Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 1001-1011

Las oraciones finales con *Para* en español: análisis de errores en alumnado lusófono

Joan Sapiña

1. Marco teórico: la lingüística contrastiva

La lingüística aplicada siempre ha tenido un interés en entender, explicar y mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Bajo ese gran paraguas se han desarrollado diferentes teorías englobadas en una disciplina común de gran tradición y trayectoria en la comunidad científica: la lingüística constrastiva (LC). Desde que fueron publicados los trabajos de Charles Fries (1945) y de Robert Lado (1956) el auge de los estudios basados en el Análisis Contrastivo (AC) ha sido notorio. El AC pretende detallar las semejanzas y las diferencias que hay entre dos sistemas lingüísticos con el objetivo no solo de identificar áreas de dificultad sino también de predecir los errores que cometerá el alumnado, puesto que se entiende que los errores son explicables a raíz de las diferencias encontradas entre la L1 y la L2 (o lengua extranjera). Sin embargo, esta premisa fue fuertemente rebatida y, desde otra perspectiva, el Análisis de Errores (AE)[1] entendió, posteriormente, que los errores no son marcas negativas, sino que:

> los errores son estrategias, ensayos, pasos necesarios para aprender y guiños que se nos hacen al profesor y al investigador —y al mismo aprendiz— para indicarnos por dónde y cómo se camina, así como para señalarnos dónde radican las dificultades reales (Fernández, 1996: 8).

Así pues, «el AE debe ser el punto de partida y el análisis contrastivo, un modelo que pueda ayudarnos a resolver algunos de los problemas planteados» (Santos

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1 Hemos incluido el AE y la Interlengua como parte integrante de la LC, recogiendo la clasificación que Isabel Santos Gargallo (1993) propone.

Gargallo, 1993: 72). Esta interpretación positiva del error, aunque superadora del modelo de AC, seguía centrando el análisis del proceso de aprendizaje en los errores y habrá que esperar a la década de los 70 para encontrar una serie de lingüistas que apostaron por observar y poner su atención en todo el proceso de aprendizaje, independientemente de si se obtenía el éxito o no, en otras palabras, incluir en las investigaciones los aciertos y estructuras que no presentaban grandes dificultades ni divergencias con la L2. Así pues, Selinker (1972) fijó el concepto de Interlengua (IL) superando el modelo de AE de la época. La IL, por tanto, se entendería como el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la L1 y la lengua meta L2, cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumnado adquiere.

Los estudios sobre la IL han sido numerosos y han tenido una amplia recepción en todo el mundo, tanto en la comunidad investigadora como entre docentes, que han señalado la utilidad de tener en consideración sus aportes para crear material educativo. En consecuencia, hoy en día disponemos de estudios sobre la IL de aprendientes de todo tipo de combinaciones L1-L2. Sin duda, la expansión de estos estudios, así como de la LC, no ha estado exenta de críticas y polémicas en torno a diversos temas, tales como el desarrollo de la versión fuerte o débil del AC, los límites al AE, pues muchos estudios se centraron en analizar las producciones del alumnado en un contexto no comunicativo o bien las disquisiciones sobre la propia recogida de datos, ya que, como señala Liceras (1992: 19) «hay un problema que subyace al análisis de los datos de producción en general y a los de producción espontánea en particular: el de la relación entre producción y conocimiento».

No es menester de este artículo recoger todas las aportaciones de la LC, así como las divisiones teóricas entre el llamado AC fuerte y débil, o las diferentes perspectivas que desarrollaron importantes referentes de esta disciplina como Tarone, Selinker, Corder y otros muchos más investigadores. Sin embargo, conviene destacar que la IL introdujo y divulgó ampliamente conceptos tan importantes en la LA para la enseñanza de lenguas extranjeras como: transferencia, pudiendo ser negativa o positiva; interferencia, tanto la interlingüística como la intralingüística; y fosilización.

