

Influencia del contexto sociolingüístico y educativo de Gibraltar en el desarrollo de la competencia ortográfica

ALICIA MARISCAL

Universidad de Cádiz e Instituto de investigación en Lingüística Aplicada (ILA)

Received: 2023-04-01 / Accepted: 2025-08-01

<https://doi.org/10.30827/portalin.vi45.27851>

Porta Linguarum ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: En Gibraltar, el inglés es la lengua oficial y de instrucción curricular. El español es adquirido como lengua de herencia por el sector bilingüe de la población, mientras que los hablantes monolingües de inglés lo aprenden como asignatura de lengua extranjera. La hipótesis inicial es que el contexto sociolingüístico y educativo gibraltareño, donde el español es considerado una lengua extranjera, se manifestará en un mayor número de errores ortográficos en la escritura de sus hablantes de herencia, en comparación con los observados en una muestra de hablantes monolingües de España. Para ello, se contrastan los errores de 40 estudiantes bilingües de español/inglés en Gibraltar con los de 15 estudiantes monolingües de la provincia de Cádiz, datos recogidos mediante cuestionarios de disponibilidad léxica. Los resultados reflejan un mayor porcentaje de error en Gibraltar (20,7 %) que en el grupo de Cádiz (7,5 %), siendo los errores de acentuación la subcategoría más problemática para ambos. La muestra gibraltareña difiere de la de Cádiz en la naturaleza interlingüística de los errores, por interferencia del inglés, y en una mayor presencia de rasgos de la pronunciación del español meridional en su ortografía, mediante la escritura fonética de palabras que conocen únicamente de forma oral. Palabras clave: análisis de errores, bilingüismo, competencia ortográfica, Gibraltar, hablantes de herencia de español.

Influence of the sociolinguistic and educational context of Gibraltar on the development of orthographic competence

ABSTRACT: In Gibraltar, English is the official language and the one used for instruction. Spanish is acquired as a heritage language by the bilingual population, while monolingual speakers of English learn it as a foreign language at school. The initial hypothesis is that Gibraltar's sociolinguistic and educational context, where Spanish is considered a foreign language, will be manifested in a higher number of spelling errors in the writing of Gibraltarian heritage speakers, in comparison with those observed in a sample of monolingual speakers in Spain. To this end, the spelling errors of 40 bilingual students of English/Spanish in Gibraltar are compared with those of 15 monolingual students from the province of Cádiz. The data were gathered through lexical availability tests. The results show a higher percentage of error (20.7%) in Gibraltar than in the group in Cádiz (7.5%), being errors with accent marks the most problematic subcategory in both cases. The Gibraltarian sample differs from the group in Cádiz in the interlingual nature of errors, due to English interference, and in the greater presence of oral features of Southern Spanish in their spelling, through the phonetic writing of words that the informants know only in their oral form.

Keywords: error analysis, bilingualism, orthographic competence, Gibraltar, Spanish heritage speakers.

1. INTRODUCCIÓN

Gibraltar es un pequeño territorio británico ubicado al sur de la península ibérica, cuya frontera con España limita con la localidad andaluza de La Línea de la Concepción, en la provincia de Cádiz. Pasó a formar parte de la Corona británica en 1713 con el Tratado de Utrecht, pero su localización geográfica ha favorecido el contacto del inglés con la variedad de español meridional que se habla en Andalucía. Dada su pertenencia al Reino Unido, el inglés es la única lengua oficial y de instrucción curricular, al regirse por lo establecido en el *National Curriculum* (UK Government, 2013) y el español es considerado una lengua extranjera (Mariscal, 2019). Como indica el Gobierno de Gibraltar (Government of Gibraltar, 2025), el español es introducido formalmente como asignatura de lengua extranjera el 4.º año de la escuela media (*Middle School*), es decir, cuando el alumnado tiene entre 8-9 años, al contrario que el inglés, vehículo de la enseñanza desde los 5 años.

La ausencia del español en los primeros años de escolarización hace que la exposición escrita a dicho idioma se produzca años después del aprendizaje de la lectoescritura en inglés. Esto conlleva la falta de distinción, desde un punto de visto didáctico, entre los hablantes bilingües de Gibraltar, que adquieren desde su nacimiento el español y el inglés como doble lengua materna, y los monolingües de inglés, quienes aprenden el español como lengua extranjera y cuyo primer contacto con este idioma tiene lugar en el aula.

La situación sociolingüística y educativa de Gibraltar ha propiciado la aparición de hablantes de herencia de español, definidos por Irizarri (2016, p. 327) como aquellos que “habiendo estado expuestos al español 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”, siendo el inglés, en este caso, la lengua de prestigio en Gibraltar.

Como exponen Loureda Lamas et al. (2023), este tipo de hablantes adquiere la lengua de dos maneras: (1) de forma temprana, a través de las comunicaciones que mantienen en el ámbito del hogar y en otros círculos sociales cercanos, lo cual hace que desarrollen sus destrezas orales, y (2) más adelante en el contexto escolar, donde aprenden las destrezas escritas y refuerzan su *input* lingüístico previo.

En los centros educativos de España, por el contrario, el alumnado, además de adquirir el español de forma oral en el ámbito familiar, accede a un aprendizaje más temprano de la ortografía en la escuela y suelen finalizar el primer curso de Educación Primaria (6-7 años) sabiendo leer y escribir en su lengua materna.

Teniendo en cuenta estas diferencias, se parte de la hipótesis de que la menor exposición al español escrito en el contexto escolar gibraltareño se verá reflejado en un mayor número de errores ortográficos, en comparación con los de un grupo monolingüe de la provincia de Cádiz. Se pretende comprobar también si la naturaleza de los errores de los estudiantes gibraltareños difiere de los observados en la muestra de Cádiz.

Este trabajo se propone aportar datos sobre algunas de las dificultades ortográficas específicas que los hablantes de español como lengua de herencia (Burgo, 2015; Llombart-

Huesca y Gaytán-Soto, 2023) han de afrontar, a través de la comparativa con hablantes monolingües de dicho idioma. Para ello, se contrastarán los errores ortográficos presentes en los cuestionarios de disponibilidad léxica administrados a 40 estudiantes bilingües gibraltareños del nivel 10 (de 14-15 años de edad), matriculados en una escuela pública de Gibraltar, con los de un grupo de 15 alumnos monolingües (de 12-13 años) del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), quienes asistían a un instituto público de Jerez de la Frontera (Cádiz).

2. SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA Y EDUCATIVA DE GIBRALTAR Y SU REPERCUSIÓN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA EN ESPAÑOL

2.1. Situación sociolingüística y educativa de Gibraltar

El bilingüismo y el contacto lingüístico son temas de gran interés desde un punto de vista sociolingüístico, ya que permiten analizar cómo la convivencia de distintos idiomas en un mismo territorio influye en las producciones (orales y escritas) de sus hablantes. También facilita la evaluación de las políticas y medidas de planificación lingüística implementadas en el ámbito educativo, para conocer si estas favorecen o no el desarrollo equilibrado de los sistemas lingüísticos implicados.

El inglés se introdujo en Gibraltar cuando este territorio fue cedido a los británicos mediante el Tratado de Utrecht (1713), tras la guerra de sucesión española, y desde entonces han convivido en esta tierra hablantes de distinta lengua y procedencia (Picardo, 2012). El hecho de tratarse de una zona fronteriza con España y la existencia de matrimonios mixtos con mujeres españolas dieron como resultado la emergencia de una variedad oral del español meridional caracterizada por su alternancia con el inglés (Moyer, 2013), conocida como *yanito* o *llanito* (Levey, 2006 y 2015).

Uno de los acontecimientos que marcó el auge del inglés en Gibraltar fue la evacuación de su población civil durante la segunda guerra mundial, algo que ocasionó importantes cambios en su sistema educativo (Traverso, 1980; Archer y Traverso, 2004; Picardo, 2012; Mariscal, 2014), al pasar el currículo a ser impartido íntegramente en inglés. Sin embargo, los hablantes bilingües conservaron el español en el ámbito familiar y en otros contextos informales, y ello repercutió en la aparición de hablantes de herencia, cuya enseñanza explícita del español escrito –como lengua extranjera– da comienzo actualmente a los 8-9 años de edad, de forma simultánea a la de sus compañeros monolingües de inglés, pese al desarrollo temprano de la competencia oral en español de los hablantes bilingües (Valdés, 2001; Zyzik, 2016).

2.2. Influencia de la exposición a lenguaje escrito en el desarrollo de la competencia ortográfica

El aprendizaje de la ortografía supone uno de los retos más importantes para el alumnado de Educación Primaria, con la doble dificultad que supone para los hablantes bilingües (Guimaraes y Parkins, 2019), quienes deben aprender dos sistemas (Yeong y Rickard Liow, 2011). Según Peters (1985), la edad resulta determinante en el desarrollo de la competencia

ortográfica, ya que, antes de los 11 años, es el contexto familiar el que influye principalmente en dicho desarrollo (Cunningham y Stanovich, 1993; Duursma et al., 2007; Oller et al., 2007; Zurer-Pearson, 2007; Niklas, 2013), aunque posteriormente se halla influenciado, en mayor medida, por el entorno escolar.

La exposición regular al lenguaje escrito (Stanovich y West, 1989; Dougherty, 1998; Mol y Bus, 2011; Mariscal, 2017) aumenta el vocabulario y mejora la ortografía, al ayudar a memorizar visualmente las palabras (Cunningham y Stanovich, 1991; Sadoski, 2005; Ehri y Rosenthal, 2007; Ocal y Ehri, 2016; Chetail, 2024). En su investigación con estudiantes bilingües de español-inglés en los Estados Unidos, Duursma et al. (2007) comprobaron que estos no precisaban apoyo en la lengua prestigiosa (inglés), pero sí en la de herencia (español), que era asociada con un estatus inferior.

En el caso concreto de los hablantes de herencia de español, la ortografía representa, según Belpoliti y Bermejo (2019), un gran desafío, porque, aunque adquieren la lengua oral desde una edad temprana, cuando acceden a la escuela deben adaptarse a otro idioma, con la ayuda de profesorado que desconoce, en muchos casos, cómo ha de enseñar la ortografía a este tipo de bilingües (Beaudrie, 2012; Llombart-Huesca y Zyzik, 2019). La adquisición fundamentalmente oral de una lengua puede llevar a sus hablantes a recurrir a la escritura fonética, dado que el vocabulario es memorizado de forma auditiva, no visual, y la ortografía puede presentar rasgos de la pronunciación de la zona (Treiman, 2004; Kohler et al., 2007; Aaron y Joshi, 2013; Mariscal, 2021a).

De hecho, Aaron y Joshi (2013) destacan el papel de la fonología en el desarrollo de la competencia ortográfica y afirman que una parte de los errores es debida al *input* lingüístico que se percibe de forma oral. Zurer-Pearson (2007) también incide en la importancia de la cantidad y calidad de dicho *input* como factores que favorecen la competencia bilingüe, junto a la lectura/escritura en ambos sistemas, el uso de los dos idiomas en el hogar, el estatus de cada lengua, las actitudes hacia las mismas y el apoyo que reciban del Gobierno.

Además de este *input*, Pascual-Cabo y Montrul (2022, p. 39) mencionan otros “factores (extra)lingüísticos que moldean el desarrollo lingüístico de la lengua de herencia de forma diferente”, como si la lengua es minoritaria y/o está estigmatizada, carece de instrucción formal o si existen diferencias entre la hablada en el contexto familiar y la considerada prestigiosa en la sociedad.

Pese a su importancia, se evidencia una falta de investigaciones sobre la ortografía bilingüe en general y acerca de los hablantes de herencia en particular, la mayor parte de ellas realizadas en los Estados Unidos y centradas en algún aspecto concreto, como la representación del fonema /s/ (Llombart-Huesca y Zyzik, 2019; Llombart-Huesca, 2022) o el uso de las tildes (Carreira, 2002; Beaudrie, 2017; Fernández Parera y Lynch, 2021; Hudgens-Henderson, 2022).

Si como apuntan Aaron y Joshi (2013), la enseñanza explícita de la ortografía conlleva mejores resultados, la exposición a muestras de lenguaje escrito es fundamental desde los primeros años, incluso en ortografías más transparentes como la del español, pues su aprendizaje no se limita a las correspondencias entre fonema-grafía, sino que implica toda una serie de procesos cognitivos y lingüísticos (Llombart-Huesca, 2017 y 2018; Dominiek, 2019; Ivanova y Loureda, 2025; Mariscal, 2025).

