

LA ORACIÓN FINAL CON *PARA* EN EL CORPUS DE APRENDICES DE ESPAÑOL: LA INTERFERENCIA DEL INFINITIVO FLEXIONADO EN APRENDIENTES LUSÓFONOS DE ELE¹

THE FINAL SENTENCE WITH *PARA* IN CORPUS OF SPANISH LEARNERS (CAES): THE INTERFERENCE OF THE INFLECTED INFINITIVE IN LUSOPHONE LEARNERS OF SFL

JOAN R. SAPIÑA

Centro de Estudos em Letras (CEL) – Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (UTAD)

Resumen:

Este trabajo estudia mediante el Análisis de Errores las entradas del Corpus de Aprendices de Español (CAES) donde los aprendientes lusófonos usan o deberían usar «para que + subjuntivo». Se han recogido un total de 151 entradas entre los niveles A1-C1, cuyos resultados muestran: el uso del subjuntivo en niveles previos a su instrucción formal, la interferencia del infinitivo flexionado ante este nexos específico y, por último, su disminución en los niveles superiores.

Palabras clave: ELE, interferencias, corpus, análisis de errores, CAES, oración final

Abstract:

This work uses Error Analysis to study the entries in the Corpus de Aprendices de Español (CAES) where Portuguese-speaking learners use or should use «para que + subjunctive». A total of 151 entries have been collected between levels A1-C1, whose results show: the use of the subjunctive in levels prior to its formal instruction, the interference of the inflected infinitive before this specific link and, finally, its decrease in levels superiors.

Keywords: SFL, interferences, corpus, error analysis, CAES, final clause

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas afines presenta una serie de características propias, entre las cuales, destacan interesantes fenómenos como la intercomprensión,

1 Centro de Estudos em Letras (CEL) – Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Correo-e: jsapina@utad.pt. Recibido: 31-07-2022. Aceptado: 23-11-2022.

estudiados, entre muchos investigadores, mediante los proyectos de Galapro y Galanet (Seré, Hidalgo Downing y Vela Delfa, 2010; Hidalgo Downing y Vela Delfa, 2011), la facilitación (Revilla Castaño, 2002) o, especialmente, las interferencias causadas en diferentes planos lingüísticos (Vigón Artos, 2005; Pérez Pérez, 2007). Así pues, la gran proximidad entre la lengua portuguesa y española es una realidad ampliamente estudiada y que causa importantes fenómenos de interferencias en todos los ámbitos y aspectos lingüísticos. Si nos centramos en el análisis de las interferencias gramaticales y, específicamente, las que afectan al componente verbal en la interlengua de los lusófonos aprendientes de Español Lengua Extranjera (ELE), la oración infinitiva portuguesa, por el uso del infinitivo flexionado, es el elemento más frecuentemente apuntado como problemático en estudios de diferente índole (Benedetti, 2002; Baptista, 2002; Arias Méndez, 2011; Ricciardi, 2015). De hecho, Torijano Pérez (2014: 35-36) señala que los errores relacionados con el uso incorrecto del modo subjuntivo serían insignificantes si no fuese por el infinitivo flexionado portugués, aun cuando otros estudios de Análisis de Errores (AE) con aprendientes lusófonos no recojan casos (Colla, 2016). Ahora bien, en nuestra investigación ya partimos de estudios previos que señalan que una de las transferencias negativas más frecuentes en el aprendizaje de ELE por aprendientes de lengua materna (L1) portuguesa es el uso del infinitivo flexionado, un elemento gramatical inexistente en la lengua española, especialmente en determinados contextos sintácticos como las oraciones finales (Arias Méndez, 2011; Palillo, 2015; Gutiérrez Bahillo, 2019; Sapiña, 2020).

En el presente trabajo se pretende confirmar si el infinitivo flexionado es una interferencia sistemática en las oraciones adverbiales finales introducidas por el nexo *para* en aprendientes lusófonos. Por consiguiente, consideramos de gran relevancia, en primer lugar, exponer sucintamente las características de este contexto sintáctico tanto en español como en portugués para comprender en qué aspectos opera la transferencia negativa, en ese sentido se presenta un breve apartado de Análisis Contrastivo (AC). En segundo lugar, en el epígrafe de la metodología se realiza una breve pincelada del AE, haciendo hincapié en los rasgos de este procedimiento y en las limitaciones que este supone al analizar el aprendizaje de segundas lenguas (ASL). Seguidamente, se describen las principales características del corpus de aprendientes empleado en nuestro estudio: el Corpus de Aprendices de Español (CAES), en la última versión, 2.1. publicada en marzo del 2022. Para finalizar el epígrafe de metodología se reseñan los criterios elegidos para seleccionar las entradas adecuadas de dicho corpus, la taxonomía para el análisis de los datos y las técnicas estadísticas utilizadas en la investigación.

En tercer lugar, se presentan los resultados haciendo referencia a diferentes indicadores y elementos: número de palabras analizadas, niveles de la lengua, frecuencia o ratio de aparición de este contexto sintáctico y los porcentajes sobre cada tipo de producción, ya que los valores relativos reportan una mayor información sobre el estado de la interlengua que los valores absolutos (Schachter y Celce-Murcia, 1977). Por último, se dedica un breve epígrafe a las principales conclusiones de este análisis de datos.

2. LA ORACIÓN FINAL CON PARA EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS

En este breve epígrafe basado en el AC, iniciado por Fries (1945) y Lado (1957), se exponen las principales características de este tipo de oración en ambas lenguas románicas con el objetivo de determinar los posibles aspectos que pueden causar interferencia y, por tanto, dotarnos de herramientas para hallar dicha influencia de la L1 en el posterior análisis. Así pues, entendemos este apartado como el fundamento teórico sobre el cual clasificar si determinado *output* producido por los aprendientes se puede considerar un error cuya causa principal es la transferencia negativa del portugués. En ese sentido, aun cuando en general la lengua portuguesa comparte muchísimas características con la lengua española, la oración final con *para* permite el empleo en la lengua lusa del infinitivo flexionado. Este elemento “trata-se de uma construção que não tem paralelo nas demais línguas românicas” (Ilari, 2013: 59), ya que para expresar lo mismo el resto de las lenguas románicas recurre a frases subordinadas completamente desarrolladas y, por tanto, la lengua portuguesa permite la introducción de un nuevo sujeto explícito sin recurrir a una oración finita, como así lo confirma Vesterinen (2006):

enquanto a língua portuguesa permite a inserção de um novo sujeito sem recorrer ao emprego de um verbo finito na estrutura subordinada, tal procedimento parece mais limitado nas demais línguas românicas nacionais, onde o emprego de uma estrutura finita é mais ou menos obrigatório (Vesterinen, 2006: 8).

Así pues, el infinitivo flexionado o infinitivo “pessoal”, dependiendo del autor, dota al portugués de la posibilidad de que en determinados contextos sintácticos el sujeto de la oración subordinada pueda tener una referencia distinta “com traços de pessoa/número diferentes” (Bechara, 2012; Barbosa y Raposo, 2013: 1907) y, además, como apunta Vázquez Diéguez (2011: 10) no solo permite identificar el sujeto de la oración, suprimiendo posibles ambigüedades, sino que “economiza el segmento (que + verbo)”. De hecho, su morfología toma como raíz el infinitivo y simplemente tiene desinencias en la 2ª persona del singular y en las formas del plural, mientras que tiene desinencia cero tanto en la 1ª persona del singular como en la 3ª persona del singular, como se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Infinitivo flexionado portugués. Fuente: Reelaboración de Cunha y Sintra (1983: 275) y Vázquez Diéguez (2011:10).

	Infinitivo flexionado	Infinitivo
Eu	Cantar	Cantar
Tu	Cantares	
Ele / ela / você	Cantar	
Nós	Cantamos	
Vós ²	Cantades	
Eles / elas / vocês	Cantarem	

2 En el portugués actualmente esta persona está en claro desuso, aunque pervive en ciertos dialectos y en contextos de gran solemnidad y formalidad (Nascimento, Duarte y Mendes, 2018: 252)

Una vez explicado muy brevemente el uso del infinitivo flexionado, cabe referir que en ambas lenguas la oración final introducida por el nexo *para* comparten dos características. Por un lado, expresan una amplia variedad de significados (Galán Rodríguez, 1992: 28), lo que demuestra la proximidad semántica entre modo, consecuencia y finalidad (Braz, 2005: 29). Por otro lado, las oraciones finales introducidas mediante *para* solamente operan con infinitivo o con subjuntivo (Porto Dapena, 1991; RAE y ASALE, 2009: 489; Lobo, 2013: 2011), siendo muy limitadas las excepciones en que puede aparecer con el indicativo. Así pues, a grandes rasgos ambas lenguas optan por el infinitivo para la oración subordinada cuando hay coincidencia en los sujetos de la oración principal y la subordinada y, por lo contrario, seleccionan subjuntivo cuando ese sujeto no coincide. Sin embargo, hay importantes excepciones a esta norma, ya que según Galán Rodríguez (1992: 124-125) es posible en español el uso del infinitivo a pesar de que no haya coincidencia de sujetos en la oración subordinante y subordinada ante determinados casos; como cuando el verbo principal rige la preposición *para* (1), cuando el sujeto del infinitivo se incluye en una oración que funciona como complemento directo del verbo regente (2), con los verbos *bastar*, *faltar* o *sobrar* (3), o cuando el objeto directo es compartido por la oración principal y la final (4), por citar algunos casos. No reflejaremos aquí toda la casuística posible, ya que no es este el asunto central de nuestra investigación y remitimos al libro de Carmen Galán Rodríguez (1992) para profundizar sobre este aspecto.

1. A lo mejor un día se descubre que el calendario no sirve para medir la edad. (Galán Rodríguez, 1992: 124)
2. Yo quiero que tu hijo viva y prospere para llegar a ser un hombre de provecho (Galán Rodríguez, 1992: 125)
3. A Sancho Adaja, el Mozo, le sobra pasión para poder viajar lejos de sus murallas. (Galán Rodríguez, 1992: 126)
4. Llevé el coche al taller para arreglarlo. (Galán Rodríguez, 1992: 124) Antes de presentar el funcionamiento de la oración final con *para* en la lengua lusa, nos gustaría simplemente recoger que existe una serie de oraciones interrogativas donde es posible el empleo del indicativo, si bien adopta valores muy específicos (Galán Rodríguez, 1992: 160-163), como se puede apreciar en el ejemplo (5), de forma muy similar a lo que ocurre en la lengua lusa (6).
5. ¿Para qué demonios quería que le acompañase? (Galán Rodríguez, 1992: 163)
6. Para que virá aquele senhor, amanhã falar comigo? (Braz, 2005: 42) Respecto al portugués, la principal diferencia con la lengua española, como ya se ha referido, es que hay otra posibilidad tanto para oraciones con sujeto coincidente como para aquellas con sujeto no coincidente: el infinitivo flexionado. Cuando no hay coincidencia de sujetos en la oración principal

y subordinada el portugués permite tanto una oración finita³ con el modo subjuntivo como una oración infinitiva con el infinitivo flexionado (7), mientras que si se produce la coincidencia de sujeto en ambas oraciones en portugués se opta por una oración infinitiva, pero siendo posible también en determinados contextos el uso del infinitivo flexionado (8) (Lobo, 2013: 2012).

7. Fechei a janela para as moscas não entrarem. (Lobo, 2013: 2012)
Fechei a janela para que as moscas não entrassem.
8. Chegámos cedo para arranjaros lugares nas filas da frente
Chegámos mais cedo para arranjar lugares nas filas da frente. (Lobo, 2013: 2013)

Para finalizar este breve epígrafe consideramos relevante subrayar que en muchos contextos sintácticos del portugués y, en concreto, en las oraciones finales con *para* la aparición del infinitivo flexionado es libre, aun cuando diferentes lingüistas hayan señalado que hay ciertos factores que pueden favorecer su empleo: presencia/ ausencia de concordancia con el tiempo, asignación de caso, factores pragmáticos, distancia entre el infinitivo flexionado y el elemento del que depende, grado de disociación sintáctica, etc. (Vanderschueren, 2013: 115-129). En otras palabras, no hay ningún criterio fijo ni determinado, ni cambio de significado o interpretación diferente entre la oración subordinada con subjuntivo (oración finita portuguesa) y la oración infinitiva con infinitivo flexionado en este contexto sintáctico específico. En definitiva, la oración final con *para* supone un área de dificultad de aprendizaje en la medida en que el infinitivo flexionado portugués otorga enormes posibilidades de realización a la oración infinitiva en dicha lengua, frente a las limitaciones de la oración infinitiva en español, restringida a una serie de contextos sintácticos específicos y, sin duda, sin posibilidad de flexión en el infinitivo.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este trabajo está basada en diferentes y complementarios abordajes, en primer lugar, como explicamos en el anterior epígrafe: en el AC. Por consiguiente, hemos seguido lo que tradicionalmente se ha denominado AC en su versión débil, es decir, lo hemos empleado 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). Tras establecer esa base teórica nuestra investigación se fundamenta en dos pilares: el AE y la lingüística de corpus.

3 Adoptamos en el presente trabajo el término de *oración finita*, frecuente en la lingüística portuguesa, para referirnos a todas las oraciones que se formulan mediante la flexión verbal con marca de modo, tiempo, número y persona, frente a las *oraciones infinitivas* que ven limitada su flexión a número y persona, si hay un infinitivo flexionado. Aunque somos conscientes de que en español frecuentemente se opta por las nomenclaturas de *cláusulas de infinitivo* y *cláusulas subordinadas* nos parece más adecuado adoptar el término de oración finita / infinitiva en nuestra investigación tanto para la lengua portuguesa como para la española.

En ese sentido nos detendremos en estos dos aspectos centrales para, a continuación, describir pormenorizadamente los criterios de selección de los datos analizados en el presente trabajo y la taxonomía, así como otros indicadores y elementos que pueden ser relevantes.

3.1. ANÁLISIS DE ERRORES: PROCEDIMIENTOS Y LIMITACIONES

El AE es una metodología que surge en clara oposición al AC hace aproximadamente 50 años (De Alba Quiñones, 2009). Sin pretender ahondar en la evolución de esta metodología, es necesario destacar que se trata de un método *a posteriori*, a diferencia de lo que tradicionalmente realizaba el AC en su concepción inicial de pretender deducir las áreas de dificultad solamente teniendo en consideración la L1 (Wardough, 1970). Por tanto, el AE pretende descubrir y explicar la causa de los errores producidos por el alumnado (Vez Jeremías, 2016: 152). Por esa razón, hacemos nuestras las palabras de Baralo (2009: 1) sobre el AE:

una técnica de observación, identificación, análisis, clasificación e interpretación de las producciones idiosincrásicas de los hablantes no nativos, en cualquier situación espontánea o controlada de respuesta lingüística.

Bajo esta metodología, subyace una concepción del error como una producción habitual y normal del ASL (Corder, 1967: 167), que no solo forma parte del proceso de aprendizaje sino del cual se puede aprender (Fernández López; 1996, 1997), siendo útil dicho aprendizaje del error tanto para el alumnado como para el profesorado y, además, en el ámbito científico. Ahora bien, es importante referir que diferentes autores (Corder, 1967; Selinker, 1972; Sánchez Iglesias, 2003; Torijano Pérez, 2004) establecen la necesidad de diferenciar entre error y falta (o lapsus, dependiendo de la traducción y autor), siendo este último producido por el estrés, la ansiedad, un despiste o la falta de atención. Esta perspectiva del error, conceptualizado como parte del proceso de aprendizaje, deriva también en una enorme diversidad de criterios y taxonomías para describir y analizar el tipo de error. De hecho, este aspecto es una de las grandes críticas realizadas a esta metodología (De Alba Quiñones, 2009).

Con respecto a cómo se realiza el AE, si bien Corder (1971) apenas estableció tres fases del AE, actualmente existe cierto consenso (Santos Gargallo, 2016: 440) en señalar las siguientes, completamente coherentes con las fases *corderianas*: i) recopilación de los datos; ii) identificación de los errores; iii) catalogación o clasificación de los errores; iv) descripción de los errores; v) explicación de los errores y vi) terapias del error propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica.

Ahora bien, algunas críticas sobre la metodología del AE se basan en que el AE no puede limitarse a catalogar un corpus de errores, de forma aislada del resto de la producción, es decir, de aquello que se comunica correctamente, en relación con la L2. Por consiguiente, no solo la producción o *output* correcto de los aprendientes no se puede obviar, sino que también se debe tener atención a que toda estructura o elemento lingüístico que comporta cierta dificultad para el aprendiente puede ser evitado de forma estratégica. Así pues, Ringbom (2011: 151) señala que el AE "it

cannot cope very well with the problem of avoidance: how and why learners avoid particular words, phrases and constructions". Otra crítica o limitación frecuentemente apuntada consiste en la dificultad de atribuir una única causa a la producción de un error específico, especialmente cuando se adopta un criterio etiológico (Alexopoulou, 2010). De hecho, no es tan fácil demostrar que cada error se debe a una única causa, pues un error puede producirse por un conjunto de factores (Durão, 2007: 21; Santos Gargallo, 2016: 405).

3.2. CORPUS DE APRENDIENTES: CARACTERÍSTICAS DEL CAES

El creciente desarrollo de la lingüística de corpus y, especialmente, la creación de corpus de aprendientes en diferentes lugares del planeta con diferentes L1 y L2 supone un claro empuje en el diálogo entre la investigación sobre el ASL, la lingüística, los materiales pedagógicos, la propia actuación del docente y organización metodológica de la enseñanza (Parodi, Cantos-Gómez y Howe, 2022).

No es menester de esta investigación adentrarnos en las vicisitudes relacionadas con los corpus de aprendientes de ELE o las diferencias existentes entre cada uno de estos ya que, simplemente, queremos apuntar que hemos optado por basar el presente trabajo en los datos del CAES por varios motivos. En primer lugar, es un corpus que cuenta con un volumen considerable de aportaciones de aprendientes lusófonos, si bien dentro de la lusofonía existen variedades dialectales claramente diferentes y, por tanto, es conveniente prestar atención cuando se analizan algunos elementos específicos, aunque no es el caso de nuestro objeto de estudio específico. En segundo lugar, es un corpus escrito, lematizado, con información disponible del número de palabras y otros datos y, especialmente, se trata de un corpus en abierto. En tercer lugar, contempla producciones escritas de diferente tipología textual, lo que comporta cierta diversidad y variación en los elementos lingüísticos empleados por los participantes, incluyendo el elemento verbal y la producción de oraciones finitas e infinitivas. En cuarto lugar, nos permite realizar búsquedas de cualquier lema basándose únicamente en el corpus de hablantes de una L1 específica, siendo el portugués una de las lenguas con mayor volumen, como ya indicábamos en el primer punto. En último lugar, el CAES está conformado por pruebas realizadas por el Instituto Cervantes, es decir, además de contar con una diversidad de participantes por edad, procedencia y otros factores de variación individual, es crucial para nuestro estudio ya que permite una clara delimitación según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Rojo y Palacios, 2022). Este último aspecto es muy importante dado que nuestro objeto de estudio, las oraciones finales introducidas por *para* y que exigen en la lengua meta el uso del subjuntivo, es un elemento gramatical que, en el mejor de los casos, solamente se instruye a partir del nivel B1, cuando el modo subjuntivo forma parte de los contenidos gramaticales, aunque no necesariamente la oración final.

El CAES, asimismo, es uno de los corpus de aprendientes de ELE que más interés ha despertado entre lingüistas y docentes por sus diversas aplicaciones, en la

que no nos detendremos, si bien recomendamos la lectura del monográfico sobre este asunto coordinado por Carmen Ballester de Celis y María Sampedro Mella (2021).

3.3. CRITERIOS DE SELECCIÓN, TAXONOMÍA Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Nuestra investigación se inicia con la búsqueda automática en el CAES del nexos *para* únicamente en los participantes que tienen portugués como L1, recuérdese que este trabajo se basa en la nueva versión 2.1 publicada en marzo de 2022. Tras realizar esa búsqueda, aparecen más de 1800 entradas. Con el objetivo de diferenciar los casos en que el nexos *para* no opera como introductor de una oración subordinada que requiere subjuntivo en español, se ha procedido al análisis manual de todas las entradas. En ese sentido, tras dicha depuración solamente conforman parte de nuestro estudio un total de 151 entradas. Han quedado excluidas las oraciones que en la lengua española permiten el infinitivo por los motivos referidos en el epígrafe 2 y tampoco han sido incluidas las entradas que aluden a la estructura «para que (relativo) + subjuntivo» en español. Asimismo, en las 1800 entradas tampoco se ha detectado un uso incorrecto del subjuntivo en una oración final, ya que, como fue apuntado en el epígrafe del AC, el modo indicativo está claramente muy restringido en este tipo de oración.

El total de 151 entradas o registros que conforman nuestro trabajo incluyen casos de oraciones finales con *para* donde los aprendientes han usado correctamente el modo subjuntivo o bien oraciones en las que han empleado incorrectamente cualquier otro elemento lingüístico, como el modo indicativo o el infinitivo flexionado, ya que, en ese sentido, consideramos, como bien apuntó Bustos Gisbert (1998: 16) que es necesario “comprobar y comparar tal uso incorrecto en relación con el número de usos correctos y con el número de evasiones que se puedan detectar”. Por ese motivo hemos realizado un análisis que mide la frecuencia y la ratio de aparición de este contexto sintáctico por niveles y en su conjunto. Asimismo, hemos realizado, como Rojo y Palacios (2022) refieren en uno de sus recientes artículos sobre los corpus de aprendices, la frecuencia normalizada (por millón de palabras). Gracias a esta metodología se intentan paliar en buena medida los aspectos negativos sobre el AE referidos anteriormente.

A su vez, hemos tenido en consideración que el modo subjuntivo solamente se instruye a partir del nivel B1 y hemos comparado los datos de nuestra investigación agrupando los niveles en aquellos que son previos a la instrucción del subjuntivo (A1-A2) y aquellos en que ya se ha producido la instrucción formal (B1-C1) o, en su defecto, los niveles en que el subjuntivo forma parte de los contenidos gramaticales que se exigen según el Instituto Cervantes y el MCER. Este aspecto nos permitirá determinar si se trata de un elemento “preinstruido” importante (Sapiña, 2021) o, en otras palabras, si su presencia se refiere a un Elemento Sin Previa Instrucción (ESPI), cuyo empleo se deberá, muy probablemente, a la enorme proximidad entre ambas lenguas (Sapiña, 2022).

Seguidamente a este análisis, se ha realizado la catalogación y la descripción del error según la siguiente taxonomía, teniendo en consideración la producción escrita de los informantes y que el empleo del modo subjuntivo era necesario: i) uso de

indicativo; ii) presente de subjuntivo; iii) presente de subjuntivo con error morfológico; iv) infinitivo; v) infinitivo flexionado; vi) pretérito imperfecto de subjuntivo y vii) pretérito imperfecto de subjuntivo con error morfológico. Esta taxonomía responde a varios objetivos ya que, en primer lugar, nos permite detectar la selección errónea de indicativo en oraciones que requieren subjuntivo. En segundo lugar, nos permite diferenciar el uso de los diferentes tiempos verbales del subjuntivo que la muestra emplea y detectar si los errores de índole morfológica son importantes. En tercer lugar, nos permite distinguir el uso del infinitivo flexionado (con desinencia cero o con alguna desinencia), una clara interferencia de la L1, de otro fenómeno más complejo como es el uso del infinitivo (sin flexión ni desinencia), en oraciones ambiguas. De hecho, en determinadas oraciones el empleo del infinitivo no se puede atribuir a la influencia de la L1, puesto que pueden estar operando otras estrategias en el *output* del aprendiente como la simplificación, por ejemplo. En ese sentido, mediante esta taxonomía descriptiva podemos diferenciar errores (selección de indicativo, uso de infinitivo flexionado o de infinitivo, errores morfológicos) del uso correcto del modo subjuntivo, independientemente del tiempo verbal. Además, hemos optado por no recoger en nuestra taxonomía los tiempos verbales que ningún participante usa: los pretéritos perfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo.

Por último, cabe señalar que hemos utilizado solamente elementos de la estadística descriptiva para realizar el presente trabajo. Esto se debe, por un lado, al reducido número de entradas, especialmente cuando se circunscriben a determinado nivel del MCER, y, por otro lado, a la importante diferencia en el volumen de palabras entre los niveles. Ambos hechos nos exigen ser prudentes a la hora de usar técnicas de estadística inferencial. Es necesario finalizar este subapartado con una breve mención al posible impacto que importantes factores de variación individual ejercen en la producción de los participantes de nuestra investigación: lusófonos que se presentan a una prueba internacional para obtener un certificado de nivel de la lengua. Este perfil de aprendiente presuponemos que tiene, en general y por referir solamente algunos, una elevada motivación, un estudio previo de la lengua y de las culturas de habla hispánica muy importantes e, incluso, es posible que haya residido o pretenda residir en algún país hispanohablante; sea como fuere, esos factores de variación individual difícilmente se presentarán de la misma forma en otros grupos y perfiles de aprendientes, como, por ejemplo, alumnado inscrito en asignaturas de ELE en universidades portuguesas.

4. RESULTADOS

Antes de presentar los resultados es necesario describir la muestra en su conjunto y por niveles, ya que como se puede apreciar en la tabla 2 existen diferencias importantes en el número de palabras analizadas en cada nivel, así como en el número de registros obtenidos. Esas diferencias son también significativas cuando se analiza la ratio y la frecuencia normalizada o, en otras palabras, mediante la ratio observamos que en los niveles iniciales A1-A2 la presencia de una oración final con *para* que requiera subjuntivo

aparece cada 1500 o 2000 palabras, con una frecuencia por millón de palabras bastante menor que cuando comparamos con los niveles siguientes. Téngase en consideración que, como los propios Rojo y Palacios (2022) advierten, en el nivel C1 tenemos una disminución importante en el número de palabras y, por consiguiente, es posible que exista cierta variación en los datos obtenidos y no sean tan fiables para establecer tendencias.

Tabla 2. Corpus del estudio: número de registros, palabras, ratio y frecuencia normalizada por niveles y total.

	Registros	Palabras	Ratio	Frecuencia normalizada (por millón)
A1	29	42175	1454,31	687,61
A2	20	39937	1996,86	500,79
B1	40	22919	572,98	1745,28
B2	38	29041	764,24	1308,49
C1	24	17530	730,42	1369,08
Total	151	151602	1003,99	996,03

Como se puede comprobar en la tabla 2 no se trata de un tipo de oración y nexos considerados difíciles por los aprendientes lusófonos en general, ya que no solo se emplea con bastante regularidad a partir de los niveles en que hay instrucción formal del modo subjuntivo (B1-C1), sino que claramente se trata de un contexto sintáctico que podríamos englobar como elemento “preinstruido” o ESPI. En otras palabras, aun cuando el empleo de este tipo de construcción sintáctica sea mucho menor en los niveles iniciales (A1-A2), ya aparece con un número nada despreciable de registros, sin haber sido objeto de instrucción y sin formar parte de los contenidos curriculares propios de dichos niveles. Dicha presencia muy probablemente se deba en gran medida a la influencia claramente positiva que en ese sentido su L1 ejerce no solo en el aprendizaje y en la comprensión, sino también en el *output*, en este caso, escrito y perteneciente a una prueba de evaluación internacional.

En relación al análisis de la producción escrita de los participantes lusófonos en el CAES, cabe matizar que no se trata de un estudio longitudinal, sino semilongitudinal (Santos Gargallo y Alexopoulou, 2021), lo que implica que no podemos inferir de los resultados una evolución, sino tendencias. En ese sentido se muestra posteriormente en la tabla 3 el tipo de producción según la taxonomía descrita en la metodología. En dicha tabla se pueden observar diferentes fenómenos interesantes para comprender la influencia positiva y negativa de la L1. Por un lado, como ya señalamos, es destacable que en niveles iniciales (A1-A2) aparezcan un total de 29 registros de empleo del presente de subjuntivo, si bien en 13 casos con claros errores morfológicos (9), aunque en otros ejemplos nos hallemos ante una producción totalmente correcta del presente de subjuntivo (10).

(9) Aguardo su visita en breve, para que conesca mejor mi familia. (Fuente: CAES, nivel A1, entrada 706)

(10) En la proxima vez que yo vá en São Chico voy a levar unos platos que tengo parados en casa para que ella los pueda tocar ... pobrecitos de los vecinos. (Fuente: CAES, nivel A2, entrada 1478)

Por otro lado, si bien el infinitivo flexionado parece tener una presencia decreciente conforme se analizan los textos producidos por niveles superiores, cabe subrayar que se trata de una interferencia significativa en tanto que está presente en todos los niveles y que suele situarse entre el 10-30 %, con algunos picos y bajos. De hecho, son numerosos los ejemplos de diversos niveles que podemos encontrar de uso de esta interferencia (11-15) y que, probablemente, también esté operando en cierta medida en el empleo del infinitivo (sin flexión). Este tipo de producción se concentra, en los primeros tres niveles, es decir, cuando la instrucción del modo subjuntivo no se ha producido o está comenzando, sin registrar ningún caso en los niveles B2 y C1.

(11) Mi padre es administrador, le gusta mucho lo que hace también, pero nunca está mucho en casa para charlarnos, siempre está a trabajar. (Fuente: CAES, nivel A1, entrada 199)

(12) El navio era muy grande, y habian muchas cosas para hacernos [...] (Fuente: CAES, nivel A2, entrada 739)

(13) [...] no se, unas tapas, tal vez, algo como un bar, tambien con muchas bebidas y otro espacio para las personas bailaren. (Fuente: CAES, nivel B1, entrada 255)

(14) [...] saben que el derecho de ellas acaban cuando el de las otras empiezan, el gobierno tienen que poner leyes para todos se respetaren. (Fuente: CAES, nivel B2, entrada 76)

(15) Cada personaje tenía una vivencia y el profesor podría contar con sus experiencias para la trama prosperar. (Fuente: CAES, nivel C1, entrada 1185)

Tabla 3. Porcentaje de cada tipo de producción por nivel del MCER y en el total.

	A1	A2	B1	B2	C1	Total
Indicativo	7%	0%	7%	3%	0%	4%
Infinitivo flexionado	35%	20%	20%	13%	8%	19%
Infinitivo	3%	10%	3%	0%	0%	3%
Presente subjuntivo	17%	55%	40%	74%	58%	49%
Presente subjuntivo con error morfológico	38%	10%	2%	5%	13%	12%
Pretérito imperfecto de subjuntivo	0%	0%	18%	0%	21%	8%
Pretérito imperfecto de subjuntivo con error morfológico	0%	5%	10%	5%	0%	5%

Nota: Los porcentajes están redondeados.

En la tabla 3 también se observa otro error muy minoritario como la selección del indicativo en este tipo de contextos sintácticos. Este tipo de error en la selección del modo es posible que esté causada por la confusión con la vocal temática del modo subjuntivo o bien por una simplificación, ya que el modo indicativo podría ser interpretado como el modo verbal no marcado y cuyo uso comporta mayor seguridad para el aprendiente, dado que conoce mucho mejor su morfología. Asimismo, como se observa en el ejemplo (16) parece existir cierta vacilación en el uso del indicativo y del subjuntivo (podemos/muestrés). No obstante, como ya advertimos previamente, los errores generados por los aprendientes pueden deberse a una conjunción de factores y no únicamente a una causa.

(16) [...] era que tu me areglara un sitio para dormir mientras estoy en Hamburgo, de preferencia cerca de ti, para que podemos hacer los paseos juntos y que tu me muestrés la ciudad. (Fuente: CAES, nivel B1, entrada 67)

En relación a la selección correcta del subjuntivo, se trata de la opción mayoritaria en todos los niveles, si bien es cierto que sufre importantes variaciones en el uso del presente o del pretérito imperfecto y si se usan correctamente, aunque con errores morfológicos o no (véase la tabla 3). En cualquier nivel siempre supera en su conjunto más del 50 % y se observa cierta tendencia a un peso creciente en términos porcentuales y diverso en relación a los tiempos verbales. No obstante, este último aspecto puede estar correlacionado con la tipología textual de las pruebas y, en consecuencia, puede haber algún sesgo en ese sentido.

Con respecto a los errores de índole morfológica, no parece que sigan un patrón muy claro, solamente se puede deducir dos tendencias muy probablemente correlacionadas con la instrucción formal. Por un lado, en los niveles iniciales, especialmente en el A1, la selección correcta del subjuntivo con error morfológico tiene un importante peso relativo y, por otro lado, en los niveles B1-C1 dicho porcentaje, en términos generales, suele ser menor, si bien no existe una tendencia clara hacia la reducción conforme se avanza en los niveles.

En último lugar, creemos conveniente incidir en los resultados teniendo en cuenta los niveles en que todavía el subjuntivo no forma parte de los contenidos ni de la instrucción formal (A1-A2), frente al resto de niveles donde sí ya forma parte de la gramática la instrucción del modo subjuntivo en diversos tipos de oraciones, no necesariamente de la oración final (niveles B1-C1). En ese sentido, hacemos hincapié en que claramente *para* es un nexos usado en bastantes casos durante los niveles iniciales en oraciones que requieren subjuntivo y, por tanto, podríamos señalar que los 49 registros de los niveles iniciales son ESPI. Repárese cómo la instrucción del modo subjuntivo y de los diferentes tipos de oraciones subordinadas, entre las cuales se encuentra la adverbial final, produce un claro aumento de su presencia en términos relativos ya que son necesarias muchas menos palabras para que aparezca un caso (véase la ratio de la tabla 4) y, de hecho, la frecuencia normalizada es casi el triple que la que encontramos en los niveles iniciales.

Tabla 4. Número de registros, palabras, ratio y frecuencia normalizada en los niveles agrupados.

	Registros	Palabras	Ratio	Frecuencia normalizada (por millón)
Niveles A1-A2	49	82112	1675,76	596,75
Niveles B1-C1	102	69490	681,28	1467,84
Total	151	151602	1003,99	996,03

Los resultados que nos muestra el agrupamiento de los niveles iniciales (véase tabla 5), frente a los niveles B1-C1 confirma lo apuntado anteriormente: i) el infinitivo flexionado es una interferencia importante en términos relativos y, aun cuando conforme se aumenta el nivel disminuye su impacto, en ambos niveles agrupados se trata del error más destacado, por encima de la selección incorrecta del indicativo o de los errores morfológicos; ii) el uso incorrecto de indicativo obtiene el mismo valor en ambos niveles agrupados, pero siempre situándose como un error bastante residual (véase tabla 5); iii) la selección correcta de subjuntivo siempre es mayoritaria, si bien en los niveles iniciales se concentra en el presente de subjuntivo, con una altísima importancia de los errores de índole morfológica, frente a lo que ocurre en los niveles B1-C1, donde no solo la selección correcta del subjuntivo se manifiesta en el empleo del presente y del pretérito imperfecto de dicho modo verbal, sino porque los errores morfológicos en su conjunto han disminuido el porcentaje sobre el total, en claro contraste con el valor que alcanza en los niveles iniciales: un 28 % (véase tabla 5, la suma de las categorías con error morfológico).

Tabla 5. Tipo de producción y error según los niveles agrupados.

	Niveles A1-A2	Niveles B1- C1
Indicativo	4%	4%
Infinitivo flexionado	29%	14%
Infinitivo	6%	1%
Presente subjuntivo	33%	57%
Presente subjuntivo con error morfológico	26%	6%
Pretérito imperfecto de subjuntivo	0%	12%
Pretérito imperfecto de subjuntivo con error morfológico	2%	6%

Nota: Los porcentajes están redondeados.

La alta incidencia del infinitivo flexionado situándose como el error con mayor peso relativo, tanto antes como después de la instrucción formal del subjuntivo, puede deberse a múltiples factores, entre los que podríamos destacar una combinación de, por un lado, una reducida distancia autopercibida (Kellerman, 1986) por parte del alumnado entre el infinitivo (flexionado o no) portugués y el infinitivo español y, por otro lado, una baja reflexión metalingüística no solo en la L2, sino, además, un general

desconocimiento de esta categoría lingüística de su L1 (Sapiña, 2021: 594), es decir, muchísimos lusófonos ignoran la existencia del infinitivo flexionado en su lengua. La influencia de estos dos factores es probable que incida especialmente en la dificultad para que dicha interferencia no sea empleada como una estrategia eficaz por los aprendientes, ya que no es percibida como diferente ni distante a la L2 e incluso son incapaces de reconocer qué categoría verbal están usando.

En definitiva, en la enseñanza de lenguas tan próximas como el portugués y el español y, más aún a la luz de estos resultados, subrayamos la importancia de que tanto los docentes como el material didáctico hagan un acercamiento de la enseñanza de ELE que tenga en consideración las particularidades de dicha proximidad. En otras palabras, puede ser muy positivo la introducción de actividades, recursos y/o técnicas como la traducción (Cao Míguez y Vázquez Diéguez, 2020) o la utilización de material que contraste ambas lenguas, aunque siempre sin perder de vista que ese abordaje contrastivo “sólo tiene sentido si desemboca sobre un trabajo de concienciación que favorezca el aprendizaje” (Revilla Castaño, 2002: 505), precisamente con el objetivo de mejorar la reflexión metalingüística.

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo claramente concluye que el infinitivo flexionado es un área de dificultad según el AC, en este estudio, limitado a la oración subordinada adverbial final con el nexos *para*. Ese diagnóstico se confirma con los datos extraídos del CAES, ya que supone claramente un error frecuente, transversal y, aun cuando disminuya su peso progresivamente en los niveles superiores, siempre mantiene cierta relevancia y en ningún momento parece que se trate de un contexto sintáctico donde la estrategia de evitar el empleo de dicho nexos tenga un impacto, ya que la frecuencia aumenta a partir del nivel B1 (véase tabla 2), cuando se presupone que se da inicio a la instrucción del modo subjuntivo. En otras palabras, es probable que la instrucción del modo subjuntivo y de toda una gama de oraciones subordinadas favorezca el empleo de una sintaxis más compleja por parte de los aprendientes y, por consiguiente, haya un incremento del número de oraciones donde puede optarse bien por el subjuntivo o bien por el infinitivo flexionado en la lengua lusa, como es el caso del contexto sintáctico analizado en este estudio.

Cabe recordar que los resultados de cada nivel pueden variar por diferentes causas como la tipología textual y por la menor cantidad de textos de los niveles superiores (Palacios Martínez, Barcala Rodríguez y Rojo, 2019; Rojo y Palacios, 2022). Esta variación de tipología textual en conjunción con los factores de variación individual, referidos en el último epígrafe de la metodología, podrían explicar que los resultados obtenidos en este estudio presenten un menor porcentaje de interferencia del infinitivo flexionado en comparación con otros estudios longitudinales que contemplan aprendientes lusófonos de niveles B1-C1 (Sapiña, 2021: 397-398), donde en dicho contexto sintáctico esta interferencia siempre supone entre el 50 %-30 % de los

registros. Así pues, en otros estudios basados en actividades gramaticales de completar espacios (Sapiña, 2020) también se detecta un porcentaje mucho más elevado de esta interferencia.

Ahora bien, independientemente del porcentaje que alcance, este error que solamente se puede explicar por la interferencia de la L1, como fue referido en el epígrafe 2 y en los resultados, no solo ocasiona oraciones incorrectas, sino que, además, es posible reparar, como vimos en algunos ejemplos anteriores, que puede suponer una pérdida de la eficacia comunicativa, en la medida en que, en ciertas ocasiones, un hispanohablante no comprenda correctamente la oración, sobre todo por la pérdida de referencia del sujeto y su irrecuperabilidad por el contexto lingüístico.

Si bien el infinitivo flexionado constituye una interferencia importante en este trabajo, especialmente significativa en los niveles iniciales e intermedio (A1-B2), no queremos dejar de soslayo otro destacado fenómeno causado por la influencia de la L1: la aparición de elementos “preinstruidos” o de lo que hemos denominado como ESPI. En otras palabras, es importante en términos cuantitativos y cualitativos la considerable presencia de oraciones que requieren y/o emplean el modo subjuntivo en niveles iniciales, cuando todavía no se ha producido una instrucción formal ni de ese modo verbal ni, muy probablemente, del nexo *para*. Asimismo, detectamos que incluso algún participante emplea el pretérito imperfecto en un nivel A2 (véase tabla 3). Aun cuando estos hechos no se puedan atribuir única y exclusivamente a la influencia de la L1, pues es posible, por ejemplo, que determinados participantes y / o aprendientes tengan o hayan tenido un contacto e interacción importante con la lengua española y de ahí que hayan aprendido determinados elementos lingüísticos, no cabe duda de que la L1 ejerce una clara e importante influencia tanto positiva como negativa, como vimos con la interferencia del infinitivo flexionado.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexopoulou, A. (2010): “Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de e/le”, en P. Civil y F. Crémoux (Coords.) (2010) *Nuevos caminos del hispanismo. Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Editorial Iberoamericana.
- Arias Méndez, G. (2011): Análisis de errores y sus implicaciones didácticas las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ele (b1), [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca] <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2013/memorias-master/guadalupe-arias.html> (Consultado en mayo de 2021).
- Ballester de Celis, C. y Sampedro Mella, M. (2021): *Aportes del CAES a la enseñanza del español lengua extranjera: estudios aplicados de gramática y pragmática*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións.
- Baptista, L. M. T. R. (2002): “Análisis de errores y producción escrita de español lengua extranjera”, *Signum: Estudos da Linguagem*, (5), 49-75.

- Baralo, M. (2009): "A propósito del Análisis de Errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 3(5), 27-31.
- Barbosa, P. y Raposo, E. B. P. (2013): "Subordinação argumental infinitiva", en E. B. P. Raposo et alii (Eds.) (2013) *Gramática do português*, vol. 2, Fundação Calouste Gulbenkian: 1901-1980.
- Bechara, E. (2012): *Moderna gramática portuguesa*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Benedetti, A. M. (2002): "El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos", *Carabela*, (50), 147-171.
- Braz, A.C. (2005): *A expressão da finalidade em português europeu contemporâneo: aspectos sintácticos, semânticos e pragmáticos*, [Tesis de máster no publicada, Universidade de Coimbra].
- Cao Míguez, A. B. y Vázquez Diéguez, I. V. (2020): "Ultrapassando obstáculos assustadores. El recurso a la traducción en las clases de portugués como lengua extranjera para hispanohablantes (o viceversa)", *Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics*, 25, 121-134.
- Colla, G. C. S. (2016): *La enseñanza del español a lusohablantes (Portugal, Brasil, Mozambique). Estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica*, [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Corder, S. P. (1967): "The Significance of Learners' Errors", *IRAL*, 4, 161-170.
- Corder, S. P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis", *IRAL*, 9(2), 147-160.
- De Alba Quiñones, V. (2009): "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 3(5), 1-16.
- Durão, A.B.A.B. (2007): *La interlengua*, Madrid, Editorial Arco Libros.
- Fernández López, M. S. (1996): "Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE: tratamiento didáctico", en F. J. Grande Alija et alii (coords.) (1996) *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)*, Oviedo, Servicio de Publicaciones: 147-154.
- Fernández López, 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*, Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Gutiérrez Bahillo, L. (2019): *Transferencia del infinitivo personal en estudiantes portugueses de ELE: análisis de interlengua y propuesta didáctica para evitar fosilizaciones*, [Tesis de máster, Universidade do Minho].
- Hidalgo Downing, R. y Vela Delfa, C. (2011): "Intercomprehension between neighbouring languages: from language learning to teachers training", en S. Maruenda-Bataller y B. Clavel-Arroitia (Eds.) (2011) *Multiple voices in academic and professional discourse: Current issues in specialised language research, teaching and new technologies*, Cambridge Scholars Publishing: 219-231.

- Ilari, R. (2013): "O português no contexto das línguas românicas", en E. B. P. Raposo et alii (Eds.) (2013) *Gramática do português*, vol. 1, Fundação Calouste Gulbenkian: 49-66.
- Kellerman, E. (1983): "Now you see it, now you don't", en S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*, Newbury House: 112-134.
- Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*, Michigan, The University of Michigan Press, cop.
- Lobo, M. (2013): "Subordinação adverbial", en E. B. P. Raposo et alii (Eds.) (2013) *Gramática do português*, vol. 2, Fundação Calouste Gulbenkian: 1981-2056.
- Nascimento, M. F. B., Duarte, E. y Mendes, A. (2018): "Sobre formas de tratamento no Português Europeu e Brasileiro", *Diadorim*, 20, 245-262.
- Palacios Martínez, I., Barcala Rodríguez, F. M. y Rojo, G. (2019). "El 'Corpus de Aprendices del Español' (CAES) y sus aplicaciones para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera", en M. Blanco Domínguez et alii (Coords.) (2019) *Corpus y construcciones: perspectivas hispánicas*, Santiago de Compostela, Universidad Santiago de Compostela: 273-302.
- Palillo, S. L. (2015): "Las construcciones personales de Infinitivo en portugués. Un análisis en relación con la enseñanza de español como L2", *Suplementos Signos ELE*.
- Parodi, G., Cantos-Gómez, P. y Howe, C. (2022): *Lingüística de corpus en español*, New York, Routledge.
- Pérez Pérez, N. (2007): "La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes", en S. M. Saz (Ed.) (2007) *Actas del XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE): 28-35.
- Porto Dapena, J. Á. (1991): *Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo*, Madrid, Arco/Libros.
- RAE y ASALE (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española*, Editorial Espasa.
- Revilla Castaño, I. (2002): *Español LE para hablantes de portugués: la proximidad de las lenguas como factor facilitador de la comprensión en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera*, [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Ricciardi, N. (2015): *La presencia del error en la clase de español L.E. en estudiantes brasileños: Algunos análisis*, <http://hdl.handle.net/2133/6518> (Consultado en febrero de 2021).
- Ringbom, H. (2011): "Error análisis", en Östman, J. O. y Verschueren, J. (Eds.) (2011) *Pragmatics in practice*, John Benjamins Publishing: 149-152.
- Rojo, G. y Palacios Martínez, I. (2022): "Los corpus de aprendientes de español como L2" en G. Parodi et alii (Eds.) (2022) *Lingüística de corpus en español*, New York, Routledge: 74-88.
- Sánchez Iglesias, J. J (2003): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE*, [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

- Santos Gargallo, I. (2016): “El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo”, en I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (Dir.) (2016) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 2ª ed., vol. 1, Madrid, Editorial SGEL: 391-410.
- Santos Gargallo, I. y Alexopoulou, A. (2021): “Metaanálisis de las tesis doctorales de Análisis de Errores en la Interlengua a lo largo de tres décadas (1991-2019)”. *MarcoELE*, 32. <https://marcoele.com/metaanalisis-tesis-interlengua/> (Consultado en septiembre de 2021).
- Sapiña, J. R. (2020): “Las oraciones finales con *Para* en español: análisis de errores en alumnado lusófono”, en P. Taboada de Zúñiga Romero y M. R. Barros Lorenzo (Eds.) (2020) *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y aprendizaje de ELE/EL2*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacions da Universidade de Santiago de Compostela: 1001-1012.
- Sapiña, J. R. (2021): *Análisis Contrastivo y de Errores del subjuntivo en alumnado lusófono aprendiente de Español Lengua Extranjera*, [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]
- Sapiña, J. R. (4-9 de julio de 2022): *La influencia positiva de la L1 en el aprendizaje y uso del modo subjuntivo en aprendientes lusófonos de Español Lengua Extranjera*. [Comunicación]. XXX Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas. Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.
- Schachter, J. y Celce-Murcia, M. (1977): “Some Reservations concerning Error Analysis”, *TESOL Quarterly*, 11(4), 441-451.
- Selinker, L. (1972): “Interlanguage”. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Séré, A., Hidalgo Downing, R y Vela Delfa, C. (2010): “Dos plataformas de enseñanza de intercomprensión plurilingüe: Galanet y Galapro”, en M. R. Caballero Rodríguez y M. J. Pinar Sanz (Coords.) (2010) *Modos y formas de la comunicación humana*, vol. 1, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: 399-406.
- Torijano Pérez, J. A. (2014): “El análisis de errores de estudiantes lusófonos sobre los verbos españoles (I): presente y futuro”, *Revista Española de Lingüística*, 1(44), 145-178.
- Vázquez Diéguez, I. (2011): “Reflexiones sobre el infinitivo conjugado portugués desde la perspectiva española”, *Exedra*, 5, 9-26.
- Vesterinen, R. (2006): *Subordinação Adverbial: um estudo cognitivo sobre o infinitivo, o clítico SE e as formas verbais finitas em proposições adverbiais do Português Europeu*, [Tesis doctoral, University of Stockholm].
- Vez Jeremías, J.M. (2016): “Aportaciones de la lingüística contrastiva”, en I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (Dir.) (2016) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 2ª ed., vol. 1, Madrid, Editorial SGEL: 147-164.
- Vigón Artos, S. (2005): “Situación actual y perspectivas de futuro del E/LE en las universidades portuguesas”, en M. C. González Pellizzari Alonso y M. Á. Valmaseda Regueiro (Coords.) (2005) *Actas XI Congreso Brasileño de Profesores de Español*,

Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones:
166-174.

Vanderschueren, C. (2013): *Infinitivo y sujeto en portugués y español: Un estudio empírico de los infinitivos adverbiales con sujeto explícito* (Vol. 377). Walter de Gruyter.

Wardhaugh, R. (1970): "The Contrastive Analysis Hypothesis", *TESOL Quarterly*, 4(2), 123-130.