

CONTRASTE ENTRE LOS ERRORES ORTOGRÁFICOS EN LENGUA INGLESA DE HABLANTES BILINGÜES DE GIBRALTAR Y LOS DE UN GRUPO MONOLINGÜE DEL REINO UNIDO

Alicia Mariscal Ríos
Universidad de Cádiz

Resumen: En este artículo, presentamos los errores ortográficos en inglés de 40 hablantes bilingües de español-inglés en Gibraltar, que serán contrastados con los de 21 hablantes monolingües del Reino Unido. Gibraltar es un territorio británico en el extranjero caracterizado por el contacto lingüístico entre inglés y español. Aunque parte de sus hablantes adquiere el español de forma oral en el ámbito familiar como lengua de herencia (salvo las familias monolingües de inglés), este idioma es considerado una lengua extranjera y se aprende como asignatura. Mediante el uso de cuestionarios de disponibilidad léxica para la recogida de los datos, pretendemos comprobar si el español influye en los errores en inglés de los informantes gibraltareños y si difieren de los detectados en el grupo monolingüe del Reino Unido. Pese a las diferencias asociadas al contexto de adquisición, los resultados muestran similitudes en ambos grupos, excepto en los errores interlingüísticos por interferencia del español.

Palabras clave: análisis de errores, bilingüismo, contacto lingüístico, errores ortográficos, Gibraltar.

CONTRAST BETWEEN THE SPELLING ERRORS IN ENGLISH BY BILINGUAL SPEAKERS IN GIBRALTAR AND THOSE PRESENT IN A MONOLINGUAL GROUP IN THE UK

Abstract: *In this paper, the spelling errors made in English by 40 bilingual speakers of Spanish-English in Gibraltar will be compared with those detected in 21 monolingual speakers in the United Kingdom. Gibraltar is an overseas British territory characterised by language contact between English and Spanish. Although Spanish is acquired by part of the speakers as a heritage language at home (except for those families that are monolingual in English), Spanish is considered a foreign language and learnt as a subject in school. Lexical availability tests will be used for data collection, in order to identify if Spanish is reflected in the type of errors observed in English in the Gibraltar sample, and if they differ from those found in the monolingual group in the UK. Despite the differences associated to the context of acquisition, the results show similarities in both groups, except for interlingual errors due to the interference of Spanish.*

Key words: *error analysis, bilingualism, language contact, spelling errors, Gibraltar.*

1. INTRODUCCIÓN

Gibraltar es un pequeño territorio británico localizado al sur de la península Ibérica, cuya situación geográfica y una serie de acontecimientos históricos han propiciado la configuración de un contexto único (Levey, 2008), “a melting pot” (Kellerman, 2001:1), en el que se puede observar el contacto lingüístico entre el inglés y el español de su población, donde una parte monolingüe de inglés convive con otra bilingüe. Estos bilingües podrían ser considerados “hablantes de herencia de español” si nos basamos en la definición de Irizarri (2016:327), según la cual los hablantes de herencia son

aquellas personas que, habiendo estado expuestas a una lengua de herencia en un ambiente natural desde su nacimiento, han convivido, además, intensamente y de forma simultánea o secuencial, con otra lengua, que es la lengua dominante de la sociedad.

En Gibraltar, el inglés es la lengua oficial y de prestigio, y los niños que nacen en familias bilingües adquieren el español de forma oral en el ámbito familiar, pero, al inicio de la escolarización, aprenden a leer y a escribir únicamente en inglés, dado que Gibraltar —salvo por ciertas adaptaciones del Gobierno gibraltareño al contexto

To cite this article: Mariscal Ríos, A. (2023). "Contraste entre los errores ortográficos en lengua inglesa de hablantes bilingües de Gibraltar y los de un grupo monolingüe del Reino Unido". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 18, 103-115. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2023.18895>

Correspondence author: alicia.mariscal@uca.es



de este territorio— se rige por el mismo currículo escolar que el Reino Unido (National curriculum), con el inglés como única lengua de instrucción.

Schools are all co-educational and English is the language of instruction. Spanish is introduced formally as a subject in middle school (year 4), but may be employed earlier as a teaching aid in special circumstances. All curricula are based on the national curriculum for England, but with specific differences in respect of Spanish and other subjects (including Religious Education) reflecting local realities. [...] The secondary curriculum is defined by national curriculum legislation. In the first three years (7, 8 and 9), secondary schools offer a broad compulsory curriculum that includes English, Mathematics, Science, Modern Foreign Languages, Spanish, History, Geography, Art, Music, Religious Education, Physical Education, Design and Technology and Computing (Government of Gibraltar, 2023).

Como puede leerse en la página web del Gobierno de Gibraltar (2023), no es hasta los 8 años de edad, cuando, en la *middle school (year 4)*, los niños empiezan a aprender español de una manera formal en el aula, pero lo hacen cursándolo como asignatura de lengua extranjera junto a sus compañeros monolingües, que hablan únicamente inglés y no tienen, por tanto, la misma base lingüística previa que aquellos que ya han adquirido el español como segunda lengua en sus primeros años de vida.

La limitación de horas escolares de exposición a materiales escritos en español puede repercutir negativamente en el desarrollo de la ortografía en esta lengua en comparación con la del inglés, que sí está presente a lo largo de todo el sistema educativo en Gibraltar. Esto nos hace formularnos la hipótesis de que, exceptuando los causados por la interferencia del español, los errores ortográficos no variarán en gran medida de los cometidos por hablantes monolingües del Reino Unido, al tratarse de un territorio británico donde la enseñanza de la ortografía se rige por los mismos parámetros.

Para ello, partiremos del análisis de los errores presentes en las producciones escritas de 40 hablantes bilingües de Gibraltar, cuyos resultados serán comparados con los de un grupo monolingüe, formado por 21 estudiantes del Reino Unido. Para la recogida de los datos, se empleó un mismo cuestionario de disponibilidad léxica, redactado en inglés, para ambos grupos de informantes. Optamos por este tipo de prueba porque, aunque no esté específicamente diseñada para el estudio de la ortografía, creemos que puede resultar de gran utilidad como instrumento alternativo para recopilar información sobre las transferencias entre sistemas en zonas de contacto lingüístico.

2. CARACTERÍSTICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS Y EDUCATIVAS DE LA COMUNIDAD DE HABLA DE GIBRALTAR

Gibraltar resulta, sin duda, un territorio por excelencia para la realización de investigaciones sobre el contacto de lenguas, donde se pueden hacer estudios sobre el bilingüismo en su vertiente individual, a través del análisis del procesamiento de ambos idiomas por parte de sus hablantes, y en su vertiente social, a través de la descripción de las características sociolingüísticas de esta comunidad de habla, que la diferencian de las del Reino Unido.

Su ubicación geográfica, fronteriza con España a través de la comunidad autónoma de Andalucía — concretamente con la localidad gaditana de La Línea — es precisamente uno de los factores que más ha contribuido al contacto diario entre ambas zonas. El inglés y otras lenguas presentes en la zona a lo largo de los siglos han convertido a Gibraltar en un territorio único, en el que se ha desarrollado una variedad del español conocida como *yanito* o *llanito* (Levey, 2006 y 2015), que es descrito por Levey (2008:724) como “fundamentally a spoken Spanish-dominant variant, which incorporates English lexical and syntactic constituents as well as some unique local lexical items”. Se caracteriza, asimismo, por el fenómeno de la alternancia de lenguas o cambio de código (*codeswitching*) entre el inglés y el español (Weston, 2013), presente también en otras situaciones de contacto lingüístico, como, por ejemplo, la que tiene lugar entre el inglés y el español en los Estados Unidos (Errico, 2015).