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación y selección de la muestra

El presente estudio tiene un carácter descriptivo, puesto que se pretende efectuar un contraste entre los errores ortográficos en español de estudiantes bilingües de Gibraltar y los de un grupo monolingüe de la provincia de Cádiz, de forma similar a la comparativa llevada a cabo en Mariscal (2023) con respecto a la lengua inglesa. Se trata de comprobar si el alumnado gibraltareño muestra mayores dificultades ortográficas y si ambos grupos coinciden en la naturaleza de sus errores.

Para la selección de los informantes bilingües de Gibraltar, se emplearon los datos recopilados previamente por los miembros del proyecto “Lenguas en contacto y disponibilidad léxica: la situación lingüística e intercultural de Ceuta y Gibraltar” y almacenados en la base de datos Dispolex. De los datos correspondientes a un total de 129 estudiantes del nivel 10 (entre 14-15 años de edad) de la escuela pública masculina *Bayside School*, se seleccionó una muestra de 40, que había de cumplir con estos dos requisitos: haber nacido en Gibraltar y ser hablante bilingüe de español e inglés desde su nacimiento.

Para el grupo monolingüe de español, se contactó con el director de un instituto público ubicado en Jerez de la Frontera, donde los estudiantes cursaban la asignatura de inglés como lengua extranjera. Dado que en Gibraltar las pruebas habían sido administradas en una escuela masculina (por la inexistencia de escuelas públicas mixtas que impartiesen este tramo educativo), del total de 30 estudiantes encuestados en 1.º de ESO (12-13 años) en Cádiz, los informantes quedaron reducidos a 15, para que las características de los participantes fuesen similares en sexo, edad y tipo de centro. Antes de realizar la prueba, se informó debidamente al alumnado y se le solicitó su consentimiento informado.

3.2. Instrumentos y procedimientos para la recogida de los datos

En ambos grupos, los errores fueron detectados a partir de los cuestionarios de disponibilidad léxica previamente administrados en español, que iban acompañados de una encuesta sociolingüística sobre su edad, su lugar de nacimiento y el de sus padres, el tiempo que llevaban viviendo en Gibraltar y su(s) lengua(s) materna(s) y de uso en diferentes contextos (Mariscal, 2022). El alumnado completó las dos pruebas durante una de sus clases, en presencia del profesorado del centro escolar. El cuestionario de disponibilidad léxica original incluía 21 centros de interés, como partes del cuerpo humano, muebles, ropa, alimentos/bebidas, medios de transporte, animales, colores y juegos/actividades de ocio, y el alumnado disponía de 2 minutos para escribir palabras en cada uno de ellos.

Para el diseño de la encuesta, la elección de los centros de interés, los criterios de edición de los listados y el tratamiento matemático de los datos, se siguieron las pautas metodológicas del “Proyecto Panhispánico” (Samper Padilla, 2003) Aunque este tipo de pruebas no fue diseñado inicialmente para el análisis de errores, pueden utilizarse para el estudio del contacto lingüístico (Serrano Zapata, 2006 y 2024), además de ser fáciles de administrar y permitir la obtención de datos sobre la ortografía y el léxico disponible (Álvarez Torres y Sánchez-Saus, 2025) en cada lengua.

Para la muestra monolingüe, se aplicaron los mismos cuestionarios que en Gibraltar, aunque el alumnado tan solo tuvo tiempo de escribir el léxico correspondiente a 15 centros de interés en los 50 minutos que duró la prueba. Por esta razón, para el análisis de errores se contabilizarán, tanto en el grupo de Gibraltar como en el de Cádiz, únicamente los *items* escritos en los 15 primeros centros de interés.

3.3. Análisis de los datos

Como señalan Penadés y Cestero (2009), la clasificación de los errores lingüísticos y su análisis suponen dos tareas diferentes: por un lado, describirlos y, por otro, inferir sus causas (criterio etiológico). Esta perspectiva experimental del análisis de errores se basa en el tratamiento positivo del error, al ser entendido este como una herramienta didáctica que permite identificar las principales dificultades experimentadas por los/as estudiantes.

En primer lugar, se efectuó un recuento de los errores y su análisis estadístico con el programa IBM SPSS, al que siguió su análisis cualitativo, para indagar sobre su naturaleza y proceder a su categorización. La codificación se efectuó de forma manual y fue supervisada por dos de los miembros que formaron parte inicialmente del proyecto “Lenguas en contacto y disponibilidad léxica”. Para la clasificación de los errores se empleó la taxonomía descrita en Mariscal (2021a, 2022, 2023 y 2025) (Tabla 1), que fue creada *ad hoc* conforme a tres de los criterios enumerados por Fernández López (1997): (1) descripción de las características de los errores; (2) determinación de sus causas para su tratamiento didáctico (Alexopoulou, 2006), y (3) comparación entre errores inter- e intralingüísticos (criterio comparativo).

Las categorías y subcategorías se seleccionaron conforme a las características de cada corpus analizado, los objetivos de la investigación y la revisión teórica de trabajos previos sobre errores ortográficos de hablantes monolingües y bilingües, así como de hablantes de herencia de español y aprendices de español como lengua extranjera.

Tabla 1. Taxonomía para clasificar los errores ortográficos (Mariscal, 2021a, 2022, 2023 y 2025)

FONÉTICO- FONOLÓGICOS	F-F1: escritura fonética de la palabra F-F2: falta de correspondencia entre fonema/grafía en palabras de ortografía regular F-F3: influencia de rasgos orales de la pronunciación de la variedad hablada en la zona
GRÁFICOS	G1: escritura incorrecta de palabras de ortografía irregular (<i>sight words</i>) G2: errores de acentuación G3: errores de puntuación G4: errores en el uso de las mayúsculas G5: confusiones (<i>intra- o interlingüísticas</i>) con palabras similares en su forma
MORFOLÓGICOS CON REPERCUSIÓN ORTOGRÁFICA	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 la escritura de las palabras compuestas M3.2: errores en la escritura de prefijos, sufijos y desinencias verbales

4. RESULTADOS

4.1. Grupo de hablantes bilingües de español-inglés que adquirieron el español como lengua de herencia en Gibraltar

El número total de *items* escritos en español en los 15 primeros centros de interés fue 6554, de los que 1357 presentan errores, de modo que el porcentaje de error es del 20,7 %. Los errores ascienden a 2060, pues a veces existe una superposición de estos, y han sido clasificados en tres categorías (Figura 1): gráficos (52,8 %), fonético-fonológicos (39,6 %) y morfológicos con repercusión ortográfica (7,6 %).

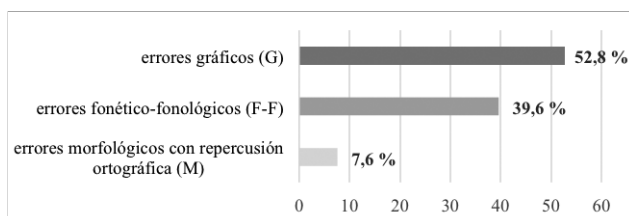


Figura 1. Porcentajes de error por categorías en la muestra de Gibraltar

Los errores gráficos (G) representan la categoría con más dificultades ortográficas, concretamente los de acentuación (G2: 31,3 %), debidos a la ausencia generalizada de tildes. A estos les siguen las tres subcategorías de errores fonético-fonológicos (F-F): los motivados por la incorrecta correspondencia entre fonema-grafía en palabras de ortografía regular (F-F2: 16,1 %) –como **collegio/colegio*–, por la escritura fonética (F-F1: 12,3 %) –como en **pisina/piscina*– y por la influencia de la pronunciación de la zona (F-F3: 11,2 %). En estos últimos errores se manifiestan rasgos del español meridional, como el ceceo (**cilla/silla*), seseo (**brasos/brazos*), jejeo (**cervejita/cervecita*), la pérdida de /d/ en posición intervocálica (**deos/dedos*), la aspiración de /s/ en posición implosiva (**pantalone/pantalones*), la pronunciación fricativa de /ç/ (**coshe/coche*), la eliminación de consonantes finales (**agricultó/agricultor*) y el trueque entre /r/ y /l/, como en **farda/falda* y **almario/armario*.

En quinto lugar, se hallan las confusiones con palabras similares en su forma (G5: 9,9 %), la mayoría de ellas interlingüísticas (88 %) por interferencia del inglés, como **crocodilo* (*cocodrilo/crocodile*), **football* (*fútbol/football*), **hamon* (*jamón/ham*) y **pinguino* (*pingüino/penguin*). El resto de subcategorías se encuentra por debajo de esos porcentajes.

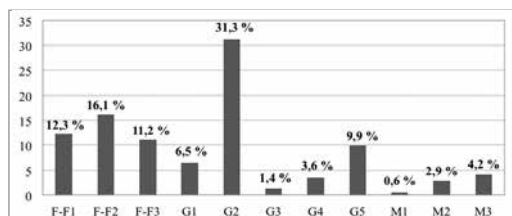


Figura 2. Porcentaje de error por subcategorías en la muestra de Gibraltar

En la subcategoría F-F2, se observan tanto errores intralingüísticos —como al escribir <z> en lugar de <c> en **nazer/nacer*, <gi> por <gui> en **agilas/águilas* y <g> en vez de <j> en **grangas/granjas*— como interlingüísticos, por el contacto con el inglés, como en *asselga/acelgas*, **bocadijo/bocadillo*, **bolligrafos/bolígrafos*, **delphines/delfines*, **hypopotamo/hipopótamo*, **officinas/oficinas*, **sciencias/ciencias* y **shandal/chándal*.

Las palabras de ortografía irregular (G1) que causan más errores intralingüísticos en los informantes gibraltareños conllevan la escritura de y <v> (**basos/vasos*; **tovillo/tobillo*); <h> en posición inicial (**orno/horno*); la confusión entre <y> y <ll> (**oya/olla*), que también podría deberse a la pronunciación yeísta de la zona (F-F3), y las grafías <g> y <j> antes de <e>/<i>, como en **ajencia/agencia* y **girafa/jirafa*, aunque este último ejemplo podría ser también interlingüístico, por interferencia de *giraffe*.

En la subcategoría G3, los errores se deben, sobre todo, al uso incorrecto del guion (**auto-via/autovía*) y la diéresis (**pinguino/pingüino*) y, en G4, al uso de minúscula inicial al escribir los nombres de marcas (**adidas/Adidas*; **fanta/Fanta*).

En la categoría de los errores morfológicos con repercusión ortográfica (M), los más frecuentes pertenecen a la subcategoría M3 y afectan, por tanto, a la formación de la palabra, seguidos de la incorrecta representación del plural (M2), como en **langostinoes/langostinos* (por posible transferencia del inglés, como en *potato +es* y *tomato +es*), y los errores asociados al género gramatical (M1), como **cuchillas* en lugar de *cuchillos* y **delfinas* por *delfines*. En estos dos últimos ejemplos, los informantes parecen desconocer el género de algunos sustantivos en español, algo característico de los hablantes de herencia de español (Lipski, 1986; Errico, 2015; Irizarri, 2016; Mariscal, 2021b), cuyos errores pueden deberse a que en inglés no suele representarse este morfema.

En cuanto a los errores en la formación del plural, podrían constituir un “relajamiento articulatorio de las consonantes, un rasgo fonético típico del español meridional” (Errico, 2015, p. 201), como en **perfeccionita/perfeccionista*. También se dan casos de interferencias del inglés, como **dominos* (*dominó* en español y *dominoes* en inglés) y **chocolates*, al ser *chocolate* incontable en español. Algunos errores, como **microonda/microondas* y *fregaplato/friegaplatos*, pueden interpretarse bien como intralingüísticos, por la eliminación de /s/ en el español meridional (F-F3), o bien como interlingüísticos, pues en inglés ni *microondas* (*microwave*) ni *lavavajillas* (*dishwasher*) acaban en <s>.

Por último, en la subcategoría M3, el 87,2 % de los errores conlleva la escritura incorrecta de las palabras compuestas (M3.1), como **lava platos/lavaplatos*, y el 12,8 % afecta a la inserción de prefijos (M3.2), como en **descapacitado/discapacitado*, y sufijos (**pescadiria/pescadería*).

Aunque existen algunos errores en la formación de los verbos, no se trata de errores ortográficos, sino léxicos (Mariscal, 2022), por la inadecuada formación de la palabra, como al escribir **nadando*, en vez de *nadar* (o *natación*) y **cazando* en lugar de *cazar*, por interferencia de la terminación *-ing* del inglés.

4.2. Grupo de hablantes monolingües de español en la provincia de Cádiz

El número de *items* escritos es 2250, de los que 170 presentan errores, con un porcentaje de error del 7,5 %, aunque los errores suman 222, por los casos de superposición en una

misma palabra. Por categorías (Figura 3), los más numerosos son, al igual que en Gibraltar, los gráficos (G: 69,4 %), seguidos de los fonético-fonológicos (F-F: 25,2 %) y, en menor medida, los morfológicos con repercusión ortográfica (M: 5,4 %).

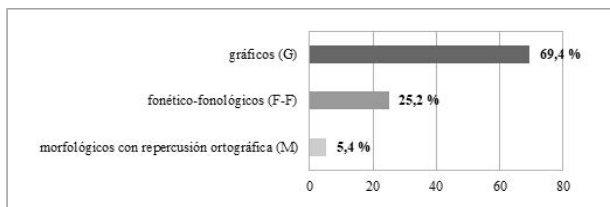


Figura 3. Porcentaje de error por categorías en la muestra de la provincia de Cádiz

Las dos subcategorías con más errores ortográficos (Figura 4) pertenecen a la categoría de los gráficos (G): los de acentuación (G2) constituyen casi la mitad de su totalidad (41,9 %), por la falta de tildes —al igual que ocurría en Gibraltar—, seguidos de los errores en palabras de ortografía irregular (G1: 22,9 %). Estos últimos son todos intralingüísticos y afectan a la escritura de <h> (*amburguesa/hamburguesa), y <v> (*avanico/abanico), <ge>/<je> (*relogería/relojería) y <gi>/<ji> (*girafa/jirafa). Coinciden, por tanto, con las grafías más problemáticas en Gibraltar, salvo en la confusión entre <y> y <ll>.

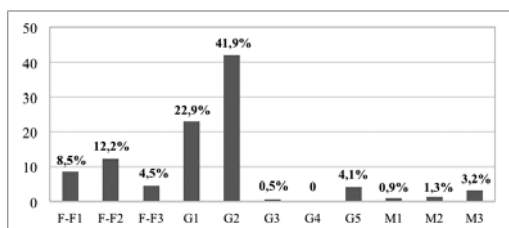


Figura 4. Porcentaje de error por subcategorías en la muestra de la provincia de Cádiz

La incorrecta correspondencia entre fonema-grafia en palabras de ortografía regular (F-F2) alcanza un porcentaje del 12,2 %, como en *rreno (reno). El 8,5 % está constituido por errores provocados por la escritura fonética (F-F1), de los cuales el 4,5 % refleja rasgos del español meridional (F-F3), frente al 11,2 % en Gibraltar, como ceceo (*zalmonete/salmonete), seseo (*calsonillos/calzoncillos) y el trueque entre /r/ y /l/ (*farda/falda).

Finalmente, los errores cometidos en la subcategoría G5 (4,1 %), por confusión con palabras similares en su forma, son escasos en general. De los 9 errores contabilizados, 4 son intralingüísticos, como al escribir *exófago en lugar de *esófago* (por una posible confusión con la ortografía del prefijo *ex-*) y 5 podrían deberse bien a la escritura fonética de vocabulario cuya ortografía desconocen en español, o bien por influencia del inglés, que es aprendido como lengua extranjera en el centro, como en (*olla*) **express* (*expres*) o **boliball* (*voleibol/volleyball*). En el resto de subcategorías, los porcentajes son inferiores al 4 %.

4.3. Contraste entre el grupo bilingüe gibraltareño y el monolingüe de Cádiz

Si se compara el porcentaje de error de cada grupo, el de Gibraltar (20,7 %) es superior al del grupo monolingüe de Cádiz (7,5 %). La media de errores de los estudiantes gibraltareños es bastante elevada (51,5), con una desviación típica de 22,7, mientras que la media del grupo de Cádiz se sitúa en 14,8, con una desviación típica de 13,9, por lo que existen más diferencias individuales en el grupo de Gibraltar (Figura 5).

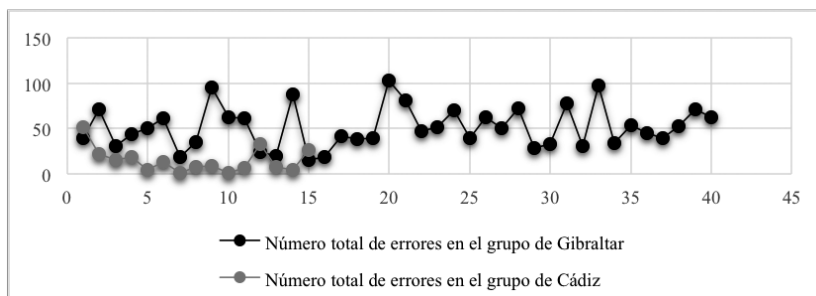


Figura 5. *Número de errores por informante en cada muestra de población*

Pese a que los informantes del grupo de Cádiz tienen entre 12-13 años y los de Gibraltar entre 14-15, el porcentaje de error de los estudiantes bilingües gibraltareños supera al de los monolingües de español en un 13,2 %. Se observan también diferencias según el contexto de adquisición/aprendizaje de los informantes, manifestado en un mayor número de errores ortográficos en el alumnado bilingüe de Gibraltar y obviamente en las interferencias del inglés en sus producciones escritas en español, por su situación de contacto lingüístico.

Las categorías con más errores y sus porcentajes son similares en ambos grupos (Figura 6) y existe coincidencia también en la subcategoría más problemática, es decir, los errores de acentuación (G2), que son ligeramente superiores en Cádiz (Figura 7), por ello sería conveniente una enseñanza más explícita de las reglas sobre el uso de las tildes en español en los dos contextos.

