo y del inglés estándar. Esas evaluaciones espontáneas se comprueban en el corpus: una característica más resaltante es la alta frecuencia con la cual aparece la aproximante retrofleja. Conforme aumenta el dominio del español, disminuye el uso de [ɹ], [ʀ] y [z], lo que seguramente se deba a la consciencia fonológica mayor del español conforme aumenta el nivel de educación en español en los grupos nacidos después de 1948. No obstante, no hay ningún informante que no los use.

En este capítulo, primero nos centramos, en primer lugar, en el origen de las variantes y, en segundo término, nos dedicamos por separado a sus realizaciones en diversos contextos lingüísticos. Al final del capítulo ofrecemos un resumen (cf. tabla n.º 29) y una agrupación de uso, según las diferentes etapas de adquisición (los

estadios de los interlenguajes), hasta llegar a ejemplos del español adquirido de manera bilingüe (CL+E=L1).

### 1.2.2.1. Origen de las variantes

Como se ha visto anteriormente al contemplar otros fenómenos, no existe sólo una variante para realizar cada fonema (/l/ o /r/), sino que -como puede verse en la siguiente tabla-, hemos destacado la ocurrencia de las siguientes variantes en nuestro corpus. La tabla muestra nuestra hipótesis referente al origen de las realizaciones que será foco de atención en los siguientes apartados:

| Vibrante simple /l/ |   |                               |
|---------------------|---|-------------------------------|
|                     | Variante                                | Ocurrencia en                 |
| (i)                 | [ɫ] = aproximante retrofleja            | CL (y español) <sup>149</sup> |
| (ii)                | [ɽ] = vibrante simple retrofleja sonora | CL y español                  |
| (iii)               | [z] = fricativa retrofleja sonora       | (CL) y español                |
| (iv)                | [l] = vibrante simple                   | español                       |
| (v)                 | elisión + geminación                    |                               |
| (vi)                | [l] = lateralización                    |                               |

**Tabla n.º 23: Variantes fonéticas de /l/ en el español de los afrocostarricenses según variedad de uso**

| Vibrante múltiple /r/ |   |                            |
|-----------------------|---|----------------------------|
|                       | Variante                                | Ocurrencia en              |
| (i)                   | [ɫ] = aproximante retrofleja            | CL (y español)             |
| (ii)                  | [ɽ] = vibrante simple retrofleja sonora | CL y español               |
| (iii)                 | [z] = fricativa retrofleja sonora       | (CL) y español             |
| (iv)                  | [l] = vibrante simple                   | español (pero no para /r/) |
| (v)                   | [r] = vibrante múltiple                 | español                    |

**Tabla n.º 24: Variantes fonéticas de /r/ en el español de los afrocostarricenses según variedad de uso.**

<sup>149</sup> Las paréntesis indican la frecuencia menor de uso.

### **La aproximante retrofleja sonora [ɹ]**

Como hemos expuesto anteriormente, las variantes retroflejas no sólo ocurren en el español de los afrocostarricenses, sino que también forman parte del español costarricense. Al igual que hicieron Calvo Shadid y Portilla Chaves (1997) para el español vallecentraleño, destacamos tres variantes retroflejas en la muestra de habla de los afrocaribeños: [ɹ], [ɹ̥] y [z].

Aun así, no podemos clasificar las variantes que encontramos en el habla de los afrocostarricenses como simples imitaciones del *input*. Al comparar las variantes retroflejas usadas en nuestros corpus (afrocostarricenses, hispanocostarricenses residentes en Limón y vallecentraleños), destacamos una diferencia significativa de manera cualitativa: la aproximante no se articula de manera igual, sino que notamos que la aproximante realizada por los afrocostarricenses se distingue en cuanto al grado de retroflexión de la variante de los hispanocostarricenses por ser más retrofleja. Es decir, el modo de articulación es diferente porque se transfiere el modo de articulación de la variante aproximante del criollo a palabras españolas que poseen vibrantes. Es correcto que en el español de los hispanocostarricenses también aparezca una aproximante retrofleja, pero no es «como la r del inglés en rich» como la describieron Zamora y Guitarte (1982: 100, citado por Shadid Calvo / Portilla Chaves 1997: 216), sino que el grado de retroflexión de la lengua es menor en el español de los hispanocostarricenses que en el inglés criollo o en variedades del inglés estándar.<sup>150</sup>

En consecuencia postulamos que el uso de la aproximante está influenciada tanto por la lengua criolla como también por el cambio interno de Costa Rica y el *input* resultante que reciben los afrocostarricenses a diario. Pues, según Bybee (2001), la alta frecuencia de percepción en la experiencia cotidiana influye en la representación mental más fácilmente accesible. El hecho de que la /r/ retrofleja tenga estatus fonemático en criollo y se use con alta frecuencia nos deja suponer, a primera vista, que la realización retrofleja de vibrantes en el español de los afrocostarricenses se debe al contacto con esa lengua. De hecho, es cierto y no cabe duda, que ésta influye en la realización particular. Es decir, la variante [ɹ] percibida en el input se identifica de acuerdo con la representación fonológica de las palabras que contienen /r/ en CL, no discriminan que hay diferencia. Pero aun así no se puede

---

<sup>150</sup> Tanto Sánchez Corrales como Quesada Pacheco, catedráticos de la Universidad de Costa Rica, confirmaron esta observación en una comunicación personal en 2004 y 2007, respectivamente.

considerar simplemente que el criollo inglés haya motivado el uso de [ɹ] -debido a que la vibración presenta una dificultad por no formar parte del sistema criollo-, sino que, como hemos mencionado repetidamente, es necesario tener en cuenta las particularidades de la variedad de contacto y considerar la existencia de [ɹ] en el español de Costa Rica.

Esto significa que nuestros datos facilitan una evidencia adicional que apoya la hipótesis propuesta en el capítulo teórico, según la cual en situaciones de contacto el cambio lingüístico interno puede reforzar el uso de una cierta variante (Silva Corvalán 2001), especialmente en casos en que la variante determinada hace más fácil y rápida la producción. Puesto que [ɹ] forma parte del sistema lingüístico del CL, es la variante más fácil de articular. Esto es así en tanto que la aproximante en sí está influenciada por ambas lenguas. No obstante, la realización particular y diferente en cuanto a la retroflexión mayor únicamente tiene su origen en la lengua criolla, es decir, la aproximante con un grado más alto de retroflexión se puede considerar una transferencia de la lengua criolla. Adicionalmente, anticipamos que se da un uso extendido de esta variante en posiciones y entornos, en los cuales los hispanocostarricenses no la suelen usar. En estos entornos, el uso -que neutraliza la oposición entre /r/ y /r/ en posición intervocálica- lo atribuimos a la influencia del CL.

### **La vibrante simple retrofleja [ɹ]**

El caso de la vibrante simple retrofleja es muy similar al de la aproximante retrofleja: esta variante constituye una alternativa fonética para el fonema /r/ en el español costarricense, por lo que, por un lado, podemos atribuir el uso de esta variante al cambio lingüístico interno del país en cuestión. Sin embargo, al igual que [ɹ], en el español de los afrocostarricenses, destacamos que se usa [ɹ] con mayor frecuencia y en un número elevado de entornos fonéticos y posiciones, que son más parecidos a los contextos en los cuales aparece en CL. Lamentablemente, Herzfeld (2002a: 136) no explica las alternativas fonéticas de manera muy clara cuando dice «/r/ semivocal alveolar sonora, retrofleja vibrante o no». Suponemos que esto significa que en algunos casos, existe una variante vibrante en la lengua criolla como asimismo lo hemos observado en nuestro corpus de referencia criollo. En resumen, el empleo de [ɹ] está motivado tanto por la lengua criolla como por el español costarricense.

**Fricativa retrofleja sonora [z]**

Como hemos mencionado al principio del capítulo, la pronunciación fricativa de las vibrantes constituye un rasgo particular del español de Costa Rica. Respecto al origen de esta alternativa hace falta diferenciar las posiciones y los contextos fonéticos en los que se produce, que son los siguientes: en el grupo consonántico /tr/ para /r/) y en posición inicial e interior de palabra (para /r/). En cuanto a la ocurrencia en el grupo /tr/, es necesario considerar que en inglés estándar existe una fricativización de /r/ en este entorno y aunque Herzfeld (2002a) no la mencione, postulamos su existencia en criollo basándonos en nuestro corpus de referencia. La fricación es más leve que en el español costarricense, pero aún así, proponemos la hipótesis de que, en este contexto, las convenciones articulatorias de criollo pueden favorecer el uso extendido de esta variante.

A diferencia del inglés y del criollo, en el español costarricense adicionalmente suele usarse la variante fricativa retrofleja para el fonema /r/ en posición inicial de palabra, como en la palabra *rojo* (mapa 45 de Limón del Atlas Lingüístico Etnográfico de Costa Rica, Quesada Pacheco, en prensa) y, asimismo, en posición interior, como en *carreta* (mapa 46). A pesar de que esta variante no esté integrada en el sistema criollo, en el español oral de los afrocostarricenses sí la hemos destacado en posición inicial e interior de palabra para el fonema /r/.

| Posición y entorno                              | Ocurrencia en |
|---|---------------|
| /tr/ ( <i>tres</i> )                            | CL y español  |
| Posición inicial de palabra ( <i>rojo</i> )     | español       |
| Posición interior de palabra ( <i>carreta</i> ) | español       |

**Tabla n.º 25: Atribución de origen según posición y entorno de la variante fricativa sonora**

Por consiguiente, atribuimos al criollo el uso del grupo /tr/, mientras que el empleo en los demás contextos lo clasificamos como imitación del español costarricense, ya que sólo aparece en esta variedad. Los hablantes que poseen buena competencia en español imitan el input que reciben, pues esa variante se debe al cambio lingüístico interno de Costa Rica, quizás porque es más fácil de articular que [r]. Como esta característica no se ha destacado en otras interlenguas de aprendices del español como L2, definitivamente no la podemos atribuir a la adquisición de L2, sino que se da la imitación del input (cuya representación mental está facilitada por la

aparición de la variante fricativa en CL) en el output.

### **Las vibrantes simple y múltiple [ʀ] y [r]**

Como es sabido, ambas alternativas forman parte del sistema del español y son usadas en el español de Costa Rica, aunque en comparación con otras variedades castellanas su uso es restringido porque existen alternativas fonéticas como la fricación y la retroflexión en el español de este país centroamericano. Ya hemos mencionado, que especialmente el uso de [r] es sólo de un 2-4 % en Costa Rica (cf. Calvo Shadid / Portilla 1997, Quesada Pacheco 1996, Umaña Aguiar 1990). No obstante, en las instituciones educativas se enseña el uso de las variantes típicas de otras variedades y, por lo tanto, suponemos un conocimiento de esta variante por parte de muchos afrocaribeños. Obviamente, las variantes simples y la pocas variantes múltiples que encontramos en el español de los afrocostarricenses tienen su origen en el español, puesto que la lengua criolla no cuenta con tales sonidos.

### **Geminación y elisión**

Adicionalmente a las alternativas fonéticas presentadas hasta aquí, observamos el empleo de procesos fonológicos como la geminación, la elisión y la lateralización de vibrantes. La geminación se da únicamente ante la oclusiva sorda /k/, la elisión se produce sólo antes de la oclusiva sonora /d/ y la lateralización (lamdacismo) parece estar influenciada por el contexto fonético del lexema en el cual aparecen otras laterales, pues se emplea un proceso de asimilación a distancia, pero también se da en palabras como, por ejemplo [madela] *madera* (A03). Se comprueba, así, la función de uso de este tipo de procesos fonológicos propuesta por Stampe (1979) y, de este modo, los locutores evitan la dificultad que les causa la producción de las vibrantes.

La elisión, a menudo, va acompañada por una geminación, es decir, un alargamiento consonántico. La geminación se restringe únicamente al contorno con fonemas oclusivos, es más, en nuestro corpus parece ser usada sólo en el lexema *porque* [pok:e]. En las conversaciones analizadas, a lo largo de un discurso de 10 minutos producido por cada informante, aparece sólo dos o tres veces y sólo en el habla muy rápida. No obstante, en los interlenguajes en los que aparece, ese uso es sistemático, por lo que suponemos que la representación mental de este lexema no incluye el arquifonema /R/.

La elisión es muy poco frecuente, se da de vez en cuando en el habla de

personas que poseen escaso dominio del español o también en el habla rápida, pero únicamente ante oclusiva sonora /d/, como por ejemplo:

- (24) Yo no recuerdo [ɰekwedo] [...] ¿Cómo se llama ese gente? (M, 82, A01)

Recordamos que en el español general puede darse una neutralización de las vibrantes en posición silábica implosiva, resultando en un archifonema. Quilis (1975) no menciona la geminación o la elisión como un proceso empleado por hispanocostarricenses, pero es posible que este contexto fonético que causa un comportamiento particular de los hispanocostarricenses también provoque un tratamiento diferente de las vibrantes por parte de algunos afrocostarricenses. Al parecer, para algunos informantes, las opciones más fáciles resultan ser la geminación y la elisión.

La geminación y la lateralización no pueden tener su origen en el CL ni en el español de Costa Rica, ya que no son procesos usados en ambos idiomas (cf. Herzfeld 2002a, Quilis 1993, Quesada Pacheco 2001). Como estos fenómenos sí se han registrado en las Antillas, costas de Colombia, Venezuela, costas de Ecuador y Perú, en Paraguay (zonas rurales) y en Chile, los consideramos simplemente fenómenos del habla espontánea, de inmediatez comunicativa junto a una falta de monitorización. Parece que el uso esté motivado, además, por el contexto fonético en el que aparece; por ejemplo, las laterales pueden implicar la aplicación del proceso de asimilación al decir [pol el estilo] *por el estilo* (F, 43, B23)<sup>151</sup> El uso no es sistemático y se usa con escasa frecuencia, debido más bien a la rapidez y al poco esmero del discurso que a una transferencia o un proceso sistemático de la ASL, etc. Es posible que la pronunciación de vibrantes les cause dificultades en la producción a algunos hablantes, por lo que prefieren usar estos procesos para evitar tal articulación, pero, de nuevo, no se ha destacado como fenómeno común en la ASL.

A modo de resumen, hace falta distinguir entre variantes que se deban al *input* de los hispanohablantes y variantes que sirvan simplemente para evitar la producción del fono extraño. Hay variantes como, por ejemplo, la geminación, la lateralización de las vibrantes o la omisión completa sin sustitución ninguna que muestran la dificultad que causa la producción a algunos hablantes.

---

<sup>151</sup> Véase también Silva-Corvalán 1987 con respecto a las líquidas en el español de Chile.

### 1.2.2.2. Análisis del corpus

A continuación, presentaremos el uso de cada variable por separado, después ofreceremos un resumen en el que se plasman las etapas de adquisición y los informantes más representativos. Así, se puede observar la extensión de uso de las variantes retroflejas y en qué medida se presenta una adaptación al comportamiento lingüístico de los hispanocostarricenses por parte de los hablantes que tienen el español como L1.

#### 1.2.2.2.1. Uso de [ɹ]

Contemplemos primero el uso de la variante aproximante retrofleja por ser la más resaltante, productiva y la que clasificamos en cuanto al alto grado de retroflexión y en posición interior y final de palabra como transferencia del CL. Mientras que en el español de Costa Rica la aproximante retrofleja se usa sólo para el fonema /r/ en posición inicial de palabra y en posición intervocálica (cf. Calvo Shadid / Portilla Chaves 1997: 216 y ss.), muchos afrocostarricenses usan esta variante tanto para /r/ como para /ɹ/. En el español de los afrocostarricenses destacamos una extensión de uso (Van Coetsem 1988) en lo que concierne

- (i) a la posición (inicio, interno o final de palabra)
- (ii) al contexto fonético
- (iii) a la frecuencia de uso

Por lo tanto, consideramos que la aproximante se puede clasificar como transferencia del criollo tanto con respecto al grado de retroflexión como también en lo referente a su uso en diferentes posiciones. Los informantes usan la aproximante en los siguientes contextos fonéticos y en prácticamente todas las posiciones en las cuales aparecen los fonemas /r/ y /ɹ/ en español:

| Posición             | Entorno fonético       | Español de los afrocostarricenses   |
|----------------------|------------------------|---|
| Principio de palabra |                        | <i>raíz</i><br><i>raza</i><br><i>rechazo</i><br><i>recuerdo</i>                       |
| Interior de palabra  | Posición intervocálica | <i>rimero</i><br><i>prefieren</i><br><i>eran</i><br><i>caro</i><br><i>ferrocarril</i> |
|                      | Ante oclusivas sonoras | <i>recuerdo</i>   |

|                             |                                |  |
|-----------------------------|--------------------------------|--|
|                             |                                | <i>verdad</i><br><i>pierde</i><br><i>empezar desde</i>             |
|                             | <b>Ante oclusivas sordas</b>   | <i>porque</i><br><i>cierto</i><br><i>comparte</i><br><i>partió</i> |
|                             | <b>Precediendo a /n/ y /l/</b> | <i>carne</i><br><i>amarnos</i><br><i>decirle</i>                   |
|                             | <b>Ante /s/</b>                | <i>diversión</i>   |
| <b>Final de palabra</b>     |                                | <i>caminar</i><br><i>agarrar</i><br><i>sembrar</i>                 |
| <b>Grupos consonánticos</b> | <b>/pr/</b>                    | <i>privatizar</i><br><i>prevalece</i><br><i>siempre</i>            |
|                             | <b>/fr/</b>                    | <i>frutos</i>  |

Tabla n.º 26: Extensión de uso de [ɹ] de /r/ y /r/ según la posición y el entorno

### Principio de palabra

Como también es el caso en CL, [ɹ] se usa al principio de palabra:

- (25) Muchas **cosa(s)** yo no recuerdo. En ese tiempo la gente tiene que ir en bote a Limón. (M, 82, A01)
- (26) No el inglés **refinado** [ɹ], pero un .. es el inglés jamaiquino. (M, 51, B07)
- (27) O sea, no hay ningun lugar así como **recreativ(o)** [ɹ], hay, pero sí, no como en San José. (F, 17, C16)

Estos últimos enunciados ejemplifican que la variante retrofleja es usada por informantes de todas las edades (también por parte de los jóvenes). El hablante A01 era pescador, residente rural, y realiza [ɹ] en el 74 % de las veces y en un 100 % al principio de palabra. La hablante C16 tiene apenas 17 años y ha adquirido el español y el criollo de manera simultánea y, aun así, la usa con mucha frecuencia.

### Posición interior de palabra

Contemplemos primero el fenómeno más resaltante desde nuestro punto de vista: la extensión a la posición intervocálica. Llama especialmente la atención el uso frecuente para el fonema /r/ en posición intervocálica, puesto que, según Calvo Shadid y Portilla Chaves (1997: 217), es imposible usarla en el español costarricense. Estos autores destacan un 100 % de uso de [ɹ] en posición intervocálica y dan la siguiente explicación:

Es interesante recalcar que en el caso del fonema /t/ aparece solamente una variante retrofleja vibrante, lo cual es perfectamente explicable ya que una realización fricativa o aproximante daría lugar a una posible confusión fonológica con el fonema /t/.

Al parecer, en Costa Rica, no se suele usar [ɹ] en este contexto, pues, en nuestras muestras de habla de hispanocostarricenses tampoco hemos destacado el uso de aproximantes en esta posición. Es la variante fricativa la que se usa con mayor frecuencia. Los afrocostarricenses, en cambio, -tanto los bilingües desequilibrados como los jóvenes bilingües equilibrados- no parecen sentir esa «confusión fonológica» y usan [ɹ] en contextos similares al igual que en la lengua criolla como por ejemplo, en el nombre propio *Carol*, tanto al principio como en interior de palabra (cf. Herzfeld 2002a: 136). Del mismo modo, en muchas palabras del CL y del inglés estándar, encontramos la ocurrencia de [ɹ] con alta frecuencia en posición intervocálica en palabras como *harina*, *pulpería*<sup>152</sup>, *ahora*, *barato*, (A03) etc., para /t/ y también para /r/:

- (28) Es que, de verdad, todo lo que son las costumbres que uno tenía muy **arraigados** [ɹ], se ha perdido, se ha perdido mucho lo que son los valores cívicos y todo eso. Ya la gente ve las cosas como algo rutinario como costumbre, pero ya no lo ven como ... porque les nace o algo así, sino simplemente van y ... para pasar un un rato [ɹ] por decirlo [t] así. (F, 21, C15)

Por el contrario, obsérvese la realización de las palabras *interno* y *hamburguesa* y de la palabra *gorra* que se realiza con [z] en vez de con [t] en el próximo ejemplo enunciado por una licenciada hispanocostarricense de San José. Tiene 28 años y pertenece a nuestro corpus de referencia B:

- (29) **Era** [era] tan triste porque . la empresa . porque como eso era una discusión al **interno** [intɛrno] de la **región** [ɹeçion] . de la de la comunidad verdad si se hacía o no se hacía . diay la empresa hizo cosas como **por** ejemplo: les daban una **hamburguesa** [amburgesa] y una **gorra** [goz,a].

Mientras que los afrocostarricenses sí emplean [ɹ] en posición intervocálica, la informante de San José, exclusivamente usa [t] o [r] (como lo han observado Calvo y Portilla 1997) en esta posición. [ɹ] ocurre sólo al principio de la palabra

<sup>152</sup> Americanismo que designa un tipo de quiosco o una tienda muy pequeña, donde se vende pan, frutas, verduras, bebidas, etc. (cf. DRAE).

*región.*

Por lo tanto, estamos frente a un ejemplo de analogía: se extiende el uso de una variante restringida originalmente a un contexto fonético a otro(s). En comparación con el uso típico en el español costarricense -y teniendo en mente que la variante aproximante de los afrocostarricenses muestra un grado más alto de retroflexión que la aproximante en el español de los hispanocostarricenses- se usa en un número mayor de contextos y se encuentra con mayor frecuencia en el habla de los afrocostarricenses.

Es más: como hemos mencionado antes, no es sólo a la posición intervocálica a la que se extiende el uso sino que, además, se emplea en diferentes contextos fonéticos como ante oclusivas sonoras y sordas, donde los hispanocostarricenses usarían [ɾ] o [r] (cf. ejemplo anterior):

- (30) Al final de la **comparsas** [ɾ]desfilan los los los policías en caballos **para** [r] **proteger** [r, r] a a la última **comparsa** [ɹ]. **Siempre** [r] sale los **brasileros** [r]. La famosa eh **comparsa** [ɹ con fricción, asimilándose a la s] de Limón. Entonces la gente de Limón se vuelve loca por esa **comparsa** [ɹ]. Entonces los policías desfilan **detrás** [r] de esa comparsa como **para** [r] **proteger** [r] y que no haya **desorden** [ɹ]. (F, 21, C15)

Una gran diferencia con el español general se presenta en la realización de las vibrantes que son precedidas por los consonantes /n/ y /l/ (*Enrique, alrededor*) que, según la norma del español, se articulan como vibrantes múltiples. En en español de Costa Rica, no obstante, no se suele usar la vibrante múltiple en este contexto fonético, sino que es común usar la variante fricativa retrofleja o aproximante o la variante retrofleja en este entorno. La gran mayoría de los afrocostarricenses utiliza [ɹ] en este entorno, incluyendo jóvenes y mayores que poseen buena competencia en español:

- (31) Eso fue lo que nos dijeron a nosotros: Tienen que sonreír [ɹ] y saludar [r] a todo el mundo, ¿verdad? (F, 22, C14)

Una informante del grupo C comenta la actitud de la gente acerca del Día de la Independencia de Costa Rica:

- (32) Es que, de verdad, todo lo que son las costumbres que uno tenía muy **arraigados** [ɹ], se ha perdido, se ha perdido mucho lo que son los valores cívicos y todo eso. Ya la gente ve las cosas como algo rutinario como costumbre, pero ya no lo ven como ... porque les nace o algo así,

sino simplemente van y ... para pasar un un rato [ɹ] por decirlo [r] así.  
(F, 21, C15).

La hablante de 21 años no solamente usa [ɹ], sino que se ha adaptado tanto a la variedad del español de Costa Rica, que usa también la variante fricativa en palabras como *administradores*, que es el uso común en Costa Rica, y articula [ɹ]. Sin embargo, no aplica nunca [r] según las normas del español, en los casos en los cuales /r/ precede a los consonantes /l/ y /n/. El uso de [ɹ] o [r] predomina en su discurso.

#### Ante oclusivas

Hemos mencionado la neutralización de /l/ y /r/ en posición implosiva en español. En esta posición, en especial precediendo a los consonantes dentales /t/ y /d/, los afrocostarricenses emplean [ɹ] en la mayoría de los casos. Muy pocas veces se realiza como [l] o [z]. Los hablantes de todos los grupos etarios prefieren realizar la vibrante de esta manera, por ejemplo en los lexemas siguientes: *recuerdo, pierde, verdad, parte, puerta, abierto, pasaporte*, etc. Los hispanocostarricenses, basándonos sólo en nuestros corpus, suelen usar [r].

#### Grupos consonánticos /pr/ y /br/

De nuevo, es difícil determinar si se trata de alternativas fonéticas motivadas por las dificultades en la producción o si se deben a la falta de percepción. Por un lado, al igual que la producción de [x], la producción de las vibrantes les puede causar dificultades a los hablantes no nativos, puesto que la vibración alveolar del ápice de la lengua tampoco se conoce en la lengua criolla. Así, para hablantes bilingües desequilibrados, el uso de variantes vibrantes, por supuesto, puede deberse a su difícil producción. En este sentido, un informante de 50 años muestra explícitamente a la entrevistadora (E) que la articulación de la [r] le causa dificultades cuando desea pronunciar la palabra *privatizar*:

(33) E: ¿Y ahora están pensando en privatizar JAPDEVA?

B 06: Eso para mí, no es una buena idea.

E: ¿Por qué?

B 06: Porque si se **priva**.. eh si se, bueno no sé como pronunciar eso, si, (d)ecir, ‘a bueno voy a emplear usted y usted y voy a trabajar por tanto, si si pasa eso, digamos usted sabe que es una compañía

privada, usted no puede reclamar na(d)a...'. (M, 50, B07)

Al parecer, este informante es consciente de que existe una diferencia entre la realización común del fonema /r/ en español, que requiere una vibración simple, y además, nota que le cuesta pronunciar la palabra *privatizar* a la manera española -que también existe en inglés. Es decir, tanto en inglés como en español, el lexema comienza con el grupo /pr/ que debería articularse de manera diferente en cuanto a la realización de /r/.

Por otro lado, suponemos sin embargo, que, a diferencia de este hablante, hay muchos afrocostarricenses (E=L2) que usan la aproximante sin ser conscientes de que existe otra convención, sin conocer el sistema fonológico. Perciben la variante aproximante en el habla de algunos hispanocostarricenses en un número restringido de contextos, la generalizan y la interpretan de acuerdo con su sistema, en el cual aparece la aproximante en todos los contextos. Esto significaría que estos hablantes no saben discriminar entre los grados de retroflexión tanto entre la aproximante criolla y la aproximante española y que, además, es posible que interpreten todas la demás variantes para /ʎ/ y /r/ que perciben en el español costarricense como aproximantes. Esta falta de percepción discriminatoria puede favorecer, de manera adicional, el uso extendido de la aproximante por parte de los afrocostarricenses. Más bien, estando tan influenciados por los hábitos articulatorios de su propia lengua materna. Además, optan por la aproximante en tanto que resulta más fácil.

#### Final de sílaba y final de palabra

De este modo, como mencionamos anteriormente, el Atlas Lingüístico Etnográfico de Costa Rica (Quesada Pacheco, en prensa) documenta la ocurrencia de la retroflexión (sin distinguir, lamentablemente, entre aproximante o vibrante simple retrofleja), en la provincia de Limón y también en posición final de sílaba como, por ejemplo, en el lexema *viernes* donde la retroflexión se realiza en un 75 % de los casos en Limón (mapa 47). Lo mismo encontramos en el español de los afrocostarricenses, incluso en personas que poseen un alto nivel académico como la abogada que enunció el extracto siguiente:

- (34) Hay que hablar con con los líderes del PAC<sup>153</sup> para que empiecen a estructurar el partido de una forma más apropiada para asumir **gobierno** [ɽ]. Porque ese es ese fue el problema de las elecciones pasadas. Mucha

---

<sup>153</sup> Partido de Acción Ciudadana.

gente no visualizó el PAC como administradores de la cosa pública. (F, 42, B31)

Este uso está favorecido por la existencia de [ɹ] en CL y, por tanto, forma parte en la representación fonológica mental de palabras criollas. Además, está promovida por el *input* percibido cotidianamente en el habla de los hispanocostarricenses de Limón, que lleva a la representación mental en palabras españolas también.

#### Resumen: extensión de uso y neutralización

El aspecto más resaltante en cuanto a los fonemas vibrantes constituye, no obstante, la neutralización de la oposición entre /l/ y /r/. La extensión de uso de [ɹ] manifiesta que los hablantes no sienten una confusión fonológica al interior de palabra en posición intervocálica, sino que se hacen entender a pesar de que no hablen de acuerdo con el sistema fonológico del español. Como han mostrado los ejemplos que se presentaron en este capítulo, el empleo de este alófono no se restringe a un grupo etario. Incluso los jóvenes bilingües equilibrados usan esta alternativa, tal vez, incluso porque de esta manera pueden manifestar su pertenencia bicultural. Dominan la gramática española y, aun así, realizan [ɹ] parecido a las convenciones en CL y, de este modo, expresan también su herencia caribeña mediante la fonética, al usar variantes fonéticas del criollo como transferencias al hablar español.

Llama la atención que las personas que son bilingües desequilibrados (L1=CL) usan esta variante con mayor frecuencia. No obstante, también aparece en el habla de personas que tienen buen dominio del español, pero en su habla se restringe primordialmente a dos posiciones: posición silábica implosiva y posición final de palabra. Es necesario recordar las convenciones particulares del español general en lo pertinente a estas posiciones: según Quilis (1975: 131), en posición silábica implosiva una consonante vibrante «se realiza como una variante alofónica cualquiera de las vibrantes, ya que según mayor o menor énfasis puede resultar simple, múltiple o fricativa», se da una neutralización de las variantes. Por ejemplo, la maestra C08 usa [r] la gran mayoría de las veces según las reglas del español e, incluso, sabe articular [r] y, sin embargo, emplea [ɹ] en posición implosiva ante oclusivas /n/ y /l/ -y se da únicamente en posición silábica implosiva. Los afrocostarricenses, tienen más variantes a su disposición que las tres mencionadas en

el español general y, en consecuencia, esta posición -en la que también hay variación en el español general- favorece el uso de las alternativas adicionales usadas por los afrocostarricenses. Los ejemplos siguientes ilustran el uso: *darle, verdad, materno, kinder, recuerdo, decirle, burlarnos*.

### 1.2.2.2.2. Uso de la vibrante simple retrofleja sonora [ɽ]

Los hablantes que usan [ɽ] generalmente también usan [r], pero destaca una gran diferencia en cuanto a la frecuencia:

|               | M, 82, A01 | M, 60, A07 |
|---------------|------------|------------|
| [ɽ]           | 74,34 %    | 37,50 %    |
| [r]           | 11,50 %    | 15,97 %    |
| [z]           | 10,62 %    | 17,36 %    |
| [ʎ]           |            | 24,31 %    |
| [r]           |            |            |
| geminación/ Ø | 3,54 %     | 3,47 %     |
| [l]           |            | 1,39 %     |

Tabla n.º 27: Idiosincrasia de uso de las variantes de /r/ y /r/ en dos interlenguajes

Al parecer, los hablantes que empiezan a integrar [ʎ] alternan entre [ɽ] y [ʎ] como lo hace el hablante A07, mientras que el hablante A01 que no usa [ʎ], usa principalmente [ɽ], de modo que las pocas veces que usa [r] es al final de sílaba, en posición implosiva, la posición particular para neutralizaciones de oposiciones (*terminaron, gobierno*, A01).

Se da al principio de palabras por parte de personas que tienen un nivel de educación secundaria y que, tal vez, discriminan los sonidos percibidos en el *input* de manera más consciente y se dan cuenta de que el alto grado de retroflexión no existe en el español de Costa Rica. Además, el contexto lingüístico de la lateral y de las nasales /m/ y /n/ con los puntos de articulación anterior parecen influir en el uso, por la cercanía de los puntos de articulación, ya que parecen promocionar un acercamiento de los sonidos con un grado de retroflexión menor, es decir, otro punto del ápice. Encontramos, por ejemplo, la realización de [r] en palabras como *decirlo* (C08), al igual que al articular *gobierno* (tipo de asimilación regresiva).

Por último, en el grupo /tr/, la cercanía de los puntos de articulación anterior (dental) parece condicionar el uso de la vibrante simple retrofleja (alveolar) en los interlenguajes de personas que articulan [r] con poca frecuencia: *atrás, encontrar*.

### 1.2.2.2.3. Uso de la fricativa retrofleja sonora [z]

La hipótesis según la cual el *input* influye significativamente en el español de los afrocostarricenses se comprueba en la imitación de la variante africada tanto para el fonema /r/ como para /r/. Aparte de la variante aproximante y de la retrofleja, también destacamos la realización africada en el español hablado por los afrocostarricenses como otra alternativa para la vibrante simple. Destacamos la variante fricativa en el habla de algunos informantes en los siguientes contextos:

- (i) en posición inicial e interior de palabra para /r/
- (ii) en el grupo consonántico /tr/

#### Posición inicial e interior de palabra

En el español del Costa Rica predomina el uso de la fricativa sonora en la zona del Valle Central en posición inicial de palabra y en posición inicial de sílaba, donde se esperaría el uso de la vibrante múltiple según las reglas del español de Castilla y siguiendo a Navarro Tomás, según el cual (1968: 123) es «un sonido indispensable para pronunciar correctamente el español». Este autor opina que la /r/ fricativa sólo suele producirse en la conversación rápida y descuidada. No obstante, los diferentes investigaciones del español de Costa Rica documentan que [z] es mucho más frecuente que [ɾ], si /r/ no se realiza como [r] (cf. Calvo Shadid / Portilla 1997: 219). Lamentablemente es difícil comparar los resultados, puesto que Umaña no diferencia entre la fricación y la retroflexión, y ambos son rasgos de [z]. De este modo, según Umaña Aguiar (1990: 130), se da la siguiente distribución en el habla de la clase media<sup>154</sup>:

|  | [z]     | [r]    |
|--|---------|--------|
| <b>Posición inicial de palabra</b>       | 97,56 % | 2,43 % |
| <b>Posición inicial de sílaba: C__V</b>  | 100 %   | 0 %    |
| <b>Posición inicial de sílaba: ##__V</b> | 97,56 % | 2,43 % |
| <b>Posición inicial de sílaba: V__V</b>  | 91,86 % | 8,13 % |

**Tabla n.º 28: Distribución de uso de [z] y [r] en el habla de hispanocostarricenses de la clase media**

<sup>154</sup> La muestra toma en cuenta el habla de 10 personas: 5 mujeres y 5 varones con edades de 20 a 71 años y con un nivel alto de instrucción (cf. Umaña Aguiar 1990: 128).

Según el Atlas Lingüístico Etnográfico de Costa Rica (Quesada Pacheco, en prensa) se da una gran variación, no hay un predominio de una variante: el uso de la fricación se presenta en Limón, aunque no es la variante más frecuente, sino que alterna con otras variantes. Al pronunciar la palabra *rojo*, por ejemplo, las mujeres usaron la retroflexión y la fricación, mientras que los hombres alternaron entre la vibración y la fricativización en dicha posición inicial de palabra (mapa 45). Al inicio de sílaba también aparece: 3/4 alternaron entre la retroflexión y la fricación, y 1/4 alternó entre la fricación, la retroflexión y la vibración al producir el lexema *carreta* (mapa 46). Como no se distingue entre fricación y retroflexión, no sirve como base de comparación.

En nuestro corpus del español de los afrocostarricenses, destaca la gran preferencia de uso de [ɹ] al principio de palabra. Es decir, aunque los datos no son muy exhaustivos porque no tienen en cuenta [ɹ], observamos una diferencia significativa entre el uso de [z] al principio de palabra en el habla costarricense del Valle Central y de los afrocostarricenses, ya que [z] no suele usarse en esta posición, sino que se sustituye por [ɹ] en la gran mayoría de los casos (dando énfasis en la extensión de uso de esta variante de nuevo). Esto sucede, por ejemplo, como en el habla del informante B07 quien usa [z] solamente una vez al principio de palabra cuando dice *en realidad*, las demás veces usa únicamente [ɹ], según las reglas del CL. También en el habla de la profesora B43, que es muy adaptada al nivel lingüístico, sólo aparece como variante de /r/ en interior de palabra (*corrupción, agarrarlo*) cuando no forma parte del grupo consonántico /tr/.

#### Grupo consonántico /tr/

Contemplemos la tercera posición: el grupo /tr/. Llama la atención que los afrocostarricenses usen [z] con mucha frecuencia en palabras que contienen este grupo como, por ejemplo, en palabras como *cuatro, maestra, otro, tres, trabajo, atrás, entrar*, etc. Este hecho también es común en Costa Rica, de acuerdo con los resultados de los estudios realizados en la zona vallecentraleña. Al igual que en nuestro corpus, en el español costarricense predomina el uso de la [z] en este entorno. Umaña Aguiar (1990: 131) indica que en un 62 % de los casos, la vibrante después de /t/ se realiza africada, frente al 38 % de la vibrante simple. Sin embargo, aparte de la transferencia del *input* de los hispanocostarricenses que los afrocostarricenses perciben y la tendencia a la fricación de la vibrante en Costa Rica, ese uso

seguramente está influenciado, adicionalmente, por la gran cantidad de palabras criollas e inglesas que también contienen ese grupo consonántico como *tree*, *tripple*, *trouble*, etc. y que se realizan africadas también, por lo cual está integrada en la representación mental de los lexemas y forma parte de la representación del léxico del *output*. Tomando al informante A40 como ejemplo, podemos señalar que usa [ɹ] y [ʁ] la mayoría de las veces, pero después de /t/ siempre articula [z]:

- (35) Sí, sí, el asunto es que, que últimamente esta gente que viene, estos muchachos que vienen a, a **jugar** [huga.ɹ] fútbol en las **tardes** [ta.ɹdes]. El **otro** [otzo] día yo pasé por aquí, o pasé dos días; entonces ellos estaban jugando fútbol, claro y vienen y piden permiso y todo eso. Y una vez me dijeron que ellos estaban interesados en venir a la iglesia. Yo le ... yo lo invité, para venir en la **tarde** [ta.ɹde] y al **rato** [ɹa:to] se fueron. [...] Inclusive los que están jugando talvez no, pero los que están en banca, porque generalmente hay como **tres** [tzes] o **cuatro** [kwatzɔ] equipos. (M, 61, A40)

Además, hace falta considerar la dificultad de la producción de la vibración alveolar que no es propia del criollo y que [z] constituye una sustitución que facilita el habla. En la realización del grupo /tr/, hemos destacado un proceso interesante que delata incluso que para algunos hablantes el uso de la vibrante simple causa dificultades. En el habla de un carnicero de 51 años (B06), que usa el criollo con mayor frecuencia durante el día, aparece la variante fricativa en un 77 % de los casos en los que aparece el grupo /tr/ dentro de su discurso. En un 23 % de los casos usa la vibrante simple, pero sólo bajo la condición de que se añade una vocal átona y débil /e/. Suponemos que este informante es consciente de que existe la vibrante simple no retrofleja en español y desea usarla (tal vez por la situación particular de la grabación), es decir, monitorea su lenguaje y produce lo siguiente: en vez de [atzas] (*atrás*) añade la vocal /e/ y dice [atefas], asimismo dice *tranquilo* [tefankilo] haciendo posible o más fácil el uso de la vibrante simple. Incluso la profesora B43, con un alto nivel de dominio, necesita monitorear su lenguaje para articular el grupo /tr/ con [ʁ] y lo hace porque considera que ésta es la regla normativa del español y porque aspira a una orientación estándar a nivel lingüístico que le ha permitido ser profesora en un colegio estatal.

Por otro lado, puede percibirse la variante africada en el habla de los informantes en cuestión también al principio de palabra. Este fenómeno es común en el español de Costa Rica, donde los hablantes se mueven en dominios sociales en

contacto continuo con hispanohablantes, que trabajan en lugares donde el uso del español predomina y que, en gran medida, y como resultado de ese contacto, han adaptado, como es de esperar, su idiolecto a las características del español costarricense. Pero el uso en el grupo consonántico se encuentra más en el habla de personas que tienen el CL como L1, pues se debe a la influencia de esta lengua. En total, estos hablantes emplean la variante con mayor frecuencia que hablantes del español como L2 (A07: 17 % frente a un 1,08 %: C08). No obstante, el uso no es sistemático en el habla de ningún hablante. Ahí se manifiesta, de nuevo, la gran variabilidad de los interlenguajes.

#### 1.2.2.2.4. Uso de [ɾ]

Conforme aumenta el nivel de instrucción y conforme los individuos crecen bilingües, incrementa el uso de [ɾ]. Hay afrocostarricenses que usan [ɾ], en particular son las personas que tienen buen dominio del español y que se han adaptado al nivel lingüístico, pues, junto con las variantes retroflejas, al igual que los hispanocostarricenses en Limón, usan también la [ɾ]. En el español de los afrocostarricenses, [ɾ] ocurre en las siguientes posiciones y contextos fonéticos:

- (i) grupos consonánticos: bilabiales sordos y sonoros + /r/
- (ii) en posición intervocálica para /r/ y /r/
- (iii) al final de palabra

De nuevo, se corrobora que la variabilidad en los interlenguajes es predecible hasta cierto punto por la consideración del contexto lingüístico (cf. Larsen-Freeman / Long 1994: 82 y ss., entre otros).

#### Grupos consonánticos: bilabiales sordos y sonoros + /r/

El uso de la [ɾ] en lugar de alófonos retroflejos está condicionado por el lugar de articulación de consonantes en el contexto fonético: destacamos el uso frecuente de [ɾ] cuando va precedido de oclusivas bilabiales tanto sonoras como sordas, pues parecen favorecer y facilitar la vibración, como puede observarse en el siguiente ejemplo referente a las palabras *proteger*, *siempre*, *brasileros*, *detrás*:

- (36) Al final de la comparsa [ɾ] desfilan los los los policías en caballos **para** [r] proteger [r, r] a a la última comparsa [ɾ]. Siempre [r] sale los **brasileros** [r]. La famosa eh comparsa [ɾ con fricción, asimilándose a la s] de Limón. Entonces la gente de Limón se vuelve loca por esa

comparsa [ɹ]. Entonces los policías desfilan **de**trás [r] de esa comparsa como **para** [r] **pro**teger [r, r] y que no haya desorden [ɹ]. (F, 21, C15)

Este ejemplo también muestra el uso en posición intervocálica según las reglas de español (*para, brasileiros*) y al final de palabra (*proteger*) que tratamos en los párrafos siguientes.

Además, no son sólo los jóvenes los que saben usar la vibrante simple en este contorno, sino que también personas de edad avanzada, que han adquirido el español como L2 y que tienen todavía un acento más marcado, con un uso mayor de [ɹ].

#### Posición intervocálica (/r/ y /r/)

En posición intervocálica, el uso de la vibrante simple también es bastante frecuente e, incluso, se da para la vibrante múltiple como, por ejemplo, en el habla de un carnicero de 51 años al articular la palabra *ferrocarril* de la siguiente manera [fe.ɹokafɪl]. De este modo, primero destacamos una inestabilidad en su interlenguaje, pues tiene diferentes maneras de realizar el fonema /r/ en la misma posición, esto es, la posición intervocálica, usa primero [ɹ] y segundo [r]. Pero, sobresale el hecho de que esta distribución es sistemática en su discurso. Siempre articula el lexema *ferrocarril* de esta manera, lo que demuestra, de nuevo, la estabilidad dentro de la inestabilidad típica en los interlenguajes. Además, evidencia que el uso de otras alternativas fonéticas en lugar de la [r] por parte de este locutor no se debe a la dificultad en la producción, sino que se debe a la representación mental divergente de la norma que, como suponemos, se basa en la percepción individual de este hablante en cuanto a este lexema.

Esto nos evidencia, además, que las distinciones fonemáticas entre /r/ y /r/ no determinan el uso de una variante determinada, sino que más bien, en éste y otros casos, es la percepción y la interpretación idiosincrásica lo que lleva a la producción particular.

#### Final de palabra

También se da al final de palabra en el habla de personas que muestran buen dominio del español (véase el ejemplo anterior). No obstante, predomina el uso de [r], ya que, como es sabido, en esta posición la oposición entre /r/ y /r/ se neutraliza.

### 1.2.2.2.5. Uso de la geminación

Además, aparte de estas alternativas fonéticas, podemos observar el proceso fonológico de la geminación de consonantes que siguen al fonema /r/ y que también se emplea para evitar la articulación de la vibrante simple como, por ejemplo, en la palabra [pok:e] ‘porque’:

- (37) Eso es algo que yo ha oído que no sé si es cierto o no, que **porque** [pok:e] el los blancos tenía sus ah clubes para que la gente podía gozar. Y ese UNIA lo hicieron por los negros que son africanos. Pero no lo hicieron para que usted puede ir directamente a Africa. (M, 87, A43)
- (38) Sí, **porque** [pok:e] nuestros cultura era inglés. (M, 87, A43)

Estos ejemplos demuestran la inestabilidad postulada de los interlenguajes.<sup>155</sup> Este sastre de edad avanzada (87 años, bilingüe desequilibrado) no usa siempre la geminación cuando aparece el fonema /r/, sino que el uso de la geminación sólo es sistemático en la palabra *porque* en su interlenguaje. Parece que ha guardado este lexema de manera estable en su representación mental o le facilita la producción en español en esta unidad léxica determinada. Pero, como indican las transcripciones fonéticas de otros lexemas que contienen la vibrante simple en los ejemplos de arriba, usa otras variantes en otros contextos.

En general, al contemplar el habla de los afrocostarricenses, esta variante no es muy frecuente.

### 1.2.2.2.6. Uso de la lateralización

Por último, hace falta mencionar la alternancia entre de [r] y [l] que es típica en el español del Caribe y que aparece en la muestra de habla en cuestión, pero no presenta una de las variantes más frecuentes. En algunos casos, el uso parece estar motivado por el contexto fonético como, por ejemplo, en *por el estilo* ([pol el estilo]), un sintagma que contiene varias laterales, por lo que el hablante asimila la vibrante. En los siguientes ejemplos, pueden observarse diferentes apariciones de la alternancia variable de [r] y [l] en diversos contextos fonéticos:

- (39) Peleó con la **veter[l]inaria** (F, 56, A14)
- (40) **rome[l]ías** (F, 31, B03)
- (41) **ce[l]ebro** (F, 51, B44)

En otros estudios, como por ejemplo un estudio de Silva-Corvalán (1987) en

---

<sup>155</sup> Véase característica (ii) de los interlenguajes en el capítulo III.1.2.2.2.

cuanto a las líquidas en el español de Chile, se ha destacado una correlación entre la edad y la mayor frecuencia de aparición de líquidas: a menor edad le corresponde una frecuencia menor de la variante no estándar. Según esta investigadora, este hecho se debe al mayor nivel de escolaridad alcanzado por los jóvenes. Nuestros datos del corpus muestran lo mismo en cuanto a la escolaridad: la sustitución de [r] por [l] aparece con mayor frecuencia en el habla de informantes con bajo nivel académico (residentes en el campo como B03) y, además, en el habla rápida con poca monitorización.