Junto al factor geográfico, otros de tipo histórico han contribuido, según Moyer (1992), a la consolidación del inglés en Gibraltar, entre los que destaca la evacuación de su población civil durante la Segunda Guerra Mundial (Finlayson, 1991; Picardo, 2012; Mariscal, 2014) y cómo este suceso repercutió en la enseñanza (Traverso, 1980; Ballantine, 1983; Kramer, 1986; Archer y Traverso, 2004).

Como mencionábamos antes, en Gibraltar el inglés es la única lengua oficial de la población, al ser parte del Reino Unido, y, desde el final de la Segunda Guerra Mundial, se convirtió en la lengua de instrucción curricular, al igual que en las escuelas británicas. Se trata, por tanto, de la lengua de prestigio, mientras que el español es considerado una lengua extranjera, que se aprende como asignatura en la escuela y se reserva para comunicaciones más informales. Sin embargo, ya en otros trabajos cuestionábamos este carácter “extranjero” del español en Gibraltar (Mariscal, 2019), dado que consideramos que se trata más bien de una lengua de herencia adquirida en el ámbito familiar por el sector bilingüe de la población.

El hecho de que los niños adquieran el español de forma oral en el ámbito familiar, luego sean escolarizados únicamente en inglés y no aprendan el español de una manera formal —como asignatura de lengua extranjera— hasta más tarde podría estar influyendo en su desarrollo de la competencia ortográfica en español, ya que no solo carecen de la instrucción explícita y del reforzamiento de las normas que regulan la escritura en español en los primeros años, sino que su exposición a *input* escrito en dicha lengua se reduce significativamente con respecto a la del inglés, idioma este último que goza de una mayor presencia, tanto oral como escrita, a lo largo del proceso de escolarización.

En cuanto al sistema de enseñanza y aprendizaje de la ortografía del inglés en Gibraltar, este sigue las mismas pautas que en el Reino Unido, reguladas a través del *National curriculum* (UK Government, 2013), que establece que, a partir de los 5 años, los alumnos deben conocer “the relationship between sounds and letters (*phonics*), and understanding the morphology (word structure) and orthography (spelling structure) of words” (UK Government, 2013:5). De este modo, la ortografía es considerada una competencia muy importante para el desarrollo de las destrezas escritas, es decir, la lectura y la escritura.

Para el aprendizaje de la ortografía en lengua inglesa, se combinan los conocimientos fonético-fonológicos con los léxicos y morfológicos, pues, tal como explican Powell, Stainthorp y Stuart (2014:193), para desarrollar la competencia ortográfica, precisamos, por un lado, del conocimiento léxico de la palabra completa —necesario en el caso de las palabras irregulares desde un punto de vista ortográfico, al no permitirnos estas recurrir a su procesamiento fonológico— y, por otro, del conocimiento subléxico de fonemas, morfemas y sílabas.

Mediante el método de enseñanza conocido como *Phonics*, los niños aprenden los fonemas del inglés y las letras del alfabeto, para, a partir de estos, ir codificando (en la escritura) y decodificando (durante la lectura) las palabras. Se trata de un método sintético (*Synthetic Phonics*), que no parte de la memorización de palabras enteras (*Analytical Phonics* o *Whole Word Approach*), sino de unidades más pequeñas, como los fonemas y las letras que los representan.

Por ejemplo, para el primer año (key stage 1, year 1), el *National curriculum* (UK Government, 2013:9) establece lo siguiente:

During year 1, teachers should build on work from the Early Years Foundation Stage, making sure that pupils can sound and blend unfamiliar printed words quickly and accurately using the phonic knowledge and skills that they have already learnt. Teachers should also ensure that pupils continue to learn new grapheme-phoneme correspondences (GPCs) and revise and consolidate those learnt earlier. The understanding that the letter(s) on the page represent the sounds in spoken words should underpin pupils' reading and spelling of all words. This includes common words containing unusual GPCs. The term 'common exception words' is used throughout the programmes of study for such words.

En los inicios del aprendizaje de la ortografía del inglés, además de los fonemas y las letras del alfabeto, los niños se inician en el conocimiento de reglas ortográficas básicas, como las que regulan la inserción de prefijos, sufijos y la de algunas terminaciones verbales, como -s/-es, -ing y -ed.

Sin embargo, como señala Powell (2015), en el procesamiento ortográfico no intervienen únicamente factores lingüísticos y cognitivos, sino también otros de carácter ambiental, como el estatus de la lengua y el fomento de la lectura y la escritura en los ámbitos familiar (*home literacy environment*) y social. En relación con los factores sociales y educativos, Pearson (2007), menciona algunos aspectos fundamentales para que se desarrolle la competencia bilingüe, entre los que destacan el estatus de la lengua, las actitudes hacia la misma y el apoyo del Gobierno.

En este sentido, el hecho de que el inglés sea la lengua de prestigio en Gibraltar y la docencia se base en el mismo currículo que el Reino Unido, impartida íntegramente en dicho idioma en las escuelas (salvo las clases dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera), estaría favoreciendo el desarrollo de la ortografía del inglés, aunque no tanto la del español en la zona.

En este trabajo, nos centraremos en el análisis de los errores ortográficos observados en las producciones escritas en inglés de hablantes bilingües de Gibraltar, con vistas a comprobar si existen diferencias con respecto a los de un grupo monolingüe de similares características del Reino Unido.

3. EL ANÁLISIS DE ERRORES COMO TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN EN ZONAS DE CONTACTO LINGÜÍSTICO

Hasta los años sesenta del siglo xx, en la enseñanza de lenguas los errores eran concebidos bajo un enfoque conductista y entendidos en un sentido negativo, como fruto de la interferencia de la lengua materna en la lengua meta (errores *interlingüísticos*), por la presencia de *mismatches* (James, 1998:4). Fue entonces cuando el análisis de errores dio cabida a otros de naturaleza *intralingüística* y se convirtió en una buena alternativa al análisis contrastivo como técnica de investigación en el ámbito de la lingüística aplicada. Si bien al principio se empleó fundamentalmente en el campo de la enseñanza de lenguas, más adelante fue incluido también en otro tipo de estudios asociados al bilingüismo y al contacto lingüístico, para identificar “problemas lingüísticos observados durante el uso del lenguaje en una comunidad lingüística” (Carrió Pastor, 2002:45).

Nuestra visión del análisis de errores se corresponde con la de Cook (1993:22), quien lo describe como “a methodology for dealing with data”, es decir, una metodología que utiliza los errores como principal fuente para obtener datos empíricos. Las fases de las que consta dicho análisis varían según los autores. James (1998), por ejemplo, habla de tres: *detección*, *descripción* y *clasificación* (o *categorización*) de los errores. Otros, como Sridhar (1981), proponen clasificaciones más detalladas, con hasta nueve fases para garantizar un modelo metodológico fiable: (1) decidir los objetivos; (2) elegir a los informantes; (3) seleccionar el tipo de prueba; (4) identificar los errores; (5) analizarlos estadísticamente; (6) describir sus causas; (7) identificar las principales áreas de dificultad; (8) determinar el grado de extrañeza producido por el error en un oyente nativo, y (9) deducir las posibles implicaciones didácticas.