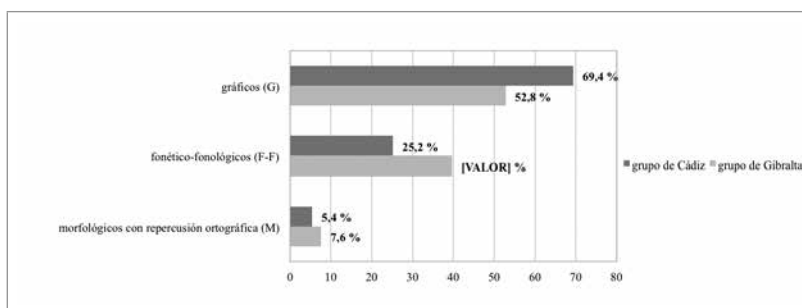


Figura 6. *Comparativa del porcentaje de error por categorías*

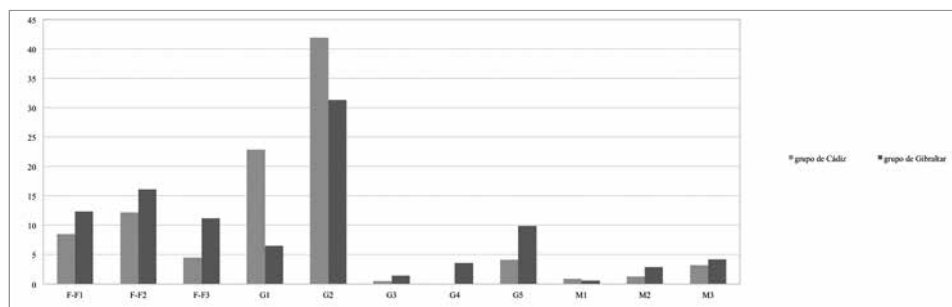


Figura 7. Comparativa del porcentaje de error por subcategorías

En el grupo de Cádiz, a la subcategoría de los errores de acentuación le siguen los ligados a una ortografía irregular (G1), que requieren una memorización visual, aunque no se aprecia que estos supongan demasiada dificultad para los gibraltareños. También se advierten similitudes en las subcategorías F-F1 (escritura fonética) y F-F2 (incorrecta correspondencia entre fonema/grafía en palabras de ortografía regular), por lo que serían necesarias más actividades que mejoren las destrezas escritas, tanto receptivas (lectura) como productivas (escritura), en los dos entornos educativos.

Si bien en la subcategoría F-F3 (influencia en la ortografía de la pronunciación de la zona) se manifiestan errores en los dos grupos, su porcentaje es superior en Gibraltar (11,2 %, frente al 4,5 % en Cádiz), lo cual puede interpretarse bien como la consecuencia de la escritura fonética por el desconocimiento de la forma escrita de las palabras, o bien como dificultades ortográficas inherentes a la pronunciación del español meridional, como el seseo y ceceo, que conllevarían una mayor irregularidad en la ortografía de <s>, <c> y <z>, al igual que ocurre con el seseo en los hablantes de herencia de español en los Estados Unidos (Beaudrie, 2012; Llombart-Huesca y Zyzik, 2019).

Por último, las confusiones con palabras similares en su forma (G5) se hallan únicamente en forma de errores interlingüísticos en el grupo de Gibraltar, ya que la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el centro no conlleva interferencias en la muestra de Cádiz.

5. CONCLUSIONES

En esta investigación, se ha llevado a cabo un contraste entre los errores ortográficos en español de dos grupos de estudiantes de edades similares y que cursaban sus estudios en centros públicos, aunque en diferentes contextos sociolingüísticos: uno de hablantes de español como lengua de herencia nacidos en una zona de contacto lingüístico (Gibraltar), que cursaban sus estudios en una escuela de la zona, y otro de hablantes monolingües de este idioma, escolarizados en un instituto de la provincia de Cádiz.

En Gibraltar, el hecho de que la única lengua de instrucción curricular sea el inglés hace que el español se aprenda como lengua extranjera en la escuela a partir de los 8 años de edad. En el caso de los hablantes de herencia, estos se enfrentan, pues, a una diferencia entre la edad a la que adquieren el español de forma oral y el inicio del aprendizaje de su escritura.

En este trabajo, se ha confirmado que el número de errores ortográficos en español identificados en la muestra de Gibraltar (20,7 %, con una media de 51,5 errores) es superior al de un grupo de hablantes monolingües de la provincia de Cádiz (7,5 %, con 14,8 errores de media), lo cual podría deberse a que estos últimos aprenden a leer y escribir en dicho idioma desde el inicio de su escolarización, por lo que el contexto sociolingüístico y educativo sí podría representar una variable importante en el desarrollo de su competencia ortográfica.

Se han detectado similitudes en las categorías más problemáticas y también en la subcategoría con mayor número de errores, o sea, los errores de acentuación (G2), por la ausencia de tildes en sus producciones escritas, lo cual coincide con los resultados de Carreira (2002), Beaudrie (2017), Fernández Parera y Lynch (2021), Hudgens-Henderson (2022) y Llombart-Huesca y Gaytán-Soto (2023) con hablantes de herencia de español. De hecho, los estudiantes de Gibraltar superan en el número de errores a los de Cádiz en prácticamente todas las subcategorías, salvo en G1 (palabras de ortografía irregular) y G2 (errores de acentuación).

Se han encontrado, además, rasgos diatópicos del español meridional en la escritura de ambas muestras de informantes, algo ya observado previamente por Errico (2015) en Gibraltar. Esta subcategoría de errores (F-F3) representa el 11,2 % del total en Gibraltar y el 4,5 % en Cádiz, y podrían deberse bien a un desconocimiento de la forma escrita de palabras adquiridas únicamente de forma oral, o bien a ciertas irregularidades ortográficas inherentes a la pronunciación del español meridional, como el ceceo, el seseo, la pérdida de la /d/ en posición intervocálica, la aspiración de /s/, el trueque entre /r/ y /l/ o la pérdida de consonantes finales.

Mientras que, en el caso del inglés, no se apreciaban apenas transferencias del español (Mariscal, 2023), estas sí ocurren en el sentido contrario (del inglés al español) en el grupo de Gibraltar, de ahí que sea preciso un mayor apoyo tanto en el ámbito familiar como escolar en este idioma, como las señaladas por Duursma et al. (2007) y Bermejo y Belpoliti (2020). Sin embargo, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera no influye en la ortografía en español del grupo de Cádiz.

Entre las limitaciones del presente trabajo, cabe destacar el tamaño de la muestra de Cádiz, así como que los datos empleados para el análisis fueron recogidos de estudiantes del mismo sexo, dada la inexistencia de escuelas públicas mixtas de Educación Secundaria en Gibraltar. Por ello, sería necesario repetir la prueba de disponibilidad léxica a grupos mixtos, para detectar diferencias en la variable género. También habría que administrarla en ambos idiomas a un mismo grupo de estudiantes bilingües, con el fin de contrastar su competencia ortográfica en cada lengua. Además, como apunta Llombart-Huesca (2018), la ausencia de ciertos errores en el corpus analizado podría estar ligado a la herramienta metodológica empleada y no a dificultades ortográficas específicas, como en el caso del escaso número de errores identificado en la escritura de la mayúscula inicial en la muestra de Cádiz.

Si, como afirma Zurer-Pearson (2007), el hecho de nacer en un entorno bilingüe no garantiza el logro de la máxima competencia en ambas lenguas, es importante llevar a cabo estudios de este tipo en zonas donde existan hablantes de herencia. El hecho de que la única lengua de instrucción en Gibraltar sea el inglés y el español quede limitado a su enseñanza formal como lengua extranjera no favorece, en nuestra opinión, un desarrollo similar ni de la competencia ortográfica ni de las destrezas escritas, en general, en los dos idiomas. Sin embargo, el mayor número de errores detectados en el grupo de Cádiz en palabras de ortografía irregular, que requieren, por tanto, una memorización visual, y la falta de tildes

hacen recomendable la inclusión de más actividades que refuercen la enseñanza de la ortografía en ambos contextos.

6. REFERENCIAS

- Aaron, P. G. & Joshi, R. M. (2013). Learning to Spell from Print and Learning to Spell from Speech: A Study of Spelling of Children Who Speak Tamil, a Dravidian Language. En R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy* (pp. 551-68). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203824719>
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, 17-35. DOI: 10.30827/Digibug.30431
- Álvarez Torres., V. & Sánchez-Saus, M. (2025). Lengua materna y lengua de herencia en la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: implicaciones para la enseñanza en contextos multilingües. *Ensayos*, 40(2), 109-135. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/3730/3242>
- Archer, E. & Traverso, A. (2004). *Education in Gibraltar, 1704-2004*. Gibraltar Books.
- Beaudrie, S. (2012). A Corpus-based Study on the Misspellings of Spanish Heritage Learners and their Implications for Teaching. *Linguistics and Education*, 23, 135-44. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.09.001>
- Beaudrie, S. (2017). The Teaching and Learning of Spelling in the Spanish Heritage Language Classroom: Mastering Written Accent Marks. *Hispania*, 100(4), 596-611. <https://doi.org/10.1353/hpn.2017.0101>
- Belpoliti, F. & Bermejo, E. (2019). *Spanish Heritage Learners' Emerging Literacy: Empirical Research and Classroom Practice*. Routledge.
- Bermejo, E. & Belpoliti, F. (2020). *Orthography in the Spanish Heritage Language Classroom: Activity Manual*. TeCHS Professional Training Modules.
- Burgo, C. (2015). Current approaches to orthography instruction for Spanish heritage learners: an analysis of intermediate and advanced textbooks. *Normas*, 5, 133-152. <https://doi.org/10.7203/Normas.5.6816>
- Carreira, M. (2002). When phonological limitations compromise literacy: A connectionist approach to enhancing the phonological competence of heritage language speakers of Spanish. En J. H. Sullivan (Ed.), *Literacy and the Second Language Learner* (pp. 239-60). IAP.
- Chetail, F. (2024). Reading books: The positive impact of print exposure on written word recognition. *Cognition*, 251, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2024.105905>
- Cunningham, A. & Stanovich, K. (1991). Tracking the Unique Effects of Print Exposure in Children: Associations with Vocabulary, General Knowledge, and Spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 264-74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.264>
- Cunningham, A. & Stanovich, K. (1993). Children's literacy environments and early word recognition subskills. *Reading and Writing*, 5(2), 193-204. <https://doi.org/10.1007/BF01027484>
- Dominiek, S. (2019). Orthography and cognition. En J. O. Östman & J. Verschueren (Eds.), *Handbook of pragmatics online* (pp. 149-180). John Benjamins.
- Dougherty, S. & Clayton, M. (1998). The Effect on Spelling Ability of Exposure to the Printed Word. *Research in Education*, 59(1), 80-94. <https://doi.org/10.1177/003452379805900109>

- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D., & Calderón, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28, 171-90. <https://doi.org/10.1017/S0142716406070093>
- Ehri, L. & Rosenthal, J. (2007). Spellings of Words: A Neglected Facilitator of Vocabulary Learning. *Journal of Literacy Research*, 39(4), 389-409. <https://doi.org/10.1080/10862960701675341>
- 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. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/5950>
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Fernández Parera, A. & Lynch, A. (2021). The effects of explicit instruction on written accent mark usage in basic and intermediate Spanish heritage language courses. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(1), 16-31. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.1913821>
- Government of Gibraltar (2025). *Education System*. Department for Education. <https://www.gibraltar.gov.gi/education/education-system>
- Guimaraes, S. & Parkins, E. (2019). Young Bilingual Children's Spelling Strategies: A Comparative Study of 6- to 7-Year-Old Bilinguals and Monolinguals. *International Journal of Educational Psychology*, 8(3), 216-45. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.4099>
- Hudgens-Henderson, M. (2022). Teaching Written Accent Marks to Spanish as a Heritage Language Learners. *Spanish as a Heritage Language*, 2(2), 268-91. <https://doi.org/10.5744/shl.2022.1009>
- Irizarri, P. (2016). *Spanish as a heritage language in the Netherlands: a cognitive linguistic exploration*. Tesis doctoral, Radboud Universiteit. <https://hdl.handle.net/2066/159312>
- Ivanova, O. & Loureda, Ó. (2025). Language Processing in Spanish Heritage Speakers: An Introduction to the Special Issue. *Languages*, 10(10), 259. <https://doi.org/10.3390/languages10100259>
- James, C. (1998). *Error in language learning and use: exploring error analysis*. Longman.
- Kohler, C., Bahr, R. H., Silliman, E., Bryant, J., Apel, K., & Wilkinson, L. (2007). African American English Dialect and Performance on Nonword Spelling and Phonemic Awareness Tasks. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16(2), 157-68. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/020\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/020))
- Levey, D. (2006). Yanito. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language & Linguistics* (2.^a ed.) (pp. 724-25). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b0-08-044854-2/05201-9>
- Levey, D. (2015). Yanito: variedad, híbrido y Spanglish. En S. Betti & D. Jorques (Eds.), *Visiones europeas del Spanglish* (pp. 75-85). Uno y Cero.
- Llobart-Huesca, A. (2017). Morphological Awareness and Spelling in Spanish Heritage Language Learners. *Linguistics and Education*, 37, 11-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2016.11.004>
- Llobart-Huesca, A. (2018). Understanding the Spelling Errors of Spanish Heritage Language Learners. *Hispania*, 101(2), 211-23. <https://www.jstor.org/stable/26585384>
- Llobart-Huesca, A. (2022). Default Grapheme and Language Transfer in the Spelling of /s/ in Spanish Heritage Language Learners. *Heritage Language Journal*, 19(1), 1-27. <https://doi.org/10.1163/15507076-12340024>
- Llobart-Huesca, A. & Gaytán-Soto, L. D. (2023). Spanish Heritage Language Learners' Reading Accuracy and Spelling Difficulties. *Spanish as a Heritage Language*, 3(2), 65-87. <https://doi.org/10.5744/shl.2023.1947>