### 1.2.2.2.7. Resumen

A modo de resumen, ofrecemos una tabla que considera las diferencias entre el español general, el español de Costa Rica y las etapas de los interlenguajes del español de los afrocostarricenses y del español de personas bilingües equilibradas en cuanto al uso de las variantes para /r/ y /r/:

|  | Principio de palabra | Interior de palabra  | Grupo /tr/       | Final de palabra | Ejemplos de uso y frecuencia |         |
|--|----------------------|----------------------|------------------|------------------|------------------------------|---------|
| <b>Español general</b>                                     | [r], [R]             | [r], [f]             | [f]              | [r], [f], [R]    |                              |         |
| <b>Español de Costa Rica</b>                               | [ɹ] [z], ([r])       | [ɹ], [z],            | [z], [f], ([r])  | [z], [r]         |                              |         |
| <b>Primera etapa de interlenguajes de afrocost. (E=L2)</b> | [ɹ] <sup>156</sup>   | [ɹ], ([ɹ]),(Ø)       | [ɹ], ([z]) ([ɹ]) | [ɹ]              | M, 82, A01                   |         |
|  |                      |                      |                  |                  | [ɹ]                          | 74,34 % |
|  |                      |                      |                  |                  | [ɹ]                          | 11,50 % |
|  |                      |                      |                  |                  | [z]                          | 10,62 % |
|  |                      |                      |                  |                  | [f]                          |         |
|  |                      |                      |                  |                  | [r]                          |         |
|  |                      |                      |                  |                  | Gem./Ø <sup>157</sup>        | 3,54 %  |
| <b>Segunda etapa de interlenguajes de afrocost. (E=L2)</b> | [ɹ]                  | [ɹ], [f], (Ø), ([l]) | [ɹ], [z]         |                  | M, 60, A07                   |         |
|  |                      |                      |                  |                  | [ɹ]                          | 37,50 % |
|  |                      |                      |                  |                  | [ɹ]                          | 15,97 % |
|  |                      |                      |                  |                  | [z]                          | 17,36 % |
|  |                      |                      |                  |                  | [f]                          | 24,31 % |
|  |                      |                      |                  |                  | [r]                          |         |
|  |                      |                      |                  |                  | Gem. Ø                       | 3,47 %  |
| [l]  | 1,39 %               |                      |                  |                  |                              |         |
| <b>Tercera etapa de</b>                                    | [ɹ]                  | [ɹ], [f]             | [z],             |                  | M, 51, B07                   |         |

<sup>156</sup> Recuérdese la existencia de un menor grado de retroflexión que existe en el español de Costa Rica si lo comparamos con el español de los afrocostarricenses.

<sup>157</sup> Geminación o elisión.

|   |                     |                |             |  |            |         |
|---|---------------------|----------------|-------------|--|------------|---------|
| interlenguajes de afrocost. (E=L1) <sup>158</sup> |                     |                | ([ɾ]),([ʎ]) |  | [ɾ]        | 30,84 % |
|   |                     |                |             |  | [ɾ]        | 11,21 % |
|   |                     |                |             |  | [z]        | 12,15 % |
|   |                     |                |             |  | [ʎ]        | 44,86 % |
|   |                     |                |             |  | [r]        |         |
|   |                     |                |             |  | Gem./<br>Ø | 0,93 %  |
|   |                     |                |             |  | [l]        | 0,00 %  |
| Bilingües equilibrados (E=L1, E=L2)               | ([ɾ]), [ɾ] [z], [r] | ([ɾ]) [z], [ʎ] | [z], [ʎ]    |  |            | C08     |
|   |                     |                |             |  | [ɾ]        | 10,78 % |
|   |                     |                |             |  | [ɾ]        | 4,79 %  |
|   |                     |                |             |  | [z]        | 1,80 %  |
|   |                     |                |             |  | [ʎ]        | 75,15 % |
|   |                     |                |             |  | [r]        | 5,39 %  |
|   |                     |                |             |  | Gem./<br>Ø | 2,10 %  |
|   |                     |                |             |  | [l]        |         |

Tabla n.º 29: Uso de variantes de /ʎ/ y /r/ según las etapas de adquisición

Con respecto a las vibrantes, salta a la vista el hecho de que en los interlenguajes, en particular en aquellos de los hablantes del español como L2 en las primeras etapas, no parece existir la distinción fonemática entre /ʎ/ y /r/. Al parecer, los hablantes no son conscientes de esta distinción, lo que se evidencia en mayor grado con el uso extendido de [ɾ] en prácticamente todos los contornos. Es decir, en su representación fonológica informantes como A01 no distinguen entre /ʎ/ y /r/, sino que adaptan las palabras españolas al sistema integrado criollo, en el cual no existe esta oposición. A01 no usa [ʎ] en ninguna ocasión, esto es, sustituye [ʎ] y [r] por completo usando [ɾ] en un 74 % de los casos. Este uso demuestra que para los afrocostarricenses no existe la confusión postulada por Calvo Shadid y Portilla Chaves (1997), según los cuales no es posible el uso de la aproximante en posición intervocálica debido a esta confusión mencionada.

No obstante, conforme los afrocostarricenses son menores y conforme han adquirido el español como L1, aumenta el uso de [ʎ] (A07: 24 %, B07: 45 %, C08: 75 %) y se reduce el uso de las variantes retroflejas. Podemos mencionar el uso creciente de [ʎ] en etapas intermedias que todavía no son acordes con las reglas fonológicas del español. Tanto es así que también se usa como alófono del fonema /r/ en ejemplos como el de la palabra *ferrocarril* [fe.ɾ.okaʎil] (M, 51, B07). En esta posición interior de palabra se hace muy evidente que el uso de una variante no está

<sup>158</sup> Es difícil la demarcación, los límites son fluidos. Esta tabla demuestra las tendencias de etapas sin el objetivo de ser representativa por no basarse en un análisis cuantitativo exhaustivo.

determinado por el fonema que aparece en la palabra española, esto es, no se respeta la distinción. En el proceso de adquisición, de integración de fonemas en el sistema, la inestabilidad es típica. En este interlenguaje, se hace evidente que el uso se debe a la percepción idiosincrásica y no a la consciencia fonológica de /l/ y /r/, ya que usa [r] y [ɾ] en el mismo entorno lingüístico para el fonema /r/.

Al mismo tiempo que aumenta el uso de [ɾ] disminuye el uso de [ɹ]. Los hablantes de español como L1 no dejan de usar esa variante particular del español afrocostarricense por completo, pero la usan con menor frecuencia (A01: 74 %, A07: 37 %, B07: 31 %, C08: 11 %) y su uso se restringe al contexto principio y final de palabra en alternancia con [r].

[z] es productiva en los interlenguajes (etapas tempranas) en el grupo /tr/ por influencia de la realización de este grupo en CL. El hablante A01 usa esta variante sólo en palabras como *tren*, *encontrar*, *atrás*, condicionada por el punto de articulación (*asimilación*). Este uso disminuye conforme los informantes tienen mayor competencia y empiezan a imitar el uso de [z] como sustitución de [r] al principio e interior de palabra, es decir, cuando se asimilan al español costarricense.

### 1.3. El fonema /s/

A diferencia de los dialectos de los países vecinos, sólo existe muy poca o ninguna estratificación sociolingüística asociada a la reducción de /s/ en el español de Costa Rica. Generalmente, se conserva la /s/ final de sílaba y de palabra en el dialecto del Valle Central (cf. Quesada Pacheco 1984, 1988). No obstante, según Lipski (1994: 247), el caso es diferente en las regiones costeras, donde ha observado el debilitamiento. En nuestro corpus, también hemos destacado un debilitamiento, una aspiración hasta la elisión total de la /s/, tanto al principio de palabra como al final de sílaba y al final de palabra, por parte de locutores de todas las edades y de todos los niveles educativos:

(42) Casi no hay **negro(s)** aquí en Limón, es la minoría. (M, 50, B06, estibador)

(43) Bueno en las **(e)stiba(d)ora(s)**<sup>159</sup>, . estiba(d)oras eh en el muelle, [*sonido de afirmación*] si, y el ... para mí, . se ha ido cambiando todo, se ha ido ... est(á), está poniendo todo más duro, porque digamos los trasnacionales ... las trasnacionaless . las trasnacionales es los que están

<sup>159</sup> Nótese además, la aféresis, la vocal prototética *e* al principio de palabra, que clasificamos una transferencia del CL (cf. esp. *estándar* vs. CL *standard*).

manejando todo, ahora en Limón, me refiero a las compañías eh . de banano, digamos, ellos tienen emplea(d)os **digamo(s)**, los aquí de Limón cada día está ... eh se está pagando menos, **no(s)otros** es una país democrático, bueno no parece [...]. (M, 50, B06, estibador)

- (44) Como en todas partes. En todas partes del mundo... bueno eso **mismo** [mihmo] está en la Biblia, que Dios dijo, y escrito está, que todo se va cambiando, naciones se van a volver en contra de naciones, que habrá guerra y entonces más violencia. (F, 49, B19, profesora)
- (45) Me gusta(n) mucho **la(s) noticia(s)**, me gusta mucho ver películas; más que todo de drama, acción. (F, 27, C08, profesora)

Al analizar cada interlenguaje por separado, se comprueba el comentario de Quesada Pacheco (2001: s. p.) acerca de elisiones y aspiraciones en determinadas zonas dialectales:

Normalmente, en las zonas donde hay aspiración hay elisión: [ma\iko] *mariscos*, [kasa] *casas*; pero dicha elisión nunca trae problemas de homonimia respecto al singular, ya que hay otros elementos del discurso (artículos, los tiempos verbales, el contexto, etc.), que logran evitarla.

Aplicando este comentario a los interlenguajes, si una persona aspira la /s/, también la elide en otros casos, y no sólo se refiere a un fonema, sino que, en general: si una persona, elide /s/, también elide /d/, pero no hay sistematicidad. Es decir, más bien se trata de un habla cuidadosa o poco cuidadosa según el grado de emocionalidad o de rapidez del discurso. No se trata de una elisión a nivel morfológico, como lo propone Holm (2004) para el español del Caribe no estándar, pues como se pudo observar, no se trata de faltas de concordancia, no se elide la marcación de plural (/s/) de manera sistemática al final de palabra (sino también en interior de palabra). En el español de los afrocostarricenses, es meramente un proceso fonológico que significa una facilitación a nivel de producción, no es sistemático en todos los interlenguajes.

#### 1.4. El fricativo glotal

Como es sabido, el /h/ no tiene estatus fonemático en español<sup>160</sup> y el sonido [h] sólo aparece como alófono de /x/ o como aspiración de otros consonantes como /s/. No obstante, en español de los afrocostarricenses que poseen muy poco dominio y

---

<sup>160</sup> La *f* inicial latina pasó a *h* aspirada en español, que, en una etapa más avanzada, desapareció «*f* a *g* e a > *haya* > pronunciación *aya*» (Lapesa 1959: 27).

que han adquirido de manera secuencial como L2, encontramos la realización de [h] en palabras como *hablar* o *harina*, hecho que clasificamos como una transferencia del CL. De nuevo, los hablantes emplean la regla de correspondencia y articulan la fricativa glotal al principio de palabras en las cuales en español no se realiza. Es evidente que estos informantes transfieren las reglas en cuanto a /h/ del CL al español, puesto que incluso se articula este sonido en palabras como *África*, que ni siquiera posee *h* en la ortografía. Al igual que en el criollo jamaicano, según Herzfeld (2002<sup>a</sup>: 134), la /h/ es impredecible en CL «siempre aparece en contraste con palabras que no tendrías fricativa glotal en IE así por ejemplo: [Hiyt] ‘eat’, [iyt] ‘heat’, [Hay] ‘eye’ [...]» o en nuestro corpus, la articulación del juego *hide* [aid] *and seek* (F, 56, A14), lo que corresponde al uso de la fricativa glotal en interlenguajes de etapas tempranas en nuestro corpus. Encontramos este fenómeno exclusivamente en el habla de personas de edad muy avanzada, que se mueven en círculos sociales donde utilizan el CL con mayor frecuencia.

### 1.5. Las oclusivas sonoras

Otra característica del español de la población afro es el debilitamiento o la elisión de la oclusiva sonora /d/ en posición intervocálica mediante el uso del proceso fonológico de estructura silábica. Al igual que en otros países latinoamericanos e incluso en regiones de España como Andalucía, el debilitamiento o incluso la elisión de la /d/ intervocálica es un rasgo común en Costa Rica. Se ha observado el debilitamiento progresivo: fricativas, aproximantes y elisiones según la velocidad del habla y el esmero del hablante (cf. Quesada Pacheco 199: 544 y ss.). El debilitamiento o incluso la elisión de la /d/ es un rasgo usado por integrantes de todos los grupos etarios afrocostarricenses, en todos los niveles socioeconómicos y educativos. Podemos considerarlo como un rasgo común para prácticamente todos los afrocostarricenses, pero es necesario subrayar, que no es privativa de los afrocostarricenses, y tampoco de los costarricenses en general, sino que se extiende por América Central y el Caribe (cf. López Morales 1989, Quesada Pacheco 1996, entre muchos otros). Observemos algunos fragmentos de nuestro corpus:

Grupo A:

- (46) A mi me gusta estar aquí. Yo salgo a pasear por to(d)o la(d)o, pero ya cuando ya pasan dos día(s) ya estoy aburrido, ya quiero volver a mi casa. (F, 65, A20)

Grupo B:

- (47) El negro [de antes] habla español muy mal, pero ellos no, porque ellos han **cambia(d)o**, ellos sólo ... hay unos que entienden . eh . digamos . el inglés, pero no quie.. no lo hablan, porque lo hablan muy mal, entonc(e)s solo prefieren hablar en español, (e)ntonces se ha **cambia(d)o** por, por esas . situacion.. eh por esas cuestiones se ha cambia(d)o mucho. (M, 50, B06)
- (48) Lleva verdura(s) y uno lo puede hacer con **pesca(d)o** (F, 31, B03)
- (49) [...] una compañía privada, voy a **(d)ecir**, a bueno voy a emplear usted y usted y voy a trabajar por tanto, usted no puede reclamar **na(d)a**, usted no puede **(d)ecir na(d)a**, usted solo tiene que trabajar, por eso vamos a llegar a que talvez, en tiempo futuro trabajar por un plato de comida. (M, 50, B06)

Grupo C:

- (50) Aquí se ha **conserva(d)o** mucho la cultura. (M, 29, C09)

Pero no sólo se elide la oclusiva sonora /d/ al interior de palabra, sino incluso al principio de palabras como *decir* o *donde*, como ilustran los ejemplos siguientes enunciados por dos hablantes universitarias femeninas:

- (51) No sé **(d)ónde** es eso. (F, 18, C45)
- (52) Me dijo la hermana, bueno la hermana no, una vecinilla, que me la topé ¿cuándo fue? no le había dicho, me la topé el el viernes que salí a la U. Me la topo y mi **(d)ice** [mi'ize] «Oh mi amiga Cindy, lo que tengo que contar», y yo, «¿qué majé? ¿qué me tiene que contar?» y mi **dice** [mi'ize] «¿adivine con quién anda Jose, ahora?», y le hago yo «¿con quién?» y me **(d)ice** [mi'ize]: «Con una tal Francela» y yo «¿cómo?» y me **(d)ice** [mi'ize] «Sí, vive ahí por la casa.» Me hace: «una tal Francela» y me **(d)ice** [mi'ize]. Y yo sé cuánto tienen porque, sea, nosotros tenemos como veintidos días de haber terminado. Y que sí, que andaba con ella y que ya la había llevado a la casa y **to(d)o**. (F, 17, C29)

Como puede observarse, la estudiante universitaria C29 usa la elisión de manera sistemática. Además, es sistemática al articular la frase verbal *me dice* (cf. ejemplo (52)). La omisión de la oclusiva sonora facilita la producción de las dos palabras que puede ser un objetivo en el habla espontánea y rápida. Definitivamente, el uso de este proceso, que cambia la estructura silábica, no se debe a la falta de competencia, sino que es parte de una conversación entre dos amigas (sin intervención de la investigadora), y forma parte de lo que Stampe llama «relaxed

speech» en el cual estas «optional substitutions», -que no se dan en registros formales de habla-, son muy frecuentes (Stampe 1979: 7), pero que no se dan debido a dificultades de producción como otras sustituciones como [Ø] en vez de [x], en nuestro corpus. Adicionalmente, ha de mencionarse que -para facilitar aún más el enunciado- la vocal /e/ se pronuncia como /i/, es decir, se emplea el proceso fonológico de asimilación que trataremos más adelante.

### 1.6. La velarización de /n/

En las últimas décadas, se ha documentado una tremenda expansión de la velarización en todo el mundo hispanohablante, incluyendo Costa Rica. Además de darse ante consonante velar, como es la regla del castellano (cf. D’Introno / Teso / Weston 1995: 121), figura en posición posnuclear ante cualquier consonante y en posición final (cf. Quesada Pachecho 2001). La /ŋ/ tiene estatus fonemático en la lengua criolla y se usa especialmente en posición final (como en el inglés estándar) en palabras como *going* y *coming* o antes de la oclusiva velar /k/, como en *think*. En el español de los afrocostarricenses, destaca también el uso en posición final, en particular precedida de vocales de localización velar, la /o/ con mayor frecuencia, como en formas del préterito indefinido: *pu**di**eron*, *vol**vi**eron*, *agu**an**taron* o la palabra *con* (M, 51, B07). Destacamos una asimilación progresiva de contacto. El punto de articulación posterior influye en la velarización. Por ejemplo, la ciudad de *Limón* casi siempre se articula con la n velar, incluso en el habla de los jóvenes, sin embargo se trata de un cambio de sonido no fonemático:

- (53) Yo veo que está como más violento, Limón [Limoŋ]. (F, 27, C08)
- (54) En Limón [Limoŋ] invitan a mucha gente de afuera. (F, 31, B03)
- (55) Me castigaban. (F, 56, A14)
- (56) Lleva verdura(s) y uno lo puede hacer con pesca(d)o. (F, 31, B03)

No obstante, este uso no sólo es común en las realizaciones concretas de habla de los afrocostarricenses, sino que en todo el país alterna en variación libre con el alófono alveolar [n] en variación libre (cf. Quesada Pacheco 1996: 553).

En posición posnuclear, aun en posición interior de palabra, no obstante, el español de Costa Rica sólo a veces se realiza la n-velar (cf. op. cit.). A diferencia de lo expuesto, en muchos interlenguajes se da en posición final de sílaba con mucha frecuencia: *con**m**igo* -también favorecida por la vocal posterior /o/. Es decir, el contexto fonético condiciona su uso. Se usa el proceso de la *asimilación parcial de*

*contacto*, ya que la vocal posterior adyacente a /n/ promociona la velarización.

### **1.7. Las vocales y fenómenos suprasegmentales**

Una de las características que más llama la atención en el español hablado por los afrocostarricenses es el uso particular de las vocales y de los suprasegmentales que muestran muchas similitudes con los rasgos de la lengua criolla y que, por tanto, se podrían clasificar como transferencias del CL. Encontramos los rasgos particulares tanto en los interlenguajes como en el español hablado por personas que han adquirido el español como L1. Lamentablemente, no contamos con suficientes datos sobre los fenómenos suprasegmentales del CL para presentar una comparación adecuada. Además, carecemos de conceptos teóricos acerca de la prosodia en situaciones de contacto, aunque repetidamente se ha destacado que es muy probable que este nivel sea el nivel más prominente y estable en el cambio lingüístico (cf. Thomason / Kaufman 1988, Van Coetsem 2000).

No obstante, consideramos de suma importancia dedicar una parte del análisis a estas características, ya que, desde nuestro punto de vista, son en especial éstas las que tal vez podrían estabilizarse en un futuro y transmitirse por la difusión generacional, es decir, formar las características compartidas por toda la comunidad lingüística afrocostarricense que nos permitirían clasificar el español oral de este grupo étnico como una variedad sociodialectal.

Así, nos permitimos proponer esta hipótesis, ya que incluso los jóvenes que poseen muy buen dominio del español, que no cometen ninguna falta de concordancia, etc., muestran estos rasgos. Es posible que, de este modo, usen el lenguaje como símbolo socioindexical y que muestren su identidad bicultural mediante el comportamiento lingüístico, haciendo un cambio intencional de la lengua (cf. Thomason 2001a: 144) como, por ejemplo, el uso de la curva melódica del CL al hablar español (cf. apartado 1.7.3.)

De este modo, en primer lugar, presentaremos ejemplos del corpus que conciernen el uso de las vocales y las inestabilidades frecuentes y, en segundo lugar, nos dedicaremos a la cantidad vocálica, en particular a la prolongación de las vocales ligada a rasgos prosódicos como la acentuación de palabras y la entonación particular de oraciones.

### 1.7.1. Cambios en la calidad vocálica

Por un lado, encontramos inestabilidades en el uso de vocales en el habla de personas que muestran un nivel bajo de dominio del español. Los hablantes B07, B06, A07 y A01 neutralizan los grados de abertura alta e intermedia en su interlenguaje y reinterpretan la ‘e’ por ‘i’ o viceversa. Por ejemplo se sustituye una vocal por la otra, esto es, se aplica el proceso fonológico de sustitución, sin que podamos reconstruir alguna motivación específica:

/e/ > /i/ :

(57) **Mezclaron** [misklaɾoŋ] (M, 51, B07)

(58) **Peor** [pjoɾ] en Limón está ahora. Cambió demasiado. (M, 60, A07)

(59) Muchas cosas yo no **recuerdo** [ɽi kweɾdo] (M, 82, A01)

(60) ¿Quién tiene la culpa? el mismo gobierno... más bien el gobierno fue quien **empeoró** [empjoɾo] eso, porque liberó las concesiones, al liberar las concesiones. (M, 50, B06)

i > e :

(61) **sacrificio** [sakrefisio] (M, 51, B07)

Debido a que todas las personas que muestran este tipo de cambios son hablantes que no han tenido acceso a una formación académica superior, que son trabajadores u obreros o, en general, personas de edad muy avanzada, concluimos que simplemente dichos cambios estos cambios se deben a la inseguridad lingüística que muestran los hablantes en sus interlenguajes, los cuales dejaron ver que existe una discrepancia entre la representación del *léxico del input* y del *léxico del output*.<sup>161</sup>

Hay otros casos, sin embargo, en los que la sustitución parece estar motivada por las demás vocales. Se emplea el proceso de *asimilación progresiva a distancia* (ejemplo (62)):

(62) Siquierres. Apenas llegabamos a Peralta o **Siquirres** [sikiɾis].(M, 60, A07)

Adicionalmente, encontramos el uso de la asimilación vocálica junto con un *proceso de estructura silábica* (aféresis) que hemos señalado anteriormente. Nos basaremos en un ejemplo mencionado antes como evidencia de la elisión de la oclusiva sonora /d/:

<sup>161</sup> En la adquisición de L1, se distingue entre dos tipos de representaciones mentales del léxico fonológico-lexical: una representación que guía la percepción y otra que subyace a la producción de sonidos (cf. Linell 1999, Waterson 1981, Dannenbauer / Kottensederqvist 1990).

- (63) Me dijo la hermana, bueno la hermana no, una vecinilla, que me la topé ¿cuándo fue? no le había dicho, me la topé el el viernes que salí a la U. Me la topo y **mi (d)ice** [mi'ize] «*Oh* mi amiga Cindy,<sup>162</sup> lo que tengo que contar», y yo, «¿qué maje? ¿qué me tiene que contar?» y **mi (d)ice** [mi'ize] «¿adivine con quién anda Jose, ahora?». (F, 17, C29)

Como puede observarse, la estudiante universitaria cambia de manera sistemática la estructura silábica de la oración y, además, asimila la /e/ del pronombre *me* a la vocal siguiente /i/. Se trata, entonces, del uso de una asimilación regresiva y al mismo tiempo de una aféresis en cuanto a la consonante inicial de la palabra *dice*. Ambos procesos se consideran procesos de simplificación estructural (cf. Fox / Dodd 1999, Stampe 1979), que, como evidencia el ejemplo, facilitan el discurso y lo hacen más rápido, lo que es muy conveniente cuando se trata del habla de inmediatez comunicativa y más cuando se tratan temas personales como en este caso, el ex-novio de una de las muchachas. Ella tiene buen dominio del español, por tanto, lo clasificamos como un fenómeno de inmediatez comunicativa. Es decir, en comparación con los ejemplos (57-61), este ejemplo no se debe a la falta de conocimiento ni a la simplificación de la producción porque el hablante tenga dificultades en pronunciar cierta palabra o debido a que existan inseguridades en cuanto a la representación y al consecuente léxico del *output*, como en el ejemplo (62), en el que el informante produce el lugar *Siquierres* de dos maneras. Una vez no asimila la /e/ a la /i/ y cuando el lexema *Siquierres* aparece por segunda vez la sustituye lo que, según Stampe (1979: 8), se clasifica como una *sustitución asimilativa* («assimilative substitution»).

Constatamos que, en cuanto a las vocales, contamos igualmente con procesos fonológicos que se deben a la adquisición del español como L2 y a las inestabilidades e inseguridades resultantes en interlenguajes. De este modo, existen ejemplos en los que también se dan empleos de procesos que los hispanocostarricenses emplean en situaciones comunicativas marcadas por parámetros como la informalidad, la espontaneidad, el alto grado de emocionalidad, etc. (cf. Koch / Oestserreicher 1990), como el ejemplo (63).

---

<sup>162</sup> Nótese la interjección realizada en CL como indicador de alta emocionalidad de la conversación. Las interjecciones se consideran «manifestaciones más explícitas y evidentes de expresividad lingüística. Y, en efecto, son elementos lingüísticos prototípicos de expresividad» (La traducción es mía, Drescher 1997: 234).

### 1.7.2. Cambios en la cantidad vocálica

El sistema vocálico del español consta de un número menor de vocales en comparación con el sistema criollo. Según Portilla Chaves, el sistema vocálico del inglés criollo se compone de cinco vocales cortas /a, e, i, o, u/, tres vocales largas /ii, uu, aa/ y cuatro diptongos, dos ascendentes /ie, uo/ y dos descendentes /ai, ou/ (cf. Portilla Chaves 1993: 89), mientras que el español sólo cuenta con las cinco vocales /a, e, i, o, u/ y no hay distinciones fonemáticas entre vocales largas y cortas. Si se alargan, es para añadir un alto grado de emocionalidad. Existen, pues, diferencias en la función de la cantidad vocálica en criollo y español. En cuanto a las oposiciones por longitud, este autor nombra los siguientes ejemplos del CL:

|                     |   |
|---------------------|---|
| [+largo]            | [-largo]  |
| /sí/ <i>mar</i>     | /sí/ <i>ver</i>                                   |
| /túu/ <i>dos</i>    | /tú/ <i>también</i>                               |
| /búod/ <i>tabla</i> | /bód/ <i>pájaro</i>                               |
| /bíed/ <i>barba</i> | /béd/ <i>cama</i>                                 |
| /dáag/ <i>perro</i> | /dág/ <i>perseguir</i> (Portilla Chaves 1993: 90) |

Ahora bien, en el español de los afrocostarricenses, es muy llamativo que los informantes cambien las vocales cortas /a, e, i, o, u/ de palabras castellanas a vocales largas cuando las expresan en ciertos contextos. Obviamente, no tiene como consecuencia distinciones fonemáticas, pero esta influencia del sistema criollo en la pronunciación del español nos enseña que éstos hablantes tienen mayor dominio en el criollo, pero también podría ser muestra de la manifestación intencional de la biculturalidad en el habla de bilingües equilibrados:

- (64) Bueno como soy maestra, a veces me pongo yo con los chiquitos a jugar de la cuerda, a veces jugamos de correr y cosas así.
- (65) Porque yo digo que ellos estudian los problemas de cada sector, enton(c)es de acuerdo al problema que se esté presentando, así yo (veo) como que le enfocan a uno la educación, entonces yo digo que por eso es diferente, porque lo que usted va a aprender en una escuela del centro o las cosas que (a) usted tal vez le van a dejar de tarea que investigue en la escuela del centro, no va a ser lo mismo que en una escuela..., por ejemplo la de aquí. (F, 27, C08)

Una evidencia de que estas adaptaciones fonológicas se deben a la influencia

del criollo es la que nos brindan los hispanismos nativizados en el léxico de la lengua criolla. Según Portilla Chaves (2000), hay varios préstamos léxicos de larga tradición que han pasado por un proceso de nativización fonológica, lo cual, obviamente, sirve como señal de que estos vocablos han sido incorporados en la lengua criolla según las reglas de este sistema lingüístico y de que, mediante este proceso, los lexemas se articulan con vocales largas que sustituyen a las vocales cortas de la palabra original del español. Portilla (2000: 75) menciona los siguientes ejemplos:

(66) Di kampáana tóokar bai di skúul arédi.

(67) Go botáar di basúura.

El ejemplo (66) contiene dos préstamos léxicos nativizados por medio del alargamiento de las vocales (*kampáana* < esp. *campana*, y *basúura* < esp. *basura*). Además, contiene la palabra criolla *skúul* con la vocal larga /uu/. Estos procesos son ejemplos de *reglas de correspondencia* («correspondence rules») típicos en situaciones de lenguas en contacto que se aplican generalmente para nativizar la fonología de préstamos (cf. Thomason 2001a: 144).

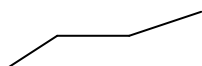
Del mismo modo, los afrocostarricenses parecen alargar las vocales al hablar español. Llama la atención que, al parecer, la regla según la cual los afrocostarricenses insertan una vocal larga en los lexemas españoles está ligada al acento: en la mayoría de los casos, las vocales largas se usan en las sílabas en las cuales cae el acento en español. No obstante, también depende de la posición en que se encuentra la palabra dentro de la oración: si se encuentra al final de la oración y se asciende la curva melódica, es posible que también se alargue la última sílaba de una palabra como discutiremos en el próximo apartado.

El uso de vibrantes retroflejas [ɹ] y [ɻ] en contacto con las vocales da lugar a otra desviación de las variedades estandarizadas del español de zonas monolingües, es decir, de variedades que pertenecen a lo que se conoce como «español general» que se refiere a la realización de las vocales anteriores a las vibrantes, ya que en el español de los afrocostarricenses suelen deformarse las vocales anteriores, pues los hablantes las alargan si preceden a una vibrante que se articula como retrofleja. El timbre particular que reciben las vocales muestra una gran similitud con las vocales inglesas, en tanto que la cantidad vocálica aumenta.

### 1.7.3. Entonación

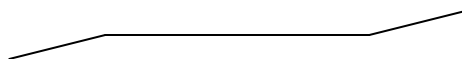
De las tres fases que se distinguen en la curva melódica de la entonación del español (fase inicial, fase media y fase final), la fase final es la verdaderamente significativa o pertinente. Por lo general, se da una inflexión descendente que indica el final de un enunciado asertivo o de un enunciado exclamativo (cf. Gómez Torrero 1998: 407). La modalidad asertiva comienza con una elevación de tono desde la fase inicial hasta la primera sílaba tónica y se mantiene uniforme en la fase media hasta la última sílaba tónica, desde la que desciende de la cadencia hasta el final. El español de Costa Rica se caracteriza especialmente por la regla de descenso tonal en posición final de enunciados asertivos (cadencia final), mientras que en preguntas, se da un ascenso tonal. Como veremos más adelante, en el español de muchos afrocostarricenses esta oposición se neutraliza de tal modo que se aplica el ascenso tonal también a modalidades asertivas.

En CL, en cambio, parece haber otras reglas tonales en cuanto a la fase final de enunciados asertivos: según nuestras grabaciones de conversaciones en criollo y las conversaciones que contienen el cambio de código entre el español y la lengua criolla, en CL existe la posibilidad de ascenso tonal en la fase final del enunciado junto con un alargamiento de vocales para dar énfasis a oraciones declarativas. Además, se percibe el ascenso tonal en afirmaciones en CL como, por ejemplo, en la siguiente oración:

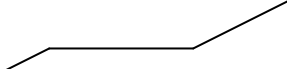


She look white!

Es muy llamativo que los afrocostarricenses -incluso los jóvenes bilingües equilibrados- muestren curvas melódicas divergentes al español costarricense hablado por los hispanos. Al parecer, usan dos estrategias provenientes del criollo: ascienden el tono al final de la oración y alargan las vocales de la última palabra. En situaciones que cuentan con un alto grado emocional, notamos la subida de tono con alta frecuencia, -por ejemplo, cuando se repiten enunciados enfatizándolos-, cuando se contradice, etc., así como el alargamiento de las vocales. La comparación de dos oraciones declarativas enunciadas por la informante C45 con un alto grado emocional en CL y otra en español, ilustra muy bien la transferencia de la entonación criolla respecto de la fase final a oraciones en español:

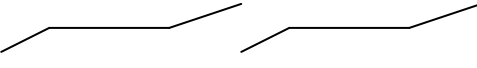


(68) O sea, it wud have bin onli wan persin! (F, 18, C45)



(69) Sí, ¡siempre las traen! (F, 18, C45)

En el ejemplo (68), notamos claramente que la palabra *persin* recibe un trato particular, pues, es una exclamación mediante la cual la informante transmite la sorpresa sobre el hecho de que no había prácticamente nadie en un cine en Limón. En primer término, la primera vocal de *persin* (ingl. *person*) se alarga y, en segundo lugar, sube el tono al final del enunciado -lo que, según las reglas del español costarricense, debería bajar. Ahora bien, la informante aplica las mismas estrategias en el segundo ejemplo: al contradecir a su amigo, da énfasis a la oración, a través del alargamiento de la primera vocal /a/ y, además, asciende el tono en la última sílaba aunque es una afirmación. Lo mismo encontramos en el español de la otra estudiante universitaria que usa el cambio de código con mucha frecuencia y posee buen dominio del español, aunque su idiolecto del español se distingue del español costarricense si nos fijamos en los suprasegmentales:



(70) *We kía go an síi it.* Podemos ir a verlo. (F, 19, C44)

La vocal /o/ de la última palabra se alarga. Este trato de las vocales para dar énfasis puede estar influenciado por el fraseo en CL, además, en particular es muy frecuente cuando el hablante intercambia las lenguas en una conversación. No obstante, como sostiene Jakobson (1981: 33 y ss.), la función emotiva, «expresiva», del lenguaje se puede realizar a través de la prolongación enfática de las vocales. Este uso es convencional, es decir, la distinción no es fonológica sino emotiva y también usual en español, por lo que no podemos saber con seguridad, qué puede haber promovido esta alta frecuencia de uso percibida. No obstante, sería necesario un análisis cuantitativo y un análisis del CL para saber con exactitud si la influencia es una transferencia de rasgos prosódicos prominentes en CL.

## 1.8. Conclusión: Los procesos lingüísticos y la explicación multicausal

### Procesos lingüísticos

Debido a que hemos presentado las particularidades en el nivel fonético-fonológico en el español de los afrocostarricenses a través de los fenómenos característicos, en este punto del estudio resulta necesario ofrecer un resumen enfocado en los procesos lingüísticos usados al producir los rasgos característicos discutidos anteriormente. Constatamos, a continuación, los procesos lingüísticos usados por los afrocaribeños al hablar español:

- (i) Elisión (y aféresis)
- (ii) Aspiración
- (iii) Sustitución
- (iv) Geminación
- (v) Asimilación (cambios de cantidad vocálica, etc.)
- (vi) Reducción de sílabas
- (vii) Velarización de /n/

En la gran mayoría de los casos se trata de procesos no fonemáticos, ya que analizamos las realizaciones concretas de habla.

Como procesos más generales, no sólo procesos fonológicos, hemos observado el uso de la analogía, la transferencia y la evitación. En muchos casos, la analogía se puede ver como un proceso más general como, por ejemplo, la sustitución de [r] por [ɾ], que se realiza por medio de *analogical levelling*: se transfiere el uso del comienzo de palabra a todas las posiciones sin respetar la oposición fonemática entre /r/ y /ɾ/. Del mismo modo, muchas estrategias podemos clasificarlas como estrategias de evitación de dificultades que se presentan en la articulación de características de la lengua meta; incluso, la misma transferencia, la imposición de elementos de la lengua fuente (criolla, en este caso) como, por ejemplo, rasgos prosódicos. Por su parte, al usar el cierre glotal o las aproximantes retroflejas se aplica una estrategia de evitación y de compensación debido a la adquisición incompleta del español (cf. Van Coetsem 1988: 47 y ss.).

### Motivación de uso

La motivación general de uso de estos procesos era la facilitación de comunicación en la lengua meta. En primer lugar, este hecho se debe a que el sistema

fonológico en los interlenguajes de muchos afrocostarricenses no equivale al sistema de un nativohablante del español, por lo cual, se usan realizaciones correspondientes al sistema fonológico de su L1 y, en segundo lugar, viene dado por las dificultades articulatoria -también en los casos en los que existía la conciencia fonológica. Como motivación particular podemos mencionar el uso de rasgos prosódicos provenientes de la lengua criolla que encontramos, en menor o mayor grado, en el habla de todos los afrocostarricenses y que puede ser una señal de un cambio intencional de «su» español (paralelo a «su» inglés, como dicen) para manifestar su identidad cultural.

### Origen

Respecto al origen de las variantes usadas, se ha corroborado la hipótesis propuesta en torno a la necesidad de una explicación multicausal de los fenómenos. No es posible atribuir todos los rasgos particulares a la influencia de la lengua criolla (única L1, en el caso de hablantes desequilibrados, y L1 en dos lenguas (E y CL) en el caso de bilingües equilibrados). Más bien, resultó necesario tener en cuenta adicionalmente el impacto del cambio lingüístico interno que ha ocurrido en Costa Rica como, en pocos casos, la influencia de la inmediatez comunicativa y del grado de monitorización.

## **2. Morfosintaxis**

La morfosintaxis en los interlenguajes de los afrocostarricenses se caracteriza, en general, por una reducción morfológica. Dicha reducción, por un lado, quizás podría tener su génesis en la lengua criolla limonense, puesto que la observación de Bailey (1966: 6) con referencia a la morfología de las lenguas criollas en general también es válida para el CL:

One of the most striking features to be noted in any study of Creole languages is the fact that, compared with the source languages from which they draw their lexicon, their inflectional content is exceedingly meagre, so that the grammatical information is carried almost entirely by the syntactic system.

Según Herzfeld (2002a: 171), el CL, al igual que otros criollos, depende muy poco de la morfología flexiva para expresar significado. Ésa podría ser una razón por la cual encontramos muchas hipergeneralizaciones en los interlenguajes que tienen como resultado la reducción de formas, por ejemplo, de morfemas trabados, y que, a la vez, tienen como consecuencia una neutralización de oposiciones morfológicas en el habla de personas bilingües desequilibradas. Es decir, de las que han adquirido el

español como L2 y cuyo dominio del español se ha quedado en una etapa temprana de desarrollo.<sup>163</sup> No obstante, no sólo las lenguas criollas tienen esa influencia. En muchas teorías y estudios de lenguas en contacto en general, también se ha destacado esta reducción morfológica, independientemente de las lenguas que se hallan en contacto (cf. Coteanu 1957, De Graff 1999, Escobar 2000, Heath 1978, Weinreich 1953). Thomason y Kaufman (1988: 32) postulan también que las «simplificaciones» ocurren en casos de situaciones de contacto que muestran «light to moderate interference», como es el caso del presente estudio.<sup>164</sup>

Estas observaciones nos llevan a proponer que, por otro lado, las reducciones pueden ser propias en la adquisición del español como L2, que también se da en nuestra situación de contacto, ya que de los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas sabemos que las primeras etapas se caracterizan por la generalización de las primeras formas que se adquieren, y luego se modifican conforme avanza la adquisición (cf. Anderson 1983, Meisel 1983, Naerssen 1986).

En este capítulo, nos centraremos, primero, en la morfología flexiva, después, en la morfología verbal y, posteriormente, en la sintaxis de los constituyentes, así como en la sintaxis de la oración simple. Al igual que en el capítulo sobre la fonética y la fonología, en el último capítulo resumimos qué procesos lingüísticos han llevado al uso de los fenómenos particulares e intentaremos determinar, de nuevo, si los fenómenos han de clasificarse como transferencias del criollo limonense (CL), si son típicos en la ASL, es decir, muestras de interlenguajes, o si, más bien, son rasgos particulares imitados del español costarricense o si se trata simplemente de rasgos característicos de la inmediatez comunicativa.

En cuanto a fenómenos particulares como la morfología verbal, nuestro objetivo es ofrecer una panorámica de las fases de desarrollo observables en la adquisición del español como L2 de hablantes nativos del CL o de personas que tienen ambas lenguas como L1. En este sentido, intentaremos averiguar si es posible observar una cierta sistematicidad de fenómenos, sea a nivel individual, sea a nivel de grupos de la comunidad lingüística según las fases de desarrollo.

---

<sup>163</sup> Ha de hacerse hincapié desde ya en que muchos de los fenómenos no son compartidos por todos los afrocostarricenses (incluyendo los que tienen el español como L1), sino que se encuentran primordialmente en los interlenguajes (E=L2), no en el habla de personas que tienen el español como L1, como sucede con la fonética y la fonología. En este nivel, sí hemos destacado rasgos prosódicos que parecen ser usados de manera voluntaria («deliberate decision» Thomason 2001: 146).

<sup>164</sup> A diferencia de casos de «heavy interference», en los cuales también es posible una complicación del sistema.

## 2.1. Morfología flexiva

### 2.1.1. Morfología nominal: La concordancia

En español, es necesario establecer *concordancia* entre los diversos constituyentes de un sintagma por medio de marcadores morfológicos. Por concordancia, se entiende «la relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de ellas de uno de los morfemas de género, de número o de persona, que sirve en lo fundamental para relacionar e identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes (...)» (Martínez 2000: 2.697), por ejemplo, entre artículo y adjetivo con sustantivo, pronombre con sustantivo y verbo con sustantivo o pronombre. Al contrario del español, en las lenguas criollas la necesidad de marcar la concordancia morfológicamente es muy limitada. Las relaciones entre los constituyentes de una frase acerca del género, número o persona se marcan principalmente a nivel sintáctico y, en general, con morfemas libres en vez de morfemas trabados.<sup>165</sup> Además, el CL no exige el cambio de artículos que concuerdan en número y género con el nombre.

En el corpus, encontramos un alto grado de faltas de concordancia de diferente tipo que se emplean en diferentes estructuras sintácticas y clases de palabras. En particular, existe una gran inseguridad lingüística acerca de la asignación de género, número y persona por medio de morfemas gramaticales. A continuación, nos centraremos en el tratamiento de la concordancia numérica y genérica en nuestros datos de habla. Empezaremos con la presentación de la adquisición del número, ya que en los estudios sobre la adquisición (L1 y L2), se reporta que la concordancia numérica se adquiere antes de la concordancia genérica (cf. L1: Hernández Pina 1984, Naerssen 1986; L2: Boyd 1975).

#### 2.1.1.1. Número

En español, todos los nombres pueden aparecer en los dos números, esto es, el singular y el plural, si dejamos de lado las excepciones que resultan de restricciones semánticas. Por tanto, vale decir que la flexión de número constituye un sistema muy uniforme y coherente. Mientras que las formas del singular no presentan

---

<sup>165</sup> Es necesario mencionar que existe un aumento gradual en el empleo de morfemas flexivos del basilecto al mesolecto y del mesolecto al acrolecto. Mientras que en el basilecto prácticamente no se usan flexiones, Herzfeld muestra el salto del basilecto al mesolecto con referencia al uso de flexiones verbales que se debe al deseo de mejorar el ideolecto usando más formas acrolectales, es decir, más formas del inglés limonense estándar (cf. Herzfeld 2002a: 289).

una marca específica para el número en los casos regulares, el plural se expresa mediante los morfemas de plural *-es* o *-s*, lo que corresponde a la oposición de ‘uno’/ ‘más de uno’ (cf. Lyons 1971: 294, citado por Ambadiang 2000: 4884). En un sintagma nominal, adicionalmente es necesario asignar el plural de igual manera a los modificadores que tienen el sustantivo como referente. En nuestro corpus, la falta de concordancia gramatical de número se da entre el sustantivo con su determinante, con el demostrativo, con el adjetivo, con numerales, etc.

En CL, en cambio, el plural de los sustantivos criollos no se asigna por medio de la flexión sino a nivel sintáctico. De este modo, se marca sólo cuando por el contexto no se puede inferir si se trata de singular o plural, por ejemplo, a nivel sintáctico con el morfema libre *dem*, que es el pronombre de la tercera persona plural, como en el siguiente caso: CL /di buk dem/<sup>166</sup> que significa ‘the books’ en inglés estándar (cf. Herzfeld 2002a: 173). El morfema gramatical *-s*, que en inglés estándar se usa para asignar el plural, no se emplea en la lengua criolla (con excepción del acrolecto).

A continuación, presentaremos ejemplos enunciados en los que existen faltas de concordancia de diferente tipo que se pueden atribuir a distintas etapas en el proceso de adquisición de la lengua meta. Como hemos mencionado en la teoría, las etapas no se pueden separar una de la otra, sino que nos encontramos frente a un *continuum*, es decir, han de entenderse como una orientación general:

- (i) sin marcas: generalización del singular
- (ii) inestabilidad, marcas esporádicas
- (iii) asignación correcta de sg. y pl. en casos regulares sin conocimiento de excepciones (p.vej. aplicación a sustantivos no contables)
- (iv) conocimiento de reglas y sus excepciones

Los estudios de adquisición han evidenciado que el singular se adquiere antes que el plural (cf. Kvaal et al. 1988), lo que se comprueba en los interlenguajes de los afrocostarricenses. Es decir, en los interlenguajes que se encuentran en la primera etapa de adquisición se generaliza el singular o, de otro modo, los hablantes no han internalizado que en español hace falta asignar el plural por medio de la flexión. En este caso, puede influir, además, el criollo en el cual, no hace falta marcarlo, cuando

---

<sup>166</sup> Usamos la anotación que Herzfeld usa en la transcripción de su corpus.

por el contexto queda claro que se trata del plural:

(71) E: ¿Qué tipo de juegos solía jugar cuando era niño?

A14: **Diferente juego** que jugábamos.