Como existe, por lo general, una falta de acuerdo en cuanto a qué taxonomía emplear, en qué circunstancias y con qué informantes, es aconsejable diseñar *ad hoc* una taxonomía de errores conforme a las características específicas de cada corpus y los objetivos que se persigan, teniendo en cuenta, para ello, las distintas aportaciones de la lingüística teórica en este campo. En todo caso, dicha taxonomía debería conjugar los criterios descriptivos con los etiológicos, para entender las causas que motivan los errores.

Para el diseño de la taxonomía que emplearemos para clasificar los errores ortográficos de nuestro corpus (Mariscal, 2021), revisamos trabajos sobre el análisis de errores de diferentes tipos de informantes, como hablantes monolingües de inglés en su lengua materna, hablantes bilingües de español e inglés, aprendices de español como lengua extranjera y hablantes procedentes de antiguas colonias británicas, donde el inglés se halla en una situación de contacto lingüístico —como Malta, Malasia, India, Kenia y Ghana—, dado el pasado colonial de Gibraltar.

Nuestra taxonomía está basada principalmente en las aportaciones de James (1998), Mora (2001), Botley & Dillah (2007), Jarvis & Pavlenko (2008), Sun-Alperin & Wang (2008 y 2011), Julbe-Delgado (2010), Protopapas *et al.* (2013) y Kumar (2013).

En las últimas décadas, se están empleando los cuestionarios de disponibilidad léxica como instrumento para las investigaciones basadas en el análisis de errores, pues la disponibilidad léxica ha evolucionado y ampliado sus ámbitos de actuación, de modo que ahora se utiliza también para investigaciones en zonas de contacto lingüístico (Serrano Zapata, 2014 y 2020) y para la evaluación de la ortografía (Paredes García, 1999; Ávila Muñoz, 2007).

En el caso de los errores ortográficos, consideramos que esta técnica ofrece una buena alternativa a los test estandarizados de ortografía —como el Diagnostic Spelling Test (Crumpler & McCarthy, 2013)—, ya que creemos que estos últimos resultan más apropiados para la evaluación del inglés en contextos monolingües, aunque pueden ser utilizados de forma adicional, al no ser excluyentes entre sí.

En su defensa del empleo de las pruebas de disponibilidad léxica para el análisis de errores —inicialmente concebidas para otros fines no propiamente ortográficos—, Paredes García (1999:77) afirma que

frente a la artificiosidad de algunas pruebas y manuales ortográficos al uso, los materiales ortográficos que puedan elaborarse teniendo en cuenta los trabajos de disponibilidad léxica partirán de la esfera léxica usual del estudiante, es decir, en el nivel en el que hay que cimentar el dominio de la ortografía.

De este modo, una de sus ventajas sería la detección de dificultades ortográficas en palabras de uso común, antes de que se incorporen al lexicón mental de los aprendices el lenguaje más especializado propio de las disciplinas de la educación superior.

Además, su distribución en centros de interés permite al profesor trabajar el vocabulario de una manera más contextualizada y significativa. Otro de sus aspectos positivos reside, en nuestra opinión, en el hecho de que, al no tratarse, en principio, de un test específico para la evaluación de la ortografía, los participantes no se hallan condicionados ni preocupados por lograr la corrección ortográfica.

En cuanto a las razones que se podrían argumentar en su contra, cabe destacar que, al constituir un inventario de palabras que aportan los informantes, la mayor parte de los ítems pertenecen al nivel léxico, pero no permite el análisis de unidades mayores, como oraciones y textos, y tampoco son pruebas diseñadas específicamente para el análisis de errores.

No obstante, si se emplean adecuadamente y de forma complementaria, no excluyente, junto a otro tipo de pruebas propiamente ortográficas, estos pueden proporcionar datos que vayan más allá del cálculo de la edad ortográfica (*spelling age*) y que no se limiten a comparar las producciones de un estudiante monolingüe con las de otros de su misma franja de edad.

4. METODOLOGÍA

Para esta investigación, hemos partido de los datos recogidos a partir de una muestra de 40 informantes bilingües de inglés y español de la comunidad de habla de Gibraltar, donde bien habían nacido, o bien pasado la mayor parte de su vida. Se trata de alumnas de entre 14 y 15 años de edad, que asistían al nivel 10 en la escuela pública femenina de Educación Secundaria *Westside School*.

El hecho de que en Gibraltar no existan escuelas públicas mixtas que impartan este nivel educativo condicionó las características de este grupo, al no permitirnos encuestar a informantes de ambos sexos simultáneamente. Las estudiantes aprendían español como asignatura de lengua extranjera, a pesar de haber adquirido este idioma en el ámbito familiar desde su nacimiento o en los primeros años de su vida.

Para la selección de las informantes de Gibraltar, descartamos los datos de aquellas que, además de inglés y español, hablaban otras lenguas (por haber vivido previamente en el extranjero o por tratarse de la lengua materna de sus padres), de modo que, de presentarse interferencias en sus producciones en inglés, estas fuesen debidas únicamente a la influencia del español.

En cuanto al grupo del Reino Unido, seleccionamos un centro educativo que tuviese características similares al de Gibraltar. Las alumnas eran de la misma edad y nivel educativo que las informantes gibraltareñas y asistían a la escuela femenina *The Holt School* en Wokingham (Inglaterra). La muestra inicial se vio reducida a 21 porque debía tratarse de alumnas monolingües de inglés, por lo que no contabilizamos los errores de las estudiantes que hablaran otras lenguas. La lengua extranjera que aprendían en la escuela era el francés.

Para la recogida de los errores de las informantes, se emplearon cuestionarios de disponibilidad léxica, aunque es importante aclarar que, en este trabajo, no pretendíamos únicamente detectar y analizar los errores ortográficos en lengua inglesa de las estudiantes gibraltareñas con una finalidad meramente descriptiva, sino explicativa, para comprobar en qué modo el contacto lingüístico de este idioma con el español se veía reflejado en sus producciones escritas, para lo cual los cuestionarios nos han resultado especialmente útiles desde un punto de vista metodológico.

El mismo cuestionario de disponibilidad léxica fue administrado a la muestra bilingüe de Gibraltar y a la monolingüe del Reino Unido. Este constaba de 21 centros de interés, entre los que se encontraban, entre otros, “parts of the human body”, “clothes”, “home furniture”, “food and drink”, “transport”, “animals”, “jobs”, “colours”, “physical appearance and personality”, “actions” y “religion”. Las estudiantes disponían de 2 minutos para rellenar cada centro de interés y desconocían, en todo momento, que se tratase de una prueba de diagnóstico sobre su ortografía.

Con los errores detectados en dichos cuestionarios, elaboramos un corpus, que luego clasificamos conforme a las categorías y subcategorías (Tabla 1) de nuestra propia taxonomía (Mariscal, 2021), aunque para el presente trabajo desglosaremos los datos de M3.2 en tres partes: errores en la escritura de prefijos (M3.2.1), de sufijos (M3.2.2) y desinencias verbales (M3.2.3).

Tabla 1. Taxonomía empleada para la categorización de los errores ortográficos (fuente: Mariscal, 2021).

1. Errores fonético-fonológicos (F-F)
F-F1: escritura fonética
F-F2: falta de correspondencia entre fonema/grafía en palabras regulares
F-F3: influencia de la pronunciación de la zona en la ortografía
2. Errores gráficos (G)
G1: palabras irregulares desde un punto de vista ortográfico (sight words)
G2: errores de acentuación
G3: errores de puntuación
G4: errores en el uso de las letras mayúsculas
G5: confusiones con unidades léxicas similares (intra- / interlingüísticos)
3. Errores morfológicos con repercusión ortográfica (M)
M1: errores relacionados con el género gramatical
M2: errores en la representación del plural
M3: otros errores en la formación de la palabra
M3.1: errores en las palabras compuestas
M3.2: errores en la escritura de prefijos, sufijos y desinencias verbales
M3.2.1: errores en la escritura de prefijos
M3.2.2: errores en la escritura de sufijos
M3.2.3: errores en la escritura de desinencias verbales

5. RESULTADOS

5.1 Grupo de hablantes bilingües de Gibraltar

Como ya indicábamos, para el grupo experimental contamos con las producciones escritas de 40 alumnas del nivel 10 de una escuela pública femenina de Educación Secundaria en Gibraltar. Estas cumplían con dos requisitos: (1) habían nacido y/o pasado la mayor parte de su vida en Gibraltar y (2) hablaban tanto inglés como español.

Tras el análisis de los 40 cuestionarios de disponibilidad léxica cumplimentados en inglés, se contabilizaron 1052 *items* con error, sobre un total de 14 415 palabras, distribuidas en torno a los 21 centros de interés que componían la prueba, lo que supone un porcentaje de error del 7,3%. En esos 1052 *items*, encontramos 1537 errores, dado que existían casos en los que se producía una superposición de estos.

Los errores fueron clasificados conforme a tres categorías: errores *fonético-fonológicos* (F-F), *gráficos* (G) y *morfológicos con repercusión ortográfica* (M). Tal como puede apreciarse en la figura 1, el porcentaje de errores en cada categoría es bastante similar, en torno al 30% aproximadamente en los tres casos: 588 errores fonético-fonológicos (el 38,3%), 504 gráficos (el 32,8%) y 445 errores morfológicos con repercusión ortográfica (el 28,9% restante).

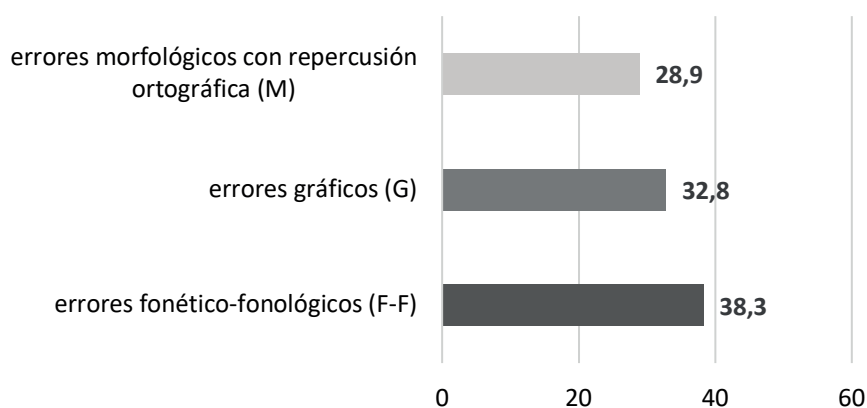


Figura 1. Porcentajes de error por categorías en el grupo de Gibraltar.

Dentro de estas tres categorías, las subcategorías con más errores, ordenadas de mayor a menor, son las siguientes (Figura 2): (1) 399 errores (un 26%) en la formación de las palabras (M3), fundamentalmente las compuestas, como en **arm-chair/armchair* y **dish washer/dishwasher*; (2) 318 errores (un 20,7%) debidos a la escritura fonética (F-F1), cuando las informantes tratan de escribir las palabras tal y como se pronuncian, recurriendo, para ello, a su procesamiento fonológico, como en **cockroches/cockroaches*, *hygiener/hyena*, **kawala/koala* y **ladell/ladle*; (3) 267 errores (un 17,4%) por la falta de correspondencia entre fonema/grafía en palabras regulares desde un punto de vista ortográfico (F-F2), como **coffe/coffee*, **nypper/nipper*, **ski lifts/ski lifts* y **turttle/turtle*; (4) 180 errores (un 11,7%) en palabras irregulares en su ortografía (*sight words*) (G1), como, por ejemplo, aquellas que incluyen *silent letters* y requieren, por tanto, una memorización visual, como **bulding/building*, **draws/chest of drawers*, **fusia/fuchsia*, **Guine pig*, **Ginea pig*, **guini pig*, **guinnie pig* y **guinnypig*, en lugar de *guinea pig*, y **turquoise*, **turquouse* y **turqwaise* (*turquoise*); (5) 155 errores (un 10,1%) ocasionados por la confusión con la ortografía de palabras similares en su forma (G5) en lengua inglesa, la mayoría manifestados en errores *intra lingüísticos*, como **aestheist/atheist* (por la posible influencia de *aesthetic*), **polliet/polite* (como en *quiet*) y **yaught/yacht* (con parecido a *caught* y *taught*); (6) 119 errores (un 7,7%) de puntuación (G3), fundamentalmente al escribir incorrectamente las palabras compuestas, bien por añadir guion a palabras que no lo necesitan (**jig-saw/jigsaw*), o bien por eliminarlo en otras que sí lo requieren (**off white/off-white*).

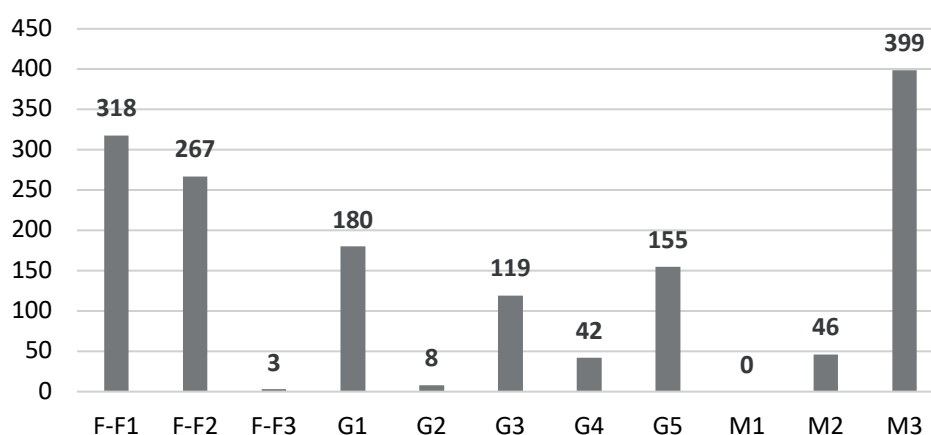


Figura 2. Número total de errores por subcategorías en el grupo de Gibraltar.

Por otro lado, las subcategorías menos problemáticas son estas: 46 errores (un 3%) en la representación del plural (M2), como en **art gallerys/art galleries*, **feets/feet*, **flies (flies)* — como plural de *fly*, referido al insecto— y **knifes/knives*, y 42 errores (un 2,7%) por el uso incorrecto de las mayúsculas (G4), sobre todo a la hora de escribir las nacionalidades (**morocan/Moroccan*), las festividades (**easter/Easter*), marcas de productos de alimentación y bebidas (**fanta/Fanta*) y las diversas religiones (**budhhist/Buddhist*).

En la subcategoría G2, o sea, los errores de acentuación, hallamos tan solo 8 errores (el 0,5%), como en **cafe/café* y **pate/paté*, puesto que el acento gráfico se conserva en inglés tan solo en la escritura de algunos préstamos, como en *café*, *fiancé* y *résumé*. No se aprecian errores por la influencia de rasgos orales propios de las hablas meridionales (F-F3), con tan solo 3 casos (un 0,2%) que podrían ser interpretados como tales: el trueque entre <r> y <l> en **confilmation/confirmation*, el uso del dígrafo <sh> en vez de <ch> en **teasher/teacher* y un posible caso de ceceo en **lazania/lasagna*. Tampoco se observan resultados en la subcategoría M1 (errores relacionados con el género gramatical), porque en lengua inglesa no se suele señalar tal distinción, excepto en algunas excepciones, como *actor/actress*, *host/hostess*, *lion/lioness* y *waiter/waitress*.

Dentro de la subcategoría G5 (Figura 3), constituida por los errores producidos por confusiones con palabras que guardan cierto parecido formal —bien del mismo idioma, es decir, el inglés (errores *intra lingüísticos*), o bien del español (errores *interlingüísticos*)—, hemos detectado que, en la gran mayoría de los errores, no intervienen interferencias del español, como lo demuestran los 122 errores *intra lingüísticos* (un 78,7% de los 155 contabilizados en G5), como al escribir el prefijo *bi-* como la preposición *by* en **bycicle/bicycle*; **Budduism/Buddhism*, por la posible influencia de *Hinduism*, y **cheese greater/cheese grater*, como en *greater*. Frente a estos, únicamente 33 ejemplos (el 21,3% restante) podrían ser clasificados como errores *interlingüísticos* por interferencia del español, como **moto-cycle/motorcycle*, por la posible influencia de *moto* y *motocicleta* en español; **coke cola/Coke/Coca-Cola*, *Coca-Cola* en español, y **Morroccan/Moroccan*, por la posible influencia del dígrafo <rr>, presente en *Marruecos* y *marroquí* en español.

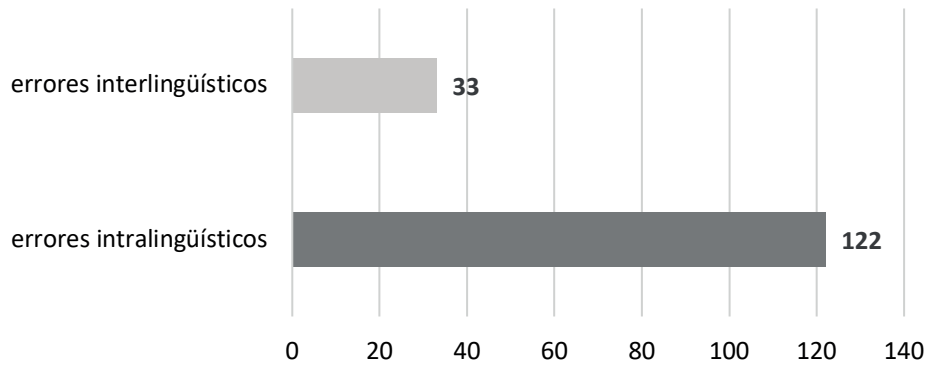


Figura 3. Número de errores en la subcategoría G5 en el grupo de Gibraltar.

En lo que respecta a la subcategoría M3 (Figura 4), hallamos 399 errores, de los cuales 325 afectan a la ortografía de las palabras compuestas (M3.1) y 74 a M3.2. De estos últimos, 20 son producidos por la escritura incorrecta de los prefijos (**over weight/overweight*), 30 corresponden a los sufijos (**hugable/huggable* y **metallic/metallic*) y 24 a las desinencias verbales, todos ellos al añadir la terminación *-ing* a la base verbal, como en **careing/caring*, **crying/crying*, **fightining/fighting*, **hateing/hating* y **slaping/slapping*.

5.2 Grupo de hablantes monolingües del Reino Unido

El grupo de control se halla integrado por 21 alumnas de una escuela pública femenina de Educación Secundaria del Reino Unido, que se encontraban cursando en ese momento el mismo curso (nivel 10, entre 14 y 15 años) que las estudiantes encuestadas en Gibraltar. Estas cumplían con dos criterios: (1) se trataba de hablantes monolingües de inglés, por lo que descartamos los cuestionarios realizados por informantes que hablasen otras lenguas y/o cuyos padres tuviesen otra lengua materna distinta al inglés, y (2) habían nacido y/o pasado la mayor parte de su vida en el Reino Unido. En el centro, las estudiantes aprendían francés como lengua extranjera.

El análisis de los datos, recogidos a través de los mismos cuestionarios de disponibilidad léxica administrados en Gibraltar, refleja un total de 628 *items* con error, sobre un total de 7513 palabras escritas, distribuidas entre los 21 centros de interés que componen la prueba, lo que supone un porcentaje de error del 8,4%.

En esos 628 *items* con error, se contabilizaron 870 errores, que hemos clasificado en torno a las mismas categorías que anteriormente: *fonético-fonológicos* (F-F), *gráficos* (G) y *morfológicos con repercusión ortográfica* (M). Del total de 870 errores, 353 (un 40,6%) son fonético-fonológicos, seguidos muy de cerca por los gráficos, que ascienden a 321 (un 36,9%), y, en tercer lugar, 196 errores morfológicos con repercusión ortográfica (un 22,5%) (Figura 4).

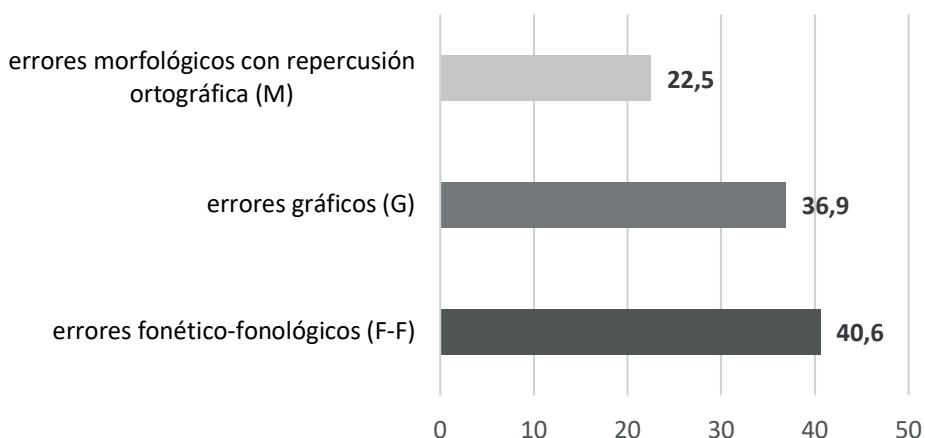


Figura 4. Porcentajes de error por categorías en el grupo del Reino Unido.

Las subcategorías que presentan un mayor número de errores, ordenadas de mayor a menor (Figura 5), son estas: (1) 211 errores (un 24,3%) provocados por la escritura fonética de la palabra (F-F1), al recurrir las estudiantes al procesamiento fonológico del inglés para tratar de escribir palabras cuya ortografía desconocen, como en **bibel/Bible*, **dictionary/dictionary*, **conservatry/conservatory*, **genouros/generous* y **juicer/juicer*; (2) 171 errores (un 19,7%) debidos a la formación incorrecta de las palabras (M3), en este caso, todos *intralingüísticos*;

(3) 142 errores (un 16,3%) por la falta de correspondencia entre fonema/grafía (F-F2), como en **bannana/banana*, **gardiner/gardener* y **presedent/president*; (5) 108 errores (un 12,4%) en el uso de las mayúsculas (G4), como en **anglican/Anglican*, **Atheist/atheist*, **burger king/Burger King* y **church of england/Church of England*; (6) 97 errores (un 11,1%) en palabras irregulares desde un punto de vista ortográfico (G1), como **buddist/Buddhist*, **cheeta/cheeta*, **guinny pig/guinea pig*, **Jahova/Jehovah*, **sive/sieve* y **turquise/turquoise*, y (7) 94 errores (un 10,8%) originados por la confusión con la ortografía con parecido formal en lengua inglesa (G5), como **cabinete/cabinet*, **giraffee/giraffe* y **hourse/horse*, por influencia de palabras como *dominate*, *coffee* y *course*, respectivamente, ya que, al tratarse de hablantes monolingües de inglés, no se observan errores de naturaleza interlingüística.

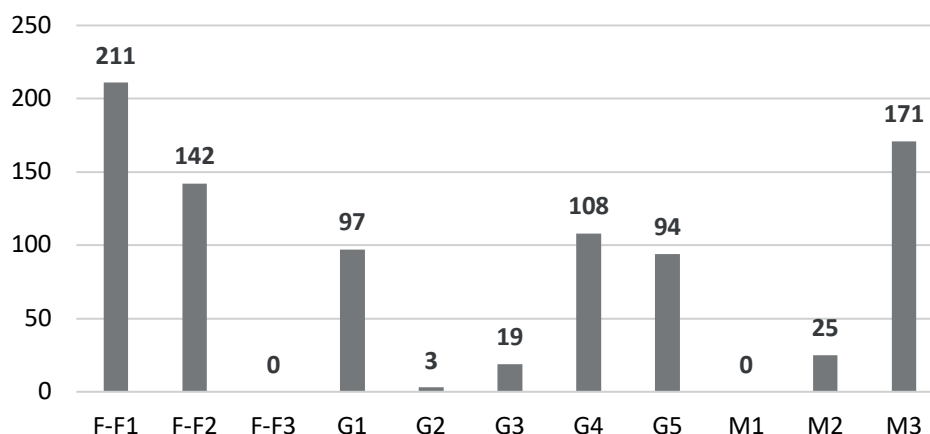


Figura 5. Número total de errores por subcategorías en el grupo del Reino Unido.

Los errores menos frecuentes se corresponden con los de puntuación (G3), con 19 errores (un 2,2%), como al escribir el apóstrofo (') en **Jahova witness/Jehovah's Witness*, o el guion en **long sleved top/long-sleeved top* y **tshirt/T-shirt*; los morfológicos en la representación del plural (M2), como en **dolphins/dolphins*, **knifes/knives* y **tomatos/tomatoes*, con un total de 25 errores (un 2,9%), y los de acentuación (G2), con tan solo 3 errores detectados (un 0,3%), todos ellos en la escritura de **café (café)*. Lógicamente, en este grupo del Reino Unido no aparecen errores por la influencia de rasgos propios de las hablas meridionales (F-F3) ni tampoco otros relacionados con el género gramatical (M1), dada la falta de tal distinción en inglés, salvo en casos muy específicos.

Si desglosamos los 171 errores cometidos en la subcategoría M3 (otros errores en la formación de la palabra), 136 están relacionados con la ortografía de las palabras compuestas (M3.1), como **arm chair (armchair)*, **black board (blackboard)* y **news paper (newspaper)*, y 35 con M3.2, es decir, la escritura incorrecta de prefijos, sufijos y desinencias verbales.

De esos 35 errores en M3.2, un total de 8 afecta a la inserción de la terminación *-ing* a la base verbal (**huging/hugging* y **swiming/swimming*), 12 a los prefijos (**under ground/underground* y **uni cycle/unicycle*) y 15 a los sufijos, como ocurre en **directer/director*, **egyption/Egyptian*, **harvestor/harvester*, **thoughtfull/thoughtful* y **waitor/waiter*.

5.3 Contraste entre el grupo de hablantes bilingües de Gibraltar y el de monolingües del Reino Unido

Si comparamos la media de errores contabilizados en el grupo de Gibraltar (38,4) con la del grupo del Reino Unido (41,4), vemos que no existen prácticamente diferencias entre los dos grupos (Tabla 2), siendo tan solo algo superior en el Reino Unido. Sin embargo, sí hay más diferencias desde un punto individual, como se aprecia en la Figura 6, con una desviación típica de 19,2 en la muestra de Gibraltar y de 15,7 en la del Reino Unido.

Tabla 2. Comparativa entre el número total de errores de cada grupo.

	Grupo de Gibraltar	Grupo del Reino Unido
n.º total de errores	1537	870
media	38,4	41,4
desviac. típica	19,2	15,7

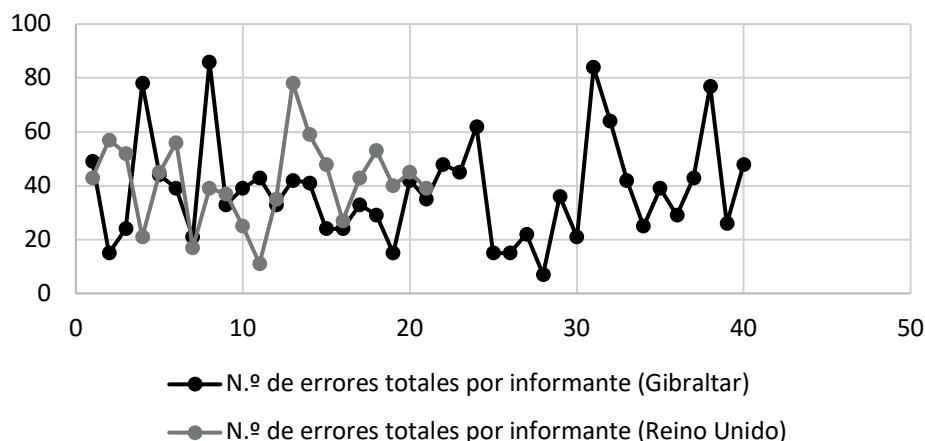


Figura 6. Comparativa de errores totales por informante en los dos grupos.

Los datos por categorías (tabla 3) también reflejan similitudes con respecto a la media de errores de cada grupo, ligeramente superior en F-F y G (en el Reino Unido) y en M en Gibraltar.

Tabla 3. Comparativa de los dos grupos por categorías.

	Grupo bilingüe (Gibraltar)			Grupo monolingüe (Reino Unido)		
	n.º total de errores	media	desviac. típica	n.º total de errores	media	desviac. típica
F-F	588	14,7	9,7	353	16,8	8,3
G	504	12,6	7,3	321	15,3	5,9
M	445	11,1	6,9	196	9,3	5,2

Continuando con los resultados obtenidos en las diversas subcategorías (tabla 4), tampoco se detectan grandes diferencias entre ellas. Además, la ortografía transparente del español no parece repercutir en un mayor número de errores fonético-fonológicos por la escritura fonética de las palabras (F-F1) en inglés en la muestra de Gibraltar, ya que la media de este tipo de errores es incluso algo más alta en las informantes del Reino Unido (10 frente a 7,9). Todo apunta a que ambos grupos recurren al procesamiento fonológico y a la escritura fonética como estrategias que les ayuden a escribir las palabras cuya ortografía desconocen en inglés, dada la opacidad ortográfica que caracteriza a este sistema lingüístico, aunque con diferencias individuales entre las informantes (Figura 7).

Tabla 4. Comparativa de los dos grupos por subcategorías.

	Grupo de Gibraltar			Grupo del Reino Unido		
	n.º total de errores	media	desviac. típica	n.º total de errores	media	desviac. típica
F-F1	318	7,9	5,7	211	10	5,1
F-F2	267	6,7	4,4	142	6,8	3,8
F-F3	3	0,1	0,3	0	0	0
G1	180	4,5	2	97	4,6	2,4
G2	8	0,2	1,1	3	0,1	0,4
G3	119	2,9	6,1	19	0,9	0,9
G4	42	1,1	1	108	5,1	2,6
G5	155	3,9	3,6	94	4,5	2,8
M1	0	0	0	0	0	0
M2	46	1,2	1,5	25	1,2	1,1
M3	399	9,9	6,8	171	8,1	4,7

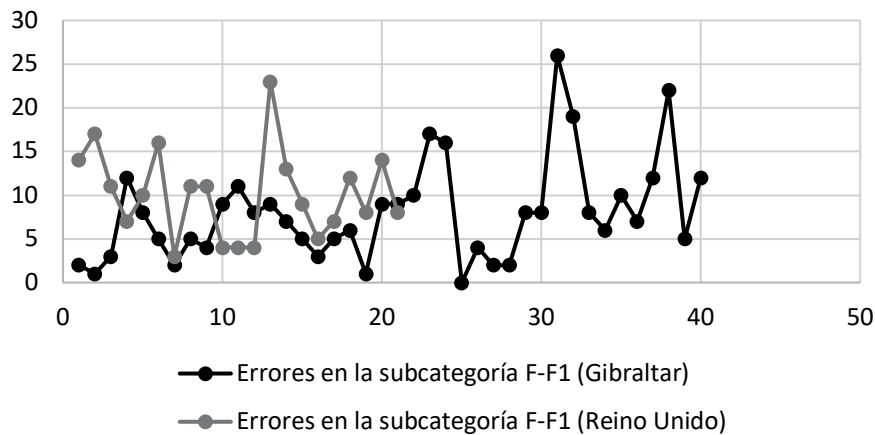


Figura 7. Datos por informante en la subcategoría F-F1 en los dos grupos.

En el caso de la subcategoría G5, es preciso señalar que los errores cometidos por las estudiantes gibraltareñas son tanto *intra*lingüísticos como *inter*lingüísticos, aunque con un claro predominio de los primeros (122) con respecto a los segundos (33), por lo que los errores causados por las transferencias procedentes del español son mucho menores que los debidos a factores inherentes a la adquisición del inglés y al aprendizaje de su ortografía. De hecho, salvo en esta subcategoría, las diferencias sociolingüísticas asociadas al contexto de contexto lingüístico en Gibraltar con el español, no se reflejan en sus producciones en inglés, sino que sus errores son bastante similares a los del grupo monolingüe del Reino Unido.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo, partíamos de dos hipótesis principales: (1) las diferencias sociolingüísticas motivadas por el contexto de adquisición del inglés en Gibraltar —con respecto al del Reino Unido— se verían manifestadas en forma de errores ortográficos de naturaleza interlingüística, debidos a la interferencia del español, y (2) la enseñanza de la ortografía del inglés —conforme a los mismos parámetros en los dos territorios— podría repercutir en la obtención de resultados similares en ambos grupos.

En relación con la segunda hipótesis, el hecho de que, en Gibraltar, el inglés sea la lengua oficial y la más apropiada para los registros formales, así como la empleada para la instrucción curricular en las escuelas, debería verse reflejado en mejores resultados en las destrezas escritas en inglés, en general, y en su ortografía, en particular. Y es que, si los niños en Gibraltar aprenden a leer y a escribir en inglés desde el primer año de su escolarización y posteriormente continúan su educación en esta lengua, su exposición a *input* escrito será mayor que en español a lo largo de esos años, al quedar este último limitado a su enseñanza como asignatura de lengua extranjera durante un número limitado de horas semanales.

Como hemos tenido oportunidad de comprobar a lo largo de estas páginas, aunque con diferencias individuales, las interferencias del español no suponen demasiadas dificultades en la ortografía en lengua inglesa de las estudiantes gibraltareñas, pues los resultados coinciden, en líneas generales, con los de la muestra monolingüe del Reino Unido, salvo en la subcategoría G5, es decir, los errores *interlingüísticos* causados por la confusión con palabras que guardan cierta semejanza formal en español. Sin embargo, hay que añadir, en este sentido, que los errores por transferencias procedentes del español en dicha subcategoría representan tan solo un 20%, frente al 80% de errores *intra*lingüísticos, ligados al propio sistema de la lengua inglesa. Esto confirma lo que ya apuntábamos en Mariscal (2022), que las transferencias entre idiomas tienen lugar mayoritariamente en una dirección: del inglés (la lengua de prestigio en la zona) al español (la lengua no prestigiosa).

Otro de los datos que nos ha resultado de interés es que, tal como se aprecia en los errores contabilizados en la subcategoría F-F1, las estudiantes bilingües del grupo de Gibraltar no aplican, en mayor medida que las del Reino Unido, estrategias basadas en el procesamiento fonológico y la escritura fonética de las palabras, de manera que no se trataría del resultado de la influencia interlingüística de la ortografía transparente del español, sino de las necesidades *intra*lingüísticas que lleva consigo la propia opacidad ortográfica del inglés.

Entre las limitaciones de nuestra investigación, hemos de destacar la imposibilidad de administrar los cuestionarios simultáneamente en español y en inglés a estudiantes de ambos sexos, por la falta de escuelas mixtas de educación secundaria en Gibraltar, lo cual nos ha obligado a recurrir a una muestra del mismo sexo y esta variable podría haber intervenido en los resultados finales, por lo que debería ser tenida en cuenta en estudios posteriores.

Por último, una vez obtenidos los datos que demuestran que no se perciben grandes diferencias en los errores ortográficos en inglés del grupo bilingüe de Gibraltar con respecto al monolingüe del Reino Unido, sería interesante analizar ahora si estas diferencias sí se ponen de manifiesto al comparar las producciones en español de informantes bilingües de Gibraltar con las de hablantes monolingües de este idioma, a lo cual dedicaremos próximas investigaciones.

REFERENCIAS

- Archer, E. & Traverso, A. (2004). *Education in Gibraltar, 1704-2004*. Gibraltar Books.
- Mariscal, A. (2014). "Consecuencias de la evacuación de la población civil de Gibraltar durante la Segunda Guerra Mundial en la situación sociolingüística y educativa actual", *Lengua y Migración*, 6/1, 67-79.
- Mariscal, A. (2019). "¿Puede hablarse realmente de una lengua extranjera en Gibraltar?", en B. Heinsch, A. C. Lahuerta, N. Rodríguez-Pérez y A. Jiménez-Muñoz (eds.) *Investigación en multilingüismo: Innovación y nuevos retos*. Universidad de Oviedo, 201-213.
- Mariscal, A. (2021). *Categorización de los errores ortográficos en zonas de contacto lingüístico entre inglés y español*. Peter Lang (*Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation*, 159). <https://doi.org/10.3726/b18123>
- Mariscal, A. (2022). *Bilingüismo y contacto lingüístico en la comunidad de Gibraltar a partir del análisis contrastivo y de errores*. Peter Lang (*Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation*, 179). <https://doi.org/10.3726/b20169>
- Ávila Muñoz, A.M. (2007). "Léxico disponible y ortografía. Condicionantes sociales y hábitos culturales de influencia", en J.A. Moya & M. Sosinski (eds.) *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la lengua*. Universidad de Granada, 25-46.
- Ballantine, S. (1983). *A study of the effects of English-medium education on initially monoglot Spanish-speaking Gibraltarian children*. Tesina de Máster, University of Wales.
- Botley, S. & Dillah, D. (2007). "Investigating Spelling Errors in a Malaysian Learner Corpus", *Malaysian Journal of ELT Research*, 3, 74-93.
- Carió Pastor, M.^aL. (2002). *Análisis contrastivo del discurso científico-técnico: errores y variaciones comunes en la escritura del inglés como segunda lengua*. Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-22853-9>
- Crumpler, M. & McCarthy, C. (2013). *Diagnostic Spelling Tests*. Hodder & Stoughton.
- Errico, E. (2015). "Hace dos años para atrás que fui a Egipto...: sobre algunas semejanzas entre el español de Gibraltar o yanito y el español de Estados Unidos", *Confluente*, 7/2, 194-209.
- Finlayson, T.J. (1991). *The Fortress Came First: The Evacuation of the Civilian population of Gibraltar in World War II*. Gibraltar Books.
- Government of Gibraltar (2023). Education System. <https://www.gibraltar.gov.gi/education/education-system> [fecha de acceso: 28.04.2023]
- Irizarri, P. (2016). *Spanish as a heritage language in the Netherlands: A cognitive linguistic exploration*. Tesis doctoral, Radboud Universiteit.
- James, C. (1998). *Error in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203935927>
- Julbe-Delgado, D. (2010). *Spanish Spelling Errors of Emerging Bilingual Writers in Middle School*. Tesis doctoral, University of South Florida.
- Kellerman, A. (2001). *A New New English: Language, Politics, and Identity in Gibraltar*. HSSK, 5.
- Kramer, J. (1986). *English and Spanish in Gibraltar*. Helmut Buske Verlag.
- Kumar, M. (2013). "Orthographic errors at the undergraduate level", *Research Journal of English Language & Literature*, 1/2, 185-191.
- Levey, D. (2006). "Yanito", en K. Brown (ed.) *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Elsevier Science Publishers, 724-725. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/05201-9>
- Levey, D. (2008). *Language Change and Variation in Gibraltar*. John Benjamins (*Impact: Studies in Language and Society*, 23). <https://doi.org/10.1075/impact.23>
- Levey, D. (2015). "Yanito: variedad, híbrido y Spanglish", en S. Betti y D. Jorques (eds.) *Visiones europeas del Spanglish*. Uno y Cero, 75-85.

- Mora, J.K. (2001). "Learning to Spell in Two Languages: Orthographic Transfer in a Transitional Spanish/English Bilingual Program", en P. Dreyer (ed.) *Raising Scores, Raising Questions*. Claremont Graduate University, 64-84.
- Moyer, M. (1992). *Analysis of Code Switching in Gibraltar*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Paredes García, F. (1999). "La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 11, 75-97.
- Pearson, B.Z. (2007). "Social Factors in Childhood Bilingualism in the United States", *Applied Psycholinguistics*, 28, 399-410. <https://doi.org/10.1017/S014271640707021X>
- Picardo, E. (2012). *The War and the Siege: Language Policy and Practice in Gibraltar, 1940-1985*. Tesis doctoral, University of Birmingham.
- Powell, D., Stainthorp, R. & Stuart, M. (2014). "Deficits in Orthographic Knowledge in Children Poor at Rapid Automatized Naming (RAN) Tasks?", *Scientific Studies of Reading*, 18/3, 192-207. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.862249>
- Powell, D. (2015). "The Challenges of Learning to Read and Write in English", *Patoss Bulletin*, 28/1, 2-6.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C. & Mouzaki, A. (2013). "What do Spelling Errors Tell us? Classification and Analysis of Errors Made by Greek Schoolchildren with and without Dyslexia", *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 615-646. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9378-3>
- Serrano Zapata, M. (2014). *Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: estudio comparado de dos lenguas en contacto*. Tesis doctoral, Universitat de Lleida.
- Serrano Zapata, M. (2020). "Disponibilidad léxica en las comunidades bilingües de España", en F. Gimeno-Menéndez (coord.) *Lengua, sociedad y cultura: estudios dedicados a Alberto Carcedo González*. Universidad de Alicante, 313-334.
- Sridhar, S. (1981). "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal", en J. Fisiak (ed.) *Raising Scores, Raising Questions*. Pergamon, 207-243.
- Sun-Alperin, M.K. & Wang, M. (2008). "Spanish-speaking children's spelling errors with English vowel sounds that are represented by different graphemes in English and Spanish words", *Contemporary Educational Psychology*, 33, 932-948. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.12.005>
- Sun-Alperin, M.K. & Wang, M. (2011). "Cross-language transfer of phonological and orthographic processing skills from Spanish L1 to English L2", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24/5, 591-614. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9221-7>
- Traverso, A. (1980). *A History of Education in British Gibraltar 1704-1945*. Tesina de Máster, University of Southampton.
- UK Government (2013). *English programmes of study: key stages 1 and 2. National curriculum in England*. UK Government Publishing Service, Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335186/PRIMARY_national_curriculum_-_English_220714.pdf [fecha de acceso: 26.04.2023].
- Weston, D.A. (2013). "Code-switching variation in Gibraltar", *International Journal of Bilingualism*, 17/1, 3-22. <https://doi.org/10.1177/1367006911429526>