- Llombart- Huesca, A. & Zyzik, E. (2019). Linguistic Factors and the Spelling Ability of Spanish Heritage Language Learners. *Frontiers in Education*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00150>
- Loureda Lamas, O., Moreno Fernández, F., & Álvarez Mella, H. (2023). Spanish as a heritage language in Europe: A demolinguistic perspective. *Journal of World Languages*, 9(1), 27-46. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0059>
- 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. <http://hdl.handle.net/10017/21087>
- Mariscal, A. (2017). El papel de la ortografía en el aprendizaje de la lectura. En E. Jiménez Pérez (Coord.), *CIVEL: Educación lectora* (pp. 165-72). Síntesis. <http://hdl.handle.net/10498/34957>
- Mariscal, A. (2019). ¿Puede hablarse realmente de una lengua extranjera en Gibraltar? En B. Heinsch et al. (Eds.), *Investigación en multilingüismo: innovación y nuevos retos* (pp. 201-214). Universidad de Oviedo.
- Mariscal, A. (2021a). *Categorización de los errores ortográficos en zonas de contacto lingüístico entre inglés y español*. Peter Lang, 159.
- Mariscal, A. (2021b). Presencia de rasgos lingüísticos característicos de las lenguas de herencia en las producciones escritas de hablantes bilingües de Gibraltar. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 15(30), 53-67. <https://doi.org/10.26378/rnlael1530439>
- Mariscal, A. (2022). *Bilingüismo y contacto lingüístico en la comunidad de Gibraltar a partir del análisis contrastivo y de errores*. Peter Lang, 179.
- Mariscal, 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>
- Mariscal, A. (2025). Orthographic processing of SHL speakers in Gibraltar: the role of interactional context in interference control. *Languages*, 10(6), 1-21. <https://doi.org/10.3390/languages10060126>
- Mol, S. & Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-96. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Moyer, M. (2013). Bilingual conversation strategies in Gibraltar. En P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: language, interaction and identity* (pp. 215-34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203017883>
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Ocal, T. & Ehri, L. (2016). Spelling Ability in College Students Predicted by Decoding, Print Exposure, and Vocabulary. *Journal of College Reading and Learning*, 47(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/10790195.2016.1219242>
- Oller, K., Zurer-Pearson, B., & Cobo-Lewis, A. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 191-230. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070117>
- Pascual-Cabo, D. y Montrul, S. (2022). Consideraciones sobre algunos aspectos de la morfosintaxis del español como lengua de herencia en adultos. En D. Pascual y J. Torres (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* [e- book] (pp. 39- 52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443657>

- Penadés Martínez, I. y Cestero Mancera, A. M.^a (2009). *Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de E/ LE (CORANE)*. Universidad de Alcalá.
- Peters, M. (1985). *Spelling: Caught or Taught: A New Look*. Routledge.
- Picardo, E. (2012). *The war and the siege: language policy and practice in Gibraltar, 1940-1985*. Tesis doctoral, University of Birmingham. https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/1500/8/Picardo_12_PhD.pdf
- Sadoski, M. (2005). A Dual Coding View of Vocabulary Learning. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 21(3), 221-38. <https://doi.org/10.1080/10573560590949359>
- Samper Padilla, J. A. (2003). El Proyecto Panhispánico de disponibilidad léxica: logros y estado actual. En M. Casas (Dir.) y C. Varo (Coord.), *VII Jornadas de Lingüística* (pp. 193-225). Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/handle/10498/27086>
- Serrano Zapata, M. (2006). Consecuencias del contacto de lenguas en Lérida: interferencias detectadas en las encuestas de disponibilidad léxica. En J. L. Blas Arroyo, M. Casanova y M. Velando (Eds.), *Discurso y Sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social* (pp. 811-29). Universitat Jaume I.
- 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* (pp. 313-34). Universidad de Alicante.
- Serrano Zapata, M. (2024). *El castellano y el catalán en contacto: Efectos sobre el vocabulario*. Peter Lang.
- Stanovich, K. & West, R. (1989). Exposure to Print and Orthographic Processing. *Reading Research Quarterly*, 24(4), 402-33. <https://doi.org/10.2307/747605>
- Traverso, A. (1980). *A history of education in British Gibraltar 1704-1945*. Tesina de Máster, University of Southampton.
- Treiman, R. (2004). Spelling and dialect: comparisons between speakers of African American Vernacular English and White speakers. *Psychonomic Bulletin and Review*, 11, 338-42. <https://doi.org/10.3758/BF03196580>
- UK Government (2013). *The National Curriculum in England*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Peyton, D. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37-77). Delta Systems.
- Yeong, S. & Rickard Liow, S. (2011). Cognitive-linguistic foundations of early spelling development in bilinguals. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 470-88. <https://doi.org/10.1037/a0022437>
- Zurer-Pearson, B. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 399-410. <https://doi.org/10.1017/S014271640707021X>
- Zyzik, E. (2016). Toward a Prototype Model of the Heritage Language Learner: Understanding Strengths and Needs. En M. Fairclough & S. Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom* (pp. 19-38). Georgetown University Press.