Como siempre, sigue una etapa de gran inseguridad e inestabilidad, típica de los interlenguajes y necesaria para el progreso de adquisición, como podemos observar en el siguiente ejemplo, en el cual la informante joven, habitante de Tortuguero, una zona rural y muy alejada de Limón (E=L2), asigna el plural una vez en el determinante y el sustantivo, y en la segunda frase nominal *en el ríos*, el número del artículo no concuerda con el número del sustantivo correspondiente:

(72) Andan viendo **los animales** en **el ríos**. (F, 20, C01)

Encontramos muchos casos de falta de concordancia adecuada en cuanto a la asignación morfológica de plural cuando al sustantivo le preceden numerales. La falta de concordancia en este caso también se ha llamado «reducción de elementos redundantes» («redundancy reduction», cf. Larsen-Freeman / Long 1999), ya que los numerales ya indican el plural:

(73) Ellos tienen dos o tres máquina(s). (M, 82, A01)

En una etapa más avanzada de adquisición, los informantes ya han internalizado que en español existe la asignación del plural pero todavía no conocen las excepciones. En particular, en el habla de informantes con menos dominio del español, constatamos casos de hipergeneralización en cuanto a las marcas de número de plural de sustantivos que no lo llevan por su tipo de significado, es decir, sustantivos no contables y sustantivos colectivos (ejemplos (74) y (75)):

(74) Un cantidad de **juventudes** (M, 85, A42)

(75) A veces la Muni [Municipalidad] no paga al al botadero de basura para desechar los **las basuras**. (M, 26, C06)

Igualmente, encontramos esta hipergeneralización en pronombres posesivos, como ilustra el siguiente ejemplo donde el hablante pluraliza el posesivo de la primera persona plural (*nuestros* en vez de *nuestro*):

(76) Eso lo hicieron ellos, no el jefe **nuestros**. (M, 87, A43)

(77) **Nuestros** cultura era en inglés. Todos los iglesias tenía escuela de

inglés. (M, 81, A45)<sup>167</sup>

Ambos ejemplos podemos clasificarlos como ejemplos de adquisición de L2, pues, los afrocostarricenses han adquirido la regla del plural pero todavía no han llegado a la etapa de adquisición de las excepciones. Ya no es posible suponer una influencia del CL. El uso de *nuestros* es recurrente y estable en el habla de ambos informantes. El hablante A45 todavía muestra una inestabilidad en cuanto al uso del plural en sustantivos en la segunda oración, lo que es típico de interlenguajes, como hemos mencionado anteriormente. Los informantes que aplican esta generalización son personas de edad avanzada (mayores de 80 años), que también han expresado explícitamente el deslinde de la sociedad hispana (cf. ejemplo (76), (77)) y que indican hablar más criollo durante el día que español.

#### 2.1.1.2. Género

Mientras que todos los sustantivos pueden, en principio aparecer en cualquiera de los dos números característicos del español, a un sustantivo se le puede asignar sólo uno de los dos rasgos de género (masculino o femenino). En comparación con la flexión del número, la flexión de género presenta una mayor complejidad tanto formal como semántica, ya que «el modo en que el género gramatical se manifiesta en los sustantivos sugiere la existencia, dentro de la flexión de género de diversos subsistemas (semántico, morfológico y fonológico en los nombres de persona, animados, inanimados, simples y derivados)» (Ambadiang 2000: 4.884). Esta complejidad tiene consecuencias en el orden de adquisición (L1 y L2) de estas categorías gramaticales: según las investigaciones, como hemos mencionado, el singular se adquiere antes que el plural (cf. L1: Hernández Pina 1984, Naerssen 1986; L2: Boyd 1975). Con respecto al género, Kvaal et al. (1988: 284 y ss.) han encontrado que el morfema trabado que asigna el masculino se adquiere antes que el femenino, lo cual también es válido para el orden de adquisición de género en los interlenguajes de los afrocostarricenses.

Para los hablantes nativos del CL, la asignación de género constituye una gran dificultad, puesto que el CL no exige el cambio morfológico y fonológico de sustantivos mediante morfemas trabados y el uso de artículos, demostrativos,

---

<sup>167</sup> Nótese también la inestabilidad en cuanto a la asignación del plural en la segunda frase, que es característica de los procesos de adquisición.

adjetivos correspondientes que concuerdan con el rasgo genérico del nombre. En el criollo, las distinciones no se indican mediante morfemas gramaticales sino con la yuxtaposición de morfemas libres, tales como *hombre* /man/ (ingl. ‘man’), *mujer* CL /uman/ (ingl. ‘woman’): /uman dokta/ en CL significa ‘doctora’ en español, por ejemplo (Herzfeld 2002a: 174 y ss., véase también Winkler 1999: 82). Al igual que en cuanto al número, en la primera etapa estas convenciones pueden influir en la generalización, no obstante, como demuestran las demás etapas en las que se adquieren las reglas del español, más bien se trata de fenómenos y estadios universales de adquisición, solo que en la lengua criolla, esta generalización se ha fosilizado.

En nuestro corpus, de la misma manera que sucede para la asignación de número, podemos distinguir diferentes etapas generales de adquisición del español (comparando los interlenguajes de diferentes personas). No se trata, sin embargo, de fases claramente delimitables, pues están marcadas por épocas de inestabilidad:

- (i) generalización del género masculino (cf. Kvaal et al. 1988)
- (ii) inestabilidades, uso esporádico del género femenino
- (iii) uso de ambos géneros
- (iv) hipergeneralización, desconocimiento de excepciones
- (v) adquisición del uso y de sus excepciones

En primer lugar, los afrocostarricenses que no han alcanzado un dominio completo del español, es decir, que se han quedado en una etapa principiante en el proceso de adquisición, hipergeneralizan el género masculino que vale para el uso del artículo, del demostrativo, del adjetivo y referente a la asignación de género a sustantivos que no llevan marcas abiertas como *-a* u *-o*, sino que terminan en *-ción* o *-dad*. Según Blanco Picado (2002) estas formas reducidas en cuanto al artículo y el número son ejemplos típicos en la primera etapa de aprendizaje (nótese que esa autora se refiere al aprendizaje formal en un aula y no a la adquisición natural). Los siguientes ejemplos ilustran este uso referido a artículos y demostrativos:

Artículos:

- (78) Nadie tienen **el historia correcto** de ese señor. [Marcus Garvey] (M, 81, A45)

Demostrativos:

- (79) Había **otro jovencita**, una persona más joven (...) ella venía como

- supervisor.** (M, 79, A31)  
 (80) **Otro persona.** (M, 79, A31)  
 (81) **Otro organización.** (M, 86, A05)  
 (82) Es para ayudar **el asociación.** (M, 87, A43)

El siguiente ejemplo ilustra el uso genérico de adjetivos masculinos, pues se usa esta forma también cuando tendría que concordar con el género femenino del sustantivo al que se refiere. Los hablantes en una etapa temprana de adquisición no conocen la regla en cuanto al establecimiento de concordancia y, por lo tanto, usan sólo la forma masculina del adjetivo. Según Escobar (2000: 59), la concordancia entre el artículo ocurre antes que la concordancia con el adjetivo tanto en la adquisición de la L1 como de la L2:

Adjetivos:

- (83) Uno dejaba su **casa** abierto. (F, 65, A20)  
 (84) Calles **pequeños.** (F, 20, C01)

No obstante, hace falta mencionar que incluso en el habla de hablantes que poseen poco dominio del español, esa generalización no es estable, como ilustra el siguiente ejemplo:

- (85) **El limpieza** del parque y **la vigilancia** debería ser hombres no mujer.  
 (F, 43, B11)

Todos los informantes de este estudio establecen la concordancia de vez en cuando, pero en el habla de personas en etapas tempranas, la inseguridad es más grande y éstos generalizan con mayor frecuencia.

El caso siguiente muestra muy bien el proceso de adquisición y el desarrollo de un interlenguaje. Es muy común en la adquisición y lo podemos atribuir a una etapa más avanzada que los ejemplos anteriores. La hablante ya establece concordancia entre el determinante y el sustantivo, pero no marca el adjetivo, una situación, probablemente favorecida por la distancia en la estructura sintáctica entre el antecedente y el adjetivo (cf. Escobar 2000: 62, Rivarola 1990: 164 citado en Escobar op. cit.)<sup>168</sup>:

- (86) La costa es más **tranquilo.** (F, 39, B20)

<sup>168</sup> Escobar se refiere al español hablado por personas bilingües (Quechua-Español) en el Perú y Rivarola (citado en Escobar 2000: 61 y ss.) ha encontrado esta característica en cartas escritas por bilingües en el siglo XVI.

A continuación, presentamos ejemplos de la etapa (iv), en la cual los hablantes ya tienen conocimiento de la necesidad de establecer concordancia entre los constituyentes, pero todavía no han adquirido las excepciones. Pero, en español, existen casos de discordancia, en los cuales la forma del artículo *el* no concuerda con el género femenino del sustantivo singular al que precede, como por ejemplo en *el aula*, *el área*, etc. Estas excepciones, como era de esperarse, tienden a ser adquiridas en etapas tardías por los afrocostarricenses: con respecto a la asignación de género a estos sustantivos destacamos una tendencia a la hipergeneralización de la regla, según la cual un sustantivo que termina en *-a* lleva el artículo femenino en sustantivos que aunque son de género masculino terminan en *-a*, como ilustran los ejemplos siguientes:

- (87) **La tema** es para organizar a ver si podemos adelantar la raza y vivir mejor con el paisano. (M, 81, A45)
- (88) Pero nosotros siempre nos oponemos los mayores, porque es una **una idioma** muy quebrada. (M, 81, A45)
- (89) Nosotros teníamos **una sistema** que todos los domingos comíamos rice and beans. (M, 50, B06)
- (90) El hacía **una mapa**, él dibujó para que ella encontró directamente. (F, 76, A30)

Algunos investigadores interpretan la falta de concordancia adecuada en cuanto al género y al número en español en contacto con otras lenguas que no poseen un sistema morfológico de asignación como transferencia de la primera lengua (cf. Hekking / Bakker 1998: 67-68, contacto entre otomí y español). Otros investigadores, sin embargo, opinan que esas faltas de concordancia no se deben, en primer lugar, a la transferencia sino a estrategias del aprendizaje de segundas lenguas (o incluso a procesos naturales, dado que el aprendizaje de estructuras menos marcadas requiere menos esfuerzo cognitivo (cf. Meisel 1983)).

Desde nuestro punto de vista, ese comportamiento lingüístico es un indicio de una adquisición imperfecta del español: los hablantes, si bien han adquirido la regla que consiste en asignar el género femenino cuando la palabra termina en *-a*, desconocen todavía sus excepciones. Estamos, pues, frente a una hipergeneralización de esta regla, la cual, por extensión analógica, se aplica a casos irregulares. Eso demuestra que dichos informantes se encuentran en una etapa intermedia de adquisición, puesto que no sólo usan el masculino, lo que según estudios de la ASL

se aprende primero, sino que también la desinencia femenina (cf. Kvaal et al. 1988).<sup>169</sup>

En esta etapa de adquisición no suponemos una influencia de la lengua criolla, debido a que ya se ha adquirido una regla no propia del CL que afecta a la asignación de género. Más bien, clasificamos esta hipergeneralización como rasgo de la adquisición del español como L2, como también han hecho otros investigadores en casos de contacto entre el español y el inglés (cf. Sánchez 1972, García 1995 citado en Escobar s. a.: 43). Además, los jóvenes que han adquirido el español como L1 junto con el CL, no usan estos rasgos. Es decir, la comparación generacional demuestra que estos rasgos no se mantendrán: los jóvenes de hoy en día adquieren las reglas de concordancia desde la infancia y no se ha producido una difusión generacional en Limón.

### **2.1.2. La morfología verbal**

#### **2.1.2.1. La adquisición de los tiempos y modos verbales**

En este apartado examinamos los pasos de adquisición de las categorías temporales. Al igual que en la morfología flexiva, en la morfología verbal podemos diferenciar etapas sucesivas de adquisición de los tiempos verbales y sus respectivas flexiones verbales, al comparar los estadios y las ocurrencias de fenómenos de diferentes hablantes que tienen diferentes patrones de adquisición. Como dilucidaremos detalladamente en los apartados siguientes, de los interlenguajes de los afrocostarricenses en nuestro corpus pueden derivarse los siguientes pasos en la adquisición de tiempos y de modos verbales del español como L2:

- (i) infinitivo
- (ii) generalización de 3.<sup>ra</sup> pers. sg. pres. indicativo
- (iii) generalización de 1.<sup>ra</sup> y 3.<sup>ra</sup> pers. sg. pres. + verbal frecuentes y salientes de otros tiempos
- (iv) paradigma entero del presente + generalización de (1.<sup>ra</sup>) y 3.<sup>ra</sup> pers. del pretérito indefinido, imperfecto y futuro perifrástico (no sólo de palabras frecuentes)

---

<sup>169</sup> Escobar (2000: 61 y ss.) ha encontrado el mismo orden de adquisición y constata que los hablantes que usan el artículo femenino cuando se refiere a un sustantivo que termina en *-a* (es decir, sin conocer las excepciones de la regla), se encuentran en una etapa más avanzada de adquisición que las personas que sólo usan el artículo masculino.

- (v) paradigma entero del imperfecto + generalización de (1.<sup>ra</sup>) y 3.<sup>ra</sup> pers. del condicional y del subjuntivo presente
- (vi) paradigma entero del pretérito imperfecto y adquisición sucesiva del paradigma verbal de otros tiempos y modos

Como se verá en el análisis del corpus, aparte de la simple adquisición de las formas de la conjugación verbal, la asignación de concordancia entre los sintagmas a nivel morfológico presenta una dificultad para los afrocostarricenses, como también lo hemos podido observar en la sección anterior a propósito de la morfología flexiva. Como es sabido, según las reglas gramaticales del español general, el sustantivo o la frase sustantiva en función de sujeto de una oración se relaciona mediante la concordancia en persona y número con el verbo. Esta concordancia es un tipo de concurrencia que implica la existencia de dos tipos de sujeto en español: el sujeto morfológico o ‘sujeto flexivo’ y el ‘sujeto léxico’. El primero se expresa mediante la terminación o desinencia del sintagma verbal y brinda la información sobre persona y número, mientras que el sujeto léxico consiste en uno o varios sintagmas sustantivos o pronominales que reiteran la información del morfológico por medio de la concordancia (cf. Martínez 2000: 2.755).<sup>170</sup> No obstante, en los interlenguajes de los afrocostarricenses se dan muchos ejemplos de falta de concordancia entre el sujeto léxico y las terminaciones verbales, ya que los interlenguajes se caracterizan por diversas muestras de hipergeneralizaciones de una forma (o formas), (en particular la 3.<sup>ra</sup> pers. sg. pres.). Estos ejemplos, se van haciendo, sin embargo, más escasos, conforme los hablantes alcanzan más altos niveles de dominio del español.

A continuación, presentaremos, primeramente, el orden de adquisición de las formas del presente de indicativo, incluyendo en este apartado el uso del infinitivo. La segunda parte la dedicamos a los tiempos del pasado (al pretérito perfecto, indefinido e imperfecto de indicativo) y, finalmente, nos detendremos en la adquisición del condicional y del presente de subjuntivo, ya que la adquisición se da en el mismo estadio del proceso de adquisición del español como L2 por parte de los afrocostarricenses.

Como ya indica la estructura del capítulo y el énfasis puesto en las etapas de adquisición, proponemos la hipótesis de que los rasgos particulares de la morfología

---

<sup>170</sup> Véase el apartado V.2.2.4.1. sobre el uso extendido del sujeto léxico en el español de los afrocostarricenses y su vinculación con la reducción del paradigma verbal en diferentes tiempos y modos.

verbal han de clasificarse, principalmente, como procesos típicos de adquisición de una L2 y que la lengua criolla no tiene un impacto significativo en ellos. Por lo tanto, presentaremos primero la adquisición sucesiva y, posteriormente, mostraremos algunos casos excepcionales o particulares que no se deben a la adquisición del español en progreso sino que son simplemente fenómenos que ocurren en la inmediatez comunicativa. Al final del apartado discutiremos la clasificación de los fenómenos y de los procesos lingüísticos empleados.

### 2.1.2.1.1. Presente de indicativo

Basándonos en nuestro corpus, en la primera etapa de adquisición, los afrocostarricenses usan el infinitivo en vez de una forma de la conjugación verbal. Somos conscientes de que en cuanto a las formas verbales ‘infinitas’, también llamadas «‘formas no personales’ del verbo, se pone en duda con bastante fundamento considerlas como formas flexivas, de conjugación, porque carecen de los constituyentes propiamente flexivos» (Alcoba 2000: 4919), ya que no asignan número, persona, etc.

No obstante, a pesar de que no constituir una forma de la morfología verbal estrictamente hablando, la incluimos en este apartado, no sólo porque aparece en el corpus, sino porque es ésta, probablemente, la razón por la cual los hablantes usan el infinitivo en sus interlenguajes en etapas iniciales. Como no están acostumbrados a asignar el sujeto morfológico en criollo, sino que indican el sujeto correspondiente a nivel sintáctico, usan esta forma infinita al hablar español. Sin excepción, los hablantes que todavía usan el infinitivo, son las personas que dominan menos el español. Sólo los informantes mayores, que han vivido en pueblos muy lejanos de la ciudad de Puerto Limón toda su vida y una ama de casa mayor, residente de Limón, emplean el infinitivo del verbo en algunas ocasiones. Considerando la vida y el estatus social de los informantes que lo usan, podemos inferir que nunca han sentido la necesidad de adquirir el español perfectamente, puesto que sólo tenían que satisfacer las necesidades básicas en la vida pública en español, pues, en general, se rodean de afrocostarricenses y se comunican en criollo. Es decir, estos informantes usan el español sólo para satisfacer necesidades comunicativas en situaciones o dominios sociales, en los que el CL ya no las puede cumplir. Por ejemplo dicen:

(91) A la iglesia, ahora casi no ya casi no **ir**. (M, 82, A01)

(92) Hay muchos que **cambiar**. (M, 75, A15)

(93) Yo **crecer** con esa [la iglesia]. (F, 73, A16)

(94) E: ¿Todos sus hijos son religiosos?

A16: Todos no. No todos **ir** a la iglesia, las varones **es** más duro para ir a iglesia, los mujeres sí, sólo una no fue<sup>171</sup> mucho.

Sin embargo, en nuestro corpus, encontramos muy pocas realizaciones del infinitivo y su empleo alterna con el uso de la forma de la tercera persona verbal del presente que consideramos una etapa posterior a aquella. Conviene hacer hincapié en que, sin embargo, en nuestro corpus, todos los hablantes ya se encuentran en la etapa inestable del uso del infinitivo que alterna con el uso de la tercera persona singular en verbos frecuentes (por ejemplo, del verbo frecuente *ser* (ejemplo (97))). Es decir, que no hay ninguna persona que emplee el infinitivo exclusivamente.

En nuestra muestra de habla, destaca en especial el uso extendido de la tercera persona singular del presente como forma invariable en lugar de las formas verbales marcadas por flexiones. Por el mecanismo de analogía (*analogical levelling*) se transfiere la forma de la 3.<sup>ra</sup> pers. sg. pres. a todos los sujetos léxicos correspondientes independiente del número y de la persona a los que se refieren, como es común en la adquisición del español en situaciones de bilingüismo (cf. González 1983: 70<sup>172</sup>). Esta hipergeneralización del sujeto morfológico de la 3.<sup>ra</sup> pers. sg. pres. constituye la hipergeneralización más productiva del corpus. Los ejemplos siguientes -tomados, en particular, del habla de las personas que son bilingües desequilibrados- ilustran este uso:

(95) Ahorita yo **va** morir y **de(j)a** todo, entonces yo **pinte** porque yo le gusta ver cosas bonitas. Yo le gusta ver mi casa bien bonita. (F, 75, A36)

(96) Yo **está** metido. (M, 87, A43)

(97) Yo me **llama** Iris Bruce. Iris Morgan por apellido de casado pero Iris es mi *maiden name*. (F, 87, A37)

Si comparamos los ejemplos de habla (94) - (97) y estos últimos, tenemos evidencia de dos diferentes etapas de interlenguajes en la adquisición del español. Los hablantes que enunciaron los ejemplos (98) - (100) usaron el infinitivo, mientras

---

<sup>171</sup> Nótese el uso de esta forma del pretérito indefinido de un verbo usado con mucha frecuencia y que, por tanto, se adquiere en una etapa temprana porque la experiencia frecuente (producción y percepción) facilita la representación mental y su acceso (cf. Bybee 2001). Esto también muestra que las etapas no se pueden generalizar a todos los hablantes, recordemos que los interlenguajes son sumamente idiosincrásicos.

<sup>172</sup> González investigó la adquisición del español de niños mexicanos-norteamericanos entre 2 y 4,5 años.

que los informantes que enunciaron los ejemplos (98) - (100), no lo hacen. Los informantes que no usan el infinitivo y ya saben usar la forma de la tercera persona singular, cuentan con un interlenguaje más elaborado y están en una etapa avanzada, es decir, poseen mayor dominio del español.

### Neutralización de formas irregulares

Es necesario mencionar que primero se adquieren los paradigmas verbales regulares y que, por medio del proceso de analogía (*analogical levelling*), se atribuye la conjugación regular a verbos irregulares lo que se debe a falta de representación mental de estas formas irregulares. En el habla de hablantes del español como L2, se transfieren las reglas de los verbos regulares a verbos irregulares. Así, por ejemplo, se desconoce la diptongación como ilustra el ejemplo siguiente:

- (98) Sí pero es más que todo una zona bananera donde s(i)embra(n) banano y el plátano. (F, 26 C31, secretaria)

La informante tiene 26 años, creció en una zona rural y adquirió el español de manera secuencial, a los tres años al entrar en la escuela primaria. La misma, al parecer, no ha llegado a adquirir la morfología verbal y las reglas de concordancia verbal de la lengua meta por completo. Este ejemplo demuestra, nuevamente, que la edad no es la variable determinante sino que depende de otras variables como la educación y el tipo de adquisición del español.

### Analogías en obras literarias

Las obras literarias escritas en los años setenta y al principio del siglo XXI- cuyos protagonistas son personajes afrocostarricenses y a los cuales se pretende dar 'voces auténticas'- confirman nuestra interpretación. Somos conscientes de que estos ejemplos tiene que ser utilizados con cierto cuidado, puesto que las obras literarias no son ejemplos reales de habla y no disponemos de información sobre en qué se basa la imitación de habla. Sin embargo, es interesante observar algunas novelas escritas con 28 años de diferencia (1974 y 2002), ya que representan paralelos con el habla de nuestros informantes pertenecientes a diferentes generaciones.

Conforme al marco temporal, al parecer, podemos delimitar diferentes etapas de adquisición del español, lo que resulta conveniente considerando el tiempo a partir del cual los afrocostarricenses se vieron más obligados a adquirir el español. En este sentido, podemos constatar un paralelismo en cuanto al año de publicación y las

etapas de adquisición del español en las que se encontraron los afrocostarricenses.

Por otro lado, mientras que en las obras publicadas en los años setenta sí se emplea el infinitivo en lugar del verbo conjugado, el mismo ya no aparece en la obra del 2002, donde los personajes únicamente usan la 3.<sup>ra</sup> pers. sg. pres. Observemos algunos ejemplos:

- (99) Ruby **morir** hace tres años. Entonces yo **trabajar** de jardinero [...] nosotros **trabajar** con ellos. (Gutiérrez 1978: 46 citado en Lipski 2005: 40).

Si comparamos esta obra escrita en 1978 con la novela más reciente *Yo soy Marlín* (González 2002), llama la atención que en esta última los personajes afrocostarricenses ya no emplean el infinitivo, sino que hipergeneralizan la 3.<sup>ra</sup> pers. sg. pres. independientemente del sujeto léxico del cual se trate. Es decir, suponiendo que tanto Gutiérrez como González pretendían darles voces auténticas a sus personajes, imitan lo que más se escucha en el habla de la población afro en 1978 (infinitivo) y en 2002 la forma invariable, hipergeneralizada en cuanto al paradigma verbal entero. Estos ejemplos apoyan los resultados del análisis de nuestro corpus: en la obra de 2002, un muchacho joven utiliza la forma no marcada del verbo incluso cuando se refiere a él mismo, es decir, desconoce el morfema para marcar la primera persona. Independientemente del sujeto léxico en cuanto a persona y número, extiende el uso de la tercera persona singular por analogía:

- (100) Sí, Marlene, yo te **quiere** siempre aunque en tu corazón está un muchacho blanco! (González 2002: 6)

Su compañera afrocostarricense, Marlene, tampoco usa flexiones verbales según las reglas gramaticales del español general:

- (101) Mi **quiere** tener amiguitas blancas que **habla** español. [...] ¡Yo te **ama** tanto a ti! (González 2002: 63 y ss.)

La morfología verbal presentada por González (1978) sugiere que la mayoría de las personas en los años setenta todavía solía usar el infinitivo que es característico de un interlenguaje muy reducido, mientras que durante las siguientes décadas el número de personas que asistió a instituciones educativas en español aumentaba y, por lo tanto, también el nivel de competencia en español aumentaba cada vez más y las personas empezaron a llegar a tener mayor dominio del español.

Al comparar el habla de integrantes de diferentes generaciones en nuestra

muestra resultan apreciables ciertas diferencias que están ligadas al marco temporal (la creciente importancia del español en la provincia) y a la asistencia escolar obligatoria a partir de 1949.<sup>173</sup> Esto concuerda con nuestros datos provenientes de la mayoría de los mayores entrevistados cuya habla se ha estabilizado en una etapa temprana de adquisición, mientras que las personas más jóvenes y con mayor grado de instrucción en español muestran estadios de adquisición más avanzados de la lengua meta. Por lo tanto, -basándonos en nuestros resultados y en la literatura-, inferimos que el uso del infinitivo marca una etapa temprana de desarrollo.

### Origen

¿Cómo clasificamos estos fenómenos particulares de realización de los tiempos y modos verbales? Sería posible establecer una relación entre el uso de los verbos en CL y el uso de la forma invariable del verbo, ya que en el basilecto del CL, hay una falta de flexión verbal, pues no se utilizan morfemas trabados para expresar concordancia entre el sujeto y el verbo. Hemos de añadir que, en este caso, ni siquiera se asigna la tercera persona singular, que en inglés estándar limonense se marca con *-s*, sino que siempre se usa «la forma simple» del verbo (cf. Herzfeld 2002a: 183). La relación se establece, pues, sólo a nivel sintáctico mediante nombres propios, sustantivos o pronombres personales. Es posible, por tanto, que los hablantes nativos del CL no sientan la necesidad de usar morfemas, dado que éstos simplemente cumplen una función gramatical pero su ausencia no afecta al significado del enunciado, es decir, a la semántica.

No obstante, queremos postular que la lengua criolla no constituye la motivación primordial de este uso y que más bien se trata meramente de etapas típicas en la adquisición de una L2 (e incluso de una L1). En primer lugar, el uso del infinitivo seguido de la hipergeneralización de la 3.<sup>ra</sup> pers. sg. pres. (y los demás estadios de desarrollo sucesivos) evidencia que se trata de etapas de adquisición, ya que en este punto la adquisición de una L2 equivale a la adquisición de una L1. Anderson (1981) clasifica esta hipergeneralización como un deseo del aprendiz de una «uniformity of realisation» en las primeras fases al adquirir una lengua. En segundo término, podemos referirnos a los estudios de marcadez que muestran que las formas no marcadas se adquieren primero para hacer posible una comunicación

---

<sup>173</sup> Como hemos dicho con anterioridad, no todas las personas mayores tienen poco dominio del español, también hay algunos que son prácticamente bilingües equilibrados por su socialización y educación particular. La edad sólo sirve como marco general, sin incluir las excepciones particularmente interesantes.

básica, es decir, se trata de un proceso natural (cf. Bybee 1985, Dressler / Mayerthaler / Panagl / Wurzel 1987, Jakobson [1941] 1969).

Adicionalmente, podemos basarnos en otros estudios de la ASL, en torno a las lenguas en contacto como la pidginización y la criollización (cf. Bartens 2005, Holm 2004, Díaz 2002, Escobar 2000, Lipski 2005, Ortiz López 1998) que tienen en cuenta diversas situaciones del español en contacto con lenguas que implican la adquisición de una L2. En los casos mencionados, también se ha documentado la hipergeneralización de la 3.<sup>ra</sup> pers. sg. pres., lo cual demuestra que este fenómeno es un rasgo común en las *interlenguas* en primeras etapas de adquisición. Por lo tanto, al parecer, estamos frente a un proceso de simplificación universal en diversos contextos sociolingüísticos e históricos y que, conforme hay una mayor intensidad de contacto, los hablantes adquieren las reglas más específicas del español.

Considerando estos argumentos, clasificaremos el uso en el español de los afrocostarricenses de formas análogas en lugar del paradigma verbal completo como un fenómeno típico de ASL y no como transferencia del criollo. Se trata del uso de una estrategia comunicativa universal para evitar la complejidad morfológica. Esta situación, debemos repetirlo, sólo es característica de etapas iniciales, pues no la encontramos en el habla de personas que han adquirido el español como L1.

#### 2.1.2.1.2. Futuro

En nuestro corpus de habla informal prácticamente sólo se usa el futuro perifrástico (*ir + a + infinitivo*). Desistimos de dedicarle mucha atención, ya que se adquiere casi de manera análoga al presente del indicativo en lo referente a las desinencias verbales del verbo *ir*, con la diferencia de que en etapas iniciales de adquisición no se adquiere la preposición *a*, sino que se adquiere en etapas más avanzadas. En un primer momento, se usan frases sin la preposición *a* como la que pudo verse ya en el ejemplo (95):

(102) Ahorita yo va (a) morir. (F, 75, A36)

El hecho de que no se emplee la preposición se debe, probablemente, a la falta de conocimiento sobre la estructura del futuro perifrástico y a la falta de percepción de la preposición *a* con la consecuente interpretación por parte de hispanocostarricenses que no tienen conocimiento formal sobre el español.

Otros informantes en una etapa más avanzada usan la preposición *a* pero generalizan la forma de la 3<sup>ra</sup> pers. sg. del presente -usando el pronombre personal *yo*, para compensar la ausencia de información morfológica a nivel sintáctico de manera inconsciente y análoga al CL; no establecen la concordancia temporal tampoco; y se refieren a la esfera del pasado pero usan el presente, tal como lo hemos visto en lo referente a otras categorías temporales:

- (103) ¿Sabe qué? Yo va a cambiar, yo **va a terminar** con ese cosa yo está haciendo y meter en iglesia. ¿Usted sabe qué? Cuando ese gentes viene de mi esposa dice **va a venir** en la casa a las dos yo **va a cambiar** mi ropa y sentar también para saber cómo está la cosa. (M, 75, A15)

### 2.1.2.1.3. Pretérito perfecto, indefinido e imperfecto de indicativo

Como puede observarse en las etapas secuenciales expuestas en la introducción a este apartado, nuestros datos muestran que se empieza a adquirir las primeras formas de los tiempos del pasado al mismo tiempo que se adquiere el paradigma entero del presente de indicativo. Por la inestabilidad inherente a los interlenguajes, las etapas no siempre pueden separarse una de la otra, como se verá en los ejemplos de corpus.

#### La frecuencia

Queremos proponer la hipótesis de que la frecuencia con la que un hablante percibe y produce los verbos tiene influencia directa en la representación mental y en la facilidad o la dificultad de acceso, y consecuentemente en la adquisición de una lengua (cf. Bybee 2001, Van Coetsem 1988, Weinreich 1953), ya que el uso del pretérito indefinido y del imperfecto -al igual que en el presente- se inicia con las formas de verbos frecuentes *estuvo, fue, estaba, era, sabía*.

El siguiente fragmento ejemplifica que el empleo de verbos en pretérito está condicionado por la frecuencia de uso. Este hablante rural, que adquirió el español después de los 12 años, domina en pretérito sólo este grupo de verbos:

- (104) Dos de la noche cuando ellos **terminar** cargar [...] Cuando ellos **dejar** y se **fue**, una mal tiempo viene y **lleva** el puente. Entonces la gente **tiene** cruzar en el bote. Hasta este otro puente lo hacen el gober.– *hu meik dat de govement?*- El gobierno **hace** este puente. (M, 82, A01)<sup>174</sup>

<sup>174</sup> Como excursus, queremos comentar que este ejemplo evidencia la inestabilidad y la dinámica de los interlenguajes. Este hablante usa la hipergeneralización de la 3.<sup>ra</sup> pers. sg. pres. como variante estable, pero a veces usa variantes que podrían ser interpretadas como muestras de una adquisición menos avanzada, pero que es simplemente característica de un interlenguaje (véase III.1.2.).

Eso demuestra, de nuevo, que la frecuencia de uso determina la estabilidad: la única forma que usa en indefinido en este apartado, es la palabra muy frecuente *fue*, que posee una muy alta frecuencia de uso. Emplea, además, otros pasados como *estaba*, *sabía* y *vivía* (cf. ejemplo (108)), lo que también puede atribuirse a la alta frecuencia con la que se usan estos verbos, pudiendo, por tanto, haber sido percibidos por el informante. Como evidencia el siguiente fragmento del mismo informante, todos los demás verbos aparecen en infinitivo o en 3<sup>ra</sup> singular del presente:

(105) A01: Bueno yo no **sabía**<sup>175</sup> mucho más, solamente que yo lo **vi** . En ese tiempo también eran más pesa(d)o, más langosta, la gente que **pescan** ...iba pescar y langosta **eran** . como ... **eran** mucho, mucho, no como ahora.

E: Y ¿Lo vendían aquí o lo llevaban a San José?

A01: No, en todo Limón **viene** a comprar. Ya langosta y pescado también . yo me recuerdo ... sí, sí y el (xxx) yo recuerdo bien. Yo **traía** mucho y no **hay** comprador ... **consigue** un carro y **lleva** a Limón.

Los verbos *pescar*, *costar*, *venir*, *haber* y *conseguir*, que probablemente no son usados de manera tan frecuente por él, aparecen en el presente de indicativo. La hipercorrección al principio concerniente a la palabra *saber* demuestra, que el hablante es consciente de que al hablar español tiene que usar las formas del pretérito cuando se refiere a esferas de la anterioridad y que, al parecer, usa todos los que conoce.

### Secuencia de adquisición

Al igual que en la adquisición del presente, en la primera etapa se adquiere la forma invariable de la tercera persona verbal, se hipergeneraliza esta forma y se aplica al paradigma verbal entero en el pretérito perfecto<sup>176</sup>, indefinido e imperfecto (cf. González 1983: 70-71). En particular, hoy en día son los hablantes mayores (E=L2), con poca educación, y los residentes de zonas rurales los que se han quedado en esta etapa de adquisición y los que no han llegado a adquirir el paradigma verbal entero.

---

<sup>175</sup> Hipercorrección puesto que es consciente de que el discurso se refiere a la anterioridad que requiere asignarlo mediante morfemas trabados.

<sup>176</sup> No ponemos énfasis en el pretérito perfecto ya que es de uso reducido en el español de Costa Rica, como también en la mayoría de los demás países de Hispanoamérica, razón por la cual los afrocostarricenses prácticamente no lo usan.

Los siguientes ejemplos tomados de nuestro corpus ilustran esta generalización en pretérito perfecto, indefinido e imperfecto por parte de hablantes mayores (E=L2) cuyo uso de categorías temporales se ha estabilizado en una etapa inicial de adquisición y que además está marcada por una gran inseguridad lingüística:

Pretérito perfecto:

(106) Eso es algo que yo **ha oído** que yo no sé si es cierto o no. (M, 87, A43)

(107) El Blacks se ha **funda. fundido, eh fundado** se dice, ¿verdad? ¿cómo se dice?, sucursales desde Guacimo a Puerto Viejo. (M, 87, A43)

Pretérito indefinido:

(108) Mamá y papá **compró** acciones. Los acciones **valía** ese tiempo cinco dólares. (M, 81, A45)

(109) **Fue** a la escuela, **fue** criada aquí, todo aquí, entonces a mí me gusta. Es cuando uno tiene una casa. Su casa usted siempre le gusta estar en su casa.

Imperfecto:

(110) Los blancos **tenía** sus ah clubes para que lo gente **podía** gozar. (M, 87, A43)

Los aprendices que usan una única forma para marcar el pretérito saben que en español se marca el indefinido de manera sintética (no con un morfema libre como en el acrolecto del CL: *did*). Sin embargo, ellos sólo han adquirido la forma más frecuente -la tercera persona singular con el morfema nulo- y carecen del conocimiento sobre los demás morfemas flexivos para completar el paradigma del indefinido o del imperfecto; no han llegado a la etapa subsiguiente en la que se suele aprender el paradigma. Especialmente el ejemplo (107) nos muestra la consciencia sobre la necesidad de asignar las categorías temporales a verbos en español, ya que el hablante (bilingüe desequilibrado) expresa su inseguridad de manera explícita en cuanto al pretérito perfecto. A pesar de que en estos ejemplos se use una forma verbal correspondiente a otro sujeto léxico, o sea, la 3.<sup>ra</sup> pers. sg., se evidencia que los hablantes están en proceso de adquirir la conjugación verbal española, ya que no sólo usan el presente. Marcan el tiempo verbal morfológicamente, pero usan la forma invariable de la tercera persona singular, -que es la menos marcada, pero no establecen concordancia entre sujeto y verbo.

Los hablantes que han llegado a la segunda etapa empiezan a internalizar adicionalmente la desinencia morfológica de la 1.<sup>ra</sup> pers. del indefinido o del

imperfecto, lo cual parece ser común en la adquisición (véase González 1983: 71) y, desde nuestro punto de vista, probablemente tenga que ver con la frecuencia con la que se usan estas formas. En una tercera etapa se adquiere todo el paradigma verbal y se internalizan también las formas de los verbos irregulares que son menos frecuentes. En general, el paradigma completo del imperfecto se adquiere antes del paradigma del indefinido por ser mucho menos complejo a nivel morfológico, pues las desinencias verbales no se distinguen tanto como en el paradigma del indefinido.

Al igual que con respecto al uso de la hipergeneralización en presente, podemos referirnos a una obra -un documental- que muestra la misma secuencia de adquisición y, en particular, la inestabilidad de uso de las categorías gramaticales en interlenguajes. La hipergeneralización del pretérito se da en otros contextos similares de lenguas en contacto, lo cual apoya nuestra interpretación de que se trata de una adquisición imperfecta del español y no de una influencia directa del CL. Por ejemplo, en una cita tomada de una película documental en Cuba *Mis pasos en Baraguá* que presenta Lipski (2002: 69), los descendientes afrocaribeños en Cuba emplean la forma invariable (tercera persona) del indefinido para todas las personas gramaticales:

(111) Desde que yo viene de Jamaica, yo me **quedó**...en Oriente, ahí [yo] **aprendió** ...

Es interesante también que en este ejemplo, el uso del indefinido no es sistemático (el verbo *venir* aparece en presente), al igual que en nuestros ejemplos (véase el ejemplo (104)). Es decir, se presenta una inseguridad lingüística, típica en el proceso de adquisición. Además, este tema está muy ligado a la falta de concordancia temporal que trataremos en el apartado V.2.3.1.

### Origen y clasificación

Como ya hemos dicho en el resumen del capítulo sobre el paradigma verbal del presente, clasificamos la adquisición de las categorías verbales principalmente como ejemplo de la adquisición natural de una L2.

Tradicionalmente, el uso de un paradigma verbal reducido también se clasifica como una «estrategia discursiva» y de «evitación». Se evita la complejidad morfológica por medio del uso de la forma base o del infinitivo (L1: Motsch 2006: 40; L2: Larsen-Freeman / Long 1999: 133). Muchos estudios sobre la adquisición de L1 y de L2 han demostrado el uso de «discourse strategies to compensate for missing

inflectional marking: an early preference for adverbials and connectives, interlocutor scaffolding, implicit reference, order of mention, and contrast of two or more events».<sup>177</sup> Como se ha visto en los ejemplos citados en este apartado, los afrocostarricenses también usan estas estrategias. Por ejemplo, emplean adverbios como *hace tres años*, *en este tiempo*, etc. para asignar la esfera temporal a nivel del discurso, al igual que en la lengua criolla, ya que en el basilecto «el pasado simple no se marca» sino que se deduce por el contexto (Herzfeld 2002a: 208).<sup>178</sup>

Resumimos, así, y clasificamos el uso de la hipergeneralización del presente y, además, de la 3.<sup>ra</sup> pers. de los tiempos anteriores, como parte del proceso de adquisición, dado que pueden verse diferencias entre las personas que han adquirido el español en la adolescencia y cuyo dominio se ha estabilizado en una etapa inicial (p. ej. A01, A20) y otros que han adquirido el español siempre de manera secuencial, pero antes de los 12 años, que han asistido a instituciones educativas en español y cuya competencia se ha estabilizado en una etapa más avanzada hacia la lengua meta en la cual dominan el paradigma sin falta.

Es posible, sin embargo, que el CL promueva el uso de adverbios temporales que restringen el sentimiento de necesidad de usar una marcación morfológica de las categorías temporales, ya que éstas son las reglas en CL, pero no consideramos, sin embargo, que se trate de una influencia interlingual directa.

#### 2.1.2.1.4. Presente de subjuntivo y el condicional

Tratamos estos aspectos en el mismo capítulo, ya que, al parecer, estas categorías se adquieren en el mismo estadio de adquisición y además están relacionadas con el nivel oracional en el caso de las oraciones condicionales. El proceso de la hipergeneralización también se da en cuanto al modo, se generaliza el indicativo y se usa en vez del subjuntivo:

(112) Yo no creo que **hay** ninguno aquí en el centro. (M, 81, A45)

(113) Ellos pueden exigir a la municipalidad para que les consigue otro lugar.  
(F, 50, B15)

Como hemos explicado con respecto a otros ejemplos, en la etapa temprana de adquisición se hipergeneralizan las formas que se han adquirido. Este señor, que

<sup>177</sup> Sobre el lenguaje de adultos españoles, turcos e italianos (L2= alemán) véanse los estudios de Dittmar 1981, Klein 1981 y Meisel 1987.

<sup>178</sup> Sólo en el mesolecto del CL se empieza a marcar el pasado con el morfema libre *did* pero no mediante una desinencia verbal morfológica (Herzfeld 2002a: 255).

no ha adquirido el modo subjuntivo, hipergeneraliza, por tanto, el indicativo. En otros casos, cuando la adquisición es más avanzada y existe inseguridad respecto de las desinencias correctas del subjuntivo, este hecho podría verse como una estrategia de evitación.

El ejemplo siguiente muestra que el modo subjuntivo y sus reglas de aplicación se adquieren después de la adquisición del pretérito indefinido. El hablante establece la concordancia temporal, pero no modal:

(114) Él hacía una mapa, él dibujó para que ella **encontró** directamente. (F, 76, A30)

En los interlenguajes de una etapa más avanzada de los afrocostarricenses, se presenta una gran inseguridad en el uso del modo subjuntivo y del condicional. En nuestro corpus podemos apreciar, primeramente, que la adquisición del modo subjuntivo y del condicional sólo se produce en el habla de bilingües equilibrados en una etapa avanzada de la adquisición, y que muchos hablantes muestran frecuentemente una inseguridad en el uso como puede observarse en el ejemplo siguiente, donde incluso un maestro cambia la forma correcta, el indicativo del verbo *lograr*, por una forma del subjuntivo para demostrar un registro diafásico alto. Es decir, estamos frente a una hipercorrección usada por un maestro, que seguramente monitorea mucho su lenguaje por la situación particular de la entrevista, pero que no ha internalizado la regla según la cual no se usa la forma del subjuntivo presente de manera automática cuando *si* precede al verbo:

(115) Una vez que si logramos ... si **logremos** que ... meterlos en la iglesia, poco a poco se lo va a ir quitando. (M, 55, B47)

Estas hipercorrecciones muestran el hecho de que estos hablantes monitorean su lenguaje. Este fenómeno surge de un acto de reflexión, de la búsqueda consciente de una forma X de la variedad estándar de la lengua meta, en este caso el español. Las hipercorrecciones emergen debido al desconocimiento y al establecimiento de una analogía equivocada según la cual se derivan las formas supuestamente estándares (cf. Steiner 1994: 171). Las mismas se deben al uso consciente de los códigos con el fin de emplear la lengua meta prestigiosa de manera correcta. El uso de hipercorrecciones manifiesta la escasa autoconfianza lingüística de los hablantes y el deseo de aculturación y asimilación a la sociedad hispana, lo que se considera imprescindible para un posible ascenso social.

Volviendo al uso de las oraciones condicionales, en general, hay muy pocos informantes que las usen según las reglas estrictas del español general. No obstante, en cuanto a estas particularidades, también se ha encontrado una variación correlacionada con factores sociales en variedades del español de hablantes nativos, como indica Silva-Corvalán (2001: 148 y ss.), esto es, parece haber una correlación entre el nivel de educación y el uso del condicional y del subjuntivo.

#### 2.1.2.1.5. Excepciones: *constructio ad sensum*

No todas las faltas de concordancia o de generalizaciones se deben a la adquisición incompleta del español. A modo de ejemplo, queremos presentar algunas estructuras morfosintácticas que aparecen en el contexto de la frase nominal *la gente* y del verbo *haber* y que consideramos, simplemente, fenómenos de inmediatez comunicativa o de imitación del español costarricense en el discurso informal.

##### *La gente*

Queremos hacer hincapié en que consideramos imprescindible analizar los rasgos particulares dentro del contexto antes de proponer a qué se debe la aparición de un cierto fenómeno en el habla de un individuo. El siguiente punto evidencia la necesidad de una perspectiva de análisis en la que se consideren las múltiples causas que postulamos. A continuación, presentamos ejemplos de falta de concordancia que demuestran que no todos se deben a la adquisición incompleta del español, sino que no ha de olvidarse que también se dan en el habla popular o en registros de habla poco cuidados de hablantes nativos del español en situaciones de limitada monitorización del lenguaje.

Empezamos con *la gente* y su interpretación: «En el español general, este sustantivo femenino se emplea como nombre colectivo no contable y significa ‘personas’» (DPD 2005). La diferencia aquí mencionada entre su referente, el plural, y su número gramatical puede llevar a faltas de concordancias como, por ejemplo:

(116) Preguntábamos a la gente cómo se imaginaban que era Manuel Rodríguez (Ruffinelli Guzmán [Ur. 2001]).

(117) La gente se acercaba y en cuanto veían la escena chillaban (Llongueras Llongueras [Esp. 2001]179)

En nuestro corpus, también aparece este uso. Hay algunos que son muy

<sup>179</sup> Véase DPD (2005): <http://buscon.rae.es/dpdI/>.

comunes y que se deben a una interpretación basada en la semántica del lexema *gente*:

(118) La gente creyeron en él. (F, 51, B44)

Encontramos varios casos de *constructio ad sensum* referentes a la frase nominal *la gente* u otros denotativos de conceptos colectivos que también se dan entre hispanohablantes; pues los hablantes lo interpretan con base en la semántica y por ello, emplean la flexión verbal correspondiente a la tercera persona plural. Son especialmente típicos en discursos de inmediatez comunicativa que se caracterizan por la falta de planificación del discurso que, según Oesterreicher (2004: 733), caracterizan la inmediatez comunicativa, es decir, las situaciones comunicativas en las que prevalecen condiciones de ‘privacidad de comunicación’, ‘conocimiento mutuo de los interlocutores’, ‘saber compartido’, ‘espontaneidad’ o ‘dialogicidad’, por nombrar sólo algunos. La informante que enunció el fragmento (118), por ejemplo, es profesora y tiene buen dominio del español. Por consiguiente, estas apariciones han de clasificarse como fenómenos de inmediatez comunicativa, del habla espontánea (y tal vez, incluso, como imitación del *input*) y no se deben a la falta de establecimiento de hipótesis e inseguridad lingüística en cuanto al sistema español. Ambas personas tienen un alto nivel del español y prácticamente no se encuentran fenómenos divergentes de la gramática del español general en cuanto a la morfosintaxis.

