

Adquisición y preferencia en los usos del aspecto verbal en ruso como lengua extranjera por parte de aprendientes con L1 español

Benamí Barros García

Unidad de Excelencia de Ciencias Sociales y Humanas Computacionales (U-CHASS). Universidad de Granada (España) ✉

Alicia Sánchez-Gómez

Universidad de Granada (España) ✉

María Teresa Megía-Céspedes

Universidad de Massachusetts Amherst ✉

<https://www.doi.org/10.5209/clac.93380>

Enviado: 5 de enero de 2024 • Aceptado: 11 de diciembre de 2024

ES Resumen: En el presente estudio se analizan los errores y preferencias de uso del aspecto verbal en ruso por parte de 51 aprendientes con L1 español de ruso como lengua extranjera con un nivel de dominio A2/B1. Las respuestas al cuestionario de distinción e identificación de usos y sentidos del aspecto verbal en ruso, diseñado para la presente investigación y disponibles en acceso abierto, se han recogido a lo largo de tres cursos académicos (2021-2024) en una misma asignatura del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. El tratamiento y análisis de los datos se ha realizado mediante técnicas de minería de datos, análisis estadísticos descriptivos, pruebas de fiabilidad y consistencia interna, análisis no paramétricos y bivariados. Los resultados revelan tendencias en la comprensión y uso del aspecto verbal en ruso como lengua extranjera por parte de la población analizada de aprendientes con L1 español, en particular las dificultades que parece suponer la adquisición de nuevos usos a los que no han sido expuestos en niveles iniciales de aprendizaje del ruso como lengua extranjera o que, de alguna manera, parecen contradecir o no encajar bien en las reglas y asociaciones que se han formado en esos primeros niveles de aprendizaje. Por otro lado, no se ha obtenido una diferencia estadísticamente significativa sobre la preferencia de uso imperfectivo-perfectivo, pero sí algunas tendencias hacia el error en determinadas categorías y situaciones de uso (gramaticales, léxicas o pragmáticas). Los resultados evidencian la dificultad entre aprendientes con L1 español de ruso como lengua extranjera para la comprensión, identificación y discriminación de los sentidos y usos del aspecto verbal y sugieren la necesidad de nuevas investigaciones basadas en datos en la adquisición del tiempo-aspecto en ruso como lengua extranjera, que puedan derivar en una optimización de la organización y diseño de materiales, secuenciación y planificación de tareas y, consecuentemente, en la elaboración de intervenciones pedagógicas eficientes.

Palabras clave: adquisición tiempo-aspecto, aspecto verbal, análisis de errores, ruso como lengua extranjera.

ENG Acquisition and Preference in the Usage of Verbal Aspect in Russian as a Foreign Language by Spanish L1 Learners

Abstract: This study delves into the errors and usage preferences related to the verbal aspect in Russian among 51 Spanish L1 learners who are studying Russian as a foreign language at a A2/B1 proficiency level. Responses to a questionnaire designed specifically for this research and openly accessible, focusing on distinguishing and identifying usages and meanings of the verbal aspect in Russian, were collected over three academic years (2021-2024) within the same course in the Degree in Translation and Interpreting at the University of Granada. Data processing and analysis were carried out using data mining techniques, descriptive statistical analysis, reliability and internal consistency tests, non-parametric analyses, and bivariate analyses. Results show some trends in the comprehension and usage of the verbal aspect in Russian as a foreign language among the analyzed population of learners with L1 Spanish. Notably, the study reveals the challenges associated with acquiring new usages or rules that learners have not encountered in the initial stages of learning Russian as a foreign language or that, in some way, seem to contradict or not align well with the rules and associations formed in those early learning stages. Furthermore, while no statistically significant difference was found regarding the preference for imperfective-perfective usage, certain trends were observed in specific grammatical,

lexical, or pragmatic categories and contexts. The findings highlight the difficulties faced by learners with L1 Spanish studying Russian as a foreign language in comprehending, identifying, and discriminating between the meanings and usages of the verbal aspect. This study suggests the need for further data-based research in the tense-aspect acquisition in Russian as a Foreign Language to optimize the organization and design of materials, task sequencing and planning, and, consequently, the development of effective pedagogical interventions.

Keywords: Tense-Aspect Acquisition, Verbal Aspect, Error Analysis, Russian as a Foreign Language.

Sumario: 1. Introducción. 2. Conceptualización del aspecto verbal en ruso y su enseñanza en el aula de RLE. 3. Estudio sobre la elección de imperfectivo-perfectivo por parte de aprendientes de RLE con L1 español. 4. Conclusiones. 5. Limitaciones. Agradecimientos. Contribución de autoría CREdIT. Referencias bibliográficas. Anexo.

Cómo citar: Barros García, B., Sánchez-Gómez, A. & Megía-Céspedes, M. T. (2026). Adquisición y preferencia en los usos del aspecto verbal en ruso como lengua extranjera por parte de aprendientes con L1 español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 105 (2026): 131-146. <https://www.doi.org/10.5209/clac.93380>

1. Introducción

La falta de información sobre los conocimientos y grado de asimilación de los contenidos por parte de los aprendientes puede suponer una gran dificultad en el aula de lenguas extranjeras (LE). Esta laguna dificulta el diseño de materiales que contribuyan realmente a una mejora en el aprendizaje y, de hecho, pueden conducir a metodologías y tareas poco acertadas de cara a un aprendizaje significativo.

El error es una herramienta esencial en la enseñanza de lenguas, puesto que se revela como una excelente ventana de acceso hacia el grado y forma en que se desarrolla el aprendizaje de LE y el modo en que el diseño de tareas y la secuenciación pudieran resultar eficaces para mejorar los métodos y procedimientos de enseñanza. Además, supone una excelente fuente de información sobre los procesos cognitivos que se dan durante la adquisición de lenguas en general (Bailini, 2016, p. 151; Vázquez, 2009). Por lo tanto, coincidimos con Santos Gargallo y Alexopoulou (2021, p. 3) en que el análisis de datos reales, empíricos, sobre errores puede contribuir a una mejor comprensión del aula, de las lenguas, de los procesos de adquisición y de la eficacia de los procedimientos de enseñanza y las intervenciones docentes.

Nuestra propuesta se plantea dentro del contexto de la enseñanza de la LE en el aula de traducción, concretamente en la asignatura de *Traducción 1 C-A: Ruso* del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, donde el alumnado está aún en proceso de adquisición del ruso como lengua extranjera (RLE). En particular, nos centramos en la adquisición del aspecto verbal ruso, una de las categorías gramaticales que más dificultades plantea en su adquisición, así como en su interacción e interrelación con otras categorías gramaticales (Stoll, 2005, p. 823; Janda, 2008, p. 180).

El objetivo principal es presentar un análisis de los errores cometidos por los aprendientes de RLE, aplicando técnicas de minería de datos (González-Hidalgo, Barros-García y Arroyo-Machado, 2023), así como diversos análisis estadísticos. Primeramente, tras una revisión de la literatura científica, se ha elaborado un cuestionario que recoge los usos más frecuentes del aspecto verbal ruso para un nivel A2/B1 de RLE. Todos los ítems se han clasificado con un sistema de etiquetas de acuerdo con diversos factores, como la forma aspectual, el tiempo o modo. Los resultados obtenidos apuntan cuáles son las categorías y subcategorías que producen un mayor número de errores, así como su significación, y, por lo tanto, qué usos y significados podrían ser los de más difícil adquisición.

Se espera que estos resultados puedan ser aplicables a la organización docente, de forma que se consiga una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una mayor adaptabilidad a las realidades y necesidades del aula. Asimismo, el presente trabajo puede suponer un paso inicial hacia la realización de comprobaciones y validaciones, en la línea de Minnillo et al. (2022) para el español como LE, Martelle y Shirai (2023) o Apresjan (2024) para el RLE, de las diferentes hipótesis de la adquisición del tiempo y el aspecto en lenguas extranjeras.

2. Conceptualización del aspecto verbal en ruso y su enseñanza en el aula de RLE.

El tiempo y el aspecto verbal son dos conceptos que han captado la atención de numerosos autores a lo largo de la literatura científica (Vendler, 1967; Salaberry 2005; Salaberry, 2008; Sun et al., 2023). De acuerdo con Comrie (1976, p. 3) el tiempo verbal hace referencia al lugar en el que se ubica una acción o evento en la línea temporal (presente, pasado o futuro), mientras que el aspecto se corresponde con la estructura interna de una acción o evento, es decir, si dicha acción o evento está en progreso o ya está finalizado. Todas las lenguas, por norma general, poseen la capacidad de expresar distinciones aspectuales (i.e. perfectividad o imperfectividad). Sin embargo, la forma en la que las lenguas articulan esta categoría gramatical varía dependiendo de si se fundamentan en recursos pragmáticos, léxicos o gramaticales (Eibensteiner, 2022, p. 3).

En la enseñanza de RLE, el aspecto verbal es considerado como una de las áreas de mayor dificultad, especialmente para los aprendientes hispanohablantes debido a las diferencias significativas entre ambos sistemas lingüísticos (Mañas Navarrete, 2011; Malkova, 2017; Batiukova, 2018), a pesar de la posible similitud

Aunque existen prefijos que suelen asociarse con un cierto tipo de perfectivo, estos no tienen un significado unívoco (Janda, 2008, p. 182; Stoll, 2005, p. 810; Vsevolodova, 2018, p. 94). Esto ocurre, por ejemplo, con el prefijo *по-/по-*, que puede formar tanto perfectivos naturales como de acción compleja (*Я уже посмотрел фильм/Я uzhe posmotrel film*, “ya he visto la película” frente a *Я немного посмотрел фильм и выключил телевизор/Я nemnogo posmotrel film i vykliuchil televizor*, “Vi la película durante un corto tiempo y apagué la televisión”) (Vsevolodova, 2018, p. 94). Según Mikhaylova, (2018, p. 4), esta complejidad morfológica es una de las principales dificultades a las que se enfrentan los aprendientes de RLE.

Sin embargo, a lo descrito anteriormente hay que añadir la existencia de los verbos monoaspectuales, que carecen de contrapartida perfecta o imperfectiva, como *преобладать/preobladat* (“prevalecer”, “predominar”) y *рехнуться/rejnutsia*, (“volverse loco”); de los biaspectuales, que pueden ser utilizados como perfectivos o imperfectivos dependiendo del contexto, como *ликвидировать/likvidirovat* (“liquidar”, “eliminar”) (Janda, 2007b, p. 7); y de aquellos que utilizan la prosodia u otros mecanismos morfológicos para la distinción entre perfectivo e imperfectivo, como *разрезать/разрезать/razrezat/razrezat* (“cortar”) (Janda, 2007b, p. 3; Tikhonova, 2020, p. 290). Al igual que han apuntado Toth, Hlava y Gómez-Pablos para la combinación eslovaco-español (2023, p. 4), esta característica supone una diferencia importante con respecto a las lenguas romances, donde la gran mayoría de los verbos pueden conjugarse en todos los tiempos verbales y, por lo tanto, pueden expresar distinciones aspectuales que en ruso no serían posibles únicamente mediante el verbo (por ejemplo, la diferencia aspectual entre “prevaleció” y “prevalecía”).

A este sistema hay que añadir que el uso del aspecto y su formación también se ven determinados por cómo interactúan con otras categorías de la lengua, como la temporalidad, la pragmática o la semántica de los verbos (Schmiedtová & Flecken, 2008, p. 363). En esta línea, Sun et al. (2023, p. 176), sostienen la existencia de dos niveles complementarios que definen el fenómeno del aspecto verbal: el léxico-semántico y el discursivo-pragmático. Concretamente, en el nivel léxico-semántico autores como Salaberry (2005, 2008) señalan la relevancia de la Hipótesis del aspecto léxico (*Lexical Aspect Hypothesis*, LAH), también conocido como *Aktionsart*, que describe la estructura interna de los eventos y determina la elección de perfectividad o imperfectividad de la forma verbal. En la lengua rusa, Stoll (2005, p. 809) indica que existen cinco aspectos léxicos o *Aktionsarten* dependiendo de la naturaleza semántica del verbo: télicos, que se centran en el resultado de una acción (*написать/napisat*, “escribir”), durativos, en los que la acción no tiene límites (*играть/igrat*, “jugar”), semelfactivos, que describen una acción puntual (*прыгнуть/прыгнут*, “saltar una vez”), delimitativos, que expresan acciones que ocurren solo durante un periodo corto de tiempo (*посидеть/posidet*, “sentarse un poco/un rato”) e ingresivos, que ponen énfasis en el comienzo de una acción (*заплакать/zaplakat*, “comenzar a llorar”). De ellos, el *Aktionsart* durativo se vería reflejado principalmente en los verbos imperfectivos, mientras que el resto se expresarían como perfectivos en la mayoría de los casos. Como se puede observar, esta interpretación está muy próxima al modelo clúster descrito por Janda (2008, p. 182).

De igual forma, la naturaleza semántica del verbo también influye en el tipo de perfectivos que se pueden formar (Janda, 2008, p. 180). Por un lado, solo aquellos verbos que semánticamente puedan describirse como “completables” podrán formar un perfectivo natural, como *крепнуть/крепнут* (“hacerse más fuerte”) y su perfectivo *окрепнуть/окрепнут*. Dentro de este grupo suelen encontrarse verbos cuya semántica tenga un fuerte componente télico, es decir, que describen un resultado o el progreso hacia un resultado (Janda, 2007b, p. 21). Por otro lado, podrán formar perfectivos de acción compleja los verbos que sean “no completables”, es decir, donde la acción no tenga un final u objetivo claro: este es el caso de *играть/igrat* (“jugar”) o *работать/rabotat* (“trabajar”). Solo un grupo de estos últimos podrá crear perfectivos de acción única, cuando las acciones puedan describirse como compuestas de actos únicos. Esto ocurre con verbos como *ущипнуть/yschipnut* (“dar un pellizco”) o *скрипнуть/skripnut* (“chirriar una vez”) (Janda, 2007b, pp. 11-12; Janda, 2008, p. 186).

Con respecto al nivel pragmático-discursivo, los estudios de Vinnitskaya y Wexler (2001, pp. 150-151), en consonancia con la Hipótesis del discurso (*Discourse Hypothesis*, DH) (Bardovi-Harlig, 1994), han mostrado que, en situaciones donde ambos aspectos serían posibles, los hablantes tienden a usar el imperfectivo si creen que sus interlocutores ya conocen la información de la que están hablando. La aparente dependencia contextual del imperfectivo podría ser la causa de que haya sido visto como una categoría más “nebulosa” que la del perfectivo (Martelle, 2011, p. 22), algo particularmente reflejado en el concepto de imperfectivo elusivo de Bardovi-Harlig (2005). Esta tendencia natural en nativos hacia el uso del imperfectivo puede tener una transferencia muy interesante en el aula de RLE. Del mismo modo, el uso de un aspecto u otro puede ayudar a expresar diferentes grados de cortesía, tal y como apunta Fleischmann (1990, pp. 5-6, citado en Salaberry, 2008, p. 236). En concreto, en las formas del imperativo en ruso, el imperfectivo puede servir tanto para acciones que deben repetirse en un futuro como para invitaciones, mientras que el perfectivo suele usarse para advertencias o peticiones puntuales (Stoll, 2005, p. 823).

Los usos no marcados del aspecto se pueden encontrar en los niveles más básicos del habla, tal y como sugiere Smith (1997, como se cita en Salaberry, Comajoan y González, 2013, pp. 426-427). Los usos marcados están influenciados por la subjetividad del hablante, y ponen el foco en las otras propiedades del habla que interactúan con el aspecto (Montrul y Slabakova, 2002). También en el nivel discursivo el conocimiento extralingüístico de los aprendientes jugará un papel importante en su comprensión y adquisición del aspecto, pues está estrechamente relacionado con el significado de las distintas formas aspectuales contextualizadas (Salaberry, 2008, pp. 237-238). En este caso, resulta especialmente útil el enfoque de la gramática cognitiva, que contribuye a dar explicación de la influencia de estos factores sobre la elección del aspecto (Salaberry, 2008, p. 241)

Además de los distintos niveles mencionados, Salaberry (2005, p. 184) señala que existen dos factores que determinan la adquisición del aspecto: la cantidad y calidad de *input* que reciben los aprendientes en la L2 y la expresión del aspecto en la L1. Con respecto a la influencia de la L1 en la adquisición del aspecto en la L2, Eibensteiner (2022) destaca la distancia lingüística como un factor determinante. Concretamente, evalúa la transferencia positiva del inglés como L2 en aprendientes de L1 alemán que adquieren español como L3, un contexto en el que, dadas las diferencias estructurales entre el alemán y el español, los aprendientes optan por transferir el sistema aspectual de la L2 (inglés), puesto que se trata de la opción más productiva gracias a la cercanía lingüística y a las similitudes entre ambas lenguas. No obstante, es importante señalar que esta transferencia positiva de la L2 en la L3 parece tener lugar una vez que los aprendientes alcanzan un nivel de dominio analítico alto (conocimiento del aspecto verbal) en la L2 (Eibensteiner, 2022, pp. 25-26).

Resulta, por tanto, esperable que la adquisición del aspecto resulte dificultosa no solo para los aprendientes de ruso como LE, sino también para los hablantes nativos. Como se ha comentado anteriormente, Stoll puso de manifiesto que el aspecto no es una categoría que esté presente desde el comienzo de la adquisición de la lengua (2001, p. 148), aunque otras investigaciones inciden en la presencia tanto del imperfectivo como del perfectivo en fases iniciales del desarrollo tanto en bilingües como en monolingües (Mikhaylova, 2019; Apresjan, 2024; Bar-Shalom, 2002), algo que ya había apuntado Gagarina (2000) sobre una muestra muy limitada de siete niños en la que el imperfectivo era preferentemente usado para la expresión del presente y el perfectivo para el pasado. Su aprendizaje parece ser principalmente contextual, de modo que existiría un periodo de tiempo en el que los aprendientes usan las formas correctamente solo porque están contextualizadas, pero no por comprender su uso (Stoll, 2001, p. 2), lo que parece provocar que el error más frecuente en edades tempranas por hablantes monolingües de L1 ruso sea el uso de una incorrecta sufijación (Antonova-Ünlü y Wei, 2016). De hecho, de acuerdo con las observaciones de Montrul y Slabakova (2002), los aprendientes adquieren la capacidad de producir formas morfológicamente correctas antes de comprenderlas semántica o aspectualmente. En este sentido, conviene añadir que, si bien la Hipótesis del aspecto (*Aspect Hypothesis*, AH) (Bardovi-Harlig, 2000) parece haber sido apoyada por diversos estudios empíricos en los que se concluye que la elección entre una forma y otra depende de la semántica de los verbos (Gagarina, 2004; Martelle y Shirai, 2023; Apresjan, 2024), parecen existir también evidencias de que el efecto de la tarea (y probablemente la L1) ejerce una notable influencia (Martelle y Shirai, 2023), y que la AH o la LAH no son suficientes para explicar algunos comportamientos y patrones de error (Apresjan, 2024). Por tanto, a la hora de evaluar el conocimiento aspectual y la preferencia, puede resultar interesante poner a prueba la capacidad que tienen los aprendientes de escoger o juzgar formas verbales aspectualmente apropiadas y no solo de formarlas.

Por otro lado, según la LAH, el aspecto léxico sería determinante en los primeros niveles de adquisición del aspecto y, en la mente de los aprendientes, cobraría importancia por encima del aspecto como categoría gramatical en la comprensión de un nuevo sistema aspectual (Salaberry, Comajoan y González, 2013, p. 428). Este hecho no se contradice con la posible influencia de la DH indicada anteriormente, sino que la complementa, de forma que ambas jugarían un papel importante en distintos momentos del proceso de adquisición (Salaberry, Comajoan y González, 2013, p. 434). En este sentido, autores como Toth (2019, p. 251) señalan que la distinción aspectual no se incorpora en la interlengua de los aprendientes hasta alcanzar el nivel intermedio, considerado como “etapa de transición” en la que la influencia del aspecto léxico y del conocimiento discursivo cobra relevancia a medida que aumenta su competencia lingüística. Esta adquisición gradual de los usos ha sido respaldada por trabajos actuales (Apresjan, 2024), que, además, parecen incidir en la complementariedad de las diferentes hipótesis.

En este mismo sentido, se ha podido comprobar que existe un sobreuso del imperfectivo en rusohablantes nativos de entre 3 y 6.5 años (36 sujetos) en comparación con un grupo de 14 años (12 sujetos) (Vinnitskaya y Wexler, 2001), aunque este se atribuye al FUOM (*Failure to Understand Others' Minds*), es decir, a la dificultad de ponerse en la piel de su interlocutor. Esta descripción, como los propios autores advierten, sería similar o muy próxima a la Teoría de la Mente (ToM). Este hecho supone uno de los argumentos para la propuesta del modelo clúster de Janda, en el que los verbos que semánticamente denotan actividades “abiertas” se encuentran en el centro (Janda, 2007a, p. 617). Conviene destacar que, junto con los imperfectivos durativos, las formas más utilizadas en las primeras etapas de aprendizaje del ruso como L1 parecen ser las de los perfectivos télicos (Stoll, 2001, p. 349).

Estas tendencias y patrones de error serían, al menos en cierto modo, comunes y compartidas con los aprendientes de RLE (Mikhaylova, 2018, p. 7). La tendencia a usar el imperfectivo por encima de otras formas parece ser especialmente marcada en los niveles iniciales, aunque en este caso, más allá de lo que hemos comentado sobre el FUOM, se podría asociar también a los métodos de enseñanza que lo enfatizan por encima del perfectivo (Mikhaylova, 2018, p. 7) y que, habitualmente, lo presentan en el aula con mucha anterioridad a la aparición de los perfectivos. Esta preferencia inicial por la imperfectividad vendría marcada, por tanto, por lo que Salaberry (2002) denomina el efecto de la instrucción (*instructional effect*). Sin embargo, Mikhaylova ha comprobado que los imperfectivos secundarios, igualmente, entrañan cierta dificultad durante su adquisición (2018, p. 7).

La L1, como comentábamos anteriormente, también podría ejercer una gran influencia en el uso del aspecto (Martelle y Shirai, 2023), puesto que se ha detectado que los aprendientes tienden a recurrir a las formas de marcar telicidad en su lengua nativa, especialmente cuando se enfrentan a contextos menos controlados, como serían las producciones escritas u orales de mayor longitud (Mikhaylova, 2018, p. 13; Mikhaylova, 2019; Schmiedtová y Flecken, 2008, p. 371).

Salaberry (2005), Eibensteiner (2022) y Toth (2019) concluyen que las etapas de aprendizaje están marcadas por el uso de una forma u otra, en las que unos errores son más habituales que otros. En los primeros estadios, la elección del aspecto está condicionada por la influencia de la L1 u otras L2 dependiendo de la distancia lingüística. A medida que los aprendientes avanzan en el proceso de aprendizaje, tienden a apoyarse tanto en el aspecto léxico inherente de las formas verbales como en el conocimiento discursivo debido a que tienen un mayor dominio de la L2. Por último, los aprendientes avanzados son capaces de discernir los distintos factores, sentidos y usos del aspecto para seleccionar la forma apropiada más allá de las combinaciones prototípicas que previamente habían interiorizado. Según Apresjan (2024), con el desarrollo de la competencia, el número de errores en aprendientes de RLE no se reduce o amplía, sino que cambia de naturaleza. Así, en los niveles A1-B1 el principal error sería la sustitución de perfectivo a imperfectivo en un alto porcentaje (70%), mientras que en los niveles superiores la sustitución ocurre en ambos sentidos prácticamente por igual.

Por todo lo anterior, el argumento a favor de una naturaleza multifactorial de los errores en el uso y adquisición del aspecto verbal en ruso (Apresjan, 2024) por parte de hablantes de ruso de herencia, nativos o no nativos con niveles superiores de dominio (Mikhaylova, 2012) parece plausible.

El papel de las intervenciones pedagógicas deberá ser, por lo tanto, también multifacético y facilitar el paso de un estadio a otro de forma efectiva, así como evitar ciertas fosilizaciones que puedan derivarse del efecto de la instrucción o del efecto de la tarea, lo que supone un esquema de acción más complejo que la propuesta de Blyth (2005, p. 213, p. 217) de hacer hincapié en las formas prototípicas contextualizadas en los niveles más bajos y en las no prototípicas, también contextualizadas, en los niveles medio y avanzado del aprendizaje.

El amplio rango de uso del imperfectivo en pasado, presente y futuro compuesto, que es la forma de futuro que suele presentarse en fases tempranas, podría validar la idea de su importancia en estas etapas de aprendizaje. No obstante, esta sobreexposición al imperfectivo podría estar en la base de algunas de las dificultades surgidas tras la introducción de la forma perfectiva, sobre todo si tenemos en cuenta que el *input* desequilibrado no solo se produce en el nivel gramatical (exposición a reglas gramaticales), sino también en el del contenido y las temáticas, consolidados mediante tareas basadas y orientadas hacia el uso del imperfectivo. Algunos resultados (Apresjan, 2024) ya apuntan a que numerosos errores en el uso del aspecto verbal en fases intermedias y avanzadas de aprendizaje del RLE se producen principalmente en contextos donde la semántica parece implicar un uso perfectivo, pero las reglas gramaticales exigen el uso del imperfectivo o en contextos de negación, no finitos o modales.

Sin embargo, y como ocurre en otras ocasiones, este profuso y profundo esfuerzo de la literatura científica por comprender las particularidades de la adquisición del aspecto verbal en ruso pocas veces encuentra reflejo en el diseño de materiales de RLE. En los manuales frecuentemente empleados en el aula universitaria de RLE, la presentación del aspecto verbal en ruso suele responder a una conceptualización en la que se da prioridad al uso del imperfectivo en las fases iniciales de enseñanza porque se considera una forma menos marcada y más sencilla morfológicamente. Así ocurre con los cursos que serán objeto del estudio empírico en este trabajo, fundamentalmente impartidos siguiendo el manual *Poejali* 1.1, 1.2, 2.1 y 2.2 de Chernyshov y Chernyshova (2023, 2022a, 2022b, 2022c). En ellos, indicados en las respectivas guías docentes como bibliografía fundamental y, en la práctica, usados como libros de texto principales, la presentación del aspecto imperfectivo ocurre ya en la lección 12, página 62 del volumen 1.1, con la introducción del verbo. Mientras tanto, el aspecto perfectivo no aparecerá hasta la lección 41, en la página 66 del volumen 1.2, lo cual podría suponer una separación en el tiempo (para cuatro horas de clase a la semana) de unos dos o tres meses en el contexto de aprendizaje aquí analizado. Las lecciones 41-43 del volumen 1.2 están dedicadas específicamente al aspecto verbal, cuestión que se recupera nuevamente en el volumen 2.1, en el que se dedican tres lecciones al aspecto verbal y se introduce su uso en el modo imperativo o en usos modales. En este sentido, para futuras investigaciones podría ser interesante abordar los errores en la adquisición de los casos en ruso, ya que su enseñanza se organiza de forma similar a la del aspecto: las terminaciones son habitualmente presentadas de manera secuencial (por casos) para sustantivos y adjetivos en singular y, solo tiempo después, son recuperados para incorporar otras partes de la oración y las formas del plural.

3. Estudio sobre la elección de imperfectivo-perfectivo por parte de aprendientes de RLE con L1 español

3.1. Participantes

Se han recopilado 60 cuestionarios, realizados por el estudiantado de la asignatura obligatoria de tercer curso *Traducción 1 C-A: Ruso* del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, con edades entre 20 y 23 años y con el ruso como segunda lengua extranjera. Tras el preprocesamiento de los datos, se eliminaron nueve cuestionarios debido a que la L1 de las personas respondientes no era el español. Por lo tanto, el análisis se ha ejecutado sobre un total de 51 sujetos. La recogida de datos se ha realizado en los cursos 2020/21, 2021/22 y 2022/23 siempre en un momento similar en la periodización de la asignatura, aproximadamente tras un mes y medio del inicio de la asignatura y tras un total de 36 ECTS de RLE en sus estudios reglados, distribuidos de la siguiente manera: 18ECTS durante el primer año de estudios, 12ECTS durante el segundo y 6ECTS durante el primer semestre del tercer año. Al mismo tiempo que cursan esta asignatura tienen la última asignatura (6ECTS) de lengua rusa. Casi la totalidad del estudiantado (97%) no ha estado nunca en un país rusófono y la proporción de mujeres, en consonancia con los datos generales del grado, es marcadamente significativa (82%), aunque el último año de recogida de datos fue del 52%.

En esta asignatura el nivel de dominio de RLE suele oscilar entre el A2 y el B1, al menos en las competencias pasivas. A la finalización de la asignatura y del semestre se presupone un nivel cercano a B1, aunque, con la ausencia de movilidad a países rusófonos, el nivel alcanzado suele ser limitado. La asignatura es la primera asignatura de traducción de ruso que cursan en el grado y se suele observar una clara dispersión entre el nivel de dominio en competencias de comprensión y en las de producción (González-Hidalgo, Barros-García y Arroyo-Machado, 2024).

La elección de esta asignatura se sustenta a que el nivel que se pretendía analizar se corresponde con el que se trabaja en ella, así como por tratarse de una asignatura que ha sido impartida por la misma persona en los últimos años y que suele tener un número relativamente estable de matriculaciones, así como unos niveles de satisfacción muy altos por parte del estudiantado.

3.2. Materiales

Para llevar a cabo el presente estudio se han analizado los resultados obtenidos de un cuestionario de 23 ítems de elección de opción correcta centrados en diferentes usos y sentidos del aspecto verbal en RLE. Los ítems están elaborados para un nivel A2/B1 de dominio de la lengua, prestando especial atención al hecho de que las variables léxico-semánticas no fuesen determinantes o comprometedoras para la comprensión. Los ítems consisten en la elección de la forma correcta entre dos dadas o en elegir entre dos opciones el sentido que mejor se ajusta a la situación comunicativa presentada en el ítem.

El cuestionario se realizó online de forma anónima mediante un cuestionario de *Google Forms*, en el que se pedía el consentimiento para el uso de los datos con fines de esta investigación.

Los usos y sentidos abarcados en el cuestionario se corresponden con algunos de los más tratados en los manuales de enseñanza de RLE y, especialmente, en los libros de texto usados en las asignaturas previas a la analizada (Chernyshov y Chernyshova, 2023; 2022a; 2022b; 2022c), así como con la propuesta de Volkova y Phillips (2014), que es el manual específico con el que se suelen trabajar las cuestiones léxico-gramaticales en el aula en la asignatura observada. Los ítems, por tanto, se basan en un uso de la lengua propio de la enseñanza del RLE, cuyas posibles adaptaciones (Dmitrieva, Laposhina y Lebedeva, 2022; Lebedeva et al., 2020) pueden quedar reflejadas.

3.3. Método

El cuestionario fue diseñado para ser cumplimentado de manera anónima a través de *Google Forms*, con el consentimiento expreso de los respondientes para el uso con fines de investigación, cuyos objetivos se explicaban junto a la confidencialidad del tratamiento de la información personal. El cuestionario se realizó íntegramente en línea entre el estudiantado de la asignatura, cuyo perfil y características han sido detallados en el apartado anterior.

De un total inicial de 60 respuestas al cuestionario se descartaron 9 debido a que la L1 de los participantes no era el español, por lo que resultaron 51 participantes efectivos, con una edad promedio de 21 años y al menos dos años y medio de experiencia en el estudio del RLE, con un nivel de dominio A2-B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Los 23 ítems del cuestionario se eligieron para minimizar las dificultades de comprensión léxica y, así, tratar de priorizar la recuperación de los usos aprendidos por reglas a las posibles dificultades de componente léxico. Para ello, los ítems se extrajeron directamente o con ligeras modificaciones de los manuales utilizados en la asignatura, y la dificultad léxica se ajustó a los glosarios de léxico mínimo publicados para el nivel B1 (Andriushina et al., 2015), siguiendo metodologías empleadas en estudios previos sobre la detección automática de niveles de competencia lingüística en RLE (Laposhina y Lebedeva, 2021). Las únicas palabras no contenidas en Andriushina et al. (2015), *сериял/serial* ("serie"), *Байкал/Baikal* ("Baikal"), *пара/para* ("par" o "pareja") y *задуматься/zadumatsia* ("reflexionar" o "pensar"), aparecen en numerosas ocasiones en los manuales de texto referidos.

Cada ítem se etiquetó de acuerdo con la forma del aspecto que evaluaba, imperfectivo (IMP) o perfectivo (PERF), y según el modo y tiempo relevantes para nuestro estudio: imperativo (IMPERAT), infinitivo (INF) y pasado (PAS). En total, los 23 ítems del cuestionario se dividen en 11 ítems de imperfectivo y 12 de perfectivo, de los cuales 12 son usos de pasado, 8 de infinitivo y 3 de imperativo.

Tabla 1. Número y distribución de etiquetas en el cuestionario.

	Imperfectivo (IMP)	Perfectivo (PERF)
Pasado (PAST)	5	7
Infinitivo (INF)	4	4
Imperativo (IMPERAT)	2	1
Total	11	12

De los 24 ítems originales, se eliminó el ítem 24 (IMP/PAST) porque había sido marcado por error como opcional y no todos los respondientes lo habían respondido. Los datos recopilados fueron preprocesados y

las respuestas convertidas a un formato binario, donde 1 representaba una respuesta correcta y 0 una incorrecta para su posterior análisis con R y Python.

Adicionalmente, los ítems se etiquetaron según la tarea que requerían: elección de la forma correcta entre dos dadas (SENTIDO_FORMA) o elección entre dos opciones el sentido que mejor se ajusta a la situación comunicativa presentada en el ítem (FORMA_SENTIDO).

Se realizaron pruebas de fiabilidad y consistencia interna utilizando coeficientes como Alfa de Cronbach y ω de McDonald. También se aplicaron pruebas de normalidad y correlación para evaluar la relación y distribución de los ítems y de las diferentes formas del aspecto evaluadas en el cuestionario. Además, se realizaron análisis no paramétricos, como la prueba de Kruskal-Wallis, para las diferentes etiquetas y las combinaciones de estas.

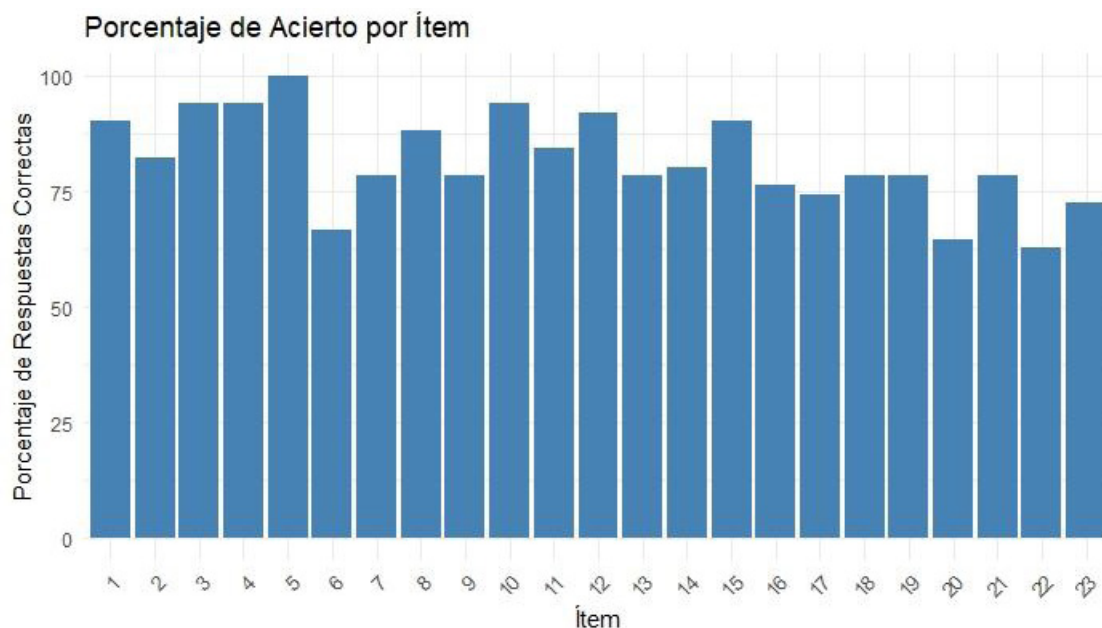
Además, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo estadístico. Se evaluaron las frecuencias y porcentajes de respuestas correctas e incorrectas, tendencias de dispersión y centralidad. También se ha estudiado cada ítem con el objetivo tanto de observar el volumen de errores como de comprobar en qué grado distinguía el nivel de habilidad o conocimiento. Un análisis detallado de ítem por ítem evaluó la dificultad de cada pregunta y cómo se distribuían las respuestas incorrectas. Se ha llevado a cabo, igualmente, un análisis descriptivo utilizando técnicas de análisis bivariado para detectar patrones de error comunes entre diferentes ítems y examinar las relaciones entre las etiquetas. Adicionalmente, se ha esbozado un análisis de la proporción de acierto y error en los dos tipos de ítems que componen en el cuestionario (FORMA_SENTIDO y SENTIDO_FORMA).

En la discusión hemos tratado de contextualizar algunos de los resultados más llamativos, así como esbozar una posible etiología del rendimiento en los diferentes ítems, algo que puede proporcionar una base para futuras investigaciones sobre el análisis de errores, la interlengua y la adquisición del aspecto verbal por parte de aprendientes de RLE con L1 español, población cuya presencia en la literatura científica basada en datos es minoritaria.

3.4. Resultados y discusión

En el estudio de la consistencia interna del cuestionario, el coeficiente Alfa de Cronbach fue de $\alpha=0.742$, indicando una consistencia interna aceptable. Asimismo, se calculó el Alfa de Cronbach y el ω de McDonald para cada ítem y se calculó la correlación del ítem con el total corregido y el impacto en la fiabilidad general si se elimina el ítem. El análisis de fiabilidad revela que, aunque el cuestionario tiene una consistencia interna aceptable, algunos ítems presentan baja correlación con el total y podrían ser considerados para su revisión o eliminación. Mejorar estos ítems podría aumentar la fiabilidad general del instrumento. Por ejemplo, al quitar el ítem 12 ($r = 0.118$) y el ítem 20 ($r = 0.080$), α subiría a 0.754 y 0.764, respectivamente. Por otro lado, existen algunos ítems de alta correlación ítem-total ($r > 0.5$), entre los que sobresale el ítem 2 ($r = 0.617$).

Figura 2. Porcentaje de respuestas correctas por ítem.

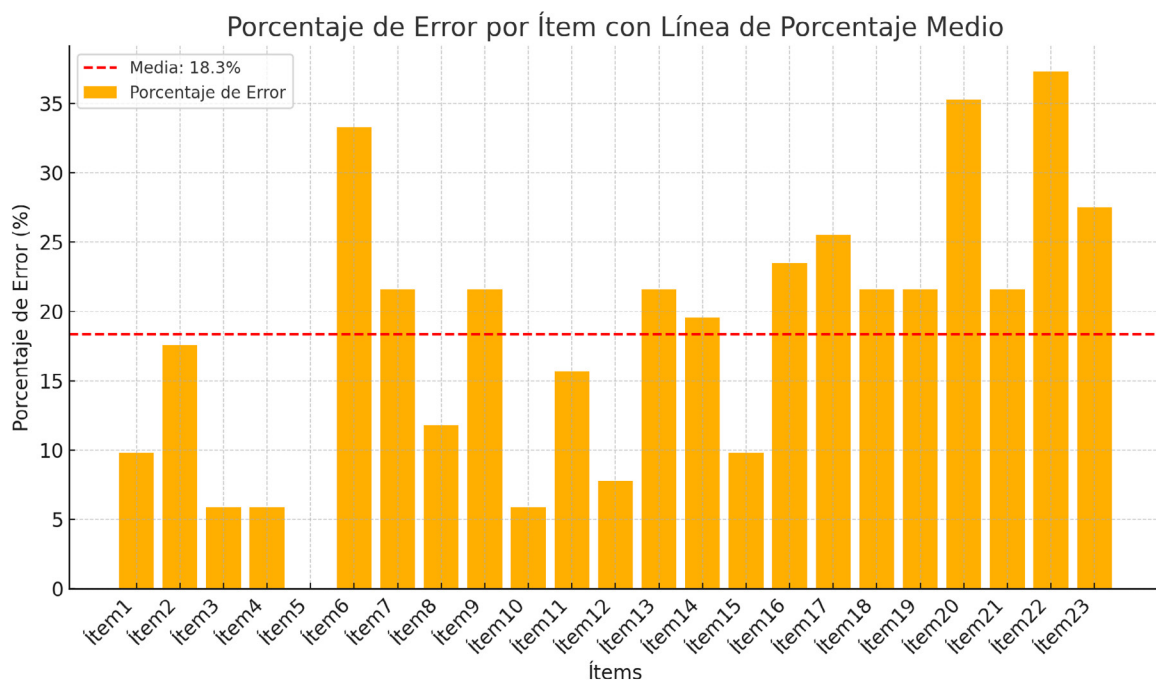


El análisis descriptivo de los 23 ítems revela un rendimiento general alto, con medias que oscilan entre 0.627 y 1.00, con la mayoría de los ítems con media superior a 0.75, lo que indica una alta tasa de aciertos en la mayoría de los casos. La mediana de 1 en todos los ítems sugiere que más de la mitad de los participantes respondieron correctamente a todos los ítems. Los errores estándar de la media varían entre 0.00 y 0.0684, mostrando una variabilidad leve en el desempeño de los participantes. La desviación estándar insiste en esta tendencia, con valores que van desde 0.238 hasta 0.488, lo cual indica una dispersión moderada en

los resultados de algunos ítems. La asimetría negativa en la mayoría de los ítems (con valores entre -0.543 y -3.86) sugiere que las respuestas tienden a concentrarse hacia el extremo de los aciertos. Sin embargo, algunos ítems muestran una mayor dispersión en las respuestas, como el ítem 6 ($\sigma = 0.476$) y el ítem 7 ($\sigma = 0.415$). En este mismo sentido apuntan la asimetría negativa y la curtosis positiva en la mayoría de los ítems, resultando el ítem 6 el que muestra una distribución más equilibrada, con una asimetría moderada (-0.729) y una curtosis negativa (-1.53). Los resultados de curtosis son variados, con valores que van desde -1.78 hasta 13.5, lo que indica que algunos ítems presentan distribuciones más achatadas y otros más apuntadas. La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk revela que ninguno de los ítems sigue una distribución normal (todos con $p < 0.001$), confirmando una tendencia marcada hacia los aciertos. El cuestionario, por tanto, ha supuesto una dificultad relativamente baja en general, pero con una dispersión y sesgo suficientes.

La Figura 2 muestra el porcentaje de aciertos en los diferentes ítems, donde se puede comprobar que el rendimiento ha sido notablemente alto, aunque algunos ítems parecen suponer mayor dificultad. Será precisamente en esos ítems en los que no centraremos más adelante. La visualización del porcentaje de errores permite localizar con facilidad los ítems que acumulan un porcentaje superior a la media.

Figura 3. Porcentaje de errores por ítem.



La evaluación de la distribución de las diferentes etiquetas de aspecto verbal, modo y tiempo mediante la prueba chi-cuadrado de bondad de ajuste revela que las etiquetas IMP (imperfectivo) y PERF (perfectivo) están representadas de manera estadísticamente apropiada en el cuestionario. Para la etiqueta PAST, el estadístico chi-cuadrado fue de $\chi^2 = 0.168$ con un valor $p = 0.682$, indicando que no podemos rechazar la hipótesis nula de que la distribución de las etiquetas entre las categorías es uniforme o equitativa. Por lo tanto, observamos una distribución equitativa entre los aspectos IMP y PERF. La etiqueta IMPERAT (imperativo) mostró una adecuada uniformidad con $\chi^2 = 0.171$ y $p = 0.679$. En contraste, la etiqueta INF (infinitivo), con cuatro ítems de IMP y cuatro de PERF, arroja un estadístico chi-cuadrado de $\chi^2 = 0.0$ y un valor $p = 1.0$. Estos resultados sugieren que, en general, las etiquetas están bien balanceadas, aunque las etiquetas PAST e IMPERAT podrían beneficiarse de una revisión del diseño del cuestionario para asegurar una representación aún más equitativa.

La prueba binomial y la proporción de aciertos nos ha permitido identificar si la distribución de las respuestas se diferencia significativamente de una distribución aleatoria del 50%.

Los ítems 1, 2, 3 y 4 (escoger el sentido más apropiado para *1. При встрече подруга спросила меня о делах/Pri vstreche podrugа sprosila menia o delaj*; *2. Я уже не раз смотрел этот фильм/Ya uzhe ne raz smotrel etot film*; *3. Я переводила текст 2 часа/Ya perevodila tekst 2 chasa*; *4. Я перевела текст за 2 часа/Ya perevela tekst za 2 chasa*) tienen una proporción de aciertos muy alta y p -valores < 0.001 , lo cual indica una diferencia significativa respecto al 50% esperado por azar. El ítem 22 (*22. Ксения, не забудь вечером позвонить бабушке/Ksenia, ne zabud vecherom pozvonit babushke*) tiene una proporción de aciertos del 62.7% con $p = 0.092$, lo que indica que no hay una diferencia significativa con respecto a una distribución aleatoria del 50%. Los ítems 6 (*6. [Te quieres preguntar si ha visto la serie rusa "La cocina"]*) y 20 (*20. Какое это было прекрасное время! Его нельзя!Какое это было прекрасное время! Ego nelzia!*) tienen proporciones de aciertos del 66.7% y 64.7%, respectivamente, con p -valores cercanos a 0.05. Esto sugiere que, aunque hay una diferencia significativa, esta es más débil que en otros ítems. Algo similar ocurre con el ítem 23 (*23. По этому телефону нельзя позвонить/Po etomu telefonu nelzia pozvonit*) con una proporción de aciertos del 72.5% y $p = 0.002$.

Tabla 2. Ítems relevantes en la proporción de aciertos y p-valor.

	Proporción de Aciertos	p-valor
Ítem 1	0.902	<0.001
Ítem 2	0.824	<0.001
Ítem 3	0.941	<0.001
Ítem 4	0.941	<0.001
Ítem 6	0.667	0.024
Ítem 20	0.647	0.049
Ítem 22	0.627	0.092
Ítem 23	0.725	0.002

Puede resultar lógico que el ítem 22 (etiquetado como PERF_IMPERAT) sea el que mayor dificultad ha presentado, puesto que se trata de un uso muy específico del aspecto verbal, donde el imperativo perfectivo adquiere un matiz de advertencia, frente al imperativo negativo de la forma imperfectiva. Además, los usos en imperativo no se suelen trabajar en las primeras fases de aprendizaje de RLE. Podría ser interesante para futuras investigaciones abordar una cuestión que hemos observado a lo largo de este estudio y ya predicha en investigaciones previas (Apresjan, 2024): cómo aquellos usos del aspecto que parecen contraponerse o se contraponen a reglas gramaticales asumidas en las primeras fases de aprendizaje muestran un mayor número de errores. Así, la dificultad del ítem 22 podría radicar en que parece oponerse a la regla generalizadora que se suele introducir en los niveles iniciales, según la que el imperativo negativo se forma preferentemente con el imperfectivo.

Por su parte, la pregunta 20 (PERF_INF) muestra el uso del aspecto verbal con la palabra predicativa *нельзя/nelzia* (Sorokin et al., 2017) y podría encontrar un razonamiento similar al que acabamos de describir para explicar la proporción de aciertos de 64.7% y $p = 0.049$. Consideramos que puede tratarse de un error derivado de reglas elaboradas por generalización o replicación del *input*: los respondientes han podido asumir como norma que *нельзя/nelzia* va seguido siempre o mayoritariamente de imperfectivo, que es como suele emplearse en los usos que se abarcan en las primeras fases de aprendizaje con el sentido de prohibición. Esto mismo podría ocurrir en las preguntas 23 (PERF_INF) y 17 (PERF_INF) (*17. Эрмитаж так велик, что его нельзя за пару часов/Ermitazh tak velik, chto ego nelzia za paru chasov*), ya que ambas reflejan imposibilidad, en lugar de prohibición, que, como hemos indicado, sería el sentido más interiorizado y al que han estado más expuestos. El estudiantado podría tender a priorizar la regla adquirida en las primeras fases de aprendizaje sobre la información y reglas recientes acerca del uso del aspecto. En cierto modo, los resultados podrían sugerir, aunque se requieran futuras investigaciones al respecto, que priorizan la gramática sobre la semántica (Gagarina, 2004; Apresjan, 2024), aunque cierta sensibilidad semántica podría guiar los juicios de elección. En otras palabras, podría existir una preponderancia de la intuición gramatical sobre el sentido que se transmite con el aspecto verbal. Esto se podría completar con el análisis del efecto del tipo de ítem, como veremos a continuación, ya que, mientras que en el ítem 23 deben seleccionar el sentido correcto, en el ítem 17 (74.5%, $p < 0.001$) deben elegir la forma correcta, por lo que no es descartable que el ítem 17 promueva un tipo de procesamiento distinto al que se despliega ante el ítem 23.

Los errores cometidos en la pregunta 6 (IMP_PAST), con una proporción de acierto de 66.7% y $p = 0.024$, podrían deberse a la explicación anterior basada en el peso de la desigual consolidación de las reglas aprendidas en diferentes etapas de aprendizaje o a la interiorización de una regla por transferencia de la visión del mundo de la L1 (español). Recordemos que en el ítem 6 se pide elegir la opción que mejor refleja el sentido de querer preguntarle a alguien por primera vez si ha visto la serie *La cocina*. Cuando una persona hispanohablante pretende saber si se ha visto o no una serie o si, en general, se ha realizado o no una acción, parece tender a conceptualizar la situación como un resultado, algo que es congruente con la literatura científica previa de los estudios sobre la adquisición del aspecto y, particularmente, para el valor factual del imperfectivo (Mañas Navarrete, 2016, p. 74). Se trata, además, de uno de los errores frecuentes encontrados por Apresjan (2024) para aprendientes de RLE con L1 inglés, en los que la sustitución de imperfectivo por perfectivo se da en un contexto en el que la semántica refiere cierta finalización, pero la regla gramatical exige el uso de imperfectivo.

Desde el prisma anterior, también podríamos sugerir que quizá se aplique la asociación formada desde el primer momento en que se introduce el aspecto en el aula de RLE, según la que algo acabado o realizado se expresa con perfectivo. Si analizamos los resultados obtenidos en el ítem 5 (*5. Как выступили наши спортсмены?/Kak vystupili nashi sportsmeny?*), en la que no se ha observado ningún error y en la que sí funciona la asociación de finalización/realización con el uso del perfectivo, parece quedar clara la fuerza que ejerce esa regla en la toma de decisiones en usos que pueden percibirse próximos.

Según lo anterior, sería esperable que en el ítem 19 (IMP_PAST) (*19. Ты когда-нибудь в эту игру?/Ty kogda-nibud v etu igru?*) se obtuvieran valores similares a los del ítem 6, ya que involucra el uso del imperfectivo para referirse a una acción que podría ser entendida como finalizada o realizada. En

particular, se pide elegir la opción correcta para preguntar si alguna vez se ha jugado a este juego. Con un porcentaje de error del 78.4% y $p < 0.001$, quizá la explicación al mejor rendimiento en este ítem que en el ítem 6 radique en que, en este enunciado, en cierto modo se estimule la sensibilidad semántica con la introducción de un elemento como *когда-нибудь/когда-nibud* (incluso a pesar del demostrativo) o a que la asociación de *когда-нибудь/когда-nibud* con imperfectivo sea fuerte a pesar de ser reciente para este perfil de aprendiz de RLE.

También resulta destacable el ítem 16 (PERF_PAST) (16. *Мой велосипед сломался, а этот мне соседи/Moi velosiped slomalsia, a etot mne sosedi*), puesto que se corresponde con un uso muy poco frecuente en las primeras fases de aprendizaje de RLE: la expresión de la conservación o cancelación de resultado. La notable proporción de acierto en el ítem 16 (76.5% $p < 0.001$) podría estar relacionada, como en el ítem 19, con la aparición de un elemento lingüístico facilitador, el demostrativo, que probablemente promueva la idea de concreción (fruto de la asociación primaria del perfectivo con lo concreto) por encima de la de conservación de resultado en el momento de habla que realmente se plantea. Lo mismo podría ocurrir con el ítem 7 (PERF_PAST) (7. *Зачем мою лампу поставили на окно?/Zachem moiu lampu postavili na okno?*) en el que se refleja el mismo uso que en la pregunta 16, es decir, el perfectivo para expresar conservación de resultado. De nuevo, el posesivo (y tal vez la imagen de que sea una ventana en particular) podría afectar en la percepción de concreción por encima del valor de si el resultado se conserva o no, lo que podría explicar la proporción de acierto de 78.4% ($p < 0.001$).

El rendimiento en el ítem 18 (IMP_INF), con una proporción de acierto también de 78.4% y p -valor < 0.001 , podría responder a la idea de que se resuelve de forma predominantemente normativa y gramatical, independientemente de los elementos lingüísticos presentes, debido a que desde las primeras etapas parece darse por válida la regla de que tras los verbos que indican comienzo, ruptura o continuación de una acción debe seguir un infinitivo imperfectivo. Los errores observados podrían tener que ver con el verbo utilizado para marcar la ruptura de la realización de una acción (*перестать/perestat*), en lugar de otros más presentes y habituales en las fases iniciales de aprendizaje con una semántica similar (por ejemplo, *заканчивать/закончить // zakanchivat/zakonchit, кончать/кончить // konchat/konchit*).

Además del ítem 5 (con cero errores), hay otros que han cosechado muy pocos errores. Así, por ejemplo, tanto el 3 (IMP_PAST) (3. *Я переводила текст 2 часа/Ya perevodila tekst 2 chasa*) como el 4 (PERF_PAST) (4. *Я перевела текст за 2 часа/Ya perevela tekst za 2 chasa*) se corresponden con un uso del aspecto verbal en el que se suele insistir desde niveles iniciales: la expresión de un periodo de tiempo se hace con imperfectivo cuando se subraya la duración de la acción, mientras que para enfatizar cierto resultado conseguido en un periodo de tiempo se emplea el perfectivo con la preposición *за/za*. Existe, además, un efecto potenciador visual según el que, por la amplia y repetida exposición a dicha coocurrencia, si está el perfectivo, los aprendices entienden que debe estar la preposición y, de igual forma, si está la preposición debe estar el perfectivo. Esta regla probablemente se refuerce al contraponerse a la ausencia de preposición cuando expresamos periodo de tiempo con imperfectivo. Otro factor relevante adicional es que estos ítems aparecen uno junto a otro en el cuestionario, lo que podría facilitar la recuperación de la regla y, por tanto, que la oposición aspectual resulte más transparente (Apresjan, 2024). La misma exposición temprana y prolongada, pero en este caso a la asociación de algo que ocurre una sola vez con el perfectivo, podría explicar el sobresaliente rendimiento en el ítem 1 (PERF_PAST) (1. *При встрече подруга спросила меня о делах/Pri vstreche podrugа sprosilá menia o dela)* con una proporción de acierto de 90.2% y $p < 0.001$.

En cuanto a una posible diferencia en la preferencia de uso del imperfectivo o del perfectivo, los resultados de la prueba Chi-cuadrado ($\chi^2 = 0.04348$, $df = 1$, $p = 0.835$) sugieren que no podemos rechazar la hipótesis nula, que establece que no hay una preferencia o tendencia hacia el uso de PERF o IMP.

Con el fin de comparar la proporción de errores en los ítems etiquetados como IMP y PERF se llevó a cabo una prueba binomial, cuyos resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($\chi^2 = 0.427$, $p = 0.513$). La proporción de errores fue del 17.47% para imperfectivo y del 19.12% para perfectivo, con un intervalo de confianza del 95% para la diferencia de proporciones, que abarcó desde -0.062 hasta 0.029. La mayor variabilidad en los errores de los ítems etiquetados como PERF ($\sigma = 11.9$ frente a $\sigma = 8.01$) podría indicar que estos ítems son más sensibles a factores individuales o contextuales. Paralelamente, se aplicó una prueba exacta de Fisher, obteniendo un p -valor de 0.497 y un odds ratio de 1.117. Estos resultados indican que no existe una diferencia estadísticamente significativa en las probabilidades de cometer errores entre los ítems etiquetados como IMP y PERF y, por tanto, que el rendimiento de los aprendices es consistente en ambos aspectos verbales y no se observan patrones diferenciales.

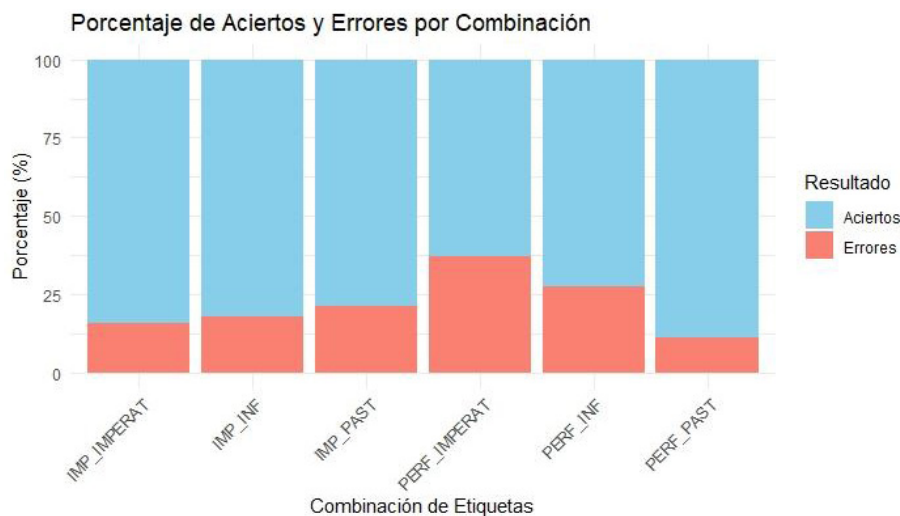
Tabla 3. Combinaciones de las etiquetas empleadas en el estudio y número de ocurrencias.

	Pasado (PAST)	Infinitivo (INF)	Imperativo (IMPERAT)
Imperfectivo (IMP)	5	4	2
Perfectivo (PERF)	7	4	1

De cara a la comprensión de si las combinaciones de aspecto y modo/tiempo (imperfectivo y perfectivo; pasado, infinitivo e imperativo) presentaban diferencias y consistencia en la dificultad, se aplicó una prueba de Kruskal-Wallis para comparar los porcentajes de error entre combinaciones, que arrojó un valor de $\chi^2 = 5$,

con $df = 5$ y un p -valor de 0. Estos resultados indican que no hay diferencias estadísticamente significativas en la dificultad de los ítems dentro de cada combinación ($p > 0.05$). Por lo tanto, los ítems etiquetados con una misma combinación de aspecto y tiempo/modo presentan una dificultad homogénea.

Figura 4. Aciertos y errores por combinación de aspecto y tiempo/modo.



La mayor proporción observada de errores en la combinación PERF_IMPERAT y PERF_INF puede, no obstante, servir de base para esbozar nuevos trabajos con diversas tareas. Estos resultados son de utilidad, principalmente, para entender el comportamiento de la muestra analizada mediante un cuestionario en el que, como ya se ha señalado, cierto efecto *priming* no es descartable.

En este sentido, y puesto que el cuestionario comprendía la respuesta a dos tipos de ítem, uno en la que los respondientes elegían la forma adecuada para transmitir un sentido dado (SENTIDO_FORMA) y otra en la que debían elegir el sentido más apropiado para un enunciado dado (FORMA_SENTIDO), hemos observado que el mejor rendimiento observado en FORMA_SENTIDO refleja una diferencia real en el desempeño de los participantes ($z = 3.21$, p -valor = 0.0013). Los porcentajes de error en FORMA_SENTIDO van desde 0% a 37.25%, mientras que en SENTIDO_FORMA van desde 5.88% a 35.29%. La prueba de Mann-Whitney U arrojó un estadístico U de 28.0 y un p -valor de 0.0635, lo que apuntaría a que la dificultad de los ítems individuales está razonablemente bien distribuida en el cuestionario entre los dos tipos de ítems. Consideramos que sería muy recomendable la profundización en el posible efecto de la tarea (Bardovi-Harlig y Comajoan-Colomé, 2020) en el estudio de la adquisición del aspecto verbal en RLE, en la línea de lo observado por Martelle y Shirai (2023).

4. Conclusiones

Mediante la realización de un cuestionario sobre la adquisición y preferencias en el uso del aspecto verbal en RLE se ha podido recoger información sobre las principales dificultades del estudiantado hispanohablante de la asignatura *Traducción 1 C-A: Ruso* de la Universidad de Granada. Este se ha realizado a lo largo de tres cursos académicos, por lo que los datos podrán ser explotados de forma longitudinal. Se han medido, principalmente, los usos del aspecto que se consideran consolidados para un nivel A2-B1 de RLE según el MCER. Los ítems se han clasificado mediante etiquetas, que marcaban el aspecto, tiempo y modo de cada ítem, así como el tipo de tarea que subyacía a cada ítem.

El cuestionario mostró una consistencia interna aceptable con un coeficiente Alfa de Cronbach de $\alpha = 0.742$. Aunque el instrumento en general es fiable, algunos ítems con baja correlación podrían ser revisados o eliminados para mejorar su fiabilidad. Se identificaron los ítems 12 y 20 como candidatos para su revisión debido a su baja correlación ítem-total.

El rendimiento de los aprendientes fue alto, con medias de aciertos superiores al 75% en la mayoría de los ítems. Los errores se concentraron en aquellos ítems que presentaban usos del aspecto que pueden entrar en contradicción con reglas introducidas en las primeras etapas de aprendizaje, algo que Apresjan (2024) ha advertido en las sustituciones imperfectivo-perfectivo en diferentes etapas de aprendizaje. Específicamente, los aprendientes mostraron dificultades marcadas cuando el contexto requería priorizar el sentido semántico sobre reglas gramaticales generalizadas características de las fases tempranas de aprendizaje. Estos errores reflejan una posible tendencia a aplicar reglas gramaticales aprendidas en niveles iniciales, como la asociación del imperfectivo con prohibición, el uso del perfecto con acciones finalizadas y la formación del imperativo negativo con imperfectivo sobre otros usos más tardíos como la expresión de conservación o cancelación del resultado de la acción en el momento del habla. Entre otras, se han encontrado casos en los que la sustitución de imperfectivo por perfectivo se da en un contexto en el que la semántica refiere cierta finalización, pero la regla gramatical exige el uso de imperfectivo.

La comparación del rendimiento en ítems sobre el valor de finalización o resultado de la acción del perfecto y el valor factual del imperfecto ha permitido comprobar que uno de los errores frecuentes encontrados por Apresjan para aprendientes de RLE con L1 inglés (2024), la sustitución de imperfecto por perfecto en un contexto en el que la semántica refiere cierta finalización, pero la regla gramatical exige el uso de imperfecto, también lo es para la muestra analizada de aprendientes de RLE con L1 español.

Se observó, por tanto, que los estudiantes parecen tender a priorizar la gramática sobre la semántica en situaciones donde ambas podrían estar en conflicto, fenómeno al que apuntan otras investigaciones (Gagarina, 2004; Apresjan, 2024). Sin embargo, en algunos casos, elementos lingüísticos específicos parecen promocionar interpretaciones prevalentes a las estrictamente basadas en los usos del aspecto. Así ocurrió, por ejemplo, con la aparición de demostrativos que denotaban concreción. En general, podríamos asumir la existencia de cierta sensibilidad semántica que, en determinados contextos facilitadores, parece predominar y guiar la elección.

No se ha encontrado una diferencia estadísticamente significativa sobre la preferencia o tendencia hacia el uso de imperfecto o perfecto. El rendimiento de los aprendientes ha sido consistente en ambos aspectos verbales en cuanto a proporción de aciertos. Las etiquetas de aspecto (imperfecto y perfecto) y sus combinaciones con el modo y tiempo (pasado, infinitivo, imperativo) estuvieron bien equilibradas en el cuestionario. Los ítems etiquetados con una misma combinación de aspecto y tiempo/modo presentan una dificultad homogénea. La observación de una mayor proporción de errores en las combinaciones del perfecto con el imperativo (PERF_IMPERAT) y del perfecto con el infinitivo (PERF_INF) son coherentes con la hipótesis de que la etapa de aprendizaje afecta la adquisición del aspecto en RLE, pero las diferencias obtenidas no son estadísticamente significativas.

Finalmente, se ha esbozado un análisis del efecto del tipo de ítem, ya que podría explicar algunas diferencias en el rendimiento en ítems que miden el mismo uso del aspecto, pero lo plantean con tareas dispares. Este enfoque requiere una mayor investigación, pero apunta a ser de crucial importancia, sobre todo si atendemos a que resultados previos parecen indicar que, cuanto más naturales son las tareas y el contexto de aprendizaje, la adquisición del aspecto-tiempo es más consistente con la AH (Martelle y Shirai, 2023). En este sentido, en la muestra analizada se ha observado un mejor rendimiento en los contextos en los que los aprendientes tenían que elegir el sentido más apropiado para una forma dada (FORMA_SENTIDO) frente a los ítems en los que debían elegir la forma apropiada para un sentido dado. Como indicamos, se requiere una profundización mayor en esta línea.

Los resultados sugieren que la intervención pedagógica es crucial. Los docentes de RLE deben prestar especial atención a los usos específicos del aspecto que contradicen reglas generalizadas introducidas en los niveles iniciales, así como planificar la secuenciación de materiales de manera que se respeten las etapas de aprendizaje. Asimismo, parece recomendable introducir tareas diferenciadas en la enseñanza y, particularmente, en la evaluación. Probablemente, la eficiencia en la adquisición del aspecto verbal en aprendientes de RLE con L1 español aumentaría si los materiales didácticos incorporaran el conocimiento producido por la investigación basada en datos, así como si los instrumentos de evaluación tuvieran en cuenta los posibles sesgos y efectos de la instrucción.

En definitiva, se ha podido obtener información valiosa sobre el conocimiento lingüístico de la muestra analizada. Aunque se precisaría de un análisis más profundo para poder obtener resultados más generalizables sobre la adquisición del aspecto en aprendientes de RLE con L1 español, nuestra propuesta puede suponer un comienzo en la aplicación de este tipo de técnicas para la optimización de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Asimismo, el estudio pone de manifiesto la importancia del análisis de errores para la comprensión y planificación de la adquisición de lenguas extranjeras (Corder, 1967; Selinker, 1972) y como forma de tratar datos que permitan optimizar la intervención docente en el aula (James, 1998). Como ya se ha apuntado, y de acuerdo con lo advertido por Salaberry (2021, p. 14), consideramos que este tipo de análisis basados en datos de estadios intermedios o avanzados en la adquisición de una lengua extranjera, y en el caso particular del aspecto, ayudan considerablemente a comprender también las primeras etapas de aprendizaje.

5. Limitaciones

El presente estudio describe el comportamiento de una población pequeña muy localizada en la que el efecto de instrucción y otras variables contextuales pueden estar ejerciendo notable influencia. Se han recopilado datos únicamente de tres cursos académicos, por lo que un mayor segmento temporal sin duda beneficiaría los resultados obtenidos. No obstante, conviene destacar que de esta forma se han conseguido mantener estables variables como la estructura de la educación formal recibida, los manuales usados en el aula, nivel medio de dominio del RLE o el perfil de acceso. Asimismo, la realización de un análisis, en la línea de Martelle y Shirai (2023), de textos producidos por el tipo de perfil de aprendiente aquí analizado en las que el posible efecto *priming* se minimizara sería un complemento de enorme valor. En cuanto al cuestionario empleado, la inclusión de una opción "No sabe/No contesta" podría ser interesante desde un punto de vista estadístico. Para una evaluación completa de la fiabilidad del cuestionario, un estudio exploratorio previo, así como un análisis de confiabilidad entre evaluadores posterior al diseño del cuestionario y no solo el consenso previo para la selección de los ítems serían de enorme importancia. La inclusión de otros datos sociodemográficos en el cuestionario podría dotar el estudio de un mayor alcance, así como de una mejor alineación con la literatura científica previa. La corta extensión del cuestionario condiciona el hecho de poder contar con una mayor representación de etiquetas o variedad de subetiquetas, así como la ya mencionada baja

representación de los usos en imperativo e infinitivo o la nula representación de usos en futuro, limitación habitual en los estudios previos y que genera una visión incompleta de la adquisición del aspecto en RLE (Martelle y Shirai, 2023). Sin embargo, en este caso se ha optado por el uso de un cuestionario que no saturara a los respondientes y pudiese ser respondido por la totalidad de la población analizada. La inclusión o aumento del número de ítems sobre usos concretos del aspecto en RLE (contextos iterativos, contextos no finitos, expresión de tiempo, entre otros) para los que la reciente literatura científica ha encontrado dificultades en otras L1 (Apresjan, 2024) supondría una línea atractiva para futuros estudios.

Agradecimientos

Este artículo se ha realizado en el marco del proyecto PPJIA2021.40 del Plan Propio de Investigación de la Universidad de Granada, titulado "Visualización analítica para la optimización del *feedback* y la evaluación en el aula de Traducción e Interpretación y Enseñanza de lenguas extranjeras", y del proyecto Erasmus+ KA220-HED Nº 2021-1-SK01-KA220-HED-000022917, titulado *The innovation of the concept and curriculum of doctoral study programs and increasing their effectiveness*.

Queremos, asimismo, expresar nuestro agradecimiento a las personas encargadas de la revisión, con cuyas aportaciones esta contribución se ha enriquecido enormemente.

Contribución de autoría CRediT

El orden de firma sigue el *SDC approach*.

Conceptualización: Benamí Barros García (BBG), Alicia Sánchez-Gómez (ASG).

Curación de datos: BBG, ASG.

Análisis formal: BBG, ASG, María Teresa Megía Céspedes (MTMC).

Investigación: BBG, ASG, MTMC.

Metodología: BBG, ASG.

Administración del proyecto: BBG.

Supervisión: BBG.

Validación: BBG, ASG, MTMC.

Visualización: BBG.

Redacción: BBG, ASG, MTMC.

Referencias

- Andriushina, N. P. et al. (2015). *Leksicheski minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervy sertifikat-sionny uroven. Obschee vladenie*. Zlatoust.
- Antonova-Ünlü, Elena y Wei, Li (2016). Aspect acquisition in Russian as the weaker language: Evidence from a Turkish-Russian child. *International Journal of Bilingualism*, 20(2), 210-228. <https://doi.org/10.1177/1367006914552138>
- Apresjan, Valentina (2024). Errors in foreign language acquisition as a multifaceted phenomenon: the case of Russian aspect. *Russ Linguistics*, 48(3). <https://doi.org/10.1007/s11185-023-09287-8>
- Ayoun, Dalila y Salaberry, M. Rafael (2005). Towards a comprehensive model of the acquisition of L2 tense-aspect in the Romance languages. En D. Ayoun y Salaberry, M. (Eds), *Tense and Aspect in Romance Languages: Theoretical and applied perspectives* (pp. 254-282). John Benjamins.
- Bailini, Sonia (2016). *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (1994). Anecdote or Evidence? Evaluating Support for Hypotheses Concerning the Development of Tense and Aspect. En Elaine Tarone, Susan M. Gass y Andrew D. Cohen (Eds.), *Research Methodology in Second-Language Acquisition* (pp. 41-60). Lawrence Erlbaum.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2005). Tracking the Elusive Imperfect in Adult L2 Acquisition. In Kempchinsky, P y Slabakova, R. (Eds.), *Aspectual Inquiries. Studies in Natural Language and Linguistic Theory* (pp. 397-419). https://doi.org/10.1007/1-4020-3033-9_17
- Bardovi-Harlig, Kathleen y Comajoan-Colomé, Llorenç (2020). The aspect hypothesis and the acquisition of L2 past morphology in the last 20 years: A state-of-the-scholarship review. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(5), 1137-1167. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000194>
- Bar-Shalom, Eva (2002). *Tense and Aspect in Early Child Russian. Language Acquisition*, 10(4), 321-337. https://doi.org/10.1207/S15327817LA1004_2
- Batiukova, Olga (2018). Adquisición de rasgos gramaticales del español por hablantes adultos de ruso: identificando las áreas de dificultad dentro de una instrucción gramatical explícita. *ELUA*, 32, 33-71. <https://doi.org/10.14198/ELUA2018.32.2>
- Blyth, Carl S. (2005). From empirical findings to the teaching of aspectual distinctions. En Dalila Ayoun y M. Rafael Salaberry (Eds), *Tense and Aspect in Romance Languages: Theoretical and applied perspectives* (pp. 211-252). John Benjamins.
- Chernyshov, Stanislav I. y Chernyshova, Alla V. (2022a). *Poejali! 1.2: uchebnik russkogo yazyka dlja nachinaiuschij*. Zlatoust.
- Chernyshov, Stanislav I. y Chernyshova, Alla V. (2022b). *Poejali! 2.1: uchebnik russkogo yazyka dlja vzroslyj*. Zlatoust.
- Chernyshov, Stanislav I. y Chernyshova, Alla V. (2022c). *Poejali! 2.2: uchebnik russkogo yazyka dlja vzroslyj*. Zlatoust.

- Chernyshov, Stanislav I. y Chernyshova, Alla V. (2023). *Poejalil! 1.1: uchebnik russkogo yazyka dlia nachinaiuschij*. Zlatoust.
- Comrie, Bernard (1976). *Aspect: An Introduction to Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge University Press.
- Corder, Stephen P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161-170.
- Dmitrieva, Anna, Laposhina, Anna, y Lebedeva, Maria (2022). Creating a list of word alignments from parallel Russian simplification data. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5. <https://doi.org/10.3389/frai.2022.984759>
- Eibensteiner, Lukas (2022). L3 acquisition of aspect: the influence of structural similarity, analytic L2 and general L3 proficiency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0220>
- Forsyth, James (1970). *A Grammar of aspect: Usage and meaning in the Russian verb*. Cambridge University Press.
- Gagarina, Natalia (2004). Does the acquisition of aspect have anything to do with aspectual pairs? *ZAS Papers in Linguist.* 33, 39-61. <https://doi.org/10.21248/zaspil.33.2003.195>
- Gagarina, Natalia (2000). The acquisition of aspectuality by Russian children: the early stages. *ZAS Papers in Linguistics*, 15, 232-246. <https://doi.org/10.21248/zaspil.15.2000.30>
- González-Hidalgo, Inés A., Barros García, Benamí, y Arroyo-Machado, Wenceslao (2024). The treatment of error in learners of Russian as a foreign language: Visual analytics. *Porta Linguarum. An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, (X), 31-46. <https://doi.org/10.30827/portalin.viX.27276>
- James, Carl (1998) *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Longman.
- Janda, Laura A. (2007a). Aspectual clusters of Russian verbs. *Studies in Language*, 31(3), 607-648. <https://doi.org/10.1075/sl.31.3.04jan>
- Janda, Laura A. (2007b). What makes Russian bi-aspectual verbs special? En D. Divjak & A. Cochanska (Eds.), *Cognitive Paths into the Slavic Domain* (Vol. 38, pp. 83-110). <https://doi.org/10.1515/9783110198799.2.83>
- Janda, Laura A. (2008). Motion Verbs and the Development of Aspect in Russian. *Scando-Slavica*, 54(1), 179-197. <https://doi.org/10.1080/00806760802494265>
- Laposhina, Anna N., y Lebedeva, Maria Y. (2021). Textometr: an online tool for automated complexity level assessment of texts for Russian language learners. *Russian Language Studies*, 19(3), 331-345. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>
- Lebedeva, Maria Y., Veselovskaya, Tatyana S., Zhiitsova, Lyudmila Y., Kupreshchenko, Olga F., & Laposhina, Antonina N. (2020). Lexical profiles of Russian textbooks for L1 and L2 learners: Comparative corpus study. *Kompiuternaia lingvistika i intellektualnye tehnologii: po materialam mezhdunarodnoi konferentsi «Dialog 2020»*, 19, 1036-1048. <https://doi.org/10.28995/2075-7182-2020-19-1036-1048>
- Mañas