2. Método

Antes de describir la metodología, es importante considerar que esta ha sido escogida teniendo en consideración que los objetivos del estudio son: a) la identificación de zonas de dificultad para el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE) en alumnado lusófono, mayoritariamente de nacionalidad portuguesa;

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

b) la obtención de datos relevantes que muestren los diferentes tipos de errores cometidos en las oraciones finales introducidas por *para + infinitivo* o *para que + subjuntivo*; c) el análisis de factores que motiven y expliquen los errores cometidos, en relación a la selección modal. Por ese motivo, en este estudio se pondrá el acento en los errores relacionados con la selección modal, dejando para otros estudios el análisis de los errores de cariz morfológico.

La metodología empleada en el siguiente estudio ha sido el AC en su versión débil, es decir, usado para identificar un área de dificultad donde hay divergencias entre la L1-L2 y para «diagnosticar y explicar las desviaciones descubiertas» (Santos Gargallo, 1993: 38), por tanto, se descarta la posibilidad de predecir errores mediante el AC. De hecho, se ha seguido en la medida de lo posible la metodología propuesta por S.N. Sridhar, reformulada por Santos Gargallo (1993: 85) estableciendo los siguientes puntos: a) determinación de los objetivos (explicados unas líneas más arriba); b) descripción del perfil del informante; c) selección del tipo de prueba; d) elaboración de la prueba; e) realización de la prueba; f) identificación de los errores; g) clasificación de los errores de acuerdo con una taxonomía; h) determinación estadística de la recurrencia de los errores; i) descripción de los errores en relación a la causas; j) identificación de las áreas de dificultad; k) programación de una terapia del error; l) determinación de la irritabilidad causada en el oyente y; m) determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza. Estos tres últimos puntos, dadas las limitaciones de espacio del artículo son brevemente esbozados.

2.1. Descripción del contexto y participantes

En este estudio han participado un total de 99 estudiantes de dos instituciones de enseñanza superior de Portugal: Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, del Instituto Politécnico do Porto y, además, la Escola Superior de Educação, del Instituto Politécnico de Bragança.

Las características identificativas de este alumnado son: a) aproximadamente un 95 % ha nacido entre los años 1997-1999; b) el 70 % son mujeres; c) pertenecen a grados donde el español es una disciplina obligatoria: Comunicação Empresarial, Assessoria e Tradução, Línguas Para Relações Internacionais y, por último, Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol y; d) todo el alumnado cumple los requisitos para ser evaluado: un mínimo de asistencia del 80 %.

En conclusión, se trata de un contexto de enseñanza formal, para adultos y conducente a un título de Grado. Además, el contexto en el que se han recogido los datos corresponde al examen final de la disciplina, aspectos que conllevan una serie de condicionantes y limitaciones, que son enunciados en el subapartado 2.4.

EXEMPLAR AUTORA USC

2.2. Instrumentos

El ejercicio consta de ocho ítems, que corresponden a ocho frases con espacios en blanco que el alumnado debía completar usando el verbo adecuadamente. Esta prueba pretende dilucidar, primero, si las oraciones finales con *para* son un área de dificultad y, en segundo lugar, si hay algún otro aspecto de carácter sintáctico o semántico que influya en la selección modal errónea en las oraciones finales. En consecuencia, las ocho frases recogen oraciones finales con diferentes características: 1) hay oraciones donde es obligatoria la selección bien de subjuntivo o bien del infinitivo. Además, hay otras oraciones en que es aceptable la selección modal tanto de una opción como de otra, especialmente en la lengua oral; 2) hay oraciones finales nucleares y periféricas, es decir, algunas oraciones finales adquieren un valor semántico condicional (Porto Dapena, 1991: 208-220) y, por último; 3) hay oraciones con diferentes rasgos morfosintácticos: oraciones negativas-positivas, sujeto personal-impersonal, verbo de la oración subordinada regular-irregular.