### El verbo *haber*

El uso pluralizado de *haber*, que muestra una tendencia a la regularización funcional con concordancia entre el verbo y el sujeto de la oración, es muy común en situaciones de inmediatez comunicativa como, por ejemplo, la oración: *habían muchos pájaros*. Esta *concordancia ad sensum* es muy frecuente en la mayoría de variedades del español (cf. CREA) y no es particular del español de los afrocostarricenses. Según la investigación de campo de Castillo Venegas del 2000, *haber* aparece en forma plural y singular en Limón (cf. Castillo Venegas 2000: 57, tomo II).<sup>180</sup>

En nuestro corpus ese uso de *haber* con desinencia verbal de la 3.<sup>ra</sup> pers. pl. también aparece en el habla de personas con alta formación académica. Los

---

<sup>180</sup> En Limón, en un 75 % de los casos, se pluraliza *haber* en indefinido. No contamos con mapas referente al presente o al pretérito indefinido.

siguientes enunciados fueron articulados por una abogada y una maestra afrocostarricense de la ciudad Limón, cuya competencia gramatical del español es muy buena:

(119) Habían amigos y vecinos nuestros que (...) cayeron en la trampa. (F, 42, B31)

(120) Go-cards de nosotros de de madera hacíamos ... Cierto, es cierto, con las ruedas de de los rollos grandes de papel que habían (F, 38, B17)

En estos casos, consideramos que el uso de *haber* personalizado -comparable al uso de esa forma por parte de hispanocostarricenses- se debe a la falta de planificación en el habla espontánea y rápida, y no a la falta de dominio del español, comparable con el uso de esa forma por parte de hispanohablantes. No obstante, hemos considerado necesario mencionar ese fenómeno, ya que se utiliza con alta frecuencia y nos muestra que también se puede tratar de simple inmediatez comunicativa.

## 2.2. Sintaxis de constituyentes

### 2.2.1. El grupo nominal

En cuanto a la variación en el orden de los constituyentes dentro de la frase nominal en el español de los afrocostarricenses, resulta llamativa la tendencia a la anteposición del adjetivo. Observamos, además, muchos casos en los que no se establece concordancia entre los diversos constituyentes de un sintagma respecto del género, del número o de la persona en el grupo nominal, como ya se ha expuesto en el epígrafe 2.1. sobre la morfología flexiva.

### 2.2.2. El grupo preposicional

En los interlenguajes, en particular en los que se han estabilizado en una etapa temprana de adquisición de la L2, encontramos la omisión de preposiciones, especialmente de las que expresan significado gramatical. Distinguimos las siguientes omisiones:

- (i) preposición *a* interverbal
- (ii) preposiciones en frases adverbiales de tiempo
- (iii) preposición *a* de caso
- (iv) preposiciones postverbales

Hay casos de omisión de la preposición *a* interverbal, es decir, como morfema gramatical que cumple la función de forma intermedia entre el verbo *ir* y otro en forma infinita en el futuro perifrástico (cf. epígrafe 2.1.2.1.2) y en entre un verbo finito seguido por infinitivo:

- (121) No hay suficiente banano. Hay, pero no suficiente. Lo gente pone (a) crecer, pero no, no llega, la cosecha no llega bien. (F, 67, A03)
- (122) [...] poner (a) fomentar el cacao, poner (a) secar el cacao y llega con 90 colón. ¿Qué va (a) hacer? (F, 67, A03)

Incluso, es frecuente la omisión de preposiciones en frases adverbiales temporales como ilustra el siguiente ejemplo:

- (123) Los acciones valía (en) ese tiempo cinco dólares. (M, 81, A45)

Encontramos, además, ejemplos de omisión de la preposición *a* de caso, cuando *a* marca el caso del complemento directo, y ejemplos de omisión de preposiciones en posición postverbal:

- (124) Yo ama (a) Dios. (F, 73, A16)
- (125) Para mí, ahora se el futbol se ha ido de cayendo. Por qué? Porque (a) la juventud le faltan muchas cosas. [...] ¿Usted ha visto que el negro siempre sobresale (en) el deporte? Ahora el equipo de Limón decaye, antes sacaban eh eh muchos jugadores buenos de aquí. (M, 50, B06)
- (126) Sí (a) usted le gusta! ... (A) uno se le nota en la cara cuando le gusta una persona. ... Para que sepa que (a) usted le dolió lo que él le hizo, que no fue tan fácil. (F, 17, C29)

En el habla de la estudiante (C29) encontramos la falta del empleo de la preposición *a* de caso como fenómeno estable a pesar de que no encontrarse en una etapa temprana de adquisición. Dado que se trata de una estudiante universitaria, es posible que estas omisiones sólo se deban a la rapidez del discurso en el habla oral, pero no debemos desestimar la posibilidad de que realmente no haya internalizado esta estructura.<sup>181</sup>

En todo caso, esta hablante es una excepción. En general, como se ha documentado en estudios sobre la adquisición del español como L1 y L2, la omisión de la preposición es una característica de una primera etapa; posteriormente se

---

<sup>181</sup> Tampoco muestra seguridad en cuanto al uso del subjuntivo, ambos son elementos que se suelen adquirir en una fase tardía.

generalizan algunas preposiciones; y finalmente se diferencian todas (cf. Escobar 2000: 66).

### 2.2.3. El grupo verbal

La omisión de la cópula verbal que se ha destacado en la descripción de muchas lenguas criollas, también es una característica del español oral de los afrocostarricenses que se encuentran en una etapa muy temprana de adquisición, lo que, de nuevo, demuestra el paralelismo de los procesos lingüísticos en el desarrollo de una lengua criolla y el desarrollo de interlenguajes. En nuestro caso, en el cual una de las lenguas de contacto es una lengua criolla, es imposible determinar si este fenómeno debería ser clasificado como fenómeno inducido por el contacto con el criollo o como fenómeno propio del proceso de adquisición de la L2 en un estadio principiante (cf. Clahsen 1982).

(127) En Limón (es) muy caliente ... aquí, aquí, aquí (es) bueno la gente.  
[...]Aquí ... hay calor también, pero aquí nunca (es) ca. caliente. (M, 82, A01)

Por un lado, podríamos clasificarlo como una transferencia de la estructura sintáctica del CL, en el cual la cópula verbal se omite antes de adjetivos como por ejemplo en:

(128) CL: /di biebi Ø ogli/ (Herzfeld 2002a: 218)  
Ingl. «The baby is ugly.»

Pero, por otro lado, como hemos dicho, es hecho de aprender primero oraciones en las que se omite el verbo se dan en la adquisición de L2 e, incluso, en la adquisición de la primera lengua. En este proceso, algunas expresiones de dos palabras se han clasificado como la segunda etapa de adquisición a la edad de dos años (cf. Clahsen 1982).<sup>182</sup> Por lo tanto, no es posible separar ambas influencias.

<sup>182</sup> En esta fase los niños se orientan en los factores semánticos y pragmáticos, lo que aparentemente también vale para el informante que enunció este ejemplo, que habla muy despacio y busca las palabras (indicado por los puntos, y acortamientos de palabras).

#### 2.2.4. Pronombres

En los interlenguajes de los afrocostarricenses encontramos un uso elevado de los pronombres personales, lo que está motivado por el uso de un paradigma verbal reducido como lo hemos expuesto en el epígrafe 2.1.2. sobre la morfología verbal. Es decir, el empleo invariable de la tercera persona verbal está vinculado a un aumento de uso de los pronombres personales para marcar la relación entre el verbo y el sujeto correspondiente y compensar la falta de información gramatical.

Como hemos mencionado respecto a la morfología verbal, en español existe el sujeto morfológico o 'sujeto flexivo' portador de la información de «persona-número» que se expresa con la terminación del sintagma verbal junto con otros morfemas verbales y el 'sujeto léxico' que consiste en «uno o varios sintagmas sustantivos (o pronominales) que, mediante la concordancia, reiteran la información del morfológico insistiendo en él o añadiéndole su significación léxica para concretarlo o especificarlo» (Martínez 2000: 2.754). El sujeto morfológico implica un sujeto léxico. Este sujeto léxico se elide frecuentemente, cuando sólo reitera el desinencial, o si está presente en el contexto lingüístico (cf. Bello 1847: §725-728, RAE 1973: 350, citado en Martínez op. cit.). Los ejemplos siguientes muestran la diferencia semántica en español entre oraciones que contienen pronombres y las que no los contienen:

(129) a. A eso no responderé.

Ahora tienes que comer algo.

(130) b. A eso yo no responderé.

Ahora tú tienes que comer algo. (Martínez 2000: 2755)

Es cierto, entonces, que existen casos, en los que los hispanohablantes usan los pronombres como sujeto léxico, pero este uso tiene otra razón: sirve para dar énfasis en ciertos contextos, para concretar y especificar algún hecho o para garantizar la comprensión correcta en contextos ambiguos.

A diferencia del español, en el CL se expresa la concordancia entre el sustantivo o la frase sustantiva en función de sujeto y el predicado a nivel sintáctico -un proceso muy común en la pidginización y criollización. Por lo tanto, dado que el uso de pronombres personales es necesario en criollo, su empleo al hablar español puede ser motivado por la estructura sintáctica del CL que requiere el uso del sujeto

correspondiente al predicado de manera analítica y sintagmática.<sup>183</sup> En los interlenguajes de los afrocostarricenses, esta pérdida o reducción morfológica se compensa a nivel sintáctico para, así, garantizar la comprensión y satisfacer las necesidades comunicativas de esta manera.

Ese fenómeno es interesante si recordamos el proceso de la *reducción selectiva* (cf. Widdowson 1975: 15, Van Coetsem 1988: 54). Según Van Coetsem, el hablante no reduce las entidades que son esenciales para garantizar la comprensión en el discurso, sino sólo las partes que le parecen redundantes. Al parecer, a esta explicación es preciso añadir una condición: se puede reducir una entidad esencial, si existe una compensación a otro nivel. Es decir, en casos de reducción de información no reiterada que podría ser necesaria para la comprensión, se compensa la reducción morfológica, la pérdida semántica o gramatical, mediante una estructura sintáctica: por el uso de pronombres personales.

En los interlenguajes de los afrocostarricenses no siempre aparecen pronombres personales cuando se usa sólo la forma de la tercera persona singular, pero hay una frecuencia más elevada en el español oral de los afrocostarricenses en comparación con el habla de hablantes nativos del español.

El sistema de pronombres clíticos verbales también es susceptible de modificarse en esta situación de contacto con el criollo inglés, que afecta principalmente a los clíticos reflexivos. Los siguientes ejemplos ilustran casos de omisión de clíticos:

(131) Ellos **Ø adaptaron** a nosotros. [se] (F, 76, A30)

(132) Nosotros **Ø oponemos** siempre. [nos] (M, 81, A45)

(133) Ellos no quieren quedar**Ø** conmigo. [se] (F,65, A20)

(134) Tenemos que quedar**Ø** aquí. [nos] (F, 43, B11)

Como se puede observar, la elisión aparece tanto en estructuras analíticas (ejemplos (131) y (132)) como sintéticas (ejemplos (133) y (134)). Este uso es sistemático en interlenguajes de etapas iniciales, posteriormente, tras una etapa de inestabilidad, se llega a la adquisición de verbos reflexivos.

En primer lugar, se ha de constatar -como Bickerton (1981) ya nos había mostrado con la tipología de los universales criollos- que las lenguas criollas no

<sup>183</sup> Esto también se refleja en los ejemplos tomados de la literatura costarricense que tiene lugar en la provincia de Limón y cuyos personajes son afrolimonenses (cf. González 2002 y Gutiérrez 1978). Véase el ejemplo (111).

suelen contar con pronombres reflexivos. Lo mismo vale para el CL, que tampoco conoce este tipo de pronombres (Herzfeld 2002a). Por lo tanto, la inexistencia de estas estructuras puede causar la omisión de estos morfemas en etapas iniciales de adquisición, dado que el sistema lingüístico establecido, el criollo, no puede servir como modelo.

Como muestra el siguiente ejemplo, evitan el uso, y si desean realizar el complemento directo lo hacen mediante morfemas libres, como refleja el siguiente enunciado de un albañil de 81 años, que usa los morfemas libres *a ellos* en vez de la forma sintética posible y más común en español *los*. Esta estructura es análoga a otra oración en CL que aparece en nuestro corpus:

(135) Usted puede entender a ellos. (M, 81, A45)

(136) CL: yuw kian understan dem. (M, 27, C47)

A pesar de que en una etapa inicial tal vez influya el CL, siguiendo a Lipski (1998), -que ha encontrado que la omisión de pronombres reflexivos también es común en el habla bozal-, lo clasificamos como un fenómeno de adquisición imperfecta de una L2. Lipski considera que esa elisión es típica en la adquisición de L2, puesto que el conocimiento de oraciones con pronombres relativos requiere un alto grado de conocimiento gramatical de la L2 por ser una estructura muy compleja a nivel cognitivo. No se integra, por tanto, en la interlengua hasta una fase muy avanzada de adquisición. Ese uso nos demuestra que la formación de reglas e hipótesis todavía no ha sido terminado. Este proceso se evidencia en el habla de diferentes hablantes que están en diferentes etapas de desarrollo: unos no usan nunca los pronombre reflexivos, otros los usan de vez en cuando (están en el procesos de corroboración de su hipótesis) y otros ya los han integrado en la gramática de sus interlenguajes como fenómeno estable y, como consecuencia, siempre los usan.

## 2.3. Sintaxis de la oración

### 2.3.1. La *consecutio temporum*

En este capítulo nos ocuparemos primero del fenómeno gramatical conocido con el nombre de *consecutio temporum*, denominado «concordancia» o «correlación de tiempos» en español.

Dicho fenómeno alude a la relación de dependencia que se establece entre las interpretaciones temporales de dos formas verbales si entre sus respectivas oraciones existe asimismo una relación de dependencia o subordinación sintáctica. (Carrasco Gutiérrez 2000: 3063).

Es decir, se habla de *consecutio temporum* siempre y cuando el primer verbo oriente las relaciones temporales con respecto al segundo como, por ejemplo:

(137) María visitó El Prado el lunes.

(138) Juan pensará el martes que María visitó El Prado el lunes. (op. cit.)

### Relación de anterioridad

En el capítulo sobre la morfología hemos presentado diferentes tipos de falta de concordancia referentes al número y al género en el grupo nominal. Ahora bien, a nivel de la sintaxis de la oración, también encontramos falta de establecimiento de concordancia en cuanto a la categoría gramatical de tiempo en los interlenguajes de los afrocostarricenses (E=L2). Esta falta puede deberse a que para la expresión de anterioridad en el basilecto del criollo basta un adverbio temporal para asignar la categoría temporal del discurso. Por consiguiente, es posible usar la forma simple del verbo y referirse sólo de este modo a eventos ocurridos en el pasado sin que se asigne la categoría temporal por medio de marcas morfológicas:

(139) CL: /aal fers taym, mi did av a hant op guacimo./

Ingl.: «In the past, I had an aunt up (in) Guacimo». (Herzfeld 2002a: 183)

(140) CL: /yuw now wan hondrid years back owa granfada an gryet granfada **kom**/.

Ingl.: «You know one hundred years back our grandfathers and great grandfathers **came**».

CL: from Jamyeka /no truw?/ dem **kom** wid a mmmm jemyekan inglish tu ieh/

Ingl.: «from Jamaica, isn't it so? They **came** with mmm Jamaican English to here» (Herzfeld 2002a: 360)

En los interlenguajes, esta falta de correlación de tiempos relacionados con la anterioridad puede darse entre el verbo de la oración principal y el verbo de la oración dependiente, en la cual, con mucha frecuencia, no se usa el tiempo correspondiente al pasado. Como el presente indicativo es el tiempo adquirido primero y usado con mayor frecuencia, esto ocurre, -en la mayoría de los casos-, cuando la oración subordinada requiere el uso de una categoría temporal que no sea el presente.<sup>184</sup> Si los hablantes toman el criollo como modelo, usan un adverbio temporal que les permita usar la forma del presente de indicativo, ya que en CL, la

<sup>184</sup> Es necesario aclarar que en el caso de estos hablantes, no se trata de fenómenos de inmediatez comunicativa en el sentido de Koch y Oesterreicher (1990: 125), que también mencionan el presente histórico como una característica de la inmediatez comunicativa. En el caso de estos hablantes, no obstante, el uso se debe a la adquisición imperfecta del español.

anterioridad se puede marcar mediante morfemas libres. Esto significa que el conocimiento de los paradigmas de los tiempos no lleva consecuentemente al establecimiento de la *consecutio temporum*.

Este tipo de generalización, además del nivel morfológico, afecta de manera significativa al nivel semántico, dado que es necesario recuperar la pérdida de información semántica temporal por medio del contexto discursivo. En el corpus encontramos dos opciones: (a) el primer verbo que aparece al inicio de un discurso sí se usa en el tiempo indicado (bajo la condición de que el hablante domine los tiempos verbales) o (b) los adverbios temporales sirven como indicadores del pasado, como frecuentemente es el caso del CL.

Esta pérdida gramatical tiene que ser recuperada por el contexto discursivo, por lo que los hablantes usan adverbios temporales, paralelamente a como suelen hacerlo en CL (cf. ejemplos (127) y (128)).

- (141) En este tiempo también **llegan** más pescado más langosta, langosta eran como arena. (M, 82, A01)
- (142) Antes ni yo **sabe** cómo ellos **llegan** (M, 82, A01)
- (143) Porque yo estoy acostumbrado de de Costa Rica de hace veinti cinco años pasado, que **es** ... ehm calmado, pasivo, nadie **toca** nada, ya nadie te **molesta** ni nada. Toda la gente aquí **vive** bien, **vivimos** bien, en compañía (xxx). (F, 65, A20)
- (144) La gente no le **hacía** mal a uno. Uno **iba** al mercado y **dejaba** su casa abierto. (F, 65, A20)

En el primer ejemplo, el hablante de edad avanzada no establece la concordancia entre el verbo de la oración principal y el verbo de la oración dependiente. Llama la atención, no obstante, que use el verbo *ser* en pasado, lo que nos demuestra su conocimiento de la categoría gramatical. Hay dos posibles explicaciones para este uso: primero, la palabra *era* es usada con mucha frecuencia, lo que confirma la teoría de Bybee (2001) sobre la fuerza lexical de palabras frecuentes que se guardan en espacios mentales centrales, a diferencia de la palabra *llegar*, que es menos frecuente y de la cual, consecuentemente, el hablante no conoce la conjugación del pretérito imperfecto y, usa, por tanto, el presente. Segundo, la asignación de tiempo mediante el adverbio temporal ‘en este tiempo’ (que aquí significa: ‘en aquella época’) es suficiente a nivel discursivo -de acuerdo con las convenciones en CL- luego, puede usarse la forma simple del verbo. En cuanto al ejemplo (142), pensamos, sin embargo, que el adverbio temporal puede haber

condicionado el uso del presente, debido a que, tal y como se puede observar en el ejemplo (105)) el hablante conoce la forma del imperfecto de *sabía*.

Observemos, ahora, los ejemplos de la informante A20, una vendedora de repostería. En el primer ejemplo, la señora usa un adverbio temporal que indica la anterioridad y no establece concordancia temporal, sino que usa el presente, ya que, -al igual que en su L1, está «aclorado por el contexto» (Herzfeld 2002a: 183), en este caso por *de hace veinte cinco años pasado*. En el segundo fragmento, en cambio, -enunciado en una parte posterior de la conversación-, no usa adverbios temporales, sino que, por el contrario, muestra que sabe usar morfemas flexivos para asignar el pretérito imperfecto.

Lo mismo vale para los siguientes ejemplos, aunque conviene subrayar que ambos hablantes conocen algunas formas del pretérito indefinido y del imperfecto, si bien, muestran una inestabilidad significativa en cuanto a su uso. Resulta llamativo que al emplear verbos frecuentes, también aumenta la probabilidad de que se use la categoría gramatical temporal correcta.

Los ejemplos adicionales ilustran que, al parecer, basta con que se marque el tiempo una vez en una oración al comienzo del discurso para que los verbos siguientes puedan aparecer en presente:

(145) Nosotros **éramos** tan pobre (...) que yo ni **sé** qué es una fiesta. (F, 65, A20)

(146) No **tenía** casa, **tienen** galerón. **Viven** ahí juntos. (M, 60, A07)

(147) El **va** donde mi abuela, cuando **era** viva. (F, 51, B39)

(148) **Jugábamos**, si **es** pleito (F, 41, B09)

No podemos saber con seguridad si se ha de clasificar la falta de *consecutio temporum* como una influencia de la lengua criolla o si se trata simplemente de una inestabilidad en los interlenguajes. Ahora bien, en este caso no queremos refutar por completo el impacto del CL, ya que llama la atención que estos ejemplos de falta de concordancia con mucha frecuencia se den cuando se usan adverbios temporales, al igual que en la lengua criolla, y que los mismos hablantes sepan asignar la categoría temporal en otros casos. Estos casos comprobarían la hipótesis de Thomason y Kaufman (1988), según los cuales hay transferencia sintáctica cuando se dan transferencias a nivel fonético-fonológico, como en el caso del habla de estos hablantes citados.

### Oraciones condicionales: El modo subjuntivo y el condicional

En español, si el tiempo de la oración principal pertenece a la esfera del presente, expresamos posterioridad con los tiempos futuro de indicativo y subjuntivo. Si el tiempo de la oración principal pertenece al pasado o se trata de un pretérito compuesto, la posterioridad se expresa mediante el condicional o el pretérito del subjuntivo (cf. Carrasco Gutiérrez 2000: 3.069). En general, en muchos estudios sociolingüísticos se ha señalado que existe una correlación entre el uso de la variable subjuntivo-indicativo y el uso del condicional con factores sociales. Lavandera (1975) indica que la elección entre condicional e imperfecto de subjuntivo en la prótasis de oraciones condicionales tiene correlación con el nivel de instrucción del informante. El uso del condicional (*si **tendría** mucho dinero....*) -un uso al parecer estigmatizado- disminuye regularmente en la medida en la que aumenta el nivel de escolaridad. Es decir, en el análisis tenemos que recordar que también hay variación en comunidades de hispanohablantes nativos, incluso en Costa Rica, donde en Limón se ha documentado el uso del presente, del imperfecto de subjuntivo y del condicional en la apódosis (cf. Castillo Venegas 2000: 70). En nuestro corpus, el uso correcto del condicional y del subjuntivo se da en muy pocos casos, y sí, sin lugar a dudas se encuentra en correlación con el nivel de instrucción y la conciencia lingüística, también puede estar influenciado por la variación existente en el *input* (español costarricense).

Como hemos comentado anteriormente, nuestros datos muestran que el subjuntivo y el condicional se adquieren en la misma etapa, en una de las últimas del camino hacia la lengua meta. Los mismos están, además, relacionados a nivel oracional en las oraciones condicionales, donde existe una gran inseguridad en cuanto a la asignación de concordancia.

En las primeras etapas, no se usan ni el modo subjuntivo ni el condicional. Cuando se han adquirido las formas, sigue una etapa de inestabilidad, de poca sistematicidad en el interlenguaje y de un uso incorrecto de las formas, como ilustra el ejemplo (149). La informante B44, por ejemplo, que enuncia los siguientes ejemplos, habla de personas que cometen delitos, roban, asaltan, etc. Desea decir que «si creyeran en Díos, no robarían», etc. y, aunque es una hablante con un dominio elevado del español, no maneja bien las categorías temporales y modales:

(149) Si **hubieran creído** en algo, no **hacen** estas cosas. (F, 51, B44)

(150) Yo sacaría copia de esto para que cada uno lo **tuviera**. (F, 51, B44)

En el discurso entero, la maestra B44 muestra el deseo de demostrar su buena competencia en español y comete hipercorrecciones. El uso del pluscuamperfecto de subjuntivo en la pródosis, también lo podríamos clasificarlo como una hipercorrección. Ambos ejemplos demuestran que no ha automatizado el uso del modo subjuntivo ni del condicional como un hablante nativo del español. Así, en el primer ejemplo, no respeta las esferas del tiempo (la oración requiere el imperfecto del subjuntivo) y la apódosis el condicional. El ejemplo (150) evidencia que sí conoce la desinencia morfológica del condicional (*sacaría*), pero que le cuesta seguir las esferas temporales, como queda demostrado en ambos ejemplos: de hecho aplica la regla que seguramente ha aprendido en el colegio en cuanto a la concordancia temporal y modal en oraciones condicionales. Pero la oración subordinada consecutiva pertenece a la esfera del presente y, por consiguiente, no se puede usar el pretérito del subjuntivo, sino que esta oración requiere el subjuntivo presente (*tenga*).

El siguiente ejemplo también demuestra la inestabilidad. El hablante joven, pero residente en la zona rural donde usa el criollo con mayor frecuencia durante el día y con el español como L2, no aplica de manera correcta el condicional, aunque conoce la terminación morfológica:

(151) Si uno hubiera estudiado más, **fuese** otra cosa. (M, 29, C09)

Cf. esp: Si uno hubiera estudiado más, sería otra cosa.

El siguiente ejemplo, cuya la pregunta tenía el fin de saber si la hablante sabía usar el condicional- evidencia que hay hablantes que han adquirido las flexiones del condicional aunque, al parecer, no las han internalizado automáticamente:

(152) **E:** Si usted fuera gobernadora de Limón, ¿qué cambiaría?

**B15:** Ay, ¿qué le digo? **Cambiaría** muchas cosas, especialmente el saniamien. **exigiera** a la municipal que que arregle lo de la basura. **Cambiaría** la forma de recolect. de recoger la basura y así sucesivamente para el arreglo. Y arreglar las calles. Sí. **Cambiaría** las formas, algunas formas del de del comercio, la venta en la calle. **Quitaría** todo eso porque eso molesta cuando uno va caminando en las aseras. A veces ellos ocupan tal asera y uno tiene que salir a la calle que es más peligrosa porque ahí van los carros.

**E:** ¿Pero no es que esa es su fuente de trabajo?

**B15:** No, pero la municipalidad **puede** ponerlos en otro lugar.

**E:** Bueno, sí.

**B15:** Ehm. Ellos **pueden** ponerlos. Y ellos son los que les dan los patentes para que ellos **venden** ahí afuera. Porque si ellos no se los **dan**

a ellos, ellos no **pueden** ir ahí. Entonces, ellos **pueden** exigir a la municipalidad para que les **consigue** otro lugar.

En la última línea, no usa el subjuntivo siguiendo a la conjunción *para que*. En general, parece que la inseguridad en cuanto al uso del condicional y del subjuntivo se da en la misma etapa, lo que es un estadio avanzado en el proceso de adquisición.

La inseguridad en cuanto al uso del subjuntivo no sólo se da en el habla de personas de los grupos A y B, ni sólo en el habla de residentes rurales con poca formación académica. El siguiente enunciado lo extrajimos de una conversación entre dos estudiantes universitarias que hablan sobre el ex-novio de una de las dos y de cómo ella debería tratarlo la próxima vez en Limón:

(153) Así cuando **vuelva**, lo **tenga** en frente, usted le pasa como si **es** una persona más de la calle. (F, 17, C29)

El uso no sistemático del subjuntivo y del condicional en este ejemplo muestra que incluso hablantes del grupo C muestran inseguridades que, en este caso, se puede deber a que -según se indica en la encuesta- en su hogar se ha usado más el CL que el español, es decir, el hablante no ha crecido completamente bilingüe.

### 2.3.2. Construcciones interrogativas

Como es sabido, en español las preguntas requieren una inversión del orden de palabras. En CL, por el contrario, no se usa esta inversión en construcciones interrogativas, sino que la interrogativa se indica por medio de la entonación, dejando intacta la estructura SVO como, por ejemplo:

(154) CL: /yuw nwo im?/

Ingl. «Do you know him?» (Herzfeld 2002a: 181)

(155) CL: *Wat shi sei?*<sup>185</sup> (M, 82, A01)

Ingl. «What did she say?»

En los interlenguajes de hablantes principiantes en la adquisición del español, se transfiere esta estructura del criollo a interrogaciones en español, es decir, no se realiza la inversión sujeto-verbo:

---

<sup>185</sup> Nótese también el uso del verbo simple en presente en vez de un tiempo anterior, aunque la oración pertenece a la esfera del pasado. En nuestra transliteración seguimos la ortografía establecida por Portilla Chaves (1996).

(156) ¿A dónde uno<sup>186</sup> va? (F, 43, B23)

Esto puede deberse al uso frecuente de los pronombres personales o estar en relación con ello. El tipo de preguntas «¿A dónde vais?» -traduciendo el ejemplo anterior- o como, por ejemplo, «¿Qué dices?» no requieren un sujeto léxico en español. No obstante, al igual que el español no estándar del Caribe (NSCS), en el cual preguntas como «¿Qué tú dices?» se producen sistemáticamente y a diferencia de la mayoría de las variedades del español (cf. Holm 2004: 128), los interlenguajes de los afrocostarricenses, también requieren el uso de pronombres personales y, por tanto, la hablante lo usa al formar la pregunta y sigue las reglas del criollo en cuanto al orden de palabras, esto es, es SVO. Conviene subrayar que sólo lo producen personas cuyo interlenguaje se ha estabilizado en una etapa temprana de adquisición, pero que se clasifica como transferencia directa de la lengua criolla de Limón.

### 2.3.3. Pronombres personales en función de objeto

Existe otro fenómeno relacionado con los pronombres personales. En CL, los pronombres personales se usan también como pronombres de complemento directo e indirecto, dado que son los únicos pronombres que existen: «En el CL los pronombres se usan indistintamente tanto para indicar sujeto como objeto (directo o indirecto)» (Herzfeld 2002a: 178) como ilustran los ejemplos:

(157) CL: /im waa wiy lern inglish.../

Ingl. «he wanted us to learn English...» (Herzfeld 2002a: 216)

El siguiente ejemplo, enunciado por un informante afrocostarricense de la clase social baja que habla el basilecto del CL y que tiene el español como L2, muestra que hay personas que transfieren esta estructura al español:

(158) Y allá en en Jamaica trabajan con los los los ingleses: Si usted se llamaba Juan, yo usted yo trabajo con **tú** y yo yo me yo me llamo Juan también. (M, 51, B07)

Este rasgo no es muy frecuente en nuestro corpus. Ha de clasificarse como un fenómeno de una etapa relativamente temprana de adquisición, de un bajo nivel de dominio del español -promovido también por el contacto con una lengua en la cual

<sup>186</sup> *Uno* es un calco del CL *unu* que se usa como pronombre para la 2.<sup>a</sup> persona plural (cf. Herzfeld 2002a: 178) y, a la vez, probablemente proviene de formas similares en lenguas sustratas de la familia Níger-Congo, tales como el Ibo *unu* (cf. Cassidy / Le Page 1980, Holm 1988: 204).

los pronombres personales pueden tener función de complemento directo.

#### 2.3.4. Construcciones comparativas

La falta de conocimiento de las formas irregulares del comparativo es otro rasgo que asimismo sólo encontramos en interlenguajes de personas que no han alcanzado un alto nivel del dominio del español:

(159) **Más mejor** de ahora. En Manzanillo la gentes es pobre allá en ese tiempo, en ese tiempo es mucho **más mejor** de ahora. (M, 75, A15)

(160) Pero en inglés suena **más mejor**. (F, 56, A14)

Los hablantes saben que el comparativo regular se forma con el morfema libre *más*, pero no han adquirido que *mejor* es la forma irregular del comparativo que no requiere la partícula *más*.

#### 2.3.5. Las subordinadas con el pronombre *que*

Los datos del corpus muestran una tendencia al uso generalizado y extendido de *que*. Este pronombre relativo se usa para sustituir a un adverbio relativo o a construcciones PREP + ART + QUE/CUAL(ES) o PREP + QUIEN(ES) como por ejemplo *donde*, *a la que*, *con los/las que*, etc. Los hablantes asignan las funciones gramaticales que llevan estas construcciones simplemente al pronombre relativo *que*. Es decir, no sienten la necesidad de asignar el género o el número correspondientes al referente, por lo que este uso se puede clasificar como una reducción de información redundante («redundancy reduction», cf. Larsen-Freeman / Long 1999: 59).

Antes de presentar los ejemplos, es necesario señalar que el empleo extendido de *que* en los casos antes mencionados es un fenómeno frecuente del lenguaje oral en situaciones de inmediatez comunicativa y que, como es sabido, no sólo es usado por los afrocostarricenses sino también en otras variedades del español (cf. *DPD* (2005)).

Como ilustra el siguiente ejemplo, en el español de los afrocostarricenses, encontramos una tendencia a emplear *que* como expresión que introduce la cláusula subordinada sustituyendo a *en las que*, *con las/los que*, *en la que* y nos deja suponer que, en ciertos contextos, se trata de un marcador subordinante en lugar de un pronombre relativo:

(161) E: ¿En qué hablan más, en español o patois?<sup>187</sup>

C03: Más en español que inglés. Son a veces **que** uno habla . así son, depende las personas **que** uno esté, **que** estamos. Con la mamá y con, con, con el papá, o sea, con mis abuelos. Eso ya es herencia; como la forma **que** uno habla. [...] Cuando nosotros hablamos, es patois ... es patois, y cuando habla.. algunas veces cuando hablamos con los gringos es inglés inglés. La forma **que** ellos habla. (F, 18, C03)

Como puede observarse, los hablantes, en particular la hablante C03, han internalizado el uso de *que* para muchas funciones cumplidas por otros marcadores subordinantes en el español general. Estos ejemplos sugieren una generalización de la función sintáctica de *que* como marcador subordinante de cualquier tipo.

Observemos otros fragmentos del corpus de otro tipo para compararlos con las ocurrencias documentadas en el *Diccionario panhispánico de dudas*:

(162) A la iglesia **que** yo voy .... Yo voy a una iglesia **que** habla español. (F, 42, B22)

(163) Este cuento trata de una señora **que** el hijo le leía las manos. (F, 30, B13)

(164) La organización **que** pertenecen ellos. (M, 87, A43)

El primer ejemplo también aparece en otras variedades del español. La omisión de la preposición cuando el antecedente ya lleva la preposición es común tanto en Hispanoamérica como en España: «*EN la ciudad QUE vivo hay mucha contaminación*». El uso en la segunda oración, no obstante, no está aceptado, ya que no se repite la preposición, además la hablante omite el clítico *se*. El uso de *que* en lugar de *cuyo* (163) también se acepta, como demuestra el siguiente ejemplo: «*Existen productos como el DDT y el Paraquat [...], QUE SU uso ha sido prohibido*» (*Siglo* [Pan.] 10.4.97), en lugar de *CUYO uso ha sido prohibido*.»

Puede apreciarse una gran variación en cuanto a este uso, tanto en nuestro corpus como en otras variedades. Por ejemplo, en el español no estándar del Caribe, donde Holm (2004: 128) ha destacado el uso predominante de *que* en vez de otros pronombres relativos; o en el español andino, en el cual este uso está muy extendido (cf. Escobar 2000: 75). En cuanto a otras lenguas, algunos investigadores han destacado esta función para *that* en inglés (cf. Givón 1991) y *que* en francés (cf.

<sup>187</sup> Sólo se usó este término porque la hablante distinguía entre «inglés estándar» (o 'inglés) y «patois», con que se refería al CL.

Kayne 1976). Estos estudiosos consideran que las expresiones *that* y *que* tienen la misma función sintáctica en oraciones subordinadas adjetivas y nominales, es decir, la de un marcador subordinante en general.

Teniendo en cuenta todos estos ejemplos del uso extendido de *que*, podemos concluir afirmando que el uso extendido de este pronombre relativo es una estrategia universal, tanto en situaciones de lenguas de contacto, de adquisición de L2, como también en situaciones de inmediatez comunicativa.

### 2.3.6. La anteposición de adjetivos

Encontramos otra transferencia directa del CL sobre el español: la anteposición de adjetivos. A diferencia del español, en CL siempre se anteponen los adjetivos como, por ejemplo, /di haad work/<sup>188</sup> (Herzfeld 2002a: 269), no sólo en casos que están pragmáticamente marcados. Conviene mencionar, sin embargo, que este fenómeno aparece con poca frecuencia y sólo en interlenguajes de personas con un bajo nivel del español:

(165) Usted oyó un **diferente** inglés, un **diferente** inglés que ahora. (M, 86, A05)

(166) Hay **distintas** culturas, **distintas** gente. (M, 51, B07)

Silva-Corvalán (2001: 315) también ha constatado este fenómeno en el español en contacto con el inglés en los EE.UU. La autora explica que el orden de palabras pragmáticamente marcado, que, en español, es, por ejemplo, la anteposición del adjetivo se vuelve no marcada al reproducir el correspondiente orden neutral de palabras en inglés. Silva-Corvalán clasifica este uso no simplemente como fenómeno sintáctico, sino como un calco léxico-semántico.<sup>189</sup> Según sus palabras se trata de

[...] calcos que involucran una o más palabras y que alteran rasgos semántico-sintácticos del español [...] [y que] tienen consecuencias en la sintaxis y la semántica de la lengua que los incorpora, especialmente en tales aspectos como el orden de palabras, las restricciones de selección y la subcategorización de las formas que los bilingües seleccionan como correspondientes a las de la lengua modelo. (Silva-Corvalán 2001: 311)

Aporta los siguientes ejemplos enunciados por inmigrantes hispanos en L.A.:

(167) Esa es una diferente generación (op. cit.)

(168) Ella hablaba como yo más o menos, machucado [chopped up] español,

<sup>188</sup> Herzfeld no trata la posición de adjetivos como tema aparte, pero deducimos de los ejemplos del corpus que en CL siempre aparecen antepuestos (cf. por ejemplo Herzfeld 2002a: 221).

<sup>189</sup> Véase también la parte sobre calcos léxico-semánticos en el epígrafe V.3.2.

mitad las palabras inglés y mitad, palabras español. (cf. op. cit.)

Desde nuestro punto de vista, lo mismo ocurre en el habla de los bilingües desequilibrados afrocostarricenses. Es llamativo que Silva-Corvalán escoja igualmente como ejemplo un sintagma nominal que contiene el adjetivo *diferente*, que ocurre antepuesto con alta frecuencia en nuestro corpus, lo que probablemente tiene su origen en la alta frecuencia de uso de esta palabra y al hecho de que el significante correspondiente existe tanto en inglés como en CL, lo cual favorece la transferencia sobre el español. En el español de los afrocostarricenses (ejemplos (169) y (170)), el adjetivo antepuesto pierde la marcación pragmática y los afrocostarricenses usan esta estructura de manera neutral al igual que en el CL y en inglés estándar (IE):

(169) EA: Habla con un **diferente** acento. (M, 86, A05)

(170) CL: /an yu av al difren proposhan a tiy/

Ingl. «and you have all different proportions (of) the tea». (Herzfeld 2002a: 346)

A modo de resumen, podemos decir que consideramos esta anteposición de adjetivos en el español de los afrocostarricenses como una transferencia del CL y del inglés (limonense) estándar promovida por la situación de contacto.

### 2.3.7. Las formas de tratamiento

En este punto queremos detenernos en un aspecto que confirma la importancia de la variedad de contacto, el *input* de la lengua meta, percibido a diario en una situación de lenguas en contacto por los aprendices. En nuestro caso, la variedad diatópica es el español costarricense hablado en Limón.

Al observar las formas de tratamiento usadas por los afrocostarricenses, destaca su diferencia con respecto al uso de los tratamientos utilizados, por lo general, en Costa Rica. En este país, se suele emplear el voseo (y el ustedeo) en lugar del tuteo.<sup>190</sup> Aunque en los últimos años ha aumentado el uso de *tú*, en general, *vos* y *usted / ustedes* son las formas usadas. Sin embargo, con respecto al uso de las formas de tratamiento, la región caribeña se distingue del resto del país: en la provincia de

<sup>190</sup> Hay que señalar que no existe el sujeto morfológico de «2.<sup>ra</sup> persona plural» como es común en la América hispanohablante, siendo reemplazado por el de «3.<sup>ra</sup> persona plural». Consecuentemente también son desusados, lógicamente, los posesivos *vuestro(s)*, *vuestra(s)*, sustituidos por *su(s)*, *suyo(s)* y *suya(s)*, pero más frecuentemente por *de ustedes* (cf. Zamora / Guitart 1988).

Limón no suele utilizarse el voseo y, comprobando los estudios que parten de la importancia del *input*, los afrocostarricenses tampoco usan el *vos*. La forma de tratamiento más frecuente es la del *ustedeo*, incluso, en el habla informal y familiar. Este uso también es común en el Valle Central de Costa Rica, pero a diferencia de la zona vallecentraleña, en Limón es la forma de tratamiento predominante, de hecho, no se usa el voseo. Quesada Pacheco comenta el uso extendido del *ustedeo* en Costa Rica (1998: 74) de la siguiente manera<sup>191</sup>:

Es de notar que en Costa Rica el *ustedeo* traspasa todas las barreras y se extiende a parientes y no parientes, a urbanos y rurales, en el trato cariñoso y no cariñoso, o bien cuando se está enojando o contento.

Observemos ejemplos del español de los afrocostarricenses: en el siguiente fragmento, una muchacha de 22 años se dirige a su hermana menor de 16 años. Acordándose de un desfile de carnaval en el que salieron en una carroza, usa el *ustedeo* junto con las desinencias verbales y los pronombres correspondientes:

(171) Diay, ahí salimos nosotros, los hijos de ella. ¿**Usted** se acuerda? **Usted** **había salido** también. ¿No **se** acuerda? Sí, **usted salió**, salimos los tres.  
[risas, negarción con la cabeza] Bueno, pero salió salió. (C14, F, 22)

De igual manera, dos hermanos del grupo B (F, 45, B28, y F, 48, B29) se dirigen una a la otra usando el *ustedeo* y las terminaciones verbales correspondientes:

(172) B28: ¿Qué? ¿Ya **vendió** suficiente?  
B29: No. [...] Es que no no no quiero maltratar a la gente, no **ve** que son clientes. [...]  
B28: *I tel Don Sam*. Yo le dije que **uste(d)** tenía [zapatos] aquí para vender.

Ese comportamiento subraya que la variedad que los afrocostarricenses toman como variedad de referencia, como variedad meta, al hablar en español es, en primer lugar, la variedad diatópica hablada por la mayoría hispana en Limón que se diferencia del resto del país en cuanto a fenómenos como las formas de tratamiento usadas. Llama la atención, sin embargo, que, sólo las personas afrolimonenses que han vivido en el Valle Central emplean el *voseo* de vez en cuando. Este hecho evidencia una vez más la asimilación lingüística a la variedad de contacto.

---

<sup>191</sup> Para información más detallada sobre el uso de formas de tratamiento y los cambios correspondientes en Costa Rica, véanse los trabajos recientes de Moser (2003) y Castillo Villegas (2000: 74 y ss.) en torno a las formas de tratamiento para la segunda persona (1).

## 2.4. Conclusión: Multicausalidad y multifuncionalidad de las características morfosintácticas

### Procesos lingüísticos

Teniendo en cuenta todo lo antes presentado, podemos llegar a la conclusión de que la analogía es uno de los mecanismos más frecuentes e importantes que encontramos en el corpus de este estudio con respecto a la morfosintaxis. En general, este proceso se manifiesta en la morfología verbal, en el uso de los tiempos y modos verbales y en la asignación de las categorías gramaticales de número o género en la frase nominal. Como hemos expuesto en el capítulo teórico, este proceso se halla estrechamente vinculado a la noción de la hipergeneralización de formas, es decir, a la extensión de reglas a otros contextos como, por ejemplo, el uso de la tercera persona verbal del presente indicativo que se usa independientemente del sujeto léxico que desempeñe la acción y de cuál sea la esfera temporal de que se trate. La hipergeneralización se emplea en particular en relación con aspectos que se adquieren en etapas tempranas de adquisición y que se generalizan por un tiempo. La hipergeneralización de formas también la hemos encontrado en la sintaxis, por ejemplo, con respecto al pronombre relativo *que*. Ése se ha extendido como única forma a otros contextos en los cuales, dentro del español general, se usarían otras construcciones subordinadas como *a la que*, *con lo que*, *lo que*, etc.

La analogía y la hipergeneralización están ligadas a la reducción, dado que en muchos casos su uso conlleva el empleo de un número reducido de formas, lo que trae consigo el abandono de distinciones morfológicas. Es decir, los afrocostarricenses emplean menos formas y cada una de ellas cumple más funciones de las que esta forma cumple en el español general. Como hemos expuesto, el español hablado como L2 por los afrocostarricenses se caracteriza en general por la reducción del sistema morfológico<sup>192</sup> en especial en los interlenguajes de personas que no son bilingües equilibrados, esto es, que todavía poseen un amplio dominio de la lengua criolla.

Hemos destacado, además, la presencia de transferencias de sintaxis de la lengua criolla sobre el español como, por ejemplo, la anteposición de adjetivos y el cambio del orden de constituyentes en construcciones interrogativas. En cuanto a la

---

<sup>192</sup> Los ejemplos que aparecen en el corpus de este estudio confirman la hipótesis de Van Coetsem (2000: 76), según la cual la reducción afecta principalmente a la morfología flexiva de la lengua meta. Cf. Zimmer (2005).

falta de la *consecutio temporum* propusimos que la misma se veía favorecida por el contacto, aunque no se debe a la influencia interlingual directa.

Con respecto a la sintaxis de constituyentes, adicionalmente hemos observado la omisión de preposiciones y de pronombres clíticos que constituyen estructuras sintácticas complejas que, asu vez, se adquieren en etapas avanzadas de adquisición. Dado que muchos interlenguajes de nuestros hablantes se han estabilizado en una etapa inicial, encontramos estas omisiones.

### Origen y clasificación

La gran mayoría de los fenómenos morfosintácticos son fenómenos de interlenguajes, típicos en el proceso de adquisición de una L2, como, por ejemplo, todos los fenómenos que se producen mediante el proceso de analogía o de la hipergeneralización de reglas y formas. Al intentar clasificar según nuestras cuatro opciones (influencia del español, del criollo, fenómenos de la ASL o de la inmediatez comunicativa) en el nivel morfosintáctico, nos encontramos, no obstante, frente a la dificultad de que una de nuestras lenguas en contacto es una lengua criolla, que, como es sabido, se ha desarrollado mediante los mismos procesos de «simplificación» que también se usan en la ASL. Las lenguas criollas muchas veces son consideradas *interlenguas*, sistemas intermedios en cuyo desarrollo procesos como la generalización y la reducción forman la base. Por lo tanto, es difícil determinar hasta qué punto influye la lengua criolla en la generalización de la tercera persona presente de los verbos, por ejemplo, ya que en el CL (como en muchas otras lenguas criollas) existe solamente una forma simple del verbo en presente.

Desde nuestro punto de vista, no obstante, pudimos demostrar que existe una adquisición gradual del paradigma verbal y de las categorías temporales verbales empezando con el infinitivo y avanzado hasta la conjugación del verbo, lo cual nos lleva a la conclusión de que la lengua criolla sólo influye de manera marginal en este fenómeno. Si influye, sólo lo hace al inicio de la adquisición -es posible que favorezca el uso de la tercera persona del presente en una etapa inicial, por ejemplo- pero al comparar los interlenguajes se ha demostrado que sólo influye en una etapa y que luego las interlenguajes de personas que no se han quedado en una etapa principiante, se han adaptado cada vez más al español costarricense y han adquirido el paradigma verbal entero.

En cuanto a la influencia del CL, destacamos pocos fenómenos que se puedan atribuir a esa lengua. Sólo hemos clasificado como transferencia interlingual directa

la anteposición de adjetivos, el uso del pronombre sujeto por el pronombre objeto y el cambio del orden de constituyentes en construcciones interrogativas. Igualmente, mencionamos que el uso de las categorías temporales puede haber estado influenciado, en parte, por la estructura en el CL.

Por último, cabe mencionar que, en particular en la morfosintaxis, es necesario analizar todo el discurso de un hablante antes de clasificar faltas de concordancia u otros fenómenos, como posible evidencia de una adquisición imperfecta del español. En cuanto al español de hablantes bilingües equilibrados encontramos características que también se dan en el habla informal de hablantes nativos como es el caso de la pluralización de *haber*. En estos casos, dicho uso, por un lado, se debe a la imitación del *input* y, por otro, simplemente se trata de una *constructio ad sensum* lógica y usada en el mundo hispanohablante.

### Frecuencia

Con respecto a la morfosintaxis, se comprueba la teoría de Bybee (2001), según la cual la frecuencia de uso y de percepción tiene un impacto decisivo en la representación de los ítems léxicos. En particular, en los apartados sobre la adquisición de los tiempos y modos verbales, hemos señalado que la adquisición de una categoría temporal siempre comienza con la forma más frecuente, como los verbos *ser* y *estar*, y con las terminaciones correspondientes a los sujetos léxicos usados con mayor frecuencia, como son la primera y la tercera persona singular.<sup>193</sup>

### Estrategias comunicativas

Al igual que en la fonética y la fonología, el empleo de los procesos lingüísticos tiene como fin facilitar la comunicación en la L2. Los hablantes del español como L2 simplifican muchas estructuras de la lengua meta de diferentes maneras, por ejemplo mediante el empleo de estrategias comunicativas como la compensación y la evitación.

Una estrategia de compensación clásica que se manifiesta en los interlenguajes es el uso de pronombres personales con mayor frecuencia que en el español general, como mecanismo que compensa la falta de información morfológica a nivel sintáctico, y que se ha encontrado en muchos otros contextos del contacto lingüístico (cf. Holm 2004, Silva-Corvalán 2001, Van Coetsem 2000).

<sup>193</sup> Gonzalez (1983: 71 y ss.) también comenta que la primera y la tercera persona con los morfemas verbales flexivos se usan con mayor frecuencia.

Como estrategia de evitación en la morfosintaxis del español de los afrocostarricenses, podemos mencionar la ausencia de estructuras morfosintácticas complejas como el modo subjuntivo o el condicional. Pero, en general, todas las generalizaciones que facilitan la comunicación las podemos clasificar como evitaciones, aunque son inconscientes en la mayoría de los casos. Al igual que en el capítulo sobre fonética y fonología, todas las estrategias tienen el fin de facilitar la comunicación en la segunda lengua (cf. Thomason 1986).

### Observaciones finales

De acuerdo con lo propuesto, la morfosintaxis no constituye el nivel que marcará la particularidad de una posible variedad del español afrocostarricense en un futuro, ya que la gran mayoría de los fenómenos son típicos en la adquisición de una L2, lo que significa que se irán perdiendo en futuras generaciones. Los rasgos expuestos anteriormente se encuentran sólo en los interlenguajes de personas bilingües desequilibradas -y, por tanto, son muestras de adquisición imperfecta-, mientras que los jóvenes bilingües equilibrados (E=L2) ya no muestran rasgos morfosintácticos particulares en su habla. A diferencia de los rasgos fonéticos y fonológicos, desde una perspectiva global no se han registrado ocurrencias de rasgos particulares morfosintácticos en el habla del grupo C (los jóvenes) que podrían fosilizarse y ser usadas por toda la comunidad afrocostarricense, lo cual llevaría a una posible clasificación del español de los afrocostarricenses como una variedad sociodialectal.

### **3. Léxico**

Como era de esperar en una situación de lenguas en contacto de tipo transferencia por préstamo (Van Coetsem 1988, 2000), no constatamos muchas transferencias en el nivel léxico del español de los afrocostarricenses, puesto que al adquirir una L2, aprender el vocabulario es el primer requisito necesario para comunicarse y además es el nivel lingüístico más fácil de adquirir, como explica Van Coetsem (1988: 39): «Vocabulary is not only the most readily accessible domain in language acquisition, but also contains the semantic hard core necessary to communicate». Además, en nuestro corpus se comprueba la hipótesis de Thomason y Kaufman (1988) que mantienen, con respecto a situaciones de interferencia de sustrato, que sólo se usan tales préstamos léxicos cuando se refieren a campos

semánticos como la ‘comida’ o ‘conceptos culturales’: «They [the shifting group] will probably keep their own native-language words only for things the TL [target language] has no words for: foods and other cultural items» (op. cit.: 39). Es decir, en este nivel de la lengua se producen muy pocas transferencias en comparación con la fonología y la morfosintaxis, no obstante, en este capítulo presentaremos este número reducido de ejemplos interesantes.

Los conceptos que usaremos como base del análisis de los rasgos léxicos del español de los afrocostarricenses son los de «*préstamo*» y «*calco*»<sup>194</sup>. Siguiendo la tipología tradicional de Einar Haugen (1950: 214 y ss.), por *préstamo puro* (*loanwords*) entendemos la transferencia de un elemento del vocabulario de una lengua A al léxico de otra lengua B, la lengua receptora, en nuestro caso el español, sin que signifique un desplazamiento de un elemento léxico de la lengua receptora, dicho en las palabras de Haugen se trata de «*morphemic importation without substitution*» (Haugen 1950: 214). Tradicionalmente, se distingue entre el *préstamo estable*, cuando es utilizado por toda una comunidad (o parte de ella) y el *préstamo espontáneo* si es usado ocasionalmente en el idiolecto de una persona individual (cf. Moreno Fernández 2005: 257). Por otro lado, Haugen distingue los *préstamos híbridos* o *mezclados* (*loanblend*), en los cuales se produce una sustitución morfé mica parcial (ingl. *to pat* > esp. *patear*). En tercer lugar, identifica el *calco* (*loanshift*), que se refiere a la traducción de una entidad morfológica compleja de una o más palabras (ingl. *skyscraper* > esp. *rascacielos*) o a una incorporación desde la lengua A de un significado que se asocia a una forma de la lengua B, por ejemplo *jugar* la guitarra < fr. *jouer* ‘tocar’.

Para presentar los rasgos léxicos particulares, usaremos la clasificación tipológica más específica establecida por Silva-Corvalán (2001: 310 y ss.) (basada generalmente en la distinción entre *préstamo* y *calco* propuesta por Haugen) que distingue cuatro clases de transferencias: préstamos de una palabra, calcos de una palabra, calcos complejos y calcos léxico-sintácticos. Siempre distinguiremos entre préstamos estables y préstamos espontáneos, pues en la situación de contacto no prolongado que se da en Limón, el español de los afrocostarricenses cuenta con muy pocos préstamos estables todavía.

<sup>194</sup> No será posible tratar el tema del *cambio de código*, por lo que queda referir a los trabajos ya realizados sobre este ámbito del contacto referente a la situación de lengua en contacto en Limón (cf. Umaña 1991, Winkler 2000, Zimmer 2007).

### 3.1. Préstamos de una palabra

A pesar de que Silva-Corvalán (2001) no hace esta distinción, queremos diferenciar entre los préstamos puros y los préstamos híbridos, según la clasificación de Haugen, puesto que en nuestra muestra encontramos ambos tipos.

#### 3.1.1. Préstamos puros

Esta clase de rasgos léxicos extranjeros (también llamados *extranjerismos* en otros estudios) no muestran ningún tipo de adaptación al sistema fonológico o morfológico del español, es decir, los lexemas se usan de la misma forma y en los mismos contextos que en el CL. En palabras de Silva-Corvalán, son «transferencias de formas con sus significados» (op. cit.: 310).

En general, algunas de las palabras criollas que pertenecen a los marcos (*frames* en términos de Fillmore)<sup>195</sup> ‘comida’, ‘organizaciones culturales’ y ‘tradiciones’. Todos tienen como referente comidas típicas y organizaciones sociales de los afrocostarricenses y pueden considerarse préstamos estables en el español de los afrocostarricenses. Éstos no suelen traducirse nunca. Este grupo abarca los platos típicos que se llaman *Rice and Beans*, *Patí*, *Plantin Tarte* o *Pan Bon*<sup>196</sup>; la asociación para el mejoramiento del negro siempre se denomina UNIA (*United Negro Improvement Association*) y la organización social que se ocupa de los funerales dignos para la población afrocostarricense se sigue llamando *Burrial Scheme*.

Además, constatamos ejemplos de préstamos espontáneos, es decir, no estables, que aparecen sólo en los interlenguajes de algunas personas: en el corpus destaca que a pesar de que el español tenga lexemas para frutas, verduras usadas en particular en la cocina caribeña, etc., estos lexemas españoles no son utilizados por los afrocostarricenses. En la mayoría de los casos, la preferencia de los significantes criollos no es consciente, más bien resulta de la falta de conocimiento por parte de los hablantes del español como L2 (e incluso por parte de hablantes del español como L1, cuya lengua predominante en el dominio del hogar es el criollo). La explicación es simple: como los adultos afrocostarricenses siguen usando el criollo con mayor frecuencia en el dominio de la casa -donde, se supone, se habla más de

---

<sup>195</sup> Siguiendo a Fillmore (1985), por *frame* se entiende la organización del conocimiento del mundo relacionado a un concepto cultural, global, etc. representado a nivel cognitivo en un conjunto de categorías conceptuales.

<sup>196</sup> *Patí* es una empanada de carne molida, *Plantin Tarte* una empanada dulce y *Pan Bon* un pan dulce.

comida- incluso los jóvenes ignoran algunas palabras españolas para aludir a referentes del *frame* ‘comida’, etc. Obviamente, estas palabras criollas usadas espontáneamente no pueden clasificarse como préstamos estables, sino espontáneos que forman parte del *mensaje* en vez del *código*<sup>197</sup> de los afrocostarricenses, en tanto que forman parte de la competencia individual -o más bien, de la falta de conocimiento- de un hablante y no son empleados por toda la comunidad de habla. Encontramos, por ejemplo, los siguientes préstamos espontáneos en el habla de personas de los grupos A y B:

(173) A01: Hasta un compañía viene a sembrar **banana**. (M, 82)

B39: Tiene ... ehm. .. ¿Cómo se llama? Lo que a usted . ah ¿cómo se llama? Lo que le gusta a usted, Dori. Ay, que usted, no no no limón dulce no, lo otro. /**Grapefruit**./

A32: /Ah **grapefruit**. Sí./

B39: Tiene **grapefruit**. Palos de greapfruit entonces, él sembró, los sembró de plátano y de banano.

Por la similitud entre la palabra esp. *banano* y la palabra ingl. *banana*, el anciano que enunció el primer ejemplo, no se da cuenta de que no usó el término correcto en español. En la conversación entre dos mujeres del grupo A y B, las informantes no encuentran el término en español, pero parecen estar contentas con el uso del término inglés. A pesar de que son conscientes de la grabación, no buscan el lexema correspondiente en español, lo que, de nuevo, demuestra que el uso de las palabras criollas predomina en el campo semántico ‘comida’.

Y no sólo destacamos este hecho en el habla de los mayores, también hay jóvenes que poseen un mayor dominio del léxico criollo de este *frame*. Del siguiente ejemplo extraído de una conversación entre jóvenes de alrededor de 20 años, podemos inferir que las palabras criollas se suelen usar con mayor frecuencia que las españolas al referirse a comida en los hogares, pues, las jóvenes no han integrado las lexemas españolas para algunas verduras y frutas en sus sistemas. Al hablar sobre unas fiestas tradicionales, en la siguiente conversación puede observarse el uso de préstamos espontáneos referentes a muchas comidas típicas criollas y la falta de conocimiento en cuanto al nombre de una verdura:

<sup>197</sup> Cf. Weinreich 1953, Van Coetsem 1988.

(174)

- C15: La venta de comida ¿verdad? Venden comidas típicas de así de la zona. '**Rice and beans**', ¿qué más venden, Penny?
- C16: Sí, venden '**rice and beans**' y cosas así.
- C14: La verdad es que ... ejm. Para ver, diay sí más que todo lo que lo que ellos comen '**rice and beans**', sopas que hacen. [...]
- C15: Me imagino que también hacen '**ron don**' y todas esas cosas. ¿Ha probado el '**ron don**' usted, Tanja?
- E: No.
- C15: El **ron don**. Es como una . es es carne ...
- C14: Sí, el '**ron don**', es *miít* /es carne/
- C15 *It has a miít.*
- C14: Eh . *ai duon núo*. Ya si es de pescado. Es que ...
- C15: Hay diferentes sopas de '**ron don**'.
- C14: Aha
- C15: El '**ron don**' es con con con coco y yuca, eh son vegetales, ¿verdad?
- C14: /Aha, banano/
- C15: /Yuca/, banano, **dumplin**
- C14: Aha.
- C15: ¿Cómo se dice '**dum plin**' en ...
- C16: /*Ai duon núo*/
- C15: /en español/?
- C16: Es algo como de masa, pero no sé /como se llama/
- C14: /Ya si quiere echarle / ñame, también. Sí. Es casi como hacer sopa pero no es sopa.
- C15: No es sopa. No es sopa. ¿Usted ha probado esas ... todas esas todos vegetales?
- E: No.
- C15: ¿Yuca?
- E: Bueno, eso sí.
- C15: Ñame, ¿lo ha probado?
- E: No, creo que no.
- C15: ¿Y qué otra cosa? El **dum plin** tampoco. ¿**Dum plin**?
- E: No
- C15: Es que no me acuerdo como dicen en español.
- C16: No sé.
- C15: *Wot dey say?*
- C16: *Ai duon nuó.*
- C14: Sólo sólo oigo el **dumplin**, pero nada, en español nada.
- C15: [risas] ¡Estamos fatal!
- C14: ¡Qué va!

En esta conversación participan dos primas y unas amigas que viven en tres casas diferentes pero, al parecer, el uso de las lenguas en cuanto a comida tiene que haberse dado primordialmente en la lengua nativa de los padres, el criollo. Ninguna conoce la palabra española e, incluso, lo admiten. El uso de ambos códigos parece ser natural para estas informantes, que puede deducirse en tanto que usan el cambio de código. Cuando se dirigen a ellas mismas, al buscar la palabra en español, usan el criollo, puesto que no es necesario que la entrevistadora entienda esta búsqueda de palabras y probablemente este uso es muy natural y típico en el ámbito familiar. Llama la atención que también en el grupo de los jóvenes residentes en Limón Centro hay personas que parecen tener un mayor dominio en la lengua criolla de *frames* particulares.

Adicionalmente, destacan préstamos espontáneos de diversos campos semánticos. Algunos están relacionados con la niñez, con el tiempo libre y la ropa, tal y como ilustran los siguientes extractos del corpus:

- (175) No es que estoy viviendo una *high life*, pero por lo menos a diario uno puede encontrar el sustento diario. (M, 51, B07)
- (176) Los carretillos, los *go-cards*, pero *go-cards* de nosotros de de madera hacíamos muy alegóricos, nosotros le poníamos asientos, frenos. (F, 38, B17)
- (177) Uno aquí es más libre, un (uno) se siente más relajado, uno puede ir en pantalón u *shorts* y pantaloncito corto. (F, 49, B19)

Por supuesto, estos préstamos espontáneos no sustituyen a palabras españolas y tampoco son sólo particulares de los afrocostarricenses. En otras variedades, e incluso lenguas, estos anglicismos son usados de vez en cuando, es decir, no se deben a la influencia de la lengua criolla sino que reflejan la influencia del inglés estándar en general en el español. La palabra *shorts*, por ejemplo, es un anglicismo bastante frecuente en Costa Rica que permitiría clasificarlo como un préstamo integrado, es decir, estable pero respecto de la variedad del español costarricense en general, que tiene su origen en el impacto del inglés dentro del mundo de la globalización del siglo XXI.

### 3.1.2. Préstamos híbridos

Los préstamos híbridos se adoptan morfológicamente a la estructura de la

lengua receptora basándose en un elemento léxico de la lengua fuente. En Limón, encontramos un préstamo estable tanto en el habla de los afrocostarricenses como en el habla de los hispanocostarricenses de Limón: el *fulinero* que se refiere a una persona (un trabajador) que llena contenedores en el muelle. Es un préstamo híbrido integrado en el español de toda la comunidad limonense que se deriva de la palabra inglesa *to fill-in*. Desde una perspectiva sociológica, no sorprende esta incorporación: en el muelle siempre ha habido un extremo contacto entre trabajadores pertenecientes a la población afrodescendiente y la población hispana, hecho que explica una creación de un lexema como el mencionado.

Además, constatamos otro préstamo espontáneo enunciado por una secretaria de 50 años, que crea el adjetivo *sorpresivo*. Proponemos la hipótesis de que la creación probablemente está promocionada por el inglés criollo o estándar (en particular influida por el contexto referencial porque habla de un acontecimiento un contexto norteamericano, angloparlante) y el español. Por un lado se ve influida por el adjetivo inglés *surprising* que corresponde al sustantivo *surprise*. Por otro lado, existe la palabra *sorpresa* en español, de lo que la hablante infiere que en español también tiene que existir un adjetivo correspondiente a este sustantivo y crea *sorpresivo*. Es decir, añade una desinencia morfológica española común en la creación de adjetivos, esto es, *-ivo*, y deriva *sorpresivo* de *sorpresa*:

(178) Hoy lo que me llamó más la atención, es la visita del presidente Bush a Bagdad, que fue **sorpresivo**. Y y y él fue así no más, y nadie se dio cuenta. Hasta que él llegó, él llegó de sorpresa. (F, 50, B15)

### 3.2. Calcos de una palabra

Bajo la categoría ‘calcos de una palabra’, Silva-Corvalán (2001: 311) engloba transferencias «de significados a significantes ya existentes en español». No aparecen muchos ejemplos en nuestro corpus, pero destaca el calco «recolectar la basura» usado de manera sistemática en el habla de una secretaria de 50 años con un dominio del español intermedio y que habla criollo con mayor frecuencia durante el día:

(179) Cambiaría la forma de **recolect**. ...de recoger la basura. (F, 50, B15)

Como se puede observar, cada vez que la hablante usa este calco, se corrige y usa la palabra correcta *recoger*. Probablemente está en una fase inestable de adquisición en cuanto a la relación entre los lexemas esp. *recoger*, esp. *recolectar* (que tiene un significado muy restringido: ‘recoger la cosecha’, cf. DRAE) y el ingl.,

CL, *collect*. Extiende el significado de la palabra *recolectar* a ‘recoger una cosa’, relacionándola con la palabra del inglés y del criollo *to collect*.

### 3.3. Calcos complejos

Los calcos complejos implican más de una palabra, pero no alteran los rasgos semánticos o sintácticos del español como, por ejemplo, *máquina lavadora* < ‘washing machine’ (Silva-Corvalán 2001: 311). Este tipo de calcos no los hemos encontrado en nuestro corpus.

### 3.4. Calcos léxico-sintácticos

En esta clase de la transferencia de rasgos léxicos, Silva-Corvalán (2001) considera diversos subtipos de los cuales hemos escogido cuatro que aparecen en nuestro corpus.

#### Tipo 1:

El primer tipo se refiere a una unidad de una palabra que reproduce a una entidad en la lengua fuente, en nuestro caso el CL, y que conlleva un cambio de significado en una palabra del español (lengua receptora) (Silva-Corvalán 2001: 311). Este tipo lo encontramos especialmente en el habla de hablantes bilingües desequilibrados con predominio fuerte en la lengua criolla ilustrado en los ejemplos siguientes:

- (180) Mamá y papá compró acciones. Los acciones valía **ese tiempo** cinco dólares. (M, 81, A45)
- (181) **En este tiempo** también llegan más pescado más langosta, langosta eran como arena. (M, 82, A01)
- (182) En Manzanillo le gentes es pobre allá **en ese tiempo, en ese tiempo** es mucho más mejor de ahora. (M, 75, A15)

El uso del lexema *tiempo* por parte de afrocostarricenses del grupo A, que muestran un nivel bajo del español, lo consideramos un calco espontáneo, a pesar de que, según el DRAE, *tiempo* se puede referir a *época* también.<sup>198</sup> En las tres oraciones que pertenecen a la esfera del pasado, deberían haberse usado ítemes léxicos como *época* o *momento*. En esta situación particular, la palabra *tiempo* es

<sup>198</sup> En cuanto al calco de toda la frase nominal *ese tiempo* véase la explicación bajo el tipo 2.

bastante vulnerable, puesto que coincide con algunos de los usos del CL *taim* (ingl. 'time').<sup>199</sup> Este uso lo podemos considerar como una extensión de *tiempo* que conlleva el significado de un concepto general básicamente durativo en español, a la noción de 'época en el pasado'.<sup>200</sup> Suponemos que los hablantes del grupo A, con reducida o ninguna formación académica en español, desconocen el léxema *época* (no lo usan nunca) y que, por tanto, extienden el concepto semántico de la palabra *tiempo*.

### Tipo 2:

El segundo tipo se refiere al uso de preposiciones con influencia de la lengua fuente. En cuanto al uso de preposiciones en el español de los afrocostarricenses destacamos muchos ejemplos en el corpus que crean estructuras en español que no existen. No obstante, la mayoría de ellos no pueden clasificarse como transferencias directas del CL, más bien, pueden demostrar la gran dificultad de adquisición de las preposiciones al adquirir una L2, en particular en español. Destacan dos ejemplos que pueden haber estado influidos por una estructura inglesa. Un hablante dice:

(183) Hay gente que se queda **por** vida. (M, 26, C06)

El uso de la preposición *por* puede estar influida por la preposición *for* en inglés, usada en estructuras como *to stay for good, for life*.

Además, queremos hacer hincapié en un ejemplo expuesto anteriormente en el cual el hablante omite la proposición *en* en el sintagma *en este tiempo*, estableciendo un paralelismo con la estructura en criollo, en el cual no se usa una preposición precediendo la estructura adverbial de tiempo /dat taym/:

(184) EA: Mamá y papá compró acciones. Los acciones valía **ese tiempo** cinco dólares. (M, 81, A45)

(185) CL: /dat taym miy neba nwo waz di nada brada mi a fayt wid/

Ingl.: «(At) that time, I did not know that it was the other brother with whom I was fighting».

Esp.: «Esa vez (**en** este momento) yo no sabía que er el otro hermano

---

<sup>199</sup> La frase adverbial no se realizó de acuerdo con las reglas del español general, esto es, primero, el pronombre demostrativo *este* en español se refiere a lo cercano, mientras que *aquel* se refiere a lo lejano del hablante en un sentido tanto locativo como temporal (cf. Eguren 2000). Es decir, el afrocostarricense que enunció la frase debería haber usado el pronombre demostrativo *aquel* (o *aquella* si usa *época* en vez de *tiempo*) haciendo referencia a la anterioridad.

<sup>200</sup> Este ejemplo muestra, además, la inseguridad de los hablantes acerca de los demostrativos *este*, *ese* (y *aquel*, demostrativo que no domina y que sustituye por *este* y *ese*).

con quien yo (estaba peleando) peleaba». (Herzfeld 2002a: 179)

Sin discutir la sintáxis no canónica del ejemplo (en el español general, el adverbio temporal se coloca al principio de una oración o al final), el simple uso de *ese tiempo* podría ser una traducción de la expresión temporal *dat taym*.

### Tipo 3:

Otro tipo se refiere a los calcos que neutralizan el orden de palabras pragmáticamente marcado en español, es decir, un orden se vuelve no marcado al reproducir el correspondiente orden neutral de palabras en inglés. Ya hemos mencionado este tipo de transferencias en el capítulo sobre la sintaxis oracional bajo el subcapítulo «anteposición de adjetivos». Esto significa que la anteposición de adjetivos no conlleva un cambio en el significado. Al igual que en el inglés estándar, en CL, los adjetivos se anteponen a sus objetos correspondientes:

(186) CL: /dat iz a difikol kweschon fi answer/

Ingl.: «that is a difficult question to answer». (Herzfeld 2002a: 221)

Los siguientes ejemplos ilustran la transferencia del orden de palabras al español:

(187) Es como los portorriqueños. Ellos está igual también como nosotros. Ellos hablan mitad español y mitad inglés, con un **diferente** acento [acento]. (M, 86, A05)

(188) Todos se ayudaban uno al otro. Mantenían la ciudad limpia. Pero ahora, como hay muchos, digamos, extranjero, mucha gente que que viene de afuera, mucho **distinto** nacionalidades. Limón es como digamos Nueva York que que hay **distintas** culturas, **distintas** gente. (M, 50, B06)

Ambos hablantes, integrantes de los grupos A y B, transfieren el orden de palabras del criollo sistemáticamente a la sintaxis del español y anteponen los adjetivos respetando la concordancia numérica en unos casos, aunque no en otros.

Silva-Corvalán clasifica este tipo de transferencias como léxico-semánticas, ya que en el contexto en el que ocurre la anteposición no hay indicación de condiciones pragmáticas marcadas, sino que simplemente reproducen la estructura neutral del inglés o, en nuestro caso, también del CL. Paralelamente a lo constatado por Silva-Corvalán, este tipo de calcos aparece sólo en el habla de personas con un nivel bajo del español. Esta autora da ejemplos como *es una diferente generación* o *machucado español (chopped up Spanish)*, usado por la tercera generación de

inmigrantes hispanos en los EE.UU (cf. Silva-Corvalán 2001: 315) que ya hemos citado al tratar la anteposición de adjetivos como rasgo sintáctico (véase el epígrafe V.2.3.6.).

#### Tipo 4:

Bajo este tipo, Silva-Corvalán (2001) resume las construcciones que constituyen una forma de relexificación y que producen estructuras no existentes en español. Encontramos ejemplos que reproducen estructuras del criollo o del inglés estándar limonense:

(189) EA: **Otra persona** dicen que no (F, 40, B40)

Ingl.: Other people say ....

(190) EA: Mucha persona dice (F, 67, A03)

Ingl.: A lot of people say...<sup>201</sup>

Podríamos considerarlo un ‘calco léxico-morfológico’, ya que lo que la hablante cambió, fue el número, transfiriendo la forma singular con significado de pluralidad a una forma singular tanto al sujeto léxico como al sujeto morfológico (expresado en la terminación verbal de la 3.<sup>ra</sup> pers. sg. pres.). El caso siguiente, desde nuestro punto de vista, puede ser tratado como una traducción de una frase del criollo:

(191) EA: mucho **distinto** nacionalidades. (M, 51, B07)

Ingl. «many different nationalities»

Es posible que este grupo nominal *mucho distinto nacionalidades* sea una traducción influida por el acrolecto del criollo (porque sólo se usa la marcación morfológica del plural de sustantivos en el acrolecto (cf. Herzfeld 2002a: 308) o incluso del inglés estándar (que sería posible ya que el hablante indica leer siempre la Biblia y libros en inglés).

Además, encontramos una relexificación de la presentación de números del inglés criollo al español omitiendo la palabra y en el caso concreto de la frase *cincuenta y cinco* (la hablante ha gozado de poca educación y habla sólo un inglés criollo basilectal):

---

<sup>201</sup> No encontramos ningún ejemplo equivalente del criollo en la obra de Herzfeld (2002a) pero según la autora (comunicación personal en enero de 2007), es común decir lo equivalente a ingl. ‘other people’ en CL.

- (192) Aquí en Limón en mil novecientos **cincuenta cinco** había cosa bien barata. (F, 67, A03)  
 CL: «fifti faif».

Podemos concluir lógicamente señalando que todos los calcos léxico-semánticos presentados son fenómenos espontáneos, pertenecientes a los interlenguajes. Sin embargo, no serán permanentes como los préstamos estables que expusimos bajo la primera clase de rasgos léxicos.

### 3.5. Resumen

La mayoría de las transferencias léxicas han de clasificarse como préstamos espontáneos que no han sido incorporados en el español de todos los afrocostarricenses y menos en la comunidad limonense en general. Se deben a la falta de conocimiento de palabras españolas o la inexistencia de algunos significantes pertenecientes a determinados campos léxicos como «food or cultural items» (Thomason / Kaufman 1988). En este sentido, encontramos un porcentaje más alto de calcos espontáneos en el habla de personas bilingües desequilibradas (con un nivel de competencia limitada del español), que pertenecen, en la mayoría de los casos, a los grupos A y B.

Hemos dejado a un lado el campo del *cambio de código* (*code-switching*), aunque puede observarse la alternancia del criollo y del español (donde el español constituye la lengua matriz (Myers-Scotton 1993) en el ejemplo del corpus, sin que se den explicaciones detalladas puesto que constituye un tema aparte tratado de forma independiente por Zimmer (2007).

No obstante, el léxico constituye un nivel interesante que puede brindarse para futuros estudios bien sea en relación con el uso de préstamos como también respecto al cambio de código por parte de hispanocostarricenses, particularmente, de los jóvenes que usan la alternancia de lenguas como símbolo diastrático y diafásico para manifestar su identificación en grupos de amigos biculturales. Como sabemos, el habla juvenil se caracteriza por su espontaneidad, su evolución y sus cambios rápidos ocurridos en inmediatez comunicativa (cf. Rodríguez 2002). Es decir, se trata de fenómenos de inclusión. Este punto se merece investigación adicional en un futuro con el fin de determinar si se incorporarán algunos préstamos espontáneos usados hoy en día y, si así fuera, cuáles serían.

## VI. Clasificación del español de los afrocostarricenses

En el capítulo anterior hemos presentado un análisis detallado de los fenómenos particulares usados por los afrocostarricenses. Queda por contestar la pregunta esencial: ¿Cómo podemos clasificar el español usado por esa comunidad? Con base en los resultados obtenidos del análisis del habla de nuestros informantes, llegamos a la conclusión de que no es posible considerar el español hablado por los afrocostarricenses una variedad sociodialectal. Esto se debe a que hemos destacado un grado de heterogeneidad demasiado alto entre los idiolectos, por lo que el habla de los afrocostarricenses no muestra las criterios lingüísticos establecidas que tienen que cumplirse para poder hablar de una variedad lingüística.

Si se puede clasificar el español de los afrocostarricenses una variedad o no depende, obviamente, de la definición del concepto de variedad que se adopte. La lengua española, al igual que todas las lenguas históricas (en el sentido dado por Coseriu 1980), se caracterizan por la variación lingüística (y discursiva). Tradicionalmente se distinguen *tres dimensiones de la variación* de una lengua que forman el llamado *diasistema* de una lengua histórica: la dimensión diatópica (diferencias según regiones y territorios), la diastrática (variedades de habla de grupos sociales o clases diferentes) y la diafásica (diversos estilos de un idioma).<sup>202</sup>

En primer lugar, una característica de una variedad diastrática, un *sociolecto*, es que tiene que ser hablada por un cierto grupo social que comparta los mismos factores sociales y/o étnicos y que tiene implicaciones socioindexicales, mediante las cuales los miembros se identifican con un cierto grupo social. Hudson (1980: 24 y ss.), por ejemplo, dice: «What makes one variety of language different from another is the linguistic items that it includes, so we may define variety of a language as a set of linguistic items with similar social distribution.». Segundo, la variación diatópica se refiere al uso de una variedad en un territorio determinado. Ambas condiciones se cumplen en cuanto a los afrocostarricenses. En cambio, las condiciones necesarias que permitiría hablar de una variedad diafásica no se cumplen. El uso de los fenómenos no depende primordialmente de la situación comunicativa.<sup>203</sup>

Llegamos a la conclusión de que las condiciones lingüísticas son más

---

<sup>202</sup> Véase Flydal 1951, Coseriu (1980: 111).

<sup>203</sup> Existen diferencias en cuanto a la monitorización del lenguaje, pero no se distinguen fenómenos usados de acuerdo con diferentes situaciones comunicativas.

decisivas para la clasificación: Es decir, no entendemos el término *variedad* en el sentido de Hudson (1980: 24) quien describe la variedad del lenguaje como un «conjunto de estructuras lingüísticas» relacionadas con el entorno social compartido por toda la comunidad lingüística respectiva<sup>204</sup>: Por consiguiente, por una variedad lingüística se entiende un lecto que se fundamenta en un sistema lingüístico estable guiado por reglas gramaticales y un sistema fonético-fonológico fijo usado por todos los miembros de una comunidad de habla.

Esta condición no se cumple en Limón, lo que constituye la principal razón por la cual el español hablado por los afrocostarricenses no puede clasificarse como una variedad del español todavía: aunque los informantes cumplan las condiciones sociales y diatópicas, no cumplen los requisitos lingüístico. Hay mucha variación entre los idiolectos, por lo cual el español hablado por los individuos de este grupo no posee un «set of linguistic items», es decir, no es posible observar un solo sistema lingüístico subyacente homogéneo y estable que utilicen todos los miembros de este grupo étnico.

Por la gran gama de heterogeneidad concluimos que el término más apropiado que describa de manera adecuada los idiolectos del español hablado por los afrolimonenses, que han adquirido el español como L2, es el término *interlenguaje*. Es decir, aunque estos interlenguajes y el español de personas bilingües (al borde de la competencia nativa) y un interlenguaje con otro tengan rasgos en común, en particular en el nivel fonético-fonológico, también se diferencian en cuanto a otros fenómenos, en especial, aquellos que son típicos en la adquisición de L2. No obstante, aún se trata de una variedad inestable, son más bien idiolectos que muestran algunos rasgos en común, pero no se ha establecido un conjunto de características compartido por todos. Al español hablado por la etnia afrocostarricense no se puede considerar una variedad sociodialectal todavía y que más bien ha de clasificar las muestras de habla *interlenguajes individuales e idiosincrásicas*. Queda por analizar, si se desarrollará una variedad en un futuro, si se fosilizarán estos rasgos usados en la actualidad a largo plazo.

En muchos estudios se ha destacado que durante el proceso de adquisición de una L2, es decir, antes de que todos los miembros de una comunidad lleguen a ser bilingües equilibrados, surgen procesos de «adquisición intermedia» que pueden

---

<sup>204</sup> En cambio, Fishman (1971: 226) considera *variedad* como un término neutral para definir diferentes estilos de habla determinados por diversas condiciones extralingüísticas.

resultar en una variedad propia de esta comunidad (cf., por ejemplo, Holm 2004 y Ortiz López / Lacorte 2005: 10).

Con base en nuestro análisis del corpus, destacan dos razones principales por las cuales no se ha dado el establecimiento de una variedad: En primer lugar, hay dos tipos diferentes de adquisición del español, la adquisición del español como L2 en un momento tardío y la adquisición como L1 en adquisición bilingüe con la lengua criolla. El habla de todos nuestros informantes tiene en común que muestra rasgos particulares de menor o mayor grado en la fonética y la fonología (por lo menos se destacaron rasgos prosódicos particulares), lo que deja inferir que el hablante es de descendencia afrocostarricense. En cuanto a las personas que adquirieron el español como L2, la adquisición ha llegado a un cierto fin individual, lo que causa la gran heterogeneidad entre los interlenguajes. Con respecto al habla de personas que adquirieron el español como L1, hemos encontrado interlenguajes de diferente grado de desarrollo. Algunas dominan el español casi como hablantes nativos. En estas cosas, en un futuro, será cada vez más difícil encontrar la demarcación entre interlenguaje o competencia nativa del español -una característica básica de interlenguajes. Como no podemos distinguir un conjunto de reglas usado por todos, es necesario clasificar el habla de los afrocostarricenses como interlenguajes individuales, de los cuales se comparten algunas -pero no todas las- características.

A modo de resumen de todo lo expuesto se presenta la siguiente tabla en donde observamos -según tres períodos históricos- cómo los hablantes limonenses adquirieron el español y/o el inglés/CL y el grado de imposición del criollo sobre el español. Además, se incluyen otros factores tales como el grado de intensidad del contacto lingüístico, las motivaciones para la adaptación (actitud lingüística) ligadas al estatus de los idiomas en Limón en las diferentes épocas históricas. El resultado se basa en los datos arrojados por nuestra encuesta.

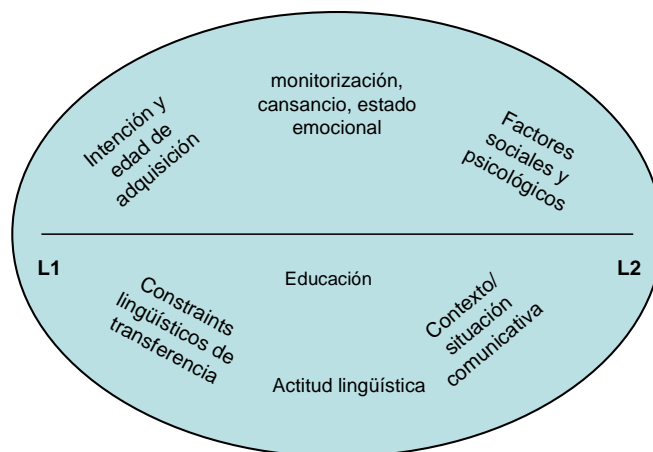
|   | Adquisición del español  | Grado de imposición   | Procesos y estrategias lingüísticas  | Intensidad del contacto lingüístico   | Motivación a la adaptación                                   | Actitud lingüística, estatus de los idiomas  | GRADO DE ADAPTACIÓN a la SOCIEDAD HISPANA               |
|---|--|---|--|---|--|--|---|
| <b>GRUPO A:</b><br>1915<br>-<br>1948 <sup>205</sup> | español como L2 (aprendizaje imperfecto)<br>educación en Escuelas de Inglés  | alto grado de imposición<br>factor de estabilidad               | - Inclusión de entidades<br>- Reducción<br>- Generalización<br>- Analogía<br>- Transferencias<br>- Estrategias/ procesos de la adquisición de L2 | <u>contacto limitado/restringido</u><br>en algunos ámbitos públicos<br>periódicos en inglés | poca necesidad de adaptación                                 | <b>Español:</b> actitudes negativas<br><b>CL:</b> actitudes positivas y negativas<br><b>Inglés Estándar:</b> lengua de prestigio   | DESLINDE CULTURAL Y LINGÜÍSTICO                         |
| <b>GRUPO B:</b><br>1949<br>-<br>1973                | creciente adquisición bilingüe (CL-español)<br>educación en Escuelas de Inglés y escuelas nacionales                 | disminución de imposiciones / transferencias                    | - Inclusión<br>- Reducción<br>- Generalización<br>- Analogía<br>- Transferencias<br>- Menos estrategias y procesos de la adquisición de L2       | <u>contacto creciente</u>   | aumento del prestigio del español                            | actitudes muy divergentes  | TRANSICIÓN  |
| <b>GRUPO C:</b><br>1974<br>-<br>presente            | adquisición bilingüe + L1=E y adquisición parcial del CL<br>escuelas nacionales monolingües (E) y bilingües (CL + E) | poca imposición (la gran mayoría en la fonética y la fonología) | Inclusión<br>Transferencia de rasgos prosódicos<br>Cambio de código  | <u>contacto intensivo</u>   | prestigio del español, mayor posibilidad de encontrar empleo | <b>Español</b> = prestigio → movilidad social<br><b>CL</b> = lealtad ling., revitalización y también desprestigio<br><b>Inglés Estándar</b> = lengua de prestigio y de acenso social | INTEGRACIÓN DE AMBOS SISTEMAS CULTURALES Y LINGÜÍSTICOS |

Tabla n.º 30: Resumen de las características de la situación de lenguas en contacto en Limón desde la perspectiva de los afrocostarricenses

<sup>205</sup> Los datos se refieren al año de nacimiento.

Esta tabla muestra el desarrollo general, no muestra las excepciones. Como hemos mostrado en el análisis detallado, es importante tener en cuenta que no todos los afrocostarricenses crecieron bajo las mismas circunstancias sociales y que existen diferencias en las tres generaciones, pero que la edad no es el factor más importante que determina el habla. Más bien hemos mostrado que hay grandes diferencias dependiendo de factores como la educación, la exposición al input en español, etc. lo que llevó, por ejemplo, a algunas personas del grupo B a tener muy buena competencia en español aunque se aprendió como L2. También hay personas que han gozado de una formación superior o que forman parte del grupo C, que han crecido en educación bilingüe y que tienen un buen dominio del español. En estos casos, cuando los rasgos particulares se restringen a fenómenos prosódicos y no afectan la gramática del español, no podemos hablar de interlenguajes. Más bien ha de hablarse de un español particular hablado por algunos jóvenes afrocostarricenses (u otros que no cometen divergencias en la morfosintaxis) que puede ser la base para el desarrollo de una variedad en un futuro. En vez de tomar el factor edad como factor decisivo, es necesario ver el habla de cada hablante y analizar, cómo han influido diferentes factores en su desarrollo del conocimiento del español.

Ese aspecto constituye la segunda razón que ha impedido el establecimiento de una variedad: la variación que distinguimos se debe a muchas condiciones diferentes, individuales, circunstanciales, psicosociales e históricas bajo las cuales los miembros de la comunidad de habla han adquirido el español. Adaptando una perspectiva multidimensional, distinguimos las siguientes variables y factores externos que pueden haber influido en el desarrollo idiosincrásico de los interlenguajes del español por parte de los afrocostarricenses:



**Esquema n.º 7: Tipos de influencia en el desarrollo de un interlenguaje**

Las diferentes formas del español oral de los afrocostarricenses no pueden clasificarse como una variedad del español. Más bien pueden distinguirse diferentes interlenguajes individuales resultantes de la adquisición sucesiva del español y que están condicionados por las variables sociales de cada uno de los hablantes. Se caracterizan tanto por una inestabilidad como por una estabilidad referente al sistema lingüístico subyacente idiosincrásico. Dependiendo de la situación individual de adquisición del español, la actitud lingüística y la intención (motivación) personal que acompañe al proceso de adquisición, se diferencian en cuanto al desarrollo respecto de la lengua meta, id est, el español.

## VII. Conclusiones

En esta investigación nos propusimos estudiar el español hablado por los afrocostarricenses que viven en la provincia de Limón, Costa Rica, la cual se caracteriza por el bilingüismo entre el criollo inglés -el criollo limonense- y el español. En principio, nuestra propuesta consistió en identificar las características lingüísticas particulares del español hablado por los afrocostarricenses en torno a la fonética y la fonología, la morfosintaxis y los rasgos léxico-semánticos desde una perspectiva sincrónica (capítulo V.).

Además, analizamos el origen de cada uno de ellos. Así llegamos a la conclusión de que existe una multicausalidad en relación con la ocurrencia de los rasgos: debido a las circunstancias sociopolíticas particulares que implicaban diferencias en la edad de adquisición y el tipo de adquisición del español como L1 o como L2, no todos los rasgos pueden clasificarse como transferencias de la lengua criolla sobre el español, esto es, como motivación externa (por ejemplo, el uso del cierre glotal para /x/). Igualmente, encontramos fenómenos que han sido destacados como fenómenos típicos en la adquisición de una L2 en otros contextos (como la generalización de la 3.<sup>ra</sup> pers. pres. sg., cf. epígrafes 2.1.2. y 2.3.1. del capítulo V.) y todavía constatamos otros que tienden a responder a motivaciones internas, es decir, propias de la norma del español costarricense (por ejemplo, la realización retrofleja y fricativa de las vibrantes, cf. epígrafe V.1.2.). Por último, en el habla de informantes que poseen muy buen nivel del español, se han presentado rasgos que -al igual que en otros contextos- han de ser clasificados como fenómenos de inmediatez comunicativa, por ejemplo, la *constructio ad sensum* o la pluralización de *haber* (cf. el apartado V.2.1.2.1.5.).

En general, constatamos grandes diferencias en torno al nivel del dominio del español y una gran inestabilidad en los sistemas subyacentes de la lengua meta aspirada tanto con respecto a los rasgos fonético-fonológicos como a los morfosintácticos. Con base en estos hallazgos, pretendíamos demostrar que debido a la gran heterogeneidad en el habla de esta comunidad no es posible clasificar todavía el «español afrocostarricense» como una variedad.

A continuación, nos proponemos evaluar las hipótesis postuladas en la introducción de este estudio y discutir en qué medida el estudio ejemplar de una situación de bilingüismo entre un criollo inglés y una lengua histórica, es decir, dos

lenguas tipológicamente muy diferentes, puede servir como aportación para el cambio lingüístico histórico en general.

La primera hipótesis de este estudio proponía una jerarquía de apariencia de los rasgos particulares. Postulamos que encontraríamos más fenómenos característicos en la fonética y la fonología, menos en la morfosintaxis y que sólo se darían pocos préstamos léxico-semánticos, ya que -en los términos de Van Coetsem (1988)- se trata de una situación de «source language agentivity», por la cual esta jerarquía es típica. Una vez establecidos estos objetivos, constatamos los siguientes resultados: La hipótesis se comprueba principalmente para los hablantes del español como L2 que muestran rasgos en todos los niveles de la lengua. Sin embargo, en cuanto al español hablado como L1, no se ha mostrado esta jerarquía. Con respecto al español hablado como L2, la fonética y la fonología definitivamente forman el nivel más significativo en este contacto de lenguas y este nivel será el que tendrá mayor impacto en el desarrollo de una posible variedad afrocostarricense en un futuro. Primero, podemos afirmar lo que von Wartburg ya señaló en 1936: la articulación de sonidos de una L2 se adquiere con más dificultad en la adquisición. Encontramos muchas transferencias de rasgos criollos, como puede ser el uso exclusivo de la aproximante retrofleja para /t/ y /r/, la glotalización y la sustitución de [x] por [ʔ], etc. (véase el epígrafe 1.1.2.2.4. del capítulo V.). Segundo, parecen ser las entidades más estables de la lengua, más resistentes al cambio. Estas características son las que se dan incluso en el habla de personas que han adquirido prácticamente todas las reglas sintácticas y morfológicas del español.

Considerando también las implicaciones de bilingüismo, llama mucho la atención que en el habla de hablantes de español y de CL como L1, el nivel fonético-fonológico se preste para expresar orgullosamente la herencia bicultural (cf. el epígrafe V.1.7.). Los jóvenes bilingües, que han indicado querer rescatar sus raíces afrocaribeñas, emplean una prosodia particular (ascenso tonal al final de frases declarativas, prolongación vocálica, etc.) -transferida del CL- y también usan la retroflexión de las vibrantes con mucha frecuencia. De este modo, por medio del lenguaje manifiestan «actos de identidad» (LePage / Tabouret-Keller 1985).

Con respecto a la morfología y la sintaxis también encontramos muchos fenómenos característicos, pero sólo en el habla de hablantes de español como L2. En este sentido, encontramos que la jerarquía no se refiere a la cantidad de rasgos que se producen, como intuíamos al principio del estudio, sino que la gran diferencia

entre el nivel fonológico y el nivel morfosintáctico radica en que la gran mayoría de las características morfosintácticas han de clasificarse como fenómenos de adquisición de una L2. Esto significa que el criollo sólo tiene un impacto en el habla de personas cuyo dominio del español se ha estabilizado en una etapa temprana de adquisición (en los interlenguajes). Es decir, las transferencias morfológicas o sintácticas que encontramos -como por ejemplo la anteposición de adjetivos, la oración interrogativa con sujeto-verbo no invertido, etc.- no aparecen en el habla de personas del español como L1, los bilingües equilibrados. La comparación generacional demuestra la tendencia a que, a largo plazo, no se mantendrán estos rasgos: hemos demostrado una disminución de rasgos particulares desde el grupo A (las personas de edad avanzada) hasta el grupo C (los jóvenes). Hoy en día, la mayoría de los hablantes del grupo C da prueba de una ausencia relativa de transferencias del CL al español oral y de fenómenos de adquisición del español como L2. Por tanto, podemos constatar que no se ha producido una difusión generacional de las características morfosintácticas en Limón y que estas características no formarán parte de una variedad afrocostarricense.<sup>206</sup>

Esto significa que la hipótesis de Thomason y Kaufman (1988: 38), según la cual también hay interferencia sintáctica cuando se da interferencia fonológica, no se confirma en esta situación de lenguas en contacto para toda la comunidad, sino sólo en los hablantes que se encuentran en una etapa temprana de desarrollo del interlenguaje. Esto puede deberse a que no se trata de un contacto prologado y al hecho de que el grupo en proceso de cambio (*shifting group*) es más pequeño que la comunidad de habla mayoritaria.

Por último, el análisis de los rasgos léxico-semánticos arrojó los resultados esperados en esta situación de cambio lingüístico que implica la adquisición de una L2. Como el léxico es el requisito primordial para comunicarse en una L2, éste se adquiere primero, e incluso es más fácil de adquirir (cf. Van Coetsem 1988: 39). Por tanto, los pocos préstamos *estables* en nuestro corpus pertenecen a conceptos culturales y a conceptos para los cuales la L2 no posee significantes correspondientes (cf. Thomason / Kaufman 1988: 39). Además, por la adquisición imperfecta del español también hemos observado *préstamos espontáneos* en los interlenguajes (E=L2) como puede apreciarse en el apartado 3 del capítulo V., pero que no

---

<sup>206</sup> Ha de mencionarse que existen excepciones, esto es, que también nos encontramos con personas de edad avanzada que han llegado a un alto nivel del español.

formarán parte de una posible variedad afrocostarricense.

Una meta secundaria de nuestro estudio era identificar los procesos lingüísticos y las estrategias comunicativas empleadas al realizar las características lingüísticas. A lo largo del análisis hemos destacado que los hablantes usan procesos lingüísticos que también se han producido en situaciones de criollización, pidginización y durante la adquisición de otras L2. Éstos son procesos de sustitución, procesos de estructura silábica y procesos de asimilación en la fonología, la analogía, la hipergeneralización, la reducción en la morfosintaxis y, en general, la transferencia lingüística (cf. capítulos V.1.8. y V.2.4.). Adicionalmente, en todos los niveles se emplean estrategias como la compensación (por ejemplo, la ausencia de material morfológico por medio de la sintaxis, uso de pronombres personales cuando se hipergeneraliza la 3.<sup>ra</sup> pers.) y la evitación de estructuras complejas o de sonidos difíciles de articular que se eliden o se sustituyen por otros integrados en el sistema de la lengua nativa. Como estos mecanismos tienden a reproducirse en diferentes contextos, tanto en perspectiva sincrónica como en el cambio lingüístico histórico, nuestro análisis puede aportar un ejemplo que afirma el uso de procesos universales y cuya identificación ha sido un reto en los estudios recientes de lenguas en contacto (cf. de Graff 1999, Ortiz López / Lacorte 2005: 12).

En cuanto a la segunda hipótesis, constatamos que el análisis del corpus demostró las grandes diferencias entre los hablantes del español como L2 y los que han adquirido el español como L1 simultáneamente con el CL. No obstante, no todos los hablantes de español como L2 muestran niveles del dominio bajo del español, sino que también hay afrolimonenses que han gozado de un nivel de instrucción alto y que llegaron a obtener un buen dominio del español, apenas divergente del español costarricense. Sólo llama la atención que estos hablantes, a diferencia de la mayoría de los hablantes del español como L1, necesitan monitorear su lenguaje en mayor medida y no llegan a tener una competencia tan natural, lo que constatan los resultados de la ASL: «older is faster, younger is better» (cf. epígrafe 2.2.3. del capítulo III.).

Como objetivo principal nos propusimos clasificar el español hablado por los afrocostarricenses. Todo lo que hemos expuesto nos lleva a afirmar nuestra tercera hipótesis, a saber: hasta ahora no se ha establecido ninguna variedad del «español

afrocostarricense». Basándonos en nuestro análisis, podemos dar las siguientes razones de ello: en primer lugar, los hablantes de español como L1 no comparten los rasgos particulares con los hablantes de español como L2 que sólo cuentan con interlenguajes, sistemas aproximativos, en el proceso de adquisición de la lengua meta. En segundo lugar, se ha destacado la gran idiosincrasia de cada interlenguaje (E=L2) así como el hecho de que los hablantes se encuentran en etapas diferentes de adquisición y, por consiguiente, ni siquiera los hablantes de español como L2 comparten todos los rasgos lingüísticos: contamos, así, con informantes cuyo interlenguaje se ha estabilizado en una etapa temprana, pero también con otros que han llegado a obtener un nivel alto de español, pues aspiraban al ascenso social. En tercer lugar, la gran inestabilidad inherente a los interlenguajes no permite una comparación válida de los interlenguajes, pues, un hablante usa más de una variante para una variable lingüística, en tanto que existe una gran inseguridad lingüística, lo que los informantes han expresado explícitamente (cf. apartado V.2.).

Como cuarto aspecto, cabe mencionar que tampoco todos los hablantes que indicaron haber adquirido el español como L1 tienen el mismo nivel de competencia, lo que seguramente se deba a la frecuencia diferente con la que percibían el español en la infancia y también de quién provenía el *input* -de hispanocostarricenses o de afrocostarricenses- incluso tal vez de algunos que sólo habían desarrollado interlenguajes.

Ha de constatar, en consecuencia, que todavía estamos frente a un estado de transición, frente a una comunidad heterogénea de habla (en lo que concierne al español). Sin embargo, proponemos la hipótesis de que en el transcurso de las próximas décadas se establecerá una variedad que ya no mostrará fenómenos de la ASL relativas a la morfosintaxis, sino que se desarrollará una variedad cuyas particularidades se restrinjan al nivel fonético-fonológico. Basándonos en el habla la generación joven hoy en día, esperamos, por ejemplo, que una posible variedad afrocostarricense se diferencie del español de los hispanocostarricenses particularmente en la realización de los fenómenos suprasegmentales, como la curva melódica, acento, ritmo, pausas, etc. Además, postulamos que se mantendrá el uso extendido de los fonemas vibrantes porque el cambio lingüístico interno de Costa Rica favorece este uso.

En la cuarta hipótesis señalábamos la importancia de los factores psicosociales

(principalmente la actitud) y psicolingüísticos (principalmente la frecuencia). A continuación, presentaremos, en primer lugar, los resultados con respecto a la actitud lingüística y cultural. Como hemos señalado en repetidas ocasiones, a lo largo de este estudio se ha manifestado el impacto primordial que ejerce la actitud lingüística y cultural por parte de los hablantes en esta situación de lenguas en contacto. De este modo, constatamos que desempeña un nivel significativo en cuanto a dos aspectos:

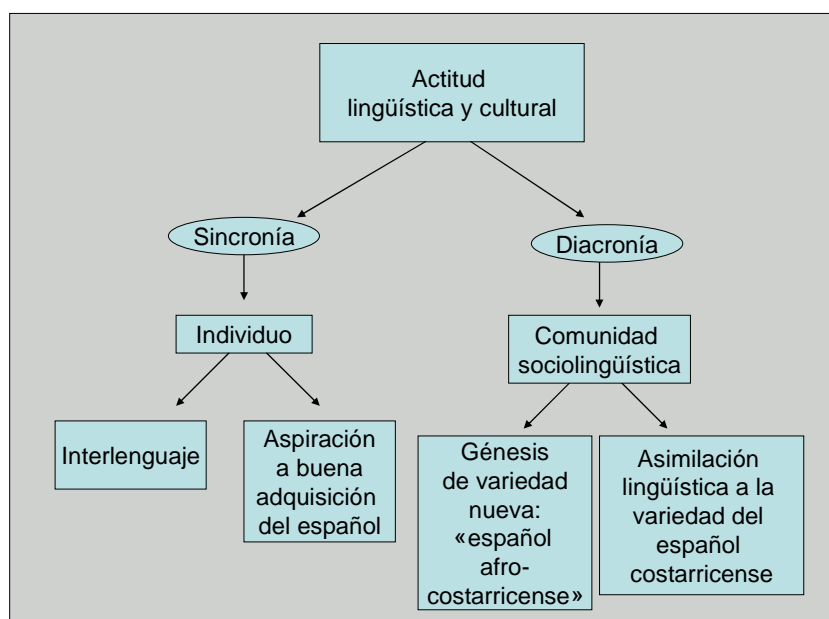
- (i) el desplazamiento de lenguas
- (ii) el español de los afrocostarricenses en perspectiva sincrónica y diacrónica

Tal y como hemos indicado antes, queremos presentar nuestros resultados acerca del estatus actual del desplazamiento de lenguas en la provincia de Limón y que en cuanto al uso del CL la actitud desempeña un papel de suma importancia. Partimos de la suposición de que el español está en proceso de sustituir progresivamente al criollo limonense en todos los ámbitos sociales (cf. Winkler 1998, Herzfeld 1979, 2002a). Nuestro análisis lingüístico y los datos obtenidos en la encuesta, en particular acerca del uso de la lenguas, dejan ver que, conforme los hablantes son menores, disminuye el uso del CL como único medio de comunicación en diversos ámbitos sociales y con diferentes interlocutores (cf. cap. IV.5.). No obstante, no disminuye a beneficio del español, sino que hemos destacado más bien un crecimiento del cambio de código, es decir, una integración de ambas lenguas en todas las situaciones comunicativas en las cuales sea posible. El comportamiento lingüístico depende del interlocutor en gran medida: si se trata de afrocostarricenses, hablantes del CL, es más probable que se use este idioma en todos los contextos sociales. E, incluso, en el ámbito laboral cuando estén presentes hispano-costarricenses que tienen dominio del CL, hay afrocostarricenses que lo utilizan.

Esta tendencia ha de atribuirse a la alta lealtad lingüística que han indicado nuestros informantes, a diferencia de lo que encontró Spence Sharp en su estudio de 1997. Por ejemplo, en nuestra encuesta un 77 % indicó que considera al CL su lengua materna y un 50 % de todos los informantes señala preferir usarlo, lo que se manifiesta en el comportamiento lingüístico. Por otro lado, se ha demostrado que el uso del CL no ha disminuido significativamente del grupo B al grupo C. Dicho en las palabras de Weinreich (1953: 99) acerca de situaciones en las que se presenta una alta lealtad lingüística, los informantes atribuyen al CL «a high position of values, a position in need of being defended». El hecho de que la tercera generación no haya

dejado de hablar el CL (como es el caso en los EE. UU. respecto de inmigrantes latinos en muchos casos, cf. p. ej. Zentella 1997) subraya la actitud positiva acerca de la lengua nativa. De este modo, la situación de lenguas en contacto de Limón ofrece otro ejemplo de la revitalización de lenguas minoritarias en Hispanoamérica, donde, como se ha destacado, a la par que la tendencia dominante de la pérdida progresiva de hablantes y de dominios de lengua minoritarias y autóctonas, se observa «una revalorización de identidades, culturas y lenguas locales» (Muysken / Olbertz 2005: 7).<sup>207</sup>

Con respecto al español hablado por los afrocostarricenses, desde nuestro punto de vista, la actitud tiene un impacto en dos niveles: (i) en la sincronía y (ii) en la diacronía:



**Cuadro n.º 8: El impacto de la actitud lingüística en Limón en perspectiva sincrónica y diacrónica**

Por un lado, en la sincronía, la actitud -tanto lingüística como cultural- guía el comportamiento lingüístico de un hablante individual; en nuestro caso, determina si un hablante quiere asimilarse a nivel lingüístico y dominar la lengua meta en un nivel más alto posible o si para él es suficiente hablar un interlenguaje idiosincrásico lejos

<sup>207</sup> Véase también Sobotta (2005) para el caso del criollo francés en Guadalupe.

de la variedad costarricense y con simples fines pragmáticos. Por otro lado, en perspectiva diacrónica, y teniendo en cuenta no sólo al hablante individual, sino también el desarrollo lingüístico en toda la comunidad lingüística de la población afrocostarricense, se pueden dar dos posibilidades: que la generación joven siga usando rasgos prosódicos criollos al hablar español, esto es, que mantenga estos rasgos, o que se de una difusión y llegue hasta a las próximas generaciones, de tal modo que se desarrolle una variedad estable con rasgos lingüísticos típicos compartidos por toda la comunidad de habla.

Por otro lado, también se ha de considerar como posibilidad que las futuras generaciones se asimilen por completo a la mayoría hispana y dejen de usar el cambio de código y los fenómenos particulares en el habla de la generación joven en la actualidad.

A modo de resumen, podemos señalar, por un lado, que la actitud lingüística es la clave para el mantenimiento de la lengua minoritaria (cf. (i)), y, por otro, que tiene un impacto en el posible establecimiento de una nueva variedad sociodialectal (cf. (ii)) que muestra rasgos criollos en el ámbito de la fonología, en particular, en los suprasegmentales que se mantienen a propósito, tomando la lengua criolla como lengua fuente en un estado de *neutralización*, es decir, cuando se posee el mismo nivel de competencia en español y CL (cf. Van Coetsem 2000).

Adicionalmente, es primordial subrayar el importante papel que desempeña la frecuencia de uso y de percepción. A lo largo del análisis lingüístico, se demostró que esa es la clave para la adquisición de entidades lingüísticas en todos los niveles de la lengua. Como hemos señalado, se comprueba la teoría de Bybee (2001: 12 y ss.), según la cual, «[t]he first effect of frequency is to automate production» y que, segundo, lleva a la representación más estable de las entidades lingüísticas que, por consiguiente, son más resistentes al cambio y se adquieren con mayor facilidad. Es obvio que esta frecuencia está estrechamente vinculada a la intensidad del contacto que tiene cada hablante con hispanohablantes. El impacto primordial se evidenció tanto en la producción del fricativo velar como en la adquisición de las categorías temporales que siempre se inicia con los verbos más frecuentes, como *ser* y *estar*, independientemente de si éstos son regulares o irregulares (cf. p. ej. V.2.1.). Este impacto de la frecuencia quizás tiene sus raíces en el hecho de que no estamos frente a una situación de lenguas en contacto prolongada, sino que en la mayoría de los

casos de nuestros informantes, se trata de una adquisición de la variedad contactada como L2 que depende del *input* y del contacto. Es decir, la frecuencia sólo tiene esta importancia cuando se trata de adquisición del español como L2, mientras que cuando se trata del habla de los hablantes de español como L1, no ejerce esta influencia significativa.

Es evidente que el español de los afrocostarricenses merece una investigación adicional en un futuro para determinar si se mantendrán los rasgos particulares del nivel fonético-fonológico que se manifiestan hoy en día en el habla de los jóvenes afrocostarricenses que han adquirido el español como L2 y que optan por su empleo promovido por el orgullo particular de su herencia. Es decir, cabe investigar si se producirá una difusión generacional de estas características en un futuro que serán compartidas por toda la comunidad lingüística. Esperamos que en las próximas generaciones no encontremos interlenguajes en el proceso de adquisición del español. Dicho enfoque longitudinal completaría este estudio.

Además, los resultados y conclusiones de este estudio podrían constituir un punto de partida para la investigación del español de los hispanocostarricenses de la provincia de Limón, con el fin de saber si los rasgos lingüísticos particulares serán incorporados en el español hablado por toda la comunidad limonense. Por ejemplo, hemos percibido un uso mayor de las vibrantes retroflejas por parte de los hispanocostarricenses y, en especial, los jóvenes usan modismos típicos, formas de tratamiento provenientes del CL. Algunos jóvenes hispanocostarricenses han expresado que usan el cambio de código o préstamos criollos con sus amigos afrocostarricenses en cuanto a expresiones idiomáticas.<sup>208</sup> Si bien es difícil hacer predicciones concretas, sería posible que tal análisis evidenciara la tesis postulada por Silva-Corvalán (1986), según la cual en situaciones de contacto el cambio lingüístico interno puede acelerarse, como sería el caso de la retroflexión de las vibrantes.

Por último, esperamos que nuestro estudio haya ampliado la gama de «modalidades» del español del Caribe con el análisis de una modalidad que no había sido el foco de un estudio y que aumente el interés de analizar otras situaciones de bilingüismo similar a lo largo del litoral caribeño de Centroamérica.

---

<sup>208</sup> El informante Z23 (hispanocostarricense) enunció los siguientes ejemplos: «está *full-op* de gente», «llego *bai di corner / bai di pulpería*», y expresa explícitamente lo siguiente: «también usamos '*alrait*' [*alright*], pero sólo con negros y con blancos que lo hablan».

## VIII. Bibliografía

- Abadiang, T. (<sup>3</sup>2000): «La flexión nominal. Género y número», en: Bosque, I./ Demonte, V. (eds.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. III, Madrid: Espasa Calpe, 4843-4913.
- Acosta Vega, M. / Lemistre Pujol, A. (1983): *Monografía Histórica de la Provincia de Limón (Costa Rica)*. San José: Editorial de Educación Pública Costa Rica.
- Adams, E. (1991): *Understanding Jamaican Patois: An Introduction to Afro-Jamaican Gramma*. Kingston: Kingston Publishers Limited.
- Aitchinson, J. (<sup>2</sup>1991): *Language Change: progress or decay?*, Cambridge: University Press.
- Alba, O. (1995): *El español dominicano dentro del contexto americano*, Santo Domingo: Soto Castillo.
- (2000): *Nuevos aspectos del español en Santo Domingo*, Santo Domingo: Soto Castillo.
- Albert, R./ Koster, C. (2002): *Empirie in Linguistik und Sprachforschung: ein methodologisches Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr.
- Alcoba, S. (<sup>3</sup>2000): «La flexión verbal», en: Bosque, I. / Demonte, V. (eds.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. III, Madrid: Espasa Calpe, 4916-4991.
- Alvar, M. (1972): *Niveles socio-culturales en el habla de Las Palmas de Gran Canaria*, Las Palmas: Excmo. Cabildo.
- Allport, G. W. (1954): *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Ammon, U. / Arnuzzo-Landszweert, A. (2001): «Varietätenlinguistik», en: Holtus, G. / Metzeltin, M. et al. (eds.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, vol. II: Methodologie. Tübingen: 793-823.
- Ammon, U./ Mattheier, K./ Nelde, P. (eds.) (1996): *Sociolingüística*, (Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik) X, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Anderson, R. (ed.) (1983): *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Rowley/Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1981): *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*, Rowley: Newbury House Publisher.
- Appel, R. /Muysken, P. (1996): *Bilingualismo y contacto de lenguas*, Barcelona: Ariel.
- Arends, J. / Mysken, P./ Smith, N. (eds.) (1994): *Pidgins and Creoles: an Introduction*, Amsterdam: John Benjamins.
- Arroyo Soto, V. (1971): *El habla popular en la literatura costarricense*, San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.
- Auer, P. (1998): *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, London: Routledge.
- Bailey, B. (1966): *Jamaican Creole Syntax. A Transformational Approach*, Cambridge: University Press.
- Bailey, C.-J. (1973): *Variation and Linguistic Theory*, Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Bartens, A. (2003): *A contrastive grammar Islander-Caribbean Standard English-Spanish*, Saarijärvi: Gummerus Oy.
- (2005): «Language contact and interference in Saint Andrews, Old Providence and Ketlina», en: Ortiz López, L. / Lacorte, M. (eds.): *Contactos y contextos*

- lingüísticos. El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*, Frankfurt am Main/ Madrid: Vervuert, 201-208.
- Bateman, J. / Wildgen, W. (eds.) (2002): *Sprachbewußtheit im schulischen und sozialen Kontext* (Forum Angewandte Linguistik, Band 39), Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Baumgartner, S. / Füssenich, I. (eds.) (2002): *Sprachtherapie mit Kindern*, München/ Basel: Ernst Reinhardt.
- Bechert, J. / Wildgen, W. (1991): *Einführung in die Sprachkontaktforschung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Bello, A. (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Santiago de Chile: Imprenta del Progreso.
- Berk-Seligson, S. / Seligson, M. (1978): «The Phonological Correlates of Social Stratification in the Spanish of Costa Rica», *Lingua* 46, 1-28.
- Bickerton, D. (1975): *Dynamics of a creole system*, London: Cambridge University Press.
- (1981): *Roots of Language*, Ann Arbor: Karoma Publishers.
- Blanco Picado, A. (2002): «El error en el proceso de aprendizaje», *Cuadernos Cervantes* 38/VIII, 12-22.
- Bloomfield, L. (1933): *Language*, New York: Holt.
- Bosque, I. / Demonte, V. (eds.) (2000): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Vol. I, II, III, Madrid: Espasa Calpe.
- Bourgois, P. (1994): *Banano, etnia y lucha social en Centro América*, San José: Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Bowerman, M. / Levinson, S. (eds.) (2001): *Language Acquisition and conceptual development*, Cambridge: University Press.
- Boyd, P. (1975): «The development of grammar categories in Spanish by Anglo children learning a second language», *Tesol Quaterly* 9, 125-135.
- Brown, R. (1973): *A first language*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brown Grant, J. (1996): *Análisis funcional de las oraciones completivas del criollo inglés de Limón*, San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.
- Brunner, J. (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huker.
- Bryce Laporte, R. (1962): *Social Relations and Cultural Persistence (or change) among Jamaicans in a rural area of Costa Rica*, San Juan: Institute of Caribbean Studies, University of Puerto Rico.
- (1993): «A lesser known chapter of the African Diaspora: West Indians in Costa Rica, Central America», en: Harris, J. E. (ed.): *Global Dimensions of the African Diaspora*, Washington DC: Howard University Press, 137-158.
- Bybee, J. L. (1985): *Morphology. A study of the relation between meaning and form*, Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins.
- (2001): *Phonology and Language Use*, Cambridge: University Press.
- Calero Sequeira, A.: *Corn Island: Un paraíso olvidado*, Tiibuna.
- Calvo Shadid, A. (1997): «El fonema fricativo /s/ en el habla culta de San José: Implicaciones teóricas en el sistema fonológico de las coronales», *Filología y Lingüística* XXIII. /1, 135-246.
- Calvo Shadid, A. / Portilla Chávez, M. (1997): «Variantes retroflejas de /r/ y /r/ en el habla culta de San José», en: Rojas, M. / Monge, C. (eds.): *Memoria del VI Congreso de Filología, Lingüística y Literatura «Víctor Manuel Arroyo»*, Heredia: Universidad Nacional, 215-223.
- Cameron, R. (2005): «Aging and gendering», *Language in Society* 34, 23-61.
- Campbell, L. (2004): *Historical Linguistics*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Canale, M. / Swain, M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to

- second language teaching and testing», *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Carranza Romero, F. (1993): *Resultados lingüísticos del contacto quechua y español*, Trujillo: Editorial Libertad E.I.R.L.
- Carrasco Gutiérrez, Á. (2000): «El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*», en: Bosque, I. / Demonte, V. (eds.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. II, Madrid: Espasa Calpe, 3061-3128.
- Cartagena, N. / Gauger, H.-M. (1989): *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*, Vol. 2, Mannheim et. al.: Dudenverlag.
- Carvajal, G. / Driori, I. (1987): «La diversidad étnico-cultural en la región atlántica y los problemas de integración socio-espacial al contexto regional costarricense», *Revista Geográfica* 106, 19-67.
- Carvajal, G. (ed.) (1989): *Estado de la investigación científica y la acción social sobre la región atlántica de Costa Rica*, San José: Universidad de Costa Rica.
- (1990): *Análisis del criollo limonense y sus implicaciones sociales*, San José: Cuidad Universitario Rodrigo Facio.
- Casey Gasper, J. (1979): *Limón: 1880-1940. Un estudio de la industria bananera en Costa Rica*, San José: Editorial Costa Rica.
- Cassidy, F. / LePage, R. (1980): *Dictionary of Jamaican English*, Cambridge: Cambridge UP.
- Castillo, H. (1977): *Algunos elementos histórico-sociales necesarios en la construcción de hipótesis sobre la integración étnica del limonense*, San José: Universidad de Costa Rica.
- Castillo Barril, M. (1964): «El español en la Guinea Ecuatorial», *Español Actual*, 3, 8-9.
- (1969): «La influencia de las lenguas nativas en el español de Guinea», *Archivos de Estudios Africanos* 20, 46-71.
- Castillo Serrano, D. (2000): «Understanding our past in the school experience: Afro-Caribbean schools in Costa Rica», *Inter Sedes* 1, 61-77.
- Castillo Venegas, M. (2000): *Aspectos morfosintácticos del español de Costa Rica – Análisis pluridimensional*, Tomo I, II. Tesis de maestría. Universidad de Bergen.
- Cedergren, H. et al. (1986): *Estudios sobre la fonología del español del Caribe*, Caracas: La Casa de Bello.
- Cerrón-Palomino, R. (1989): «Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú», en: Cerrón-Palomino, R. / Solís Fonseca, G. (eds.): *Temas de lingüística amerindia*, Lima: Edgraf S.R.L., 153-180.
- Chambers, J. / Trudgill, P. / Schilling-Estes, N. (eds.) (2002): *Language Variation and Change*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Chavarría Sánchez, J. / Araya Oldemar, G. (1989): *Diagnóstico situacional de la Provincia de Limón y perspectivas para un proyecto de educación en población en el tercer ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada*, San José: Universidad de Costa Rica.
- Chávez, A. (1992): «Juegos Limonenses. Balimba», *Revista Nacional de Cultura* 16, 78-88.
- Chol, J. (2003): «Language Attitudes and the Future of Bilingualism: The Case of Paraguay», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6/2, 81-94.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass: M. I. T. Press.
- Clahsen, H. (1982): *Spracherwerb in der Kindheit*, Tübingen: Narr.
- Clahsen H. / Meisel, J. / Pienemann, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der*

- Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Tübingen: Gunter Narr.
- Clyne, M. (1991): *Community Languages: The Australian Experience*, Cambridge: University Press.
- Coetsem, F. van (1988): *Loan Phonology and the Two Transfer Types in Language Contact*, Dordrecht: Foris.
- (2000): *A General and Unified Theory of the Transmission Process in Language Contact*, Heidelberg: C. Winter Heidelberg GmbH.
- Cook, V. (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition* (Modern Linguistic Series), Houndsmills/ Basingstoke/ Hampshire/ London: The Macmillan Press Ltd.
- Cooper, R. / Fishman, J.: «The Study of Language Attitudes», en: *International Journal of the Sociology of Language* 3, 5-19.
- Corder, S. (1981 / 1994): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: UP.
- Coseriu, E. (1973): *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*, Madrid: Gredos.
- (1979): «System, Norm und Rede», en: Coseriu, E.: *Sprache - Strukturen und Funktionen*, Tübingen: Narr, 45-59.
- (1981): *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Coteanu, I. (1957): *Cum dispare o limba – Histroromina* ('How does a language die – Histro-Romanian'), Bucharest: Societatea de Stiinte Filologice din Romania.
- Craig, D. (1982): «Towards a description of Caribbean English», en: Kachru, B. (ed.): *The other tongue: English across cultures*, Urbana: University of Illinois Press, 198-209.
- Cruishank, C. (1993): *Limón: Una nueva era*, San José: Guilá Imprenta Litografía.
- Dannenbauer, F. (2002): «Grammatik», en: Baumgartner, S./ Füßenich, I. (eds.): *Sprachtherapie mit Kindern*, München / Basel: Ernst Reinhardt, 105-161.
- Dannenbauer, F.M. / Kotten-Sederqvist, A. (1990): «Sebastian lernt Subj+Mod+V(inf): Bericht einer entwicklungsproximalen Sprachtherapie mit einem dysgrammatisch sprechenden Kind», *VHN*, 59, 27-45.
- DeCamp, D. (1961): «Social and geographical factors in Jamaican dialects», en: LePage, R.B. (ed.): *Creole Language Studies* 2, London: Macmillan, 61-84.
- (1971): «Implicational Scales and Sociolinguistic Linerarity», *Linguistics* 73, 30-43.
- De Saussure, F. (1969): *Cours de linguistique générale*. Publicado por Charles Bally et Albert Sechehaye con la colaboración de Albert Riedlinger, Paris: Payot.
- Delgado Chinchilla, C. (1992): «Environment: A key factor in second language acquisition», *Kañina* XVI (1), 185-193.
- Díaz, N. / Ludwig, R./ Pfänder, S. (eds.) (2002): *La Romania americana. Procesos lingüísticos en situaciones de contacto*, Vervuert: Iberoamericana.
- Dickeman Datz, M. (1985): «Eliminación de la ambigüedad pronominal en el discurso criollo limonense», *Filología y Lingüística* XI/1, 119-130.
- Dietrich, W. (1995): *El español del Paraguay en contacto con el guaraní*, Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Dittmar, N. (1981): «On the Verbal Organization of L2 Tense Marking in an Elicited Task by Spanish Immigrants in Germany», *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 3, 136-164.
- Dorian, N. (1981): *Language Death. The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Drescher, M. (1997): «French interjections and their use in discourse», en: Niemeier, S. / Dirven, R. (eds.). *The Language of Emotions*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 234-246.

- Dressler, W. / Mayerthaler, W. / Panagl, O. / Wurzel, W. (1987): *Leitmotifs in Natural Morphology*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Dulay, H./ Burt, M. (1972): «Goofing: An indicator of Children's Second Language Learning Strategies», *LL* 22, 235-252.
- Duncan, Q. / Meléndez, C. (1974): *El negro en Costa Rica*, San José: Editorial Costa Rica.
- Duranti, A. (ed.) (2001): *Linguistic Anthropology: A Reader*, Malden, Mass.: Blackwell.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Development*, Oxford: University Press.
- Edwards, J. R. (1982): «Language attitudes and their implications among English speakers», en: Ryan, E.B. / Giles, H. (eds.): *Attitudes towards language variation. Social and applied contexts*, Londres: E. Arnolds, 2-33.
- (1996): «Language, prestige and stigma», en: Goebel, H. et al: (eds.) 1996/1997: *Kontaktlinguistik. (=HSK)*, Berlin / New York.
- Erfurt, J. / Redder, A. (eds.) (1997): *Spracherwerb in Minderheitensituationen (= OBST 54)*, Osnabrück.
- Escobar, A. (1978): *Variaciones sociolingüísticas en el Perú*, Lima: Institutos de Estudios Peruanos.
- (2000): *Contacto social y lingüístico. El español en contacto con el quechua en el Perú*, Lima: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- (2005): «La gramaticalización de 'que' en el español andino peruano», en: Olbertz, H. / Muysken, P. (eds.): *Encuentros y Conflictos: bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino (=Lengua y Sociedad en el Mundo Hispánico. Language and Society in the Hispanic World.)*, Frankfurt am Main: Vervuert / Iberoamericana, 139-150.
- Eguren, L. J. (2000): «Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas», en: Bosque, I./ Demonte, V. (eds.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* I, II, Madrid: Espasa Calpe, 929-972.
- Fasold, R. (1984): *The Sociolinguistics of Society*, New York: Basil Blackwell Ltd.
- Ferguson, C. A. (1959): «Diglossia», *Word* 15, 325-340.
- Fernández López, S. (1995): «Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera», *Didáctica* 7, 203-216.
- (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- Fillmore, Ch. J. (1985): «Frames and the semantics of understanding», *Quaderni di semantica*, VI, 222-254.
- Fishman, J. (1966): *Language Loyalty in the United States*, The Hague: Mouton.
- (1971): *The Sociology of Language. An Interdisciplinary Approach*, The Hague/ Paris: Mouton.
- (1972): *Sociolinguistics. A brief introduction*, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Fishman, J. / Agheyisi, R. (1970): «Language Attitudes Studies. A Brief Survey of Methodological Approaches», *Anthropological Linguistics* 12, 137-157.
- Floyd Smith, J. (1980): *Language and Language Attitudes in a Bilingual Community: Terherne (Friesland)*, Grins / Groningen: Stabo.
- Flydal, L. (1951): «Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de langue», *Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap* 16, 240-257.
- Fought, C. (ed.) (2004): *Sociolinguistic Variation: Critical Reflection*, Oxford: University Press.

- Fox, A.V. / Dodd, B.J. (1999). «Der Erwerb des phonologischen Systems in der deutschen Sprache», *Sprache - Stimme – Gehör* 23, 183-191.
- Friedrichs, J. (<sup>14</sup>1990): *Methoden empirischer Sozialforschung*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gal, S. (1978): «Peasant men can't get wives: Language change and sex roles in a bilingual community», *Language in Society* 7, 1-16.
- Gardner, R. (1982): *Language attitudes and language learning*, en: Bouchard Ryan, E. / Giles, H.: *Attitudes towards language variation*, Edward Arnold.
- García, M. E. (1995): «En los sábados, en la mañana, en veces: a look at en in the Spanish of San Antonio», en: Silva-Corvalán, C. (ed.): *Spanish in four continents. Studies in language Contact and Bilingualism*, Washington D. C.: Georgetown University Press, 196-213.
- Gass, S. / Selinker, L. (2001): *Second Language Acquisition. An Introduction*, Mahwah, N. J. / London: Erlbaum.
- Givón, T. (1979a): *On understanding grammar*, Academic Press: New York.
- (1979b): «From discourse to syntax: grammar as a processing strategy», en: Givón, T. (ed.): *Syntax and semantics*, Vol. 12: *Discourse and Semantics*, Academic Press: New York.
- (1984): «Universals of discourse structure and second language acquisition», en: Rutherford, W. (ed.): *Language universals and second language acquisition*, Amsterdam: John Benjamins, 109-136.
- Gómez Torrero, L. (1998): *Gramática didáctica del español*, Madrid: S.M.
- Gómez / Madrigal, M. (2004): «Migración interna de 1949 al 2000» en: INEC (eds.): *Costa Rica a la luz del censo 2000*, San Jose: INEC.
- González, E. (2002): *Yo soy Marlín*, San José: EUNED.
- González, G. (1983): «Expressing Time through Verb Tenses and Temporal Expressions in Spanish: Age 2.0-4.6», *The Journal for the National Association for Bilingual Education* 7/2, 69-82.
- Graff, M. de (ed.) (1999): *Language Creation and Language Change. Creolization. Diachrony and Development*, Cambridge: The MIT Press.
- Graham, R. (1997): *The Bay Islands English: stages in the evolution of a cultural identity*, St. Augustine: University of the West Indies.
- Granda, G. de (1995): «Origen y mantenimiento de un rasgo sintáctico (o dos) del español andino. La omisión de los clíticos preverbales», *Lexis* 20, 275-298.
- (1998): «Contacto lingüístico y tipología: Modificaciones tipológicas en la sintaxis del Quechua Santiagueño», *Revista Andina* 16/1, 187-201.
- (2001): *Estudios de lingüística andina*, Lima: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- (2003): *Estudios lingüísticos hispanoamericanos. Historia, sociedades y contactos*. Frankfurt: Peter Lang.
- Gumperz, J. J. (1985): «Communicative Competence Revisited», en: Schiffrin, D. (ed.): *Meaning, Form, and Use in Context: Linguistic Applications*, (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics '84), Washington D.C.: Georgetown University Press, 278-289.
- Gumperz, J. J. (2001): «The Speech Community», en: Duranti, A. (ed.): *Linguistic Anthropology*, Malden, Mass: Blackwell, 43-51.
- Hacker, D. / Weiß K-H. (1998): *Zur phonemischen Struktur funktionaler Dyslalien*, Oldenburg: Verlag Arbeiterwohlfahrt.
- Hashemipour, P. / Maldonado, R./ Van Naessen, M. (eds.) (1994): *Studies in Language Learning and Spanish linguistics*, New York: Mc Graw-Hill.

- Hasbún Hasbún, L. (2001): «Language Transfer, Borrowing and Code Switching: A case of a 12-year-old Spanish-English bilingual», *Kañina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica* XXV/1, 55-63.
- Hatch, E. / Wagner-Gough, J. (1976): «Explaining sequence and variation in second language acquisition», *Language Learning*, Special Issue 4, 39-57.
- Haugen, E. (1969): *The Norwegian Language in America: A study in bilingual behavior*. Bloomington/ London: Indiana University Press.
- Hekking, E. / Bakker, D. (1998): «El otomí y el español de Santiago Mexquititlán: dos lenguas en contacto», *Foro hispánico: Revista hispánica de los países bajos* 13, 45-73.
- Hernández Cruz, O. (1999): «De inmigrantes a ciudadanos: Hacia un espacio político afrocostarricense (1949-1998)», *Revista de Historia* 39, 207-245.
- Hernández Pina, F. (1984): *Teorías psico-lingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Madrid: Siglo XXI.
- Herzfeld, A. (1977): «Towards the Description of a Creole», *Vínculos. Revista de Antropología del Museo Nacional de Costa Rica* 3/1-2, 105-115.
- Herzfeld, A. (1978): «Vida o muerte del criollo limonense», *Filología y Lingüística* 4/2, 17-24.
- (1979): «Second language acrolect replacement in Limón Creole», *Vínculos. Revista de de Antropología del Museo Nacional de Costa Rica* 5/1-2, 19-35.
  - (1980): «Inestabilidad del bilingüismo», *Kañina: Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica* 4, 135-142.
  - (1994): «Language and identity: The black minority of Costa Rica», *Filología y Lingüística* XX/1, 113-142.
  - (2002a): *Mekaytelyuw: La lengua criolla*, San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
  - (2002b): «Los criollos de base inglesa en Centro América: Investigaciones recientes», en: Díaz, N./ Ludwig, R./ Pfänder, S. (eds.): *La Romanía americana. Procesos lingüísticos en situaciones de contacto*, Vervuert: Iberoamericana, 265-277.
- Herzfeld, A. / Perry, F. (1996): «Limonese Creole Proverbs and Sayings», en: *Filología y Lingüística* XXII/1, 155-193.
- Holm, J. (ed.) (1983): *Central American English*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- (1988): *Pidgins and Creoles*, Vol. I, II, Cambridge: University Press.
  - (2004): *Languages in Contact. The Partial Restructuring of Vernaculars*, Cambridge: University Press.
- Holtus, G. / Metzeltin, M./ Schmitt, C. (eds.) (2001): *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (Vol. I/2), Tübingen: Niemeyer.
- Hudson, R. (1980): *Sociolinguistics*. Cambridge: University Press.
- Hudson, G. (2000): *Essential introductory linguistics*, Malden, Mass.: Blackwell.
- Hymes, D. (1968): «The Ethnography of Speaking», en: Fishman, J. A. (ed.): *Readings in the Sociology of Language*, The Hague/ Paris: Mouton, 99-138.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2000): *Censo de población de Costa Rica*, San José: Costa Rica.
- (2003): *Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Censo y Estadística del año 2003*, San José: INEC.
- Jakobson, R. [1941] (1969): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, Frankfurt: Suhrkamp.
- (1981): *Lingüística y Poética*, Madrid: Cátedra.
- JAPDEVA (2000): *Limón al principio del siglo XXI*, Limón: Japdeva.

- Jara M. / Carla, V. (1996): «Sistema de Tiempo-Modo-Aspecto en criollos de base española», *Filología y Lingüística* XXII/2, 105-132.
- Kachru, B. (ed.) (1982): *The other tongue: English across cultures*, Urbana: University of Illinois Press.
- Kayne, C. (1976): *Sintaxis hispanoamericana*, Madrid: Gredos.
- Klein, W. (1981): *Zweitspracherwerb*. Frankfurt a.M.: Anton Hain.
- Koch, P. / Oesterreicher, W. (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- (2001): «Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache. Langage parlé et langage écrit», en: Holtus, G. / Metzeltin, M. / Schmitt, C. (eds.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen: Niemeyer, Vol. I/2, 584-627.
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Krefeld, T. (2004): *Einführung in die Migrationslinguistik*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Krivoshin de Canese, N. / Corvalán, G. (1987): *El Español del Paraguay en contacto con el Guaraní*, Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Kvaal, J. / Shipstead-Cox S. N. / Hodson, B. / Launer P. (1988): «The acquisition of 10 Spanish morphemes by Spanish-speaking children», *Language, Speech, and Hearing Services in School* 19, 284-394.
- Labov, W. (1972a): «Some principles of linguistic methodology», *Language in society* 1, 97-120.
- (1972b): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lapesa, R. (1959): *Historia de la Lengua Española*, Madrid: Escelicer, S.A.
- Larsen-Freeman, D. / Long, M.H. (1999): *An introduction to second language acquisition research*, London: Longman.
- Lavandera, B. (1975): *Linguistic structure and sociolinguistic conditioning in the use of verbal ending in si-clauses (Buenos Aires Spanish)*, Tesis doctoral, Philadelphia: University of Pennsylvania.
- LePage, R. (1960): *Jamaican Creole. A historical introduction to Jamaican Creole*, London: MacMillan & Co. Ltd.
- LePage, R. / Tabouret-Keller, A. (1985): *Acts of identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge: University Press.
- Lefebvre, C. (1998): *Creole Genesis and the Acquisition of Grammar*, Cambridge: University Press.
- Liceras, J. (1996): *La Adquisición de las Lenguas Segundas y la Gramática Universal*, Madrid: Síntesis.
- Lipski, J. (1986): «El español vestigial en los Estados Unidos», *Estudios Filológicos* 21.
- (1987): *Fonética y Fonología del español de Honduras*, Tegucigalpa (Honduras): Editorial Guaymuras.
- (1993): «On the non-creole basis for Afro-Caribbean Spanish», *Research Papers Series* 24, New México.
- (1994): *El español de América*, Madrid: Cátedra.
- (1998): «Creoloid phenomena in the Spanish of transitional bilinguals», en: Lipski, J./ Roca, A. (eds.), *Spanish in the US: Linguistic contact and diversity*, 155-173.
- (2002): «Contacto de criollos y la génesis del español (afro)caribeño», en: Díaz, N. / Ludwig, R. / Pfänder, S. (eds.): *La Romania americana: procesos lingüísticos*

- en situaciones de contacto*, Frankfurt: Vervuert, 53-95.
- (2004): «El español de América y los contactos bilingües recientes: apuntes microdialectológicos», *Revista Internacional de Lingüística iberoamericana* 4, 89-103.
  - (2005): «El español en el mundo: Frutos del último siglo de contactos lingüísticos», en: Ortiz López, L. / Lacorte, M. (eds.): *Contactos y contextos lingüísticos. El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*, Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert, 29-54.
- López Morales, H. (1983): *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*, México: Unam.
- (1989): *Sociolingüística*, Madrid: Gredos.
  - (1992): *El español del Caribe*, Madrid: Mapfre.
  - (1994): *Métodos de investigación lingüística*, Salamanca: Colegio de España.
- Lyons, J. (1971): *Einführung in die moderne Linguistik*, München: Beck
- Mackey W.F. / Siguán, M. (1989): *Educación y Bilingüismo*, Madrid: Santillana / UNESCO.
- Martínez, J. (2000): «La Concordancia», en: Bosque, I. / Demonte, V. (eds.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* I, II, Madrid: Espasa Calpe, 2695-2786.
- Martínez Montiel, L. (1992): *Negros en Costa Rica*, Madrid: Mapfre.
- Masís Morales, O. (1983): *Las Oraciones Completivas del Criollo Limonense: Análisis sintáctico de un idiolecto*, San José: Ciudad Universitario Rodrigo Facio.
- Mc Laughlin, B. (1984): *Second-language acquisition in childhood*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1987): *Theories of Second Language Learning*, Edward: Arnold.
- Meisel, J. (1983): «Strategies of Second Language Acquisition. More than one kind of simplification», en: *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Rowley: Newbury House Publishers.
- Meléndez, C. (1977): *Costa Rica: tierra y poblamiento en la colonia*, San José: Editorial Costa Rica.
- Mennerick, L. (1964): *A study of Puerto Limón, Costa Rica*, San José: Universidad de Costa Rica.
- Morales, A. / Cardona, J. / López Morales, H. / Forastieri, E. (eds.) (1999): *Estudios de lingüística hispánica. Homenaje a María Vaquero*, San Juan (Puerto Rico): Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Moreno de Alba, J. (1988): *El español en América*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Fernández, F. (2000): «Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas», en: Preston, D. / Young, R. (eds.): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social* (Cuadernos de didáctica del español/LE), Madrid: Arcos Libros, 7-15.
- (2005): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Madrid: Editorial Ariel S.A.
- Morgan, M. (eds.) (1994): *The Social Construction of Identity in Creole Situations* (CAAS Special Publication Series 10), Los Angeles: Center for Afro-American Studies UCLA.
- Moser, K. (2003): «En torno a las formas de tratamiento para la segunda persona en el español de Costa Rica», *Kañina* 27/2.
- Motsch, H.-J. (2006): *Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht*, München: Reinhardt.

- Mühleisen, S. (2001): «Is 'Bad English' Dying Out? A Diachronic Comparative Study of Attitudes Towards Creole Versus Standard English in Trinidad», *PhiN* 15, 43-78.
- Müller, S. (2003): *Sprachkontakt in bilingualen Sprachgemeinschaften – Code-Switching an der Deutschen Schule Barcelona*, Universität zu Köln: Erste Examensarbeit, MS.
- Murillo Chaverri, C. (1992): «Vaiven de arraigos y desarraigos: identidad afrocaribeña en Costa Rica 1870-1940», *Revista de Historia* 39, 187-206.
- Myers-Scotton, C. (1993): *Social motivations for Code-switching. Evidence from Africa*, Oxford: Clarendon Press.
- (2002): *Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*, Oxford / New York: Oxford University Press.
- Mysken P. / Olbertz, H. (2005): «Introducción», en: Muysken, P./ Olbertz, H. (eds.): *Encuentros y Conflictos Bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino*, Frankfurt: Vervuert, 7-10.
- Naerssen, M. (1986): «Hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua, consideraciones interlenguaje: comprobación en el español», en: Meisel, J. (ed.): *Adquisición del lenguaje/ Aquisição da linguagem*, Frankfurt: Vervuert, 139-155.
- Navarro Tomás, T. (1968): *Manual de pronunciación española*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Nelde, P.(1983): *Theorie, Modelle und Methoden der Kontaktlinguistik*. (= Theory, methods and models of contact linguistics), Bonn.
- (1987): «Language Contact Means Language Conflict», *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 8, 33–42.
- Nemser, W. (1971): «Approximative Systems of Foreign Language Learners», *International Review of Applied Linguistics* 9, 115-23.
- Oesterreicher, W. (2004): «Textos entre inmediatez y distancia comunicativas. El problema de lo hablado escrito en el siglo de oro», en: Cano Aguilar, R. (ed.): *Historia de la Lengua Española*, Barcelona: Ariel.
- Olbertz, H. / Muysken, P. (eds.) (2005): *Encuentros y Conflictos: bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino* (Lengua y Sociedad en el Mundo Hispánico. Language and Society in the Hispanic World.), Frankfurt am Main: Vervuert/Iberoamericana.
- Olien, M. (1965): *The Negro in Costa Rica: A Historical Perspective*, Copia mimeográfica.
- Ortiz López, L. (1998): *Huellas etno-sociolingüísticas bozales y afrocubanas*, Frankfurt / Madrid: Vervuert / Iberoamericana.
- (1999): «La variante hispánica haitianizada en Cuba: otro rostro del contacto lingüístico en el Caribe», en: Morales, A. / Cardona, J. / López Morales, H. / Forastieri, E. (eds.): *Estudios de lingüística hispánica. Homenaje a María Vaquero*, San Juan Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 428-456.
- Ortiz López, L. / Lacorte, M. (eds.) (2005): *Contactos y contextos lingüísticos. El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*, Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert.
- Orosio Ponce, R. / Casassas Simo, M. et al. (1980): *Estudio de la Provincia de Limón. Proyecto «Capacitación familiar y laboral de la mujer limonense»*, Limón: Centro de Orientación Familiar.

- Papavlou, A. / Pavlou, P. (2001): «The interplay of language use and language maintenance and the cultural identity of Greek Cypriots in the UK», *International Journal of Applied Linguistics* 11/1, 92-113.
- Ploog, K. / Reich U. (2005): «Rasgos socio-indexicales en la dinámica urbana», *Lexis* 29/1, 47-78.
- Pompino-Marschall, B. (1995): *Einführung in die Phonetik*, Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Portilla Chaves, M. (1993): «Fonemas segmentales en el criollo inglés de Limón», *Filología y Lingüística* XIX/2, 89-97.
- (1994): *Reconstrucción fonológica y del sistema de TMA del protociollo inglés del atlántico*, San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
  - (1995): «Tono en el criollo inglés de Costa Rica», *Filología y Lingüística* XXI/1, 135-139.
  - (1996): «Predicaciones habituales en los Criollos Ingleses del Atlántico», *Kañina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica* XX/2, 99-109.
  - (1996): «Una ortografía para el criollo inglés de Costa Rica», *Filología y Lingüística* XXII/2, 87-103.
  - (1997): «Tiempo-Aspecto-Modo en el Criollo Inglés de Costa Rica», *Filología y Lingüística* XXIII/2, 161-172.
  - (1997): «Correspondencias tonales y el origen de los criollos ingleses del Atlántico», *Filología y Lingüística* XXIII/, 205-223.
  - (1998): «Operaciones de reducción de valencia en el criollo inglés de Costa Rica», *Filología y Lingüística* XXIV/2, 167-176.
  - (2000): «Hispanismos en el Diccionario de Inglés Criollo de Costa Rica», *Filología y Lingüística* XXVI/1, 71-79.
  - (2001): «Reconstrucción del sistema fonológico del protociollo inglés del atlántico: las vocales», *Filología y Lingüística* XXVII/2, 199-227.
  - (2002): «Reconstrucción del sistema fonológico del protociollo inglés del atlántico: las consonantes», *Filología y Lingüística* XXVIII/1, 165-187.
- Preston, D. / Young, R. (eds.) (2000): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social* (Cuadernos de didáctica del español/LE), Madrid: Arcos Libros.
- (2004): «Three Kinds of Sociolinguistics: A Psycholinguistic Perspective», en: Fought, C. (ed.): *Sociolinguistic Variation: Critical Reflection*, Oxford: University Press, 140-160.
- Purcell, T. (1982): *Conformaty and dissension: Social inequality, values and mobility among West Indian Migrant in Limón, Costa Rica*, Baltimore, Maryland.
- (1993): *Banana Fallout: Class, color and Culture among West Indians in Costa Rica*, Los Angeles: Center for Afro-American Studies.
- Putnam, E. (2004): «La población afrocostarricense según los datos del censo de 2000», en: INEC (eds.): *Costa Rica a la luz del censo 2000*, San José: INEC, 374-398.
- Quesada Pacheco, M.A.: «La fonética del español americano en pugna: dialectos radicales y conservadores en lucha por la supremacía», en: [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/2\\_el\\_espanol\\_de\\_america/quesada\\_m.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/quesada_m.htm)
- (1992): «La Neutralización Fonética más aca del Caribe», *Kañina: Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, XVI/1, 165-169.
  - (1996): «Los fonemas del Español de Costa Rica: Aproximación dialectológica», *Lexis* XX/1-2, 535-562.
- Quesada Pacheco, M. (1996): «Los fonemas del español de Costa Rica: aproximación dialectológica», *Lexis* XX/1-2, 535-562.

- (1998): *El español de América*, Bergen: Universitetet i Bergen. Institutt for lingvistikk og litteraturvitenskap.
- (2002): *El español de América*, Cartago (Costa Rica): Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- (en prensa) (coord.): *Atlas Lingüístico Etnográfico de Costa Rica. Nivel fonético*, San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Quince, D. (1972): *El negro en Costa Rica: antología*, San José: Editorial Costa Rica.
- Richards, J. C. (1971). «Error analysis and second language strategies». *Language Sciences*, 17, 12-22.
- Rickford, J. (2002): «Implicational Scales», en: Chambers, J. / Trudgill, P./ Schilling-Estes, N. (eds.): *Language Variation and Change*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 142-167.
- Rivarola, J. L. (1990): *La formación lingüística de Hispanoamérica*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodríguez Gonzáles, F. (ed.) (2002): *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona: Ariel.
- Rojas, M. / Monge, C. (eds.) (1997): *Memoria del VI Congreso de Filología, Lingüística y Literatura «Víctor Manuel Arroyo»*, Heredia: Universidad Nacional.
- Romaine, S. (1981): «The status of variable rules in sociolinguistic theory», *Journal of Linguistics* 17, 93-119.
- (1982): *Socio-historical linguistics: Its status and methodology*, Cambridge: University Press.
- (1995): *Bilingualism*, Oxford: Blackwell.
- (2000): *Language in Society. An Introduction to Sociolinguistic Variation*, Oxford: Oxford University Press.
- Romonath, R. (1991): *Phonologische Prozesse an sprachauffälligen Kindern. Eine vergleichende Untersuchung mit sprachauffälligen und nicht sprachauffälligen Vorschulkindern*, Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Sánchez, R. (1972): «Nuestra circunstancia lingüística», *El grito*, Vol. VI.1, 45-74.
- Sánchez, L. (2003): *Quechua-Spanish Bilingualism. Interference and convergence in functional categories*, Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.
- Schlobinski, P. (1996): *Empirische Sprachwissenschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schnell, R. / Hill, Paul B. / Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*, München / Wien: Oldenbourg.
- Selinker, L. (1972): «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-31.
- Selinker L. / Han, Z. (1996): «Fossilization: What we think we know», Nijmegen: Paper presented at EUROSLA 6.
- Siguan, M. (2001): *Bilingüismo y Lenguas en Contacto*, Madrid: Alianza Editorial.
- Silva-Corvalán, C. (1986): «Variación sociofonológica y cambio lingüístico», en: López Morales, H. / Vaquero, M. (eds.): *Actas del I Congreso Internacional sobre el Español de América*, San Juan de Puerto Rico: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 777-791.
- (2001): *Sociolingüística y Pragmática del Español*, Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Simms Ennis, G. (1990): *Un análisis sociolingüístico de las esferas de uso del inglés de Limón en hablantes que residen en San José, Costa Rica, y algunas actitudes de los hablantes y de los descendientes de hablantes del inglés de*

- Limón, que no lo hablan, con respecto a esta lengua*, San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.
- Sinner, C. (2004): *El castellano de Cataluña. Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüísticos*, (Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie, Vol. 320). Tübingen: Max Niemeyer.
- Slagter, P. (ed.) (1994): *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*, Amsterdam/ Atlanta: Editions Rodopi B.V.
- Slobin, D. (ed.) (1984): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Vol. II, Hillsdale N.Y.: Erlbaum.
- Smith, N. (1994): «An annotated list of creoles, pidgins, and mixed languages», en: Arends, J. / Mysken, P. / Smith, N. (eds.): *Pidgins and Creoles: an Introduction*, Amsterdam: Benjamins, 331-375.
- Sobotta, E. (2005): 2005. «Französisch und Kreolisch in Guadeloupe», en: König, T./ Mayer C.O. / Ramírez Sáinz, L. / Wetzel N. (eds.): *Rand-Betrachtungen. Peripherien - Minoritäten - Grenzziehungen. Actas del Forum Junge Romanistik 2005*, Bonn: Romanistischer Verlag.
- Spence Sharp, M. (1992): *A Case Study of Language Shift in Progress among the Limon-Creole Speaking Population of Costa Rica*, Tesis doctoral, Washington, D.C.: Georgetown University.
- (1998): «Language Attitudes of Limon Creole Speakers», *Filología y Lingüística* XXXIV/1, 101-112.
- (1998): «Code-Switching as Discourse Strategy used by the bilingual speaker», *Kañina: Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica* XXII/1, 87-93.
- (2001): «Sex, Occupation and Language Choice. The Case of the Limón Creole Seech Community», *Kañina: Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica* XXV/1, 49-54.
- Sperber, D. / Wilson, D. (1986): *Relevance: communication and cognition*, Oxford: Blackwell.
- Stampe, D. (1979): *A Dissertation on Natural Phonology*, New York: Garland.
- Steiner, C. (1994): *Sprachvariation in Mainz. Quantitative und qualitative Analysen*, Stuttgart: Steiner.
- Stewart, R. (2000): *Limón Real*, San José: Litografía e Imprenta LIL, S.A.
- Stroh, C. (2002): «Die Norm sind die anderen - Sprachbewusstsein von Patoissprechern in Frankreich», en: Bateman, J./ Wildgen, W. (eds.): *Sprachbewußtheit im schulischen und sozialen Kontext* (Forum Angewandte Linguistik Band 39), Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 73-90.
- Suárez, J.A. / Lastra, Y. (1980) «La investigación de la interferencia entre las lenguas indígenas y el español», en: Lope Blanch, J. M. (ed.): *Perspectivas de la Investigación Lingüística en Hispanoamérica*, México: UNAM.
- Szagan, G. (2000): *Sprachentwicklung beim Kind*, Weinheim: Beltz.
- Thomason, S. G. / Kaufman, T. (1988): *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*, Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Thomason, S.G. (2001): *Language Contact*, Edinburgh: UP.
- (2001a): «Can rules be borrowed». In press: Smith-Stark, T. / Zavala, R. (eds.): *Festschrift for Terrence Kaufman*.
- Thomas-Brereton, L. (1993): *An exploration of Panamanian Creole English: some syntactic, lexical and sociolinguistic features. Tesis doctoral*, New York: New York University.

- Torres Cacoullós, R. (2000): *Grammaticization, synchronic variation, and language contact. A study of Spanish progressive -ndo constructions*, (= Studies in Language Companion Series (SLCS), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Traugott, E. / Heine, B. (eds.) (1991): *Approaches to Grammaticalization*, Vol. II, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Umaña Aguiar (1991): «Cambio de Código en Puerto Limón, Costa Rica», *Kañina: Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica* XV/1-2, 199-202.
- Vargas Mora, W. (1992): «Promesas gubernamentales incumplidas: Limón subsiste entre la pobreza y el olvido», *Aportes* 89.
- Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español - lengua extranjera: análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Vázquez, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: edelsa.
- Viales Hurtado, R. (1998): *Después del Enclave 1927-1950: un estudio de la región atlántica costarricense*, San José: Universidad de Costa Rica.
- Villena-Ponsade, J. (1996): «Convergence and divergence in a standard-dialect continuum: Networks and individuals in Malaga» (Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik X), en: Ammon, U. / Mattheier, K./ Nelde, P. (eds.): *Sociolingüística*, Tübingen: Max Niemeyer.
- Vogel, K. (1990): *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung* (=Tübinger Beiträge zur Linguistik), Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Wartburg, W. von (1936): «Die Ausgliederung der romanischen Sprachräume», *Zeitschrift für romanische Philologie* 56, 1-48.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in contact*, The Hague: Mouton and Company.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching language as communication*, Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, J. (1980): «El Español de Costa Rica. Estudio fonológico generativo», *Filología y Lingüística* 6/1-2, 3-46.
- Winford, D. (1985) «The concept of “diglossia” in Caribbean creole situations», *Language in Society* 14, 345-356.
- (1994): «Approaches to Language Use in the Anglophone Caribbean», en: Morgan, M. (ed.): *The Social Construction of Identity in Creole Situations* (=CAAS Special Publication Series 10), Los Angeles: Center for Afro-American Studies UCLA, 43-62.
- Winkler, E. (1998): *Limonese Creole: A case of contact-induced language change*, Indiana: University Press.
- (2000): «Cambio de Código en el Criollo Limonense», *Filología y Lingüística*, XXVI/1, 189-196.
- (2003): «Limonese Creole: A Rose by Any Name», *Southern Journal of Linguistics* 25, 16-27.
- Wölck, W. (1976): «Community Profiles: An alternative to linguistic informant selection», *International Journal of the Sociology of Language* 9, 43-57.
- Wolfe, T. (1970): *An exploratory study of the morphology and syntax of the English of the Province of Limón, Costa Rica*, San José: Universidad de Costa Rica.
- Wolfson Peterson, D. (1984): *An analysis of basic coordination in an idiolect of Limón Creole*, San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

- Wright Murray, F. (1975): «Un análisis sintáctico del habla criolla en Limón», *Filología y Lingüística* 2, 149-168.
- (1982): «Problemas y Métodos para la enseñanza del inglés como segunda lengua a los hablantes del Mek-a-tel-yu en la provincia de Limón», *Filología y Lingüística* III/1-2, 129-135.
- Zamora Munné, J. C. / Guitart, J. M. (1988): *Dialectología hispanoamericana*, Salamanca: Colegio de España.
- Zentella, A. (1997): *Growing up Bilingual*, Oxford: Blackwell.
- Zimmer, T. (2005): «Transferencia lingüística en Costa Rica: rasgos del *criollo limonense* en el español hablado por los afrocostarricenses», en: *Actas del XIV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*.
- (2007): «La expresión de la identidad lingüística y cultural en el Caribe costarricense», *Signo y Seña* 16, 139-168.

### **Páginas web citadas**

[http://: buscon.rae.es](http://buscon.rae.es) (Diccionario panhispánico de dudas)

### **Corpus de diccionarios citados**

- [DRAE] *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española* (1992), Madrid: Espasa Calpe.
- [DEA] Seco, M. / Olimpia A. / Gabino R. (1999). *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar.

## Apéndice I: Cuestionarios

### A) Datos generales:

- 1) Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_
- 2) Sexo: M \_\_\_ F \_\_\_
- 3) Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_
- 4) Lugar de residencia: \_\_\_\_\_ Barrio: \_\_\_\_\_
- 5) ¿Ha vivido en otro país por más de seis meses? Sí, ¿cuál? \_\_\_\_\_  
no \_\_\_  
¿Por cuánto tiempo? \_\_\_\_\_
- 6) ¿Cuál es el grado académico más alto de su educación en español:  
\_\_\_ primario  
\_\_\_ secundario  
\_\_\_ universitario
- 7) ¿Asistió a una escuela de inglés? sí \_\_\_ no \_\_\_  
¿Por cuántos años? \_\_\_ 1-2 años \_\_\_ 5-6 años  
\_\_\_ 3-4 años \_\_\_ más de 6 años
- 8) Profesión: \_\_\_\_\_
- 9) ¿A cuál iglesia asiste? \_\_\_ protestante  
\_\_\_ católica  
\_\_\_ ninguna
- 10) ¿Cómo calificaría usted el dominio que tiene de los siguientes aspectos de los idiomas?

| INGLÉS DE LIMÓN | Muy bien | Bien | Regular | Poco | Nada |
|-----------------|----------|------|---------|------|------|
| Hablar          |          |      |         |      |      |
| Entender        |          |      |         |      |      |

| INGLÉS ESTÁNDAR | Muy bien | Bien | Regular | Poco | Nada |
|-----------------|----------|------|---------|------|------|
| Hablar          |          |      |         |      |      |
| Entender        |          |      |         |      |      |
| Escribir        |          |      |         |      |      |
| Leer            |          |      |         |      |      |

| <b>ESPAÑOL</b> | <b>Muy bien</b> | <b>Bien</b> | <b>Regular</b> | <b>Poco</b> | <b>Nada</b> |
|----------------|-----------------|-------------|----------------|-------------|-------------|
| Hablar         |                 |             |                |             |             |
| Entender       |                 |             |                |             |             |
| Escribir       |                 |             |                |             |             |
| Leer           |                 |             |                |             |             |

- 11) ¿En qué idioma(s) le hablaba su familia cuando era niño/a?  sólo inglés de Limón  
 sólo español  
 inglés de Limón y español igual  
 más inglés de Limón pero también español  
 más español pero también inglés de Limón  
 otro: \_\_\_\_\_
- 12) a) Si no aprendió español de niño/a, a qué edad lo aprendió?  
 \_\_\_\_\_
- 12) b) ¿Con quién/dónde aprendió español?  en casa  
 en el kinder/ la escuela  
 en el barrio/ con amigos
- 13) ¿Qué idioma considera su lengua materna?  
 \_\_\_\_\_
- 14) ¿Dónde nació su padre? País: \_\_\_\_\_ Ciudad: \_\_\_\_\_
- 15) ¿Dónde nació su madre? País: \_\_\_\_\_ Ciudad: \_\_\_\_\_
- 16) ¿Dónde nació su conyuge o pareja? País: \_\_\_\_\_ Ciudad: \_\_\_\_\_
- 17) ¿Usted tiene hijos? sí  no   
 ¿Cuántos de ellos asisten o asistieron a un kinder, una escuela o un colegio en inglés?  todos  algunos  ninguno

**B) Indique en qué idioma habla usted con las siguientes personas:**

(El término «mezcla» se refiere al uso del inglés de Limón y del español durante una conversación.)

|     |  | Siempre en inglés de Limón | Siempre en español | Siempre una mezcla entre el inglés de Limón y el español | Siempre en inglés estándar | En el idioma que usa el inter-locutor | Más en español que en inglés de Limón | Más en inglés de Limón que en español | A veces una mezcla entre el inglés de Limón y el español |
|-----|--|----------------------------|--------------------|--|----------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| 18) | con su padre   |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |
| 19) | con su madre   |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |
| 20) | con sus abuelos  |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |
| 21) | con sus hijos  |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |
| 22) | con sus hermanos   |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |
| 23) | con su cónyuge o pareja  |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |
| 24) | con limonenses hispano-costarricenses masculinos                       |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |
| 25) | con limonenses hispano-costarricenses femeninos                        |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |
| 26) | con hispanocostarricenses de San José                                  |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |
| 27) | con extranjeros  |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |
| 28) | con limonenses afrocostarricenses masculinos                           |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |
| 29) | con limonenses afrocostarricenses femeninos                            |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |
| 30) | con mulatos  |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |
| 31) | con sus compañeros de trabajo/ de colegio si son hispanocostarricenses |                            |                    |  |                            |                                       |                                       |                                       |  |

|     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 32) | con sus compañeros de trabajo/<br>del colegio si son<br>afrocostarricenses |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 33) | con sus amigos afrocostarricenses<br>de su edad                            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 34) | con sus amigos afrocostarricenses<br>mayores que usted                     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 35) | con una persona de alto nivel<br>académico                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 36) | con una persona de bajo nivel<br>académico                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

**C) Indique el uso de los siguientes idiomas según el lugar (todos en Limón):**

|     | Siempre<br>inglés<br>de Limón | Siempre<br>español | Siempre<br>una mezcla<br>entre el<br>inglés de<br>Limón y el<br>español | Siempre<br>inglés<br>estándar | El idioma<br>que usa el<br>inter-<br>locutor | Más inglés<br>de Limón<br>que en<br>español | Más<br>español<br>que en<br>inglés de<br>Limón | A veces<br>una mezcla<br>entre el<br>inglés de<br>Limón y el<br>español |
|-----|-------------------------------|--------------------|---|-------------------------------|--|---|--|---|
| 37) | en la iglesia                 |                    |   |                               |  |   |  |   |
| 38) | en una celebración/ fiesta    |                    |   |                               |  |   |  |   |
| 39) | en oficinas públicas          |                    |   |                               |  |   |  |   |

D) Indique cuál de los siguientes idiomas utiliza usted en las siguientes situaciones:

|     | Siempre inglés de Limón     | Siempre español | Siempre una mezcla entre el inglés de Limón y el español | Siempre inglés estándar | El idioma que usa el inter-locutor | Más inglés de Limón que español | Más español que inglés de Limón | A veces una mezcla entre el inglés de Limón y el español |
|-----|-----------------------------|-----------------|--|-------------------------|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--|
| 40) | cuando ora solo/a           |                 |  |                         |                                    |                                 |                                 |  |
| 41) | cuando ora en grupo         |                 |  |                         |                                    |                                 |                                 |  |
| 42) | cuando habla sobre noticias |                 |  |                         |                                    |                                 |                                 |  |
| 43) | cuando habla sobre política |                 |  |                         |                                    |                                 |                                 |  |

**E) ¿Cómo prefiere hablar?**

|     |                                      | <b>En inglés<br/>de Limón</b> | <b>En<br/>español</b> | <b>Ambos<br/>mezclados</b> |
|-----|--------------------------------------|-------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| 44) | con sus amigos afrocostarricenses    |                               |                       |                            |
| 45) | con sus amigos hispanocostarricenses |                               |                       |                            |
| 46) | con su familia                       |                               |                       |                            |
| 47) | con su cónyuge o pareja              |                               |                       |                            |
| 48) | Cuando habla sobre deporte           |                               |                       |                            |
| 49) | Cuando habla sobre noticias          |                               |                       |                            |

**F) ¿Cómo prefiere regañar?**

|     |                                | <b>En inglés<br/>de Limón</b> | <b>En<br/>español</b> | <b>Ambos<br/>mezclados</b> |
|-----|--------------------------------|-------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| 50) | a sus hijos                    |                               |                       |                            |
| 51) | a otros miembros de su familia |                               |                       |                            |
| 52) | a amigos afrocostarricenses    |                               |                       |                            |
| 53) | a amigos hispanocostarricenses |                               |                       |                            |

54) ¿Qué idioma prefiere hablar en general?

\_\_\_\_\_

¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

55) ¿Qué idioma usa con mayor frecuencia durante el día? \_\_\_\_\_

56) ¿En qué idioma lee libros?

Español \_\_\_\_

Inglés \_\_\_\_

Ambos \_\_\_\_

**G) Por favor marque con una x la respuesta apropiada según las siguientes opciones:**

1.  Totalmente de acuerdo
2.  De acuerdo
3.  Indeciso
4.  En desacuerdo
5.  Totalmente en desacuerdo

|            |  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|------------|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>57)</b> | <b>Los niños deberían aprender el inglés de Limón hoy en día</b>   |          |          |          |          |          |
| <b>58)</b> | <b>Un afrocostarricense debería cooperar para que se conserve el inglés de Limón</b>                                     |          |          |          |          |          |
| <b>59)</b> | <b>El aprendizaje del inglés de Limón de parte de un niño afecta a su aprendizaje del español negativamente</b>          |          |          |          |          |          |
| <b>60)</b> | <b>Aprender el inglés de Limón es una pérdida de tiempo porque la lengua de prestigio a nivel nacional es el español</b> |          |          |          |          |          |
| <b>61)</b> | <b>Es más importante que los niños aprendan el inglés estándar antes de aprender el inglés de Limón</b>                  |          |          |          |          |          |
| <b>62)</b> | <b>Las personas afrocostarricenses que saben hablar el español perfectamente son más inteligentes</b>                    |          |          |          |          |          |
| <b>63)</b> | <b>Es bonito hablar y oír el inglés de Limón</b>   |          |          |          |          |          |
| <b>64)</b> | <b>Los niños deberían aprender el español primero</b>  |          |          |          |          |          |
| <b>65)</b> | <b>Es una ventaja saber hablar el inglés de Limón.</b>   |          |          |          |          |          |
| <b>66)</b> | <b>Debería haber programas en inglés de Limón en la radio y en la televisión</b>   |          |          |          |          |          |
| <b>67)</b> | <b>No importa si se pierde el inglés de Limón</b>  |          |          |          |          |          |
| <b>68)</b> | <b>No se debería votar por un candidato afrocostarricense que tenga un acento de inglés de Limón</b>                     |          |          |          |          |          |
| <b>69)</b> | <b>Debería conservarse el inglés de Limón por ser parte de la cultura de la provincia de Limón</b>                       |          |          |          |          |          |

**Apéndice II: Corpus**

**1 Corpus principal: Corpus de los afrocostarricenses**

| <b>GRUPO A</b>  |      |      |                          |                     |                       |                   |          |                   |                    |
|-----------------|------|------|--------------------------|---------------------|-----------------------|-------------------|----------|-------------------|--------------------|
| N.º de hablante | Sexo | Edad | Educación <sup>209</sup> | Profesión           | Nivel socio-económico | Escuela de inglés | Minidisc | N.º de entrevista | Fecha de grabación |
| A 01            | m    | 82   | 0                        | peón                | 1                     | sí                | 1        | 4                 | 31.10.2003         |
| A 02            | f    | 78   | 3                        | profesora           | 3                     | sí                | 3        | 1                 | 02.11.2003         |
| A 03            | f    | 67   | 1                        | hace respostería    | 1                     | no                | 3        | 2                 | 04.11.2003         |
| A 04            | m    | 80   | 0                        | mecánico, fontanero | 1                     | sí                | 3        | 2                 | 04.11.2003         |
| A 05            | m    | 86   | 0                        | barbero             | 2                     | sí                | 3        | 4                 | 04.11.2003         |
| A 06            | m    | 68   | 2                        | carpintero          | 1                     | sí                | 3y4      | 5,1               | 04.11.2003         |
| A 07            | m    | 60   | 1                        | comerciante         | 2                     | sí                | 5        | 3                 | 10.11.2003         |
| A 08            | f    | 57   | 3                        | maestra             | 2                     | sí                | 6        | 4                 | 11.11.2003         |
| A 09            | f    | 84   | 0                        | ama de casa         | 1                     | sí                | 6        | 6                 | 11.11.2003         |
| A 10            | f    | 81   | 0                        | ama de casa         | 1                     | sí                | 6        | 6                 | 11.11.2003         |
| A 11            | f    | 65   | 2                        | ama de casa         | 1                     | sí                | 6        | 6                 | 11.11.2003         |
| A 12            | m    | 66   | 1                        | estibador           | 1                     | sí                | 5        | 1                 | 17.11.2003         |
| A 13            | f    | 61   | 1                        | ama de casa         | 1                     | sí                | 7        | 1                 | 17.11.2003         |
| A 14            | f    | 56   | 1                        | músico              | 1                     | sí                | 7        | 2                 | 17.11.2003         |
| A 15            | m    | 75   | 1                        | muelle              | 1                     | no                | 7        | 4                 | 17.11.2003         |

<sup>209</sup> 0= sin instrucción, 1= primaria, 2=secundaria, 3=universitaria.

|      |   |    |   |   |                       |   |    |         |       |            |
|------|---|----|---|---|-----------------------|---|----|---------|-------|------------|
| A 16 | f | 73 | 1 | 1 | ama de casa           | 1 | sí | 7       | 4     | 17.11.2003 |
| A 17 | f | 70 | 1 | 1 | limpieza              | 1 | sí | 8       | 1     | 18.11.2003 |
| A 18 | m | 61 | 2 | 2 | vendedor              | 1 | sí | 8       | 4     | 18.11.2003 |
| A 19 | f | 56 | 3 | 3 | maestra               | 2 | sí | 7 y 8   | 5 y 1 | 18.11.2003 |
| A 20 | f | 65 | 2 | 2 | hace repostería       | 1 | no | 10      | 1     | 27.11.2003 |
| A 21 | f | 76 | 1 | 1 | ama de casa           | 1 | sí | 11      | 4     | 28.11.2003 |
| A 22 | f | 80 | 1 | 1 | ama de casa           | 1 | sí | 12      | 1     | 10.12.2003 |
| A 23 | m | 57 | 3 | 3 | taxista               | 2 | sí | 12      | 4     | 10.12.2003 |
| A 24 | m | 58 | 2 | 2 | albañil               | 2 | sí | 13      | 2     | 14.09.2004 |
| A 25 | m | 57 | 2 | 2 | constructor           | 1 | sí | 13      | 2     | 14.09.2004 |
| A 26 | f | 60 | 3 | 3 | profesora             | 3 | sí | 15      | 1     | 29.09.2004 |
| A 27 | f | 59 | 3 | 3 | profesora/ maestra    | 3 | sí | 15      | 2     | 30.09.2004 |
| A 28 | m | 57 | 2 | 2 | promotor social       | 2 | sí | 15      | 2     | 30.09.2004 |
| A 29 | m | 70 | 1 | 1 | muelle, trabajador    | 1 | sí | 16      | 2     | 04.10.2004 |
| A 30 | f | 76 | 1 | 1 | ama de casa           | 2 | sí | 16      | 4     | 05.10.2004 |
| A 31 | m | 79 | 1 | 1 | capataz               | 2 | sí | 16      | 4     | 05.10.2004 |
| A 32 | f | 65 | 3 | 3 | profesora pensionada  | 3 | sí | 17      | 6     | 06.10.2004 |
| A 33 | m | 57 | 2 | 2 | vendedor              | 2 | Sí | 19      | 2     | 30.10.2004 |
| A 34 | m | 60 | 3 | 3 | profesor              | 3 | sí | 18      | 1     | 27.10.2004 |
| A 35 | m | 62 | 2 | 2 | técnico digitación    | 3 | sí | 18      | 4     | 29.10.2004 |
| A 36 | f | 75 | 1 | 1 | empleada doméstica    | 1 | sí | 18      | 5     | 29.10.2004 |
| A 37 | f | 87 | 3 | 3 | profesora             | 3 | sí | 18      | 5     | 29.10.2004 |
| A 38 | f | 72 | 3 | 3 | profesora             | 3 | sí | 18 y 19 | 6 y 1 | 29.10.2004 |
| A 39 | m | 70 | 2 | 2 | constructor           | 2 | sí | 19      | 2     | 30.10.2004 |
| A 40 | m | 61 | 2 | 2 | profesor              | 2 | no | 19      | 4     | 31.10.2004 |
| A 41 | m | 65 | 2 | 2 | refinería de petróleo | 2 | sí | 19      | 4     | 31.10.2004 |
| A 42 | m | 85 | 1 | 1 | sastre                | 1 | sí | 20      | 2     | 30.11.2004 |

|             |   |    |   |           |   |    |    |   |            |
|-------------|---|----|---|-----------|---|----|----|---|------------|
| <b>A 43</b> | m | 87 | 1 | barbero   | 2 | sí | 20 | 3 | 01.12.2004 |
| <b>A 44</b> | m | 80 | 1 | ebanista  | 1 | sí | 20 | 4 | 01.12.2004 |
| <b>A 45</b> | m | 81 | 1 | ebanista  | 1 | sí | 20 | 5 | 01.12.2004 |
| <b>A 46</b> | m | 60 | 3 | consultor | 2 | sí | 21 | 1 | 02.12.2004 |

| <b>GRUPO B</b>         |             |             |                  |                           |                              |                         |                 |                       |                           |
|------------------------|-------------|-------------|------------------|---------------------------|------------------------------|-------------------------|-----------------|-----------------------|---------------------------|
| <b>N.º de hablante</b> | <b>Sexo</b> | <b>Edad</b> | <b>Educación</b> | <b>Profesión</b>          | <b>Nivel socio-económico</b> | <b>Escuela de ingés</b> | <b>Minidisc</b> | <b>N.º entrevista</b> | <b>Fecha de grabación</b> |
| <b>B 01</b>            | m           | 38          | 2                | político                  | 3                            | sí                      | 1               | 1                     | 12.10.2003                |
| <b>B 02</b>            | m           | 33          | 0                | pescador                  | 1                            | no                      | 1               | 4                     | 31.10.2003                |
| <b>B 03</b>            | f           | 31          | 2                | salonera                  | 1                            | no                      | 2               | 3                     | 02.11.2003                |
| <b>B 04</b>            | m           | 31          | 1                | desempleado               | 1                            | no                      | 4               | 3                     | 04.11.2003                |
| <b>B 05</b>            | f           | 48          | 1                | comerciante               | 1                            | sí                      | 5               | 1                     | 10.11.2003                |
| <b>B 06</b>            | m           | 50          | 2                | estibador                 | 1                            | no                      | 5               | 2                     | 10.11.2003                |
| <b>B 07</b>            | m           | 51          | 1                | vendedor                  | 1                            | sí                      | 5               | 3                     | 10.11.2003                |
| <b>B 08</b>            | m           | 37          | 3                | administrador de negocios | 3                            | sí                      | 5               | 4                     | 10.11.2003                |
| <b>B 09</b>            | f           | 41          | 3                | secretaria                | 1                            | sí                      | 6               | 3                     | 11.11.2003                |
| <b>B 10</b>            | f           | 51          | 1                | oficinista                | 1                            | sí                      | 6               | 5                     | 11.11.2003                |
| <b>B 11</b>            | f           | 43          | 2                | costurera                 | 1                            | sí                      | 7               | 3                     | 18.11.2003                |
| <b>B 12</b>            | f           | 53          | 2                | secretaria                | 1                            | sí                      | 8               | 5                     | 18.11.2003                |
| <b>B 13</b>            | f           | 30          | 3                | estudiante                | 2                            | sí                      | 7 y 8           | 5 y 1                 | 18.11.2003                |
| <b>B 14</b>            | m           | 51          | 2                | barbero / publicista      | 2                            | sí                      | 9               | 1                     | 19.11.2003                |
| <b>B 15</b>            | f           | 50          | 2                | secretaria                | 1                            | sí                      | 10              | 2                     | 27.11.2003                |

|             |   |    |    |                                  |   |    |    |   |            |
|-------------|---|----|----|----------------------------------|---|----|----|---|------------|
| <b>B 16</b> | m | 45 | 2  | marinero                         | 1 | sí | 10 | 3 | 27.11.2003 |
| <b>B 17</b> | f | 38 | 3  | Licd. Administración de negocios | 3 | sí | 10 | 4 | 27.11.2003 |
| <b>B 18</b> | f | 37 | 3  | profesora                        | 3 | sí | 10 | 4 | 27.11.2003 |
| <b>B 19</b> | f | 49 | 3  | profesora                        | 3 | sí | 11 | 3 | 28.11.2003 |
| <b>B 20</b> | f | 39 | 3  | comerciante                      | 2 | sí | 11 | 5 | 28.11.2003 |
| <b>B 21</b> | m | 30 |    | marino                           | 1 | sí | 6  | 1 | 10.12.2003 |
| <b>B 22</b> | f | 42 | 2  | comerciante                      | 1 | sí | 6  | 2 | 10.12.2003 |
| <b>B 23</b> | f | 43 | 2  | técnico digitación               | 2 | sí | 12 | 3 | 10.12.2003 |
| <b>B 24</b> | m | 36 | 3  | investigador privado             | 1 | sí | 14 | 2 | 23.09.2004 |
| <b>B 25</b> | f | 54 | 1  | ama de casa                      | 1 | sí | 14 | 3 | 24.09.2004 |
| <b>B 26</b> | f | 53 | 2  | ama de casa                      | 1 | sí | 14 | 3 | 24.09.2004 |
| <b>B 27</b> | f | 54 | 3  | ama de casa                      | 1 | sí | 14 | 3 | 24.09.2004 |
| <b>B 28</b> | f | 45 | 2  | vendedora                        | 1 | sí | 14 | 5 | 24.09.2004 |
| <b>B 29</b> | f | 48 | 2b | estilista                        | 1 | sí | 14 | 5 | 24.09.2004 |
| <b>B 30</b> | m | 41 | 3  | profesor                         | 2 | sí | 14 | 6 | 25.09.2004 |
| <b>B 31</b> | f | 42 | 3  | abogada                          | 3 | sí | 15 | 1 | 29.09.2004 |
| <b>B 32</b> | f | 38 | 3  | repcionista                      | 1 | sí | 15 | 6 | 30.09.2004 |
| <b>B 33</b> | f | 51 | 3  | profesora pensionada             | 2 | sí | 15 | 3 | 01.10.2004 |
| <b>B 34</b> | f | 55 | 2  | ama de casa                      | 1 | sí | 15 | 3 | 01.10.2004 |
| <b>B 35</b> | m | 42 | 3  | contador público                 | 3 | sí | 16 | 6 | 06.10.2004 |
| <b>B 36</b> | f | 30 | 3  | contadora pública                | 2 | no | 17 | 1 | 06.10.2004 |
| <b>B 37</b> | f | 32 | 3  | profesora / contadora pública    | 2 | no | 17 | 1 | 06.10.2004 |
| <b>B 38</b> | m | 32 | 3  | Licd. administración de negocios | 2 | no | 17 | 2 | 06.10.2004 |
| <b>B 39</b> | f | 51 | 3  | ama de casa (contadora)          | 2 | sí | 17 | 5 | 06.10.2004 |
| <b>B 40</b> | f | 40 | 3  | costurera                        | 2 | sí | 17 | 6 | 06.10.2004 |

|             |   |    |   |                           |   |    |         |       |            |
|-------------|---|----|---|---------------------------|---|----|---------|-------|------------|
| <b>B 41</b> | f | 42 | 3 | educadora                 | 2 | sí | 17      | 6     | 06.10.2004 |
| <b>B 42</b> | f | 41 | 3 | educadora                 | 2 | sí | 18      | 2     | 28.10.2004 |
| <b>B 43</b> | f | 53 | 3 | educadora                 | 2 | sí | 18      | 3     | 28.10.2004 |
| <b>B 44</b> | f | 51 | 3 | profesora - pastora       | 3 | sí | 18      | 3     | 28.10.2004 |
| <b>B 45</b> | m | 35 | 3 | administrador de empresas | 3 | sí | 18 y 19 | 6 y 1 | 29.10.2004 |
| <b>B 46</b> | m | 53 | 2 | imprenta                  | 2 | sí | 19      | 3     | 30.10.2004 |
| <b>B 47</b> | m | 55 | 3 | maestro                   | 2 | sí | 19      | 4     | 31.10.2004 |
| <b>B 48</b> | f |    | 3 | abogada                   | 3 | sí | 24      | 2     | 08.12.2004 |

| <b>GRUPO C</b>         |             |             |                  |                  |                              |                          |                 |                          |                           |
|------------------------|-------------|-------------|------------------|------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|---------------------------|
| <b>N.º de hablante</b> | <b>Sexo</b> | <b>Edad</b> | <b>Educación</b> | <b>Profesión</b> | <b>Nivel socio-económico</b> | <b>Escuela de inglés</b> | <b>Minidisc</b> | <b>N.º de entrevista</b> | <b>Fecha de grabación</b> |
| <b>C 01</b>            | f           | 20          | 2                | ama de casa      | 1                            | sí                       | 1               | 1                        | 12.10.2003                |
| <b>C 02</b>            | f           | 21          | 2                | salonera         | 1                            | no                       | 2               | 1                        | 31.10.2003                |
| <b>C 03</b>            | f           | 18          | 2                | salonera         | 1                            | sí                       | 2               | 2                        | 31.10.2003                |
| <b>C 04</b>            | m           | 27          | 2                | taxista          | 1                            | sí                       | 4               | 2                        | 04.11.2003                |
| <b>C 05</b>            | f           | 22          | 3                | secretaria       | 1                            | no                       | 6               | 3                        | 11.11.2003                |
| <b>C 06</b>            | m           | 26          | 2                | carnicero        | 2                            | sí                       | 8               | 6                        | 18.11.2003                |
| <b>C 07</b>            | f           | 27          | 3                | educadora        | 2                            | sí                       | 10              | 4                        | 27.11.2003                |
| <b>C 08</b>            | f           | 27          | 3                | maestra          | 2                            | sí                       | 11              | 2                        | 28.11.2003                |
| <b>C 09</b>            | m           | 29          | 2                | guía             | 1                            | sí                       | 11              | 6                        | 28.11.2003                |

|      |   |    |    |                        |   |    |    |   |            |
|------|---|----|----|------------------------|---|----|----|---|------------|
| C 10 | f | 28 | 3  | economista             | 2 | sí | 12 | 2 | 10.12.2003 |
| C 11 | f | 17 | 2  | estudiante             | 2 | no | 13 | 1 | 14.09.2004 |
| C 12 | f | 18 | 2  | estudiante             | 2 | no | 13 | 1 | 14.09.2004 |
| C 13 | m | 17 | 2  | estudiante             | 2 | no | 13 | 1 | 14.09.2004 |
| C 14 | f | 22 | 3  | contadora pública      | 2 | sí | 13 | 3 | 14.09.2004 |
| C 15 | f | 21 | 3  | contadora pública      | 2 | sí | 13 | 3 | 14.09.2004 |
| C 16 | f | 16 | 2  | estudiante             | 2 | sí | 13 | 3 | 14.09.2004 |
| C 17 | m | 21 | 3  | estudiante             | 2 | sí | 14 | 4 | 23.09.2004 |
| C 18 | m | 18 | 1  | estudiante             | 1 | no | 14 | 4 | 23.09.2004 |
| C 19 | m | 19 | 2  | estudiante             | 1 | no | 14 | 2 | 24.09.2004 |
| C 20 | m | 20 | 2b | futbolista             | 1 | no | 14 | 2 | 24.09.2004 |
| C 21 | f | 16 | 2  | estudiante             | 3 | sí | 15 | 4 | 04.10.2004 |
| C 22 | f | 17 | 2  | estudiante             | 3 | no | 15 | 4 | 04.10.2004 |
| C 23 | m | 17 | 2  | estudiante             | 3 | no | 15 | 5 | 04.10.2004 |
| C 24 | m | 17 | 2  | estudiante             | 3 | sí | 15 | 5 | 04.10.2004 |
| C 25 | m | 17 | 2  | estudiante             | 2 | no | 16 | 1 | 04.10.2004 |
| C 26 | m | 17 | 2  | estudiante             | 2 | no | 16 | 1 | 04.10.2004 |
| C 27 | m | 17 | 2  | estudiante             | 2 | no | 16 | 1 | 04.10.2004 |
| C 28 | f | 19 | 3  | estudiante             | 3 | sí | 16 | 5 | 05.10.2004 |
| C 29 | f | 17 | 2  | estudiante             | 3 | sí | 16 | 5 | 05.10.2004 |
| C 30 | m | 19 | 2  | oficinista             | 1 | sí | 16 | 6 | 06.10.2004 |
| C 31 | f | 25 | 2  | estudiante/ oficinista | 1 | sí | 16 | 6 | 06.10.2004 |
| C 32 | f | 29 | 3  | profesora              | 2 | sí | 17 | 1 | 06.10.2004 |
| C 33 | f | 25 | 3  | educadora              | 2 | sí | 17 | 2 | 06.10.2004 |
| C 34 | f | 21 | 2  | secretaria             | 2 | no | 17 | 2 | 06.10.2004 |
| C 35 | f | 17 | 2  | estudiante             | 2 | sí | 17 | 3 | 06.10.2004 |
| C 36 | m | 18 | 2  | estudiante             | 2 | sí | 17 | 5 | 06.10.2004 |

|             |   |    |   |                      |   |    |    |       |            |
|-------------|---|----|---|----------------------|---|----|----|-------|------------|
| <b>C 37</b> | m | 17 | 2 | estudiante           | 2 | no | 17 | 5     | 06.10.2004 |
| <b>C 38</b> | f | 26 | 3 | educadora            | 3 | no | 18 | 2     | 28.10.2004 |
| <b>C 39</b> | m | 18 | 3 | estudiante           | 3 | no | 19 | 5     | 31.10.2004 |
| <b>C 40</b> | m | 17 | 2 | estudiante           | 3 | no | 19 | 5     | 31.10.2004 |
| <b>C 41</b> | f | 19 | 2 | estudiante           | 3 | sí | 19 | 5     | 31.10.2004 |
| <b>C 42</b> | f | 16 | 2 | estudiante           | 2 | no | 19 | 5     | 31.10.2004 |
| <b>C 43</b> | f | 16 | 2 | estudiante           | 2 | no | 19 | 5     | 31.10.2004 |
| <b>C 44</b> | f | 19 | 3 | estudiante           | 2 | sí | 19 | 6     | 31.10.2004 |
| <b>C 45</b> | f | 18 | 3 | estudiante           | 2 | sí | 19 | 6     | 31.10.2004 |
| <b>C 46</b> | m | 19 | 2 | estudiante           | 3 | no | 19 | 6     | 31.10.2004 |
| <b>C 47</b> | m | 27 | 3 | abogado              | 3 | sí | 19 | 7     | 31.10.2004 |
| <b>C 48</b> | m | 26 | 3 | ingeniero industrial | 3 | sí | 19 | 7     | 31.10.2004 |
| <b>C 49</b> | m | 21 | 2 | marino               | 1 | sí | 19 | 5 y 6 | 31.10.2004 |

**2 Corpus de referencia A: El corpus de 60 hispanocostarricenses residentes de la provincia de Limón**

| <b>GRUPO X:</b> |      |      |           |                           |                   |          |                   |                    |  |
|-----------------|------|------|-----------|---------------------------|-------------------|----------|-------------------|--------------------|--|
| N.º hablante    | Sexo | Edad | Educación | Profesión                 | Escuela de inglés | Minidisc | N.º de entrevista | Fecha de grabación |  |
| X 01            | f    | 50   | 2         | auxiliar judicial         | no                | 20       | 6                 | 01.12.2004         |  |
| X 02            | m    | 61   | 3         | profesor                  | no                | 22       | 4                 | 02.12.2004         |  |
| X 03            | m    | 60   | 2         | comerciante, radio        | sí                | 22       | 4                 | 02.12.2004         |  |
| X 04            | m    | 64   | 3         | médico pediatra           | sí                | 22       | 4                 | 02.12.2004         |  |
| X 05            | f    | 73   | 2         | empresaria                | sí                | 23       | 1                 | 06.12.2004         |  |
| X 06            | f    | 76   | 1         | ama de casa               | no                | 23       | 6                 | 07.12.2004         |  |
| X 07            | f    | 60   | 1         | hace pastelería           | no                | 23       | 7                 | 07.12.2004         |  |
| X 08            | m    | 71   | 1         | mecánico                  | sí                | 23       | 8                 | 07.12.2004         |  |
| X 09            | f    | 72   | 3         | técnica en trabajo social | sí                | 23       | 9                 | 07.12.2004         |  |
| X 10            | f    | 74   | 1         | costurera                 | sí                | 24       | 1                 | 07.12.2004         |  |
| X 11            | f    | 77   | 1         | limpieza, chances         | no                | 24       | 9                 | 08.12.2004         |  |
| X 12            | f    | 73   | 1         | ama de casa               | no                | 24       | 9                 | 08.12.2004         |  |
| X 13            | m    | 63   | 1         | operador de máquina       | no                | 25       | 1                 | 08.12.2004         |  |
| X 14            | f    | 72   | 1         | cocinera                  | no                | 25       | 1                 | 08.12.2004         |  |
| X 15            | f    | 64   | 1         | maestra / ama de casa     | no                | 25       | 3                 | 08.12.2004         |  |

| <b>GRUPO Y:</b> |      |      |           |                           |                   |          |                   |                    |  |
|-----------------|------|------|-----------|---------------------------|-------------------|----------|-------------------|--------------------|--|
| N.º de hablante | Sexo | Edad | Educación | Profesión                 | Escuela de inglés | Minidisc | N.º de entrevista | Fecha de grabación |  |
| Y 01            | m    | 32   | 3         | agente aduanero           | no                | 21       | 1                 | 01.12.2004         |  |
| Y 02            | f    | 45   | 1         | empleada doméstica        | no                | 21       | 6                 | 02.12.2004         |  |
| Y 03            | m    | 30   | 3         | asistente administrativo  | no                | 21       | 7                 | 02.12.2004         |  |
| Y 04            | m    | 30   | 3         | Juez nacional             | no                | 21       | 8                 | 02.12.2004         |  |
| Y 05            | m    | 30   | 3         | administrador de empresas | no                | 21       | 9                 | 02.12.2004         |  |
| Y 06            | m    | 49   | 3         | administrador de empresas | sí                | 22       | 2                 | 02.12.2004         |  |
| Y 07            | m    | 56   | 3         | agricultor / empresario   | sí                | 22       | 3                 | 02.12.2004         |  |
| Y 08            | m    | 30   | 2         | empresario                | sí                | 22       | 5                 |                    |  |
| Y 09            | m    | 46   | 3         | agrónomo                  | sí                | 22       | 8                 | 02.12.2004         |  |
| Y 10            | f    | 57   | 2         | secretaria                | no                | 22       | 9                 | 03.12.2004         |  |
| Y 11            | m    | 44   | 3         | empresario                | sí                | 22       | 10                | 03.12.2004         |  |
| Y 12            | m    | 30   | 3         | profesor                  | no                | 23       | 2                 | 06.12.2004         |  |
| Y 13            | f    | 49   | 1         | peluquera                 | no                | 23       | 3                 | 06.12.2004         |  |
| Y 14            | m    | 50   | 2         | empresario                | no                | 23       | 4                 | 07.12.2004         |  |
| Y 15            | f    | 56   | 2         | ama de casa               | no                | 23       | 6                 | 07.12.2004         |  |
| Y 16            | f    | 43   | 2         | ama de casa               | sí                | 23       | 7                 | 07.12.2004         |  |
| Y 17            | f    | 56   | 3         | profesora primaria        | sí                | 24       | 1                 | 07.12.2004         |  |
| Y 18            | f    | 56   | 2         | asistente administrativa  | no                | 24       | 2                 | 07.12.2004         |  |
| Y 19            | m    |      | 3         | ingeniero                 | no                | 24       | 1                 | 08.12.2004         |  |
| Y 20            | f    | 48   | 1         | dueña de un quiosco       | no                | 24       | 3                 | 08.12.2004         |  |
| Y 21            | f    | 42   | 2         | oficinista                | no                | 24       | 5                 | 08.12.2004         |  |
| Y 22            | f    | 53   | 3         | profesora universitaria   | no                | 25       | 1                 | 08.12.2004         |  |

| <b>GRUPO Z</b>  |      |      |           |                            |                   |          |                   |                    |
|-----------------|------|------|-----------|----------------------------|-------------------|----------|-------------------|--------------------|
| N.º de hablante | Sexo | Edad | Educación | Profesión                  | Escuela de inglés | Minidisc | N.º de entrevista | Fecha de grabación |
| Z 01            | f    | 26   | 3         | educadora                  | no                | 20       | 6                 | 01.12.2004         |
| Z 02            | f    | 23   | 3         | relaciones internacionales | sí                | 21       | 2                 | 01.12.2004         |
| Z 03            | f    | 25   | 3         | agente de aduana           | no                | 21       | 3                 | 02.12.2004         |
| Z 04            | m    | 22   | 3         | estudiante                 | no                | 21       | 4                 | 02.12.2004         |
| Z 05            | f    | 26   | 3         | dentista                   | sí                | 21       | 5                 | 02.12.2004         |
| Z 06            | m    | 24   | 3         | vendedor                   | no                | 21       | 7                 | 02.12.2004         |
| Z 07            | f    | 18   | 3         | estudiante                 | sí                | 21       | 8                 | 02.12.2004         |
| Z 08            | m    | 27   | 3         | administrador de empresas  | no                | 21       | 9                 | 02.12.2004         |
| Z 09            | m    | 23   | 3         | administrador de empresas  | no                | 22       | 1                 | 02.12.2004         |
| Z 10            | f    | 19   | 2         | estudiante                 | no                | 22       | 5                 | 02.12.2004         |
| Z 11            | f    | 18   | 2         | estudiante                 | no                | 22       | 5                 | 02.12.2004         |
| Z 12            | f    | 21   | 2         | estudiante                 | no                | 22       | 5                 | 02.12.2004         |
| Z 13            | f    | 21   | 3         | estudiante                 | sí                | 22       | 6                 | 03.12.2004         |
| Z 14            | m    | 23   | 2         | marino (crucero)           | sí                | 22       | 7                 | 03.12.2004         |
| Z 15            | m    | 28   | 3         | agente aduanero            | no                | 23       | 5                 | 07.12.2004         |
| Z 16            | f    | 29   | 3         | educadora                  | no                | 24       | 4                 | 08.12.2004         |
| Z 17            | f    | 23   | 2         | oficinista                 | no                | 24       | 6                 | 08.12.2004         |
| Z 18            | f    | 25   | 2         | empresaria                 | no                | 24       | 7                 | 08.12.2004         |
| Z 19            | m    | 24   | 2         | estudiante                 | no                | 24       | 8                 | 08.12.2004         |
| Z 20            | m    | 23   | 2         | barbero                    | no                | 24       | 8                 | 08.12.2004         |
| Z 21            | m    | 17   | 2         | barbero                    | no                | 24       | 8                 | 08.12.2004         |
| Z 22            | m    | 18   | 2         | barbero                    | no                | 24       | 8                 | 08.12.2004         |
| Z 23            | m    | 28   | 3         | ingeniero forestal         | no                | 25       | 2                 | 08.12.2004         |

## Apéndice III: Resultados de la encuesta

### 1 Grupo A

#### Resultados de la encuesta: Grupo A (en porcentajes)

##### Adquisición, lengua materna, uso y preferencia de uso

|  | Sólo CL    | Más CL     | CL + E      | Sólo E         | Más E         | Otro |
|--|------------|------------|-------------|----------------|---------------|------|
| ¿En qué idioma(s) le hablaba su familia cuando era niño/a? | 74,36      | 12,82      | 5,13        | 0              | 0             |      |
| ¿Cuál considera su lengua materna?                         | CL         | E          | IE          | CL + E         | Otro          |      |
|  | 87,18      | 2,56       | 7,69        | 2,56           | 0             |      |
| ¿Qué idioma prefiere hablar en general?                    | CL         | E          | IE          | CL + E         | Otro          |      |
|  | 64,1       | 10,26      | 12,82       | 10,26          | 2,56          |      |
| ¿Qué idioma usa con mayor frecuencia durante el día?       | CL         | E          | IE          | CL + E         | Otro          |      |
|  | 53,85      | 7,69       | 7,69        | 30,77          | 0             |      |
| Si no aprendió español de niño/a, ¿a qué edad lo aprendió? | 0 - 3 años | 4 a 6 años | 7 a 10 años | más de 11 años |               |      |
|  | 10,26      | 7,69       | 41,03       | 23,08          |               |      |
| ¿Con quién aprendió español?                               | Familia    | Maestra    | amigos      |                |               |      |
|  | 2,56       | 41,03      | 38,46       |                |               |      |
| ¿Asistió a una escuela de inglés?                          | 0 años     | 1-2 años   | 3-4 años    | 5-6 años       | más de 6 años |      |
|  | 7,69       | 7,69       | 5,13        | 61,54          | 17,95         |      |

##### Educación en español

| sin educación | Primaria | secundaria | universitaria |
|---------------|----------|------------|---------------|
| 12,2          | 39,02    | 26,83      | 21,95         |

##### Actitud lingüística

|  | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Los niños deberían aprender el inglés de Limón hoy en día.   | 74,36 | 15,38 | 0     | 0     | 7,69  |
| Un afrocostarricense debería cooperar para que se conserve el inglés de Limón.                                     | 79,49 | 15,38 | 0     | 2,56  | 2,56  |
| El aprendizaje del inglés de Limón de parte de un niño afecta su aprendizaje del español negativamente.            | 2,56  | 0     | 0     | 30,77 | 64,1  |
| Aprender el inglés de Limón es una pérdida de tiempo porque la lengua de prestigio a nivel nacional es el español. | 5,13  | 2,56  | 0     | 20,51 | 71,79 |
| Es más importante que los niños aprendan el inglés estándar antes de aprender el inglés de Limón.                  | 46,15 | 17,95 | 5,13  | 10,26 | 20,51 |
| Las personas afrocostarricenses que saben hablar el español perfectamente son más inteligentes                     | 25,64 | 2,56  | 10,26 | 20,51 | 41,03 |
| Es bonito hablar y oír el inglés de Limón.   | 58,97 | 28,21 | 0     | 10,26 | 2,56  |
| Los niños deberían aprender el español primero   | 10,26 | 7,69  | 28,21 | 25,64 | 28,21 |
| Es una ventaja saber hablar el inglés de Limón.  | 58,97 | 20,51 | 10,26 | 5,13  | 2,56  |
| Debería haber programas en inglés de   | 38,46 | 20,51 | 10,26 | 12,82 | 15,38 |

|   |       |       |      |       |       |
|---|-------|-------|------|-------|-------|
| Limón en la radio y en la televisión.<br>No importa si se pierde el inglés de Limón.          | 7,69  | 7,69  | 0    | 25,64 | 58,97 |
| No se debería votar por un candidato afrocostarricense que tenga un acento de inglés de Limón | 12,82 | 7,69  | 5,13 | 15,38 | 58,97 |
| Debería conservarse el inglés de Limón por ser parte de la cultura de la provincia de Limón.  | 79,49 | 17,95 | 2,56 | 0     | 0     |

Leyenda:

|                         |                 |                            |
|-------------------------|-----------------|----------------------------|
| 1 totalmente de acuerdo | 3 indeciso      | 5 totalmente en desacuerdo |
| 2 de acuerdo            | 4 en desacuerdo |                            |

### Uso de las lenguas en contacto

|  | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8    | 9    |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| con su padre   | 76,92 | 0     | 2,56  | 10,26 | 0     | 2,56  | 0     | 0    | 0    |
| con su madre   | 76,92 | 0     | 10,26 | 10,26 | 0     | 0     | 2,56  | 0    | 0    |
| con sus abuelos  | 46,15 | 0     | 0     | 17,95 | 0     | 0     | 2,56  | 0    | 0    |
| con sus hijos  | 28,21 | 2,56  | 25,64 | 5,13  | 2,56  | 5,13  | 17,95 | 2,56 | 0    |
| con sus hermanos   | 56,41 | 0     | 12,82 | 10,26 | 10,26 | 0     | 0     | 0    | 0    |
| con su cónyuge o pareja  | 41,03 | 2,56  | 20,51 | 5,13  | 2,56  | 0     | 10,26 | 0    | 5,13 |
| con limonenses hispano-costarricenses masculinos                       | 5,13  | 28,21 | 15,38 | 0     | 7,69  | 20,51 | 12,82 | 0    | 2,56 |
| con limonenses hispano-costarricenses femeninos                        | 5,13  | 41,03 | 10,26 | 0     | 10,26 | 12,82 | 15,38 | 2,56 | 2,56 |
| con hispanocostarricenses de San José                                  | 0     | 79,49 | 7,69  | 0     | 0     | 2,56  | 5,13  | 2,56 | 0    |
| con extranjeros  | 15,38 | 2,56  | 0     | 48,72 | 30,77 | 0     | 2,56  | 0    | 0    |
| con limonenses afrocostarricenses masculinos                           | 69,23 | 0     | 7,69  | 2,56  | 7,69  | 2,56  | 10,26 | 0    | 0    |
| con limonenses afrocostarricenses femeninos                            | 64,1  | 0     | 7,69  | 2,56  | 7,69  | 5,13  | 10,26 | 0    | 2,56 |
| con mulatos  | 12,82 | 12,82 | 12,82 | 0     | 48,72 | 7,69  | 5,13  | 0    | 0    |
| con sus compañeros de trabajo/ de colegio si son hispanocostarricenses | 2,56  | 46,15 | 7,69  | 2,56  | 7,69  | 10,26 | 2,56  | 0    | 2,56 |
| con sus compañeros de trabajo/ del colegio si son afrocostarricenses   | 41,03 | 5,13  | 10,26 | 0     | 2,56  | 10,26 | 10,26 | 0    | 2,56 |
| con una persona de alto nivel académico                                | 2,56  | 15,38 | 2,56  | 33,33 | 41,03 | 5,13  | 0     | 0    | 0    |
| con una persona de bajo nivel académico                                | 33,33 | 2,56  | 5,13  | 2,56  | 46,15 | 0     | 7,69  | 0    | 2,56 |
| en la iglesia  | 25,64 | 10,26 | 12,82 | 17,95 | 15,38 | 5,13  | 10,26 | 0    | 0    |

|                             |       |       |       |       |       |       |       |      |   |
|-----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|---|
| en una celebración/ fiesta  | 23,08 | 2,56  | 23,08 | 7,69  | 23,08 | 5,13  | 10,26 | 2,56 | 0 |
| en oficinas públicas        | 2,56  | 58,97 | 2,56  | 5,13  | 15,38 | 15,38 | 0     | 0    | 0 |
| cuando ora solo/a           | 66,67 | 5,13  | 2,56  | 17,95 | 0     | 0     | 0     | 2,56 | 0 |
| cuando ora en grupo         | 46,15 | 12,82 | 2,56  | 10,26 | 10,26 | 5,13  | 5,13  | 2,56 | 0 |
| cuando habla sobre noticias | 23,08 | 25,64 | 5,13  | 0     | 30,77 | 7,69  | 5,13  | 0    | 0 |
| sobre política              | 25,64 | 20,51 | 2,56  | 0     | 33,33 | 7,69  | 5,13  | 0    | 0 |

|                               |                |                 |
|-------------------------------|----------------|-----------------|
| 1 siempre CL                  | 4 Siempre IE   | 7 Más CL que E  |
| 2 Siempre IE                  | 5 Depende      | 8 Mezcla más E  |
| 3 Siempre mezcla entre CL y E | 6 Más E que CL | 9 Mezcla más CL |

### Resultados: Autoatribución del dominio lingüístico en %

| CL              | muy bien | bien  | regular | poco | nada |
|-----------------|----------|-------|---------|------|------|
| <b>Hablar</b>   | 84,62    | 12,82 | 0       | 0    | 2,56 |
| <b>Entender</b> | 87,18    | 10,26 | 0       | 0    | 2,56 |

| InglésEstándar  | muy bien | bien  | regular | poco | nada |
|-----------------|----------|-------|---------|------|------|
| <b>Hablar</b>   | 46,15    | 33,33 | 20,51   | 0    | 0    |
| <b>Entender</b> | 66,67    | 28,21 | 5,13    | 0    | 0    |
| <b>Escribir</b> | 61,54    | 20,51 | 10,26   | 7,69 | 0    |
| <b>Leer</b>     | 64,1     | 25,64 | 5,13    | 5,13 | 0    |

| Español         | muy bien | bien  | regular | poco  | nada |
|-----------------|----------|-------|---------|-------|------|
| <b>Hablar</b>   | 41,03    | 15,38 | 38,45   | 5,13  | 0    |
| <b>Entender</b> | 56,41    | 17,95 | 25,64   | 0     | 0    |
| <b>Escribir</b> | 48,72    | 17,95 | 20,51   | 10,26 | 2,56 |
| <b>Leer</b>     | 51,28    | 15,38 | 20,51   | 20,51 | 0    |

## 2 Grupo B

### Resultados de la encuesta: Grupo B (en porcentajes)

#### Adquisición, lengua materna, uso y preferencia de uso

|  |                   |                   |                    |                        |                      |             |
|--|-------------------|-------------------|--------------------|------------------------|----------------------|-------------|
| ¿En qué idioma(s) le hablaba su familia cuando era niño/a? | <b>Sólo CL</b>    | <b>Más CL</b>     | <b>CL + E</b>      | <b>Sólo E</b>          | <b>Más E</b>         | <b>Otro</b> |
|  | 42,5              | 25                | 17,5               | 2,5                    | 7,5                  | 5           |
| ¿Cuál considera su lengua materna?                         | <b>CL</b>         | <b>E</b>          | <b>IE</b>          | <b>CL + E</b>          | <b>Otro</b>          |             |
|  | 72,5              | 17,5              | 5                  | 5                      | 0                    |             |
| ¿Qué idioma prefiere hablar en general?                    | <b>CL</b>         | <b>E</b>          | <b>IE</b>          | <b>CL + E</b>          | <b>Otro</b>          |             |
|  | 42,5              | 30                | 2,5                | 25                     | 0                    |             |
| ¿Qué idioma usa con mayor frecuencia durante el día?       | <b>CL</b>         | <b>E</b>          | <b>IE</b>          | <b>CL + E</b>          | <b>Otro</b>          |             |
|  | 30                | 30                | 2,5                | 22,5                   | 2,5                  |             |
| Si no aprendió español de niño/a, a qué edad lo aprendió?  | <b>0 - 3 años</b> | <b>4 a 6 años</b> | <b>7 a 10 años</b> | <b>nin más 11 años</b> |                      |             |
|  | 10                | 15                | 27,5               | 0                      |                      |             |
| ¿Con quién aprendió español?                               | <b>Familia</b>    | <b>maestra</b>    | <b>amigos</b>      |                        |                      |             |
|  | 0                 | 32,5              | 20                 |                        |                      |             |
| ¿Asistió a una escuela de inglés?                          | <b>0 años</b>     | <b>1-2 años</b>   | <b>3-4 años</b>    | <b>5-6 años</b>        | <b>más de 6 años</b> |             |
|  | 10                | 22,5              | 12,5               | 45                     | 10                   |             |

#### Educación en español

sin educación    primaria    secundaria    universitaria

#### Actitud lingüística

|  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Los niños deberían aprender el inglés de Limón hoy en día.   | 75       | 15       | 0        | 2,5      | 2,5      |
| Un afrocostarricense debería cooperar para que se conserve el inglés de Limón.                                     | 85       | 12,5     | 0        | 2,5      | 0        |
| El aprendizaje del inglés de Limón de parte de un niño afecta su aprendizaje del español negativamente.            | 2,5      | 2,5      | 0        | 17,5     | 77,5     |
| Aprender el inglés de Limón es una pérdida de tiempo porque la lengua de prestigio a nivel nacional es el español. | 0        | 0        | 0        | 22,5     | 75       |
| Es más importante que los niños aprendan el inglés estándar antes de aprender el inglés de Limón.                  | 40       | 5        | 7,5      | 30       | 17,5     |
| Las personas afrocostarricenses que saben hablar el español perfectamente son más inteligentes.                    | 10       | 0        | 10       | 37,5     | 42,5     |
| Es bonito hablar y oír el inglés de Limón.   | 70       | 20       | 7,5      | 2,5      | 0        |
| Los niños deberían aprender el español primero   | 5        | 7,5      | 10       | 42,5     | 35       |
| Es una ventaja saber hablar el inglés de Limón.  | 75       | 22,5     | 0        | 2,5      | 0        |

|  |      |     |     |      |     |
|--|------|-----|-----|------|-----|
| Debería haber programas en inglés de Limón en la radio y en la televisión.                     | 52,5 | 30  | 5   | 5    | 7,5 |
| No importa si se pierde el inglés de Limón.  | 0    | 2,5 | 2,5 | 20   | 75  |
| No se debería votar por un candidato afrocostarricense que tenga un acento de inglés de Limón. | 2,5  | 0   | 5   | 17,5 | 75  |
| Debería conservarse el inglés de Limón por ser parte de la cultura de la provincia.            | 90   | 7,5 | 2,5 | 0    | 0   |

Leyenda:

|                         |                 |                            |
|-------------------------|-----------------|----------------------------|
| 1 totalmente de acuerdo | 3 indeciso      | 5 totalmente en desacuerdo |
| 2 de acuerdo            | 4 en desacuerdo |                            |

### Uso de las lenguas en contacto

|  | 1    | 2    | 3    | 4   | 5    | 6    | 7    | 8   | 9   |
|--|------|------|------|-----|------|------|------|-----|-----|
| con su padre   | 65   | 2,5  | 15   | 0   | 0    | 0    | 10   | 0   | 0   |
| con su madre   | 65   | 2,5  | 17,5 | 2,5 | 0    | 2,5  | 7,5  | 0   | 2,5 |
| con sus abuelos  | 65   | 5    | 0    | 2,5 | 0    | 0    | 5    | 0   | 0   |
| con sus hijos  | 10   | 5    | 42,5 | 2,5 | 2,5  | 12,5 | 7,5  | 0   | 2,5 |
| con sus hermanos   | 25   | 2,5  | 40   | 0   | 5    | 10   | 10   | 0   | 2,5 |
| con su cónyuge o pareja  | 5    | 20   | 20   | 2,5 | 2,5  | 7,5  | 10   | 2,5 | 5   |
| con limonenses hispano-costarricenses masculinos                       | 0    | 40   | 22,5 | 0   | 0    | 20   | 10   | 5   | 0   |
| con limonenses hispano-costarricenses femeninos                        | 0    | 52,5 | 17,5 | 0   | 0    | 17,5 | 7,5  | 5   | 0   |
| con hispanocostarricenses de San José                                  | 0    | 77,5 | 2,5  | 5   | 2,5  | 12,5 | 0    | 0   | 0   |
| con extranjeros  | 25   | 0    | 5    | 30  | 27,5 | 2,5  | 7,5  | 0   | 0   |
| con limonenses afrocostarricenses masculinos                           | 50   | 7,5  | 12,5 | 2,5 | 5    | 2,5  | 12,5 | 0   | 5   |
| con limonenses afrocostarricenses femeninos                            | 42,5 | 7,5  | 12,5 | 2,5 | 10   | 7,5  | 12,5 | 0   | 5   |
| con mulatos  | 5    | 7,5  | 20   | 0   | 40   | 12,5 | 7,5  | 2,5 | 2,5 |
| con sus compañeros de trabajo/ de colegio si son hispanocostarricenses | 0    | 62,5 | 7,5  | 0   | 10   | 12,5 | 0    | 5   | 0   |
| con sus compañeros de trabajo/ del colegio si son afrocostarricenses   | 27,5 | 7,5  | 17,5 | 0   | 10   | 7,5  | 22,5 | 0   | 5   |
| con una persona de alto nivel académico                                | 5    | 12,5 | 2,5  | 25  | 42,5 | 7,5  | 0    | 2,5 | 0   |
| con una persona de bajo nivel académico                                | 25   | 5    | 15   | 0   | 42,5 | 5    | 2,5  | 0   | 5   |

|                               |      |              |      |     |      |      |     |               |     |
|-------------------------------|------|--------------|------|-----|------|------|-----|---------------|-----|
| en la iglesia                 | 20   | 20           | 12,5 | 15  | 15   | 5    | 5   | 2,5           | 2,5 |
| en una celebración/ fiesta    | 2,5  | 7,5          | 42,5 | 2,5 | 30   | 10   | 0   | 0             | 5   |
| en oficinas públicas          | 0    | 52,5         | 10   | 0   | 12,5 | 20   | 2,5 | 2,5           | 0   |
| cuando ora solo/a             | 22,5 | 40           | 22,5 | 10  | 0    | 5    | 0   | 0             | 0   |
| cuando ora en grupo           | 5    | 52,5         | 10   | 2,5 | 12,5 | 12,5 | 5   | 0             | 0   |
| cuando habla sobre noticias   | 20   | 25           | 7,5  | 0   | 30   | 5    | 10  | 0             | 0   |
| sobre política                | 17,5 | 25           | 7,5  | 0   | 37,5 | 5    | 5   | 0             | 0   |
| 1 siempre CL                  | 4    | Siempre IE   |      |     |      |      | 7   | Más CL que E  |     |
| 2 Siempre IE                  | 5    | Depende      |      |     |      |      | 8   | Mezcla más E  |     |
| 3 Siempre mezcla entre CL y E | 6    | Más E que CL |      |     |      |      | 9   | Mezcla más CL |     |

### Resultados: Autoatribución del dominio lingüístico en %

| CL              | muy bien | bien | regular | poco | nada |
|-----------------|----------|------|---------|------|------|
| <b>Hablar</b>   | 77,5     | 17,5 | 2,5     | 0    | 2,5  |
| <b>Entender</b> | 80       | 20   | 0       | 0    | 0    |

| Inglés estándar | muy bien | bien | regular | poco | nada |
|-----------------|----------|------|---------|------|------|
| <b>Hablar</b>   | 47,5     | 25   | 22,5    | 2,5  | 2,5  |
| <b>Entender</b> | 55       | 32,5 | 12,5    | 0    | 0    |
| <b>Escribir</b> | 45       | 17,5 | 30      | 7,5  | 0    |
| <b>Leer</b>     | 50       | 27,5 | 17,5    | 5    | 0    |

| Español         | muy bien | bien | regular | poco | nada |
|-----------------|----------|------|---------|------|------|
| <b>Hablar</b>   | 75       | 22,5 | 2,5     | 0    | 0    |
| <b>Entender</b> | 82,5     | 2,5  | 15      | 0    | 0    |
| <b>Escribir</b> | 75       | 22,5 | 2,5     | 0    | 0    |
| <b>Leer</b>     | 80       | 17,5 | 2,5     | 2,5  | 0    |

### 3 Grupo C

#### Resultados de la encuesta: Grupo C (en porcentajes)

##### Adquisición, lengua materna, uso y preferencia de uso

|  |                   |                   |                    |                       |                      |             |
|--|-------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|----------------------|-------------|
| ¿En qué idioma(s) le hablaba su familia cuando era niño/a? | <b>Sólo CL</b>    | <b>Más CL</b>     | <b>CL + E</b>      | <b>Sólo E</b>         | <b>Más E</b>         | <b>Otro</b> |
|  | 20,41             | 53,06             | 14,29              | 4,08                  | 8,16                 | 0           |
| ¿Cuál considera su lengua materna?                         | <b>CL</b>         | <b>E</b>          | <b>IE</b>          | <b>CL + E</b>         | <b>Otro</b>          |             |
|  | 73,47             | 14,29             | 0                  | 12,24                 | 0                    |             |
| ¿Qué idioma prefiere hablar en general?                    | <b>CL</b>         | <b>E</b>          | <b>IE</b>          | <b>CL + E</b>         | <b>Otro</b>          |             |
|  | 44,9              | 28,57             | 10,2               | 16,33                 | 0                    |             |
| ¿Qué idioma usa con mayor frecuencia durante el día?       | <b>CL</b>         | <b>E</b>          | <b>IE</b>          | <b>CL + E</b>         | <b>Otro</b>          |             |
|  | 22,45             | 59,18             | 0                  | 18,37                 | 0                    |             |
| Si no aprendió español de niño/a, ¿a qué edad lo aprendió? | <b>0 – 3 años</b> | <b>4 a 6 años</b> | <b>7 a 10 años</b> | <b>11<br/>nin más</b> |                      |             |
|  | 2,04              | 12,24             | 8,16               | 0                     |                      |             |
| ¿Con quién aprendió español?                               | <b>Familia</b>    | <b>maestra</b>    | <b>amigos</b>      |                       |                      |             |
|  | 2,04              | 12,24             | 8,16               |                       |                      |             |
| ¿Asistió a una escuela de inglés?                          | <b>0 años</b>     | <b>1-2 a ños</b>  | <b>3-4 años</b>    | <b>5-6 años</b>       | <b>más de 6 años</b> |             |
|  | 46,94             | 20,41             | 16,33              | 16,33                 | 0                    |             |

##### Educación en español

| sin educación | primaria | secundaria | universitaria |
|---------------|----------|------------|---------------|
| 0             | 0        | 63,27      | 36,73         |

##### Actitud lingüística

|  | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Los niños deberían aprender el inglés de Limón hoy en día.   | 71,43 | 18,37 | 8,16  | 2,04  | 0     |
| Un afrocostarricense debería cooperar para que se conserve el inglés de Limón.                                     | 65,31 | 22,45 | 8,16  | 4,08  | 0     |
| El aprendizaje del inglés de Limón de parte de un niño afecta su aprendizaje del español negativamente.            | 4,08  | 0     | 8,16  | 30,61 | 51,02 |
| Aprender el inglés de Limón es una pérdida de tiempo porque la lengua de prestigio a nivel nacional es el español. | 2,04  | 2,04  | 0     | 16,33 | 79,59 |
| Es más importante que los niños aprendan el inglés estándar antes de aprender el inglés de Limón.                  | 20,41 | 14,29 | 28,57 | 22,45 | 12,24 |
| Las personas afrocostarricenses que saben hablar el español perfectamente son más inteligentes.                    | 4,08  | 12,24 | 10,2  | 28,57 | 44,9  |
| Es bonito hablar y oír el inglés de Limón.   | 57,14 | 30,61 | 4,08  | 4,08  | 4,08  |
| Los niños deberían aprender el español primero.  | 8,16  | 8,16  | 28,57 | 28,57 | 26,53 |
| Es una ventaja saber hablar el inglés de Limón.  | 51,02 | 28,57 | 14,29 | 2,04  | 4,08  |

|  |       |       |      |       |       |
|--|-------|-------|------|-------|-------|
| Debería haber programas en inglés de Limón en la radio y en la televisión.                     | 48,98 | 18,37 | 10,2 | 14,29 | 6,12  |
| No importa si se pierde el inglés de Limón.  | 0     | 2,04  | 10,2 | 14,29 | 73,47 |
| No se debería votar por un candidato afrocostarricense que tenga un acento de inglés de Limón. | 4,08  | 8,16  | 10,2 | 8,16  | 67,35 |
| Debería conservarse el inglés de Limón por ser parte de la cultura de la provincia.            | 75,51 | 10,2  | 4,08 | 2,04  | 4,08  |

Leyenda:

|                         |                 |                            |
|-------------------------|-----------------|----------------------------|
| 1 totalmente de acuerdo | 3 indeciso      | 5 totalmente en desacuerdo |
| 2 de acuerdo            | 4 en desacuerdo |                            |

### Uso de las lenguas en contacto

|   | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8    | 9    |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| con su padre  | 38,78 | 6,12  | 24,49 | 4,08  | 4,08  | 8,16  | 8,16  | 0    | 0    |
| con su madre  | 26,53 | 12,24 | 30,61 | 4,08  | 4,08  | 4,08  | 16,33 | 0    | 2,04 |
| con sus abuelos   | 34,69 | 6,12  | 18,37 | 6,12  | 4,08  | 0     | 14,29 | 0    | 2,04 |
| con sus hijos   | 2,04  | 10,2  | 8,16  | 0     | 0     | 2,04  | 0     | 0    | 0    |
| con sus hermanos  | 18,37 | 18,37 | 34,69 | 0     | 0     | 8,16  | 12,24 | 0    | 2,04 |
| con su cónyuge o pareja   | 2,04  | 12,24 | 26,53 | 2,04  | 2,04  | 8,16  | 0     | 2,04 | 0    |
| con limonenses hispano-costarricenses masculinos                        | 2,04  | 38,78 | 36,73 | 0     | 2,04  | 16,33 | 0     | 2,04 | 0    |
| con limonenses hispano-costarricenses femeninos                         | 6,12  | 59,18 | 18,37 | 0     | 2,04  | 8,16  | 2,04  | 2,04 | 2,04 |
| con hispanocostarricenses de San José                                   | 2,04  | 83,67 | 4,08  | 4,08  | 0     | 6,12  | 0     | 0    | 0    |
| con extranjeros   | 20,41 | 0     | 4,08  | 42,86 | 24,49 | 0     | 4,08  | 0    | 0    |
| con limonenses afrocostarricenses masculinos                            | 34,69 | 2,04  | 46,94 | 0     | 2,04  | 4,08  | 4,08  | 0    | 2,04 |
| con limonenses afrocostarricenses femeninos                             | 32,65 | 8,16  | 42,86 | 0     | 4,08  | 6,12  | 2,04  | 2,04 | 2,04 |
| con mulatos   | 6,12  | 24,49 | 36,73 | 0     | 20,41 | 4,08  | 6,12  | 0    | 2,04 |
| con sus compañeros de trabajo / de colegio si son hispanocostarricenses | 0     | 65,31 | 14,29 | 0     | 2,04  | 8,16  | 0     | 4,08 | 2,04 |
| con sus compañeros de trabajo / del colegio si son afrocostarricenses   | 22,45 | 10,2  | 44,9  | 0     | 4,08  | 4,08  | 8,16  | 2,04 | 4,08 |
| con una persona de alto nivel académico                                 | 8,16  | 32,65 | 2,04  | 14,29 | 34,69 | 2,04  | 2,04  | 0    | 2,04 |

|   |       |       |       |      |       |       |       |      |      |
|---|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|------|------|
| con una persona de bajo nivel académico | 18,37 | 4,08  | 16,33 | 2,04 | 42,86 | 6,12  | 8,16  | 0    | 2,04 |
| en la iglesia                           | 10,2  | 20,41 | 20,41 | 4,08 | 12,24 | 10,2  | 12,24 | 0    | 0    |
| en una celebración/ fiesta              | 8,16  | 8,16  | 51,02 | 0    | 12,24 | 6,12  | 8,16  | 0    | 2,04 |
| en oficinas públicas                    | 2,04  | 65,31 | 6,12  | 0    | 6,12  | 18,37 | 0     | 0    | 0    |
| cuando ora solo/a                       | 6,12  | 46,94 | 24,49 | 8,16 | 0     | 8,16  | 2,04  | 2,04 | 2,04 |
| cuando ora en grupo                     | 0     | 57,14 | 8,16  | 10,2 | 6,12  | 10,2  | 4,08  | 0    | 2,04 |
| cuando habla sobre noticias             | 6,12  | 51,02 | 20,41 | 0    | 12,24 | 6,12  | 0     | 0    | 2,04 |
| sobre política                          | 6,12  | 65,31 | 12,24 | 2,04 | 6,12  | 4,08  | 0     | 0    | 2,04 |

|                               |                |                 |
|-------------------------------|----------------|-----------------|
| 1 siempre CL                  | 4 Siempre IE   | 7 Más CL que E  |
| 2 Siempre IE                  | 5 Depende      | 8 Mezcla más E  |
| 3 Siempre mezcla entre CL y E | 6 Más E que CL | 9 Mezcla más CL |

### Resultados: Autoatribución del dominio lingüístico en %

| CL       | muy bien | Bien  | regular | poco | nada |
|----------|----------|-------|---------|------|------|
| Hablar   | 71,43    | 20,41 | 4,08    | 4,08 | 0    |
| Entender | 85,71    | 14,29 | 0       | 0    | 0    |

| Inglés estándar | muy bien | bien  | regular | poco | nada |
|-----------------|----------|-------|---------|------|------|
| Hablar          | 14,29    | 55,1  | 28,57   | 2,04 | 0    |
| Entender        | 30,61    | 53,06 | 14,29   | 2,04 | 0    |
| Escribir        | 22,45    | 36,73 | 30,61   | 10,2 | 0    |
| Leer            | 28,57    | 46,94 | 20,41   | 4,08 | 0    |

| Español  | muy bien | bien | regular | poco | nada |
|----------|----------|------|---------|------|------|
| Hablar   | 89,8     | 10,2 | 0       | 0    | 0    |
| Entender | 95,92    | 0    | 4,08    | 0    | 0    |
| Escribir | 91,84    | 4,08 | 4,08    | 0    | 0    |
| Leer     | 91,84    | 6,12 | 2,04    | 2,04 | 0    |

#### 4 Todos los grupos

### Resultados de la encuestas: Todos los informantes

#### Adquisición, lengua materna, uso y preferencia de uso

|  |                   |                   |                    |                  |                      |             |
|--|-------------------|-------------------|--------------------|------------------|----------------------|-------------|
| ¿En qué idioma(s) le hablaba su familia cuando era niño/a? | <b>Sólo CL</b>    | <b>Más CL</b>     | <b>CL + E</b>      | <b>Sólo E</b>    | <b>Más E</b>         | <b>Otro</b> |
|  | 43,75             | 32,03             | 12,5               | 2,34             | 5,47                 | 3,91        |
| ¿Cuál considera su lengua materna?                         | <b>CL</b>         | <b>E</b>          | <b>IE</b>          | <b>CL + E</b>    | <b>Otro</b>          |             |
|  | 77,34             | 11,72             | 3,91               | 7,03             | 0                    |             |
| ¿Qué idioma prefiere hablar en general?                    | <b>CL</b>         | <b>E</b>          | <b>IE</b>          | <b>CL + E</b>    | <b>Otro</b>          |             |
|  | 50                | 23,44             | 8,59               | 17,19            | 0,78                 |             |
| ¿Qué idioma usa con mayor frecuencia durante el día?       | <b>CL</b>         | <b>E</b>          | <b>IE</b>          | <b>CL + E</b>    | <b>Otro</b>          |             |
|  | 34,38             | 38,28             | 3,13               | 23,44            | 0,78                 |             |
| Si no aprendió español de niño/a, ¿a qué edad lo aprendió? | <b>0 - 3 años</b> | <b>3 - 6 años</b> | <b>7 - 11 años</b> | <b>más de 11</b> |                      |             |
|  | 7,03              | 11,72             | 24,22              | 7,03             |                      |             |
| ¿Con quién aprendió español?                               | <b>Familia</b>    | <b>maestra</b>    | <b>amigos</b>      |                  |                      |             |
|  | 1,56              | 27,34             | 21,09              |                  |                      |             |
| ¿Asistió a una escuela de inglés?                          | <b>0 años</b>     | <b>1-2 años</b>   | <b>3-4 años</b>    | <b>5-6 años</b>  | <b>más de 6 años</b> |             |
|  | 23,44             | 17,19             | 11,72              | 39,06            | 8,59                 |             |

#### Educación en español

| sin educación | primaria | secundaria | universitaria |
|---------------|----------|------------|---------------|
| 2,34          | 13,28    | 45,32      | 39,06         |

#### Actitud lingüística

|  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Los niños deberían aprender el inglés de Limón hoy en día.   | 73,44    | 16,41    | 3,13     | 1,56     | 3,13     |
| Un afrocostarricense debería cooperar para que se conserve el inglés de Limón.                                     | 75,78    | 17,19    | 3,13     | 3,13     | 0,78     |
| El aprendizaje del inglés de Limón de parte de un niño afecta su aprendizaje del español negativamente.            | 3,13     | 0,78     | 3,13     | 26,56    | 63,28    |
| Aprender el inglés de Limón es una pérdida de tiempo porque la lengua de prestigio a nivel nacional es el español. | 2,34     | 1,56     | 0        | 19,53    | 75,78    |
| Es más importante que los niños aprendan el inglés estándar antes de aprender el inglés de Limón.                  | 34,38    | 12,5     | 14,84    | 21,09    | 16,41    |
| Las personas afro-costarricenses que saben hablar el español. perfectamente son más inteligentes.                  | 12,5     | 5,47     | 10,16    | 28,91    | 42,97    |
| Es bonito hablar y oír el inglés de Limón.   | 61,72    | 26,56    | 3,91     | 5,47     | 2,34     |

|  |       |       |       |       |       |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Los niños deberían aprender el español primero.  | 7,81  | 7,81  | 22,66 | 32,03 | 29,69 |
| Es una ventaja saber hablar el inglés de Limón.  | 60,94 | 24,22 | 8,59  | 3,13  | 2,34  |
| Debería haber programas en inglés de Limón en la radio y en la televisión.                     | 46,88 | 22,66 | 8,59  | 10,94 | 9,38  |
| No importa si se pierde el inglés de Limón.  | 2,34  | 3,91  | 4,69  | 19,53 | 69,53 |
| No se debería votar por un candidato afrocostarricense que tenga un acento de inglés de Limón. | 6,25  | 5,47  | 7,03  | 13,28 | 67,19 |
| Debería conservarse el inglés de Limón por ser parte de la cultura de la provincia de Limón.   | 81,25 | 11,72 | 3,13  | 0,78  | 1,56  |

### Uso de las lenguas en contacto

|   | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8    | 9    |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| con su padre  | 58,59 | 3,13  | 14,84 | 4,69  | 1,56  | 3,91  | 6,25  | 0    | 0    |
| con su madre  | 53,91 | 5,47  | 20,31 | 5,47  | 1,56  | 2,34  | 9,38  | 0    | 1,56 |
| con sus abuelos   | 47,66 | 3,91  | 7,03  | 8,59  | 1,56  | 0     | 7,81  | 0    | 0,78 |
| con sus hijos   | 12,5  | 6,25  | 24,22 | 2,34  | 1,56  | 6,25  | 7,81  | 0,78 | 0,78 |
| con sus hermanos  | 32,03 | 7,81  | 29,69 | 3,13  | 4,69  | 6,25  | 7,81  | 0    | 1,56 |
| con su cónyuge o pareja   | 14,84 | 11,72 | 22,66 | 3,13  | 2,34  | 5,47  | 6,25  | 1,56 | 3,13 |
| con limonenses hispano-costarricenses masculinos                        | 2,34  | 35,94 | 25,78 | 0     | 3,13  | 18,75 | 7,03  | 2,34 | 0,78 |
| con limonenses hispano-costarricenses femeninos                         | 3,91  | 51,56 | 15,63 | 0     | 3,91  | 12,5  | 7,81  | 3,13 | 1,56 |
| con hispanocostarricenses de San José                                   | 0,78  | 80,47 | 4,69  | 3,13  | 0,78  | 7,03  | 1,56  | 0,78 | 0    |
| con extranjeros   | 20,31 | 0,78  | 3,13  | 40,63 | 27,34 | 0,78  | 4,69  | 0    | 0    |
| con limonenses afrocostarricenses masculinos                            | 50    | 3,13  | 24,22 | 1,56  | 4,69  | 3,13  | 8,59  | 0    | 2,34 |
| con limonenses afrocostarricenses femeninos                             | 45,31 | 5,47  | 22,66 | 1,56  | 7,03  | 6,25  | 7,81  | 0,78 | 3,13 |
| con mulatos   | 7,81  | 15,63 | 24,22 | 0     | 35,16 | 7,81  | 6,25  | 0,78 | 1,56 |
| con sus compañeros de trabajo / de colegio si son hispanocostarricenses | 0,78  | 58,59 | 10,16 | 0,78  | 6,25  | 10,16 | 0,78  | 3,13 | 1,56 |
| con sus compañeros de trabajo / del colegio si son afrocostarricenses   | 29,69 | 7,81  | 25,78 | 0     | 5,47  | 7,03  | 13,28 | 0,78 | 3,91 |

|   |       |       |       |       |       |       |      |      |      |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|
| con una persona de alto nivel académico | 5,47  | 21,09 | 2,34  | 23,44 | 39,06 | 4,69  | 0,78 | 0,78 | 0,78 |
| con una persona de bajo nivel académico | 25    | 3,91  | 12,5  | 1,56  | 43,75 | 3,91  | 6,25 | 0    | 3,13 |
| en la iglesia                           | 17,97 | 17,19 | 15,63 | 11,72 | 14,06 | 7,03  | 9,38 | 0,78 | 0,78 |
| en una celebración/ fiesta              | 10,94 | 6,25  | 39,84 | 3,13  | 21,09 | 7,03  | 6,25 | 0,78 | 2,34 |
| en oficinas públicas                    | 1,56  | 59,38 | 6,25  | 1,56  | 10,94 | 17,97 | 0,78 | 0,78 | 0    |
| cuando ora solo/a                       | 29,69 | 32,03 | 17,19 | 11,72 | 0     | 4,69  | 0,78 | 1,56 | 0,78 |
| cuando ora en grupo                     | 15,63 | 42,19 | 7,03  | 7,81  | 9,38  | 9,38  | 4,69 | 0,78 | 0,78 |
| cuando habla sobre noticias             | 15,63 | 35,16 | 11,72 | 0     | 23,44 | 6,25  | 4,69 | 0    | 0,78 |
| sobre política                          | 15,63 | 39,06 | 7,81  | 0,78  | 24,22 | 5,47  | 3,13 | 0    | 0,78 |

- |                               |                |                 |
|-------------------------------|----------------|-----------------|
| 1 siempre CL                  | 4 Siempre IE   | 7 Más CL que E  |
| 2 Siempre IE                  | 5 Depende      | 8 Mezcla más E  |
| 3 Siempre mezcla entre CL y E | 6 Más E que CL | 9 Mezcla más CL |

**Resultados: Autoatribución del dominio lingüístico en %**

| CL              | muy bien | bien  | regular | poco | nada |
|-----------------|----------|-------|---------|------|------|
| <b>Hablar</b>   | 77,34    | 17,19 | 2,34    | 1,56 | 1,56 |
| <b>Entender</b> | 84,38    | 14,84 | 0       | 0    | 0,78 |

| Inglés estándar | muy bien | bien  | regular | poco | nada |
|-----------------|----------|-------|---------|------|------|
| <b>Hablar</b>   | 34,38    | 39,06 | 24,22   | 1,56 | 0,78 |
| <b>Entender</b> | 49,22    | 39,06 | 10,94   | 0,78 | 0    |
| <b>Escribir</b> | 41,41    | 25,78 | 24,22   | 8,59 | 0    |
| <b>Leer</b>     | 46,09    | 34,38 | 14,84   | 4,69 | 0    |

| Español         | muy bien | bien  | regular | poco | nada |
|-----------------|----------|-------|---------|------|------|
| <b>Hablar</b>   | 70,31    | 15,63 | 12,5    | 1,56 | 0    |
| <b>Entender</b> | 79,69    | 6,25  | 14,06   | 0    | 0    |
| <b>Escribir</b> | 73,44    | 14,06 | 8,59    | 3,13 | 0,78 |
| <b>Leer</b>     | 75,78    | 12,5  | 7,81    | 7,81 | 0    |

El Caribe costarricense es un caso especial entre las situaciones de contacto sociolingüístico, ya que el español convive con el criollo limonense, variedad de base inglesa hablada por 40.000 personas aproximadamente.

Tras muchos años de la supremacía del inglés en la provincia de Limón, la necesidad de saber hablar el español ha crecido de un modo constante durante las últimas décadas.

¿Cómo ha de clasificarse este habla particular del español de los afrocostarricenses? ¿Cuáles son las características de esta «modalidad» caribeña? ¿Acaso se ha desarrollado una variedad diferenciada? Este estudio analiza el español hablado por los afrocostarricenses que aún no ha sido descrito desde la sociolingüística. Se analizan los rasgos fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos del habla de los afrocostarricenses, así como el uso de los idiomas en contacto en diferentes contextos sociales y situaciones comunicativas.