Así pues, antes de mostrar la prueba realizada, es conveniente señalar que el ejercicio solicita al alumnado que incluya el nexo subordinante *que* cuando sea necesario, ya que cualquier ejercicio que pretenda practicar o evaluar la diferencia entre *para + infinitivo* y *para que +subjuntivo* necesita no mostrar ese nexo. Consecuentemente, hay una oración que selecciona infinitivo y que, por tanto, no será tenida en cuenta a efectos del estudio, es decir, los ítems del AE son siete, pues eliminamos la frase 6. La prueba para el estudio es la siguiente:

Utilice para / para que en las siguientes frases, conjugando el verbo si es necesario y añadiendo «que» si lo considera adecuado.

(1) Hoy hemos escrito el contrato para _____ (el jefe, revisar) el documento lo más rápido posible.
(2) Para _____ (ellas, hablar) bien de ti, tendrás que hacer las paces y pedir perdón.
(3) Tienes que comprarles las entradas rápidamente para _____ (ellos, no perderse) el espectáculo.
(4) Seguro que la nueva Directiva te asciende para_____ (tú, dirigir) el nuevo proyecto.
(5) Para_____ (vosotros, conseguir) vender la casa, la inmobiliaria tendrá que anunciarla en internet.
(6) La productora de TV ha seleccionado a los mejores candidatos para _____ (la productora de TV, poner) en marcha el concurso televisivo.
(7) Yo planifico todo con mucho detalle para _____ (todo, ir) genial y sin problemas de última hora.
(8) Para_____ (nosotros, ser) los mejores, el entrenador deberá exigirnos mucho más.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.3. Condicionantes y limitaciones

Al tratarse de una prueba realizada en un momento de evaluación y de corte estructural hay una serie de condicionantes que deben ser tenidos en cuenta. Dicha prueba solo mide la competencia gramatical, pues la lengua no se usa en un contexto real o comunicativo y, además, está relacionado únicamente con la escritura.

Hay una serie de factores afectivos que condicionan los resultados: mayor nivel de estrés y de motivación, alta preparación previa y estudio, ansiedad y expectativas, mayor número de hipercorrecciones y menor espontaneidad en las respuestas.

Siendo conscientes de que el número reducido de ítems, así como la carencia de una dimensión longitudinal le confiere una menor profundidad al estudio, creemos que este trabajo puede ayudar a trazar un camino por el que, más adelante, continuar los estudios, ya que el presente artículo forma parte de una serie de trabajos asociados a una investigación doctoral de AC y AE en la selección modal de aprendientes lusófonos.

3. Análisis constrativo: oraciones finales con *para* en portugués y español

Es ampliamente conocido que la lengua portuguesa comparte muchísimas características con la lengua española. Así pues, respecto a las oraciones finales, ambas lenguas van a compartir algunos rasgos, puesto que las dos lenguas seleccionan, de forma general, por un lado, infinitivo para la oración subordinada cuando hay coincidencia[2] en los sujetos de la oración principal y la subordinada y, por otro lado, seleccionan subjuntivo cuando ese sujeto no coincide. Sin embargo, hay importantes excepciones a esta norma, tanto en el uso como en la gramática.

Respecto al portugués, hay otra posibilidad tanto para oraciones con sujeto coincidente como para aquellas con sujeto no coincidente: el infinitivo flexionado (Inf. Flex.)[3]. Este infinitivo se conjuga y se admite en ambos contextos:

2 Preferimos usar el concepto de coincidencia de sujetos y no el de correferencialidad porque, como más adelante veremos, hay casos de correferencialidad en la frase, pero no de coincidencia de sujetos en la oración subordinante y subordinada.

3 Usaremos la nomenclatura de infinitivo flexionado (abreviado como Inf. Flex.), aunque otros autores se decantan por denominarlo infinitivo personal o conjugado. El Inf. Flex. permite la presencia de un sujeto explícito y sus formas son las siguientes:

Eu	Cantar / Comer / Pedir
Tu	Cantar / Comer / Pedir + es
Ele / Ela / Você	Cantar / Comer / Pedir
Nós	Cantar / Comer / Pedir + mos
*Vós (no se usa en la lengua actual)	Cantar / Comer / Pedir + des
Eles / Elas / Vocês	Cantar / Comer / Pedir + em

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(1) Elas esperam o fim de semana para ir / irem ao cinema.
(2) Ele tem telefonado todos os dias para (nós) conhecermos as novidades.

El Inf. Flex. es un asunto ampliamente estudiado en la lingüística portuguesa, pero no exento de problemas y polémicas respecto a su selección y a los factores que la favorecen. Sería imposible reflejar todos esos aspectos en este trabajo, no obstante, es necesario destacar que en muchos contextos sintácticos del portugués y, en concreto, en las oraciones finales con *para* la selección del Inf. Flex. es libre y, dependiendo de la perspectiva del lingüista, se señalan algunos factores que pueden favorecerla: presencia / ausencia de concordancia con el tiempo, asignación de caso, factores pragmáticos, distancia entre el Inf. Flex. y el elemento del que depende, el carácter finito/infinitivo, grado de disociación sintáctica, etc. (Vanderschueren, 2013: 115-129).

Asimismo, tanto el portugués como el español no siempre seleccionan subjuntivo en este tipo de oraciones. Como bien señalan Carmen Galán (1992) y Mª Ángeles Sastre (1997) hay contextos, como las preguntas retóricas, algunos tipos de oraciones atributivas y algunas cláusulas de relativo en las que es posible seleccionar indicativo. Sin embargo, estos casos más particulares no son objeto de nuestro estudio:

(1) Para que aprendas a escribir a máquina es para lo que te ha comprado tu padre la máquina de escribir.
(2) El poco tiempo que llevas en España has aprendido mucho.
(3) ¿Para qué se va uno a engañar?

En conclusión, el AC nos permite encontrar un contexto sintáctico en el que hay una pequeña divergencia por el uso libre y alternativo del Inf. Flex. que, en principio, no debería causar grandes interferencias, puesto que la selección modal del infinitivo y del subjuntivo es coincidente y, en consecuencia, podría darse un fenómeno de transferencia positiva.

4. Resultados del análisis de errores

En el apartado anterior concluíamos que en el alumnado lusófono podría producirse un doble proceso de transferencia: a) positiva en la transferencia de la estructura *para* + *infinitivo* y *para que* + *subjuntivo*; b) negativa por causa de la interferencia provocada por el Inf. Flex. cuya selección es libre en ambos contextos.

Los resultados, por el contrario, indican un alto nivel de interferencia en todos los ítems, excluyendo siempre la oración número seis, y una alta frecuencia de

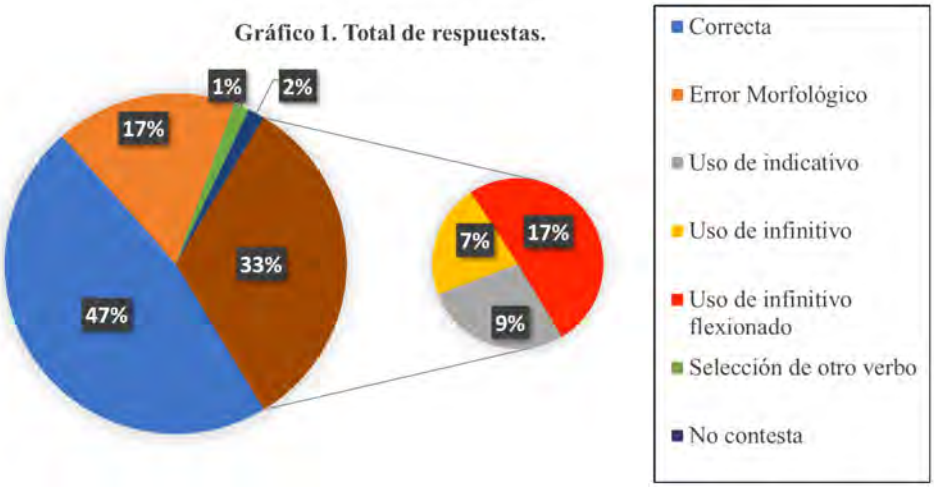
EXEMPLAR AUTORA
USC

errores en la selección modal. Por ese motivo, los tipos de respuesta estudiados en esta prueba son los siguientes: a) respuesta correcta; b) error morfológico, siempre y cuando la selección modal sea correcta[4]; c) selección incorrecta de indicativo; d) selección incorrecta de infinitivo; e) selección incorrecta de Inf. Flex.; f) la selección de otro verbo conjugado correctamente y, por último; g) no contesta.

Si analizamos el número total de respuestas, 693, observamos que se distribuyen de la siguiente manera (véanse Tabla 1 y Gráfico 1 con los porcentajes):

Tabla 1
Total de respuestas de acuerdo con la taxonomía

Respuesta correcta	Error morfológico	Selección de indicativo	Selección de Infinitivo	Selección de Inf. Flex.	Selección de otro verbo	No contesta
326	119	63	49	115	10	11



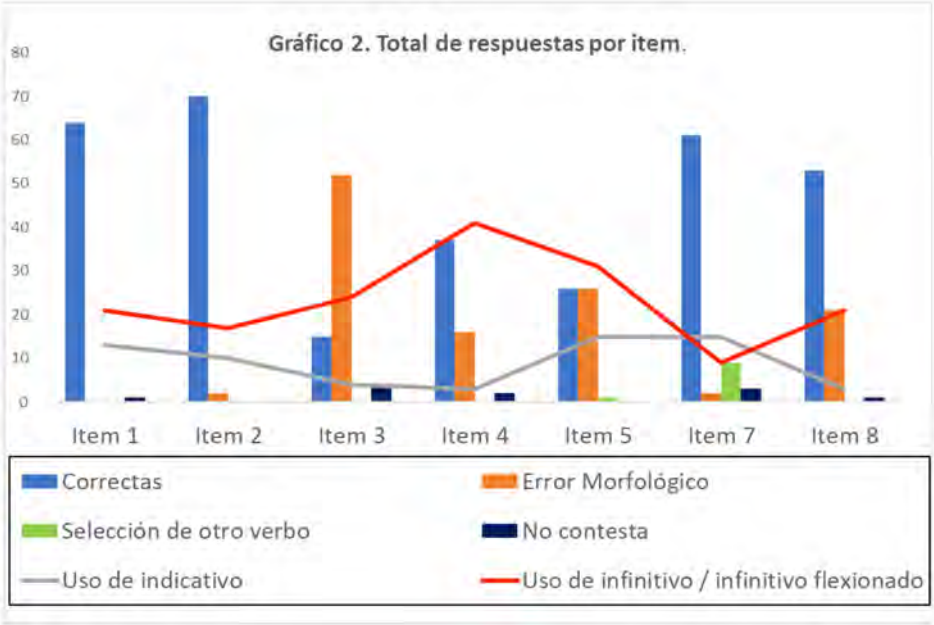
Estos resultados demuestran que, por un lado, hay una alta frecuencia de errores en la selección modal en su conjunto, suponiendo un 33 % de las respuestas totales, mientras que los errores morfológicos, aunque numerosos, suponen casi una quinta parte de las respuestas totales. En ese sentido, creemos que los

4 A pesar de que los errores morfológicos se producen de forma generalizada y, por tanto, es un error independiente de la selección modal, solo son recogidos aquellos casos en los que el error morfológico aparece en solitario. En consecuencia, se obvia en el plano estadístico que los errores morfológicos coexisten con la selección incorrecta de indicativo, por ejemplo.

EXEMPLAR AUTORA USC

errores morfológicos debían adquirir mayor importancia dado que hay dos hechos que favorecen la frecuencia de los mismos: 1) el alto número de verbos irregulares (5/7) y; 2) es el primer contacto con el subjuntivo en el contexto de aprendizaje formal. A pesar de estos dos factores, también es necesario señalar que los aprendientes lusófonos disponen de cierta «ventaja» en el aprendizaje del español, puesto que en su L1 comparten la mayoría de aspectos y, especialmente, en relación con el subjuntivo y su uso, en otras palabras, debemos tener en consideración que hay una transferencia positiva de su L1, sin obviar la proximidad territorial, un contacto frecuente con la lengua española y un amplio conocimiento cultural del portugués medio sobre las culturas hispanas y, en concreto, la española.

Respecto a la selección modal, los resultados nos permiten constatar que este fenómeno es un error transversal, pues en todos los ítems hay un porcentaje considerable de respuestas incorrectas tanto en indicativo como en infinitivo o Inf. Flex. Si atendemos a los datos por ítems podemos deducir una serie de fenómenos que ocurren en este estadio de aprendizaje del alumnado, no obstante, es necesario señalar que en la siguiente gráfica se han agrupado las categorías de infinitivo e Inf. Flex., ya que en los ítems donde el infinitivo aparecía se estaba refiriendo, en realidad, al infinitivo flexionado, puesto que se usaba en los ítems con 1ª o 3ª persona y casi siempre con presencia del sujeto antes del Inf. Flex.:



EXEMPLAR AUTORA
USC

En relación a los fenómenos que ocurren en este estadio de aprendizaje, en primer lugar, la selección de infinitivo y de Inf. Flex. es una respuesta frecuente en todos los ítems, siendo el error con mayor aparición en los ítems donde los verbos son regulares (ítems 1 y 2) e incluso la respuesta más numerosa en los ítems 4 y 5. La mayor frecuencia (siempre con un indicador superior a 20) de la selección del Inf. Flex. / infinitivo en los ítems 3, 4 y 8 puede estar motivada por la irregularidad morfológica del verbo, y así entenderíamos que la concomitancia de un verbo irregular y un contexto donde la selección del Inf. Flex. es libre en la L1 favorece la transferencia negativa.

Asimismo, los ítems 3, 4 y 8 son ejemplos de oraciones en las que sería aceptable el uso de infinitivo en español, aunque podría producirse alguna pérdida de información, como la marca personal, no siempre claramente recuperable por el contexto. Así pues, como señala Galán (1992: 123-127), hay una serie de factores que propician las estructuras de *para* + *infinitivo* a pesar de que no haya un sujeto coincidente en la oración principal y subordinada. Entre esos factores se señala que la alternancia infinitivo / subjuntivo se justificaría si en la oración regente hay un pronombre (complemento directo o indirecto) que representa al sujeto de la subordinada. Esta circunstancia se produce en los ítems 3 y 8 (complemento indirecto) y 4 (complemento directo). Por eso, en esos casos hemos recogido a efectos estadísticos las respuestas de infinitivo como erróneas. En conclusión, el principal error se debe a una transferencia negativa de la L1, en un contexto sintáctico que según el AC presentaba una divergencia menor.

Respecto a la selección de indicativo, se observa que, aunque de menor envergadura que la selección de infinitivo / Inf. Flex., también se trata de un fenómeno transversal, puesto que es frecuente en todos los ítems, pero con tendencia a disminuir su presencia en aquellos ítems donde la selección de infinitivo / Inf. Flex. alcanza sus mayores cotas. A pesar de esa correlación negativa, nada indica que la aparición del indicativo se deba a una transferencia negativa o a una interferencia intralingüística, sino más bien a una combinación de tres factores: a) un fenómeno de simplificación de la gramática que reforzaría el indicativo como modo no marcado, frente al subjuntivo como modo marcado; b) un mayor grado de conocimiento y de confianza del alumnado cuando selecciona el indicativo en vez del subjuntivo, y por último; c) una confusión de la morfología en la que se seleccionaría la vocal temática errónea, es decir, la del indicativo y no la del subjuntivo, probablemente motivado por la inestabilidad de esa morfología en su IL, ya que ha sido su primer contacto dentro del aprendizaje formal con el subjuntivo.

Con respecto al resto de categorías, cabría destacar que un 2 % de las respuestas se han dejado en blanco, concentradas en los ítems con verbos irregulares,

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

así como un 1 % de las respuestas totales son correctas, pero en las que el alumnado ha optado por cambiar el verbo que debían conjugar en la oración subordinada, es decir, si debían conjugar el verbo ir, han usado el verbo salir u otro cualquiera, por ejemplo. Estos fenómenos de mucha menor frecuencia se deben, probablemente, a la evitación de estructuras o de morfologías irregulares, producto de la inestabilidad que tanto la morfología como la selección del subjuntivo tiene la IL de los informantes.

5. Conclusiones

En primer lugar, con este estudio se puede concluir que el AE, combinado con el AC, es un método eficaz para identificar áreas de dificultad en el aprendizaje de una lengua extranjera, así pues, concretamente, los resultados indican con claridad que las oraciones finales introducidas por *para* son un contexto sintáctico de alta dificultad, a pesar de las limitaciones que señalamos en el apartado 2.4.

En segundo lugar, el error de mayor frecuencia es la incorrecta selección modal, a pesar de que en líneas generales el portugués no selecciona de forma diferente en este contexto, sino que en su L1 contempla una alternativa más: el Inf. Flex. De hecho, de entre todos los errores sobresale esta transferencia negativa como el de mayor frecuencia, junto con los morfológicos, y, sin duda, el que probablemente mayor irritabilidad en el oyente causa.

En tercer lugar, la selección incorrecta del indicativo puede estar señalando una reconfiguración en su IL, producto de una inestabilidad y del estadio en el que se encuentra su aprendizaje. Es más, este fenómeno contraviene no solo las normas de gramaticalidad de la L2 sino también de la L1. Por ese motivo, podría ser interesante realizar un análisis longitudinal para observar si los errores en la selección modal se superan en niveles superiores o si bien acaban fosilizándose en la IL, así como ampliar los estudios de la IL a la escritura y a la oralidad, no solo con ejercicios estructurales.

Por último, y no menos importante, dado que los resultados de este AE muestran que este contexto sintáctico presenta dificultades para el aprendizaje del alumnado lusófono, entre otros motivos por la transferencia negativa, sería necesario en otros estudios elaborar terapias del error y material pedagógico teniendo en consideración la problemática aquí explicada. Así pues, resulta especialmente importante tener este aspecto en consideración, no solo en la elaboración de unidades didácticas para alumnado lusófono sino también contemplar estos aspectos para elaborar un material eficaz que evalúe los verdaderos niveles de competencia gramatical (y no solo gramatical) de lusófonos.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias bibliográficas

BECHARA, E. (2012). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FERNÁNDEZ, M. S. (1996). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE: tratamiento didáctico. En: *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*:(León 5-7 de octubre de 1995), pp. 147-154. Oviedo: Servicio de Publicaciones.

FERNÁNDEZ, M. S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa.

FRIES, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Michigan: The University of Michigan Press, cop.

GALÁN RODRÍGUEZ, C. (1992). *Las oraciones finales en español. Estudio sincrónico.* Anuario de Estudios Filológicos, Anejo, 9. Cáceres: Universidad de Extremadura.

LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers.* Michigan: The University of Michigan Press, cop.

LICERAS, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

PORTO DAPENA, J. Á. (1991). *Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco/Libros.

SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva.* Madrid: Síntesis.

SASTRE, M. Á. (1997). *El subjuntivo en español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

SELINKER, L. (1972). *Interlanguage*. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), pp. 209-232.

VANDERSCHUEREN, C. (2013). *Infinitivo y sujeto en portugués y español: Un estudio empírico de los infinitivos adverbiales con sujeto explícito* (Günter Holtus y W. Schweickard, eds.) Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie (Vol. 377). Berlin, Germany: Walter De Gruyter.

EXEMPLAR AUTORA
USC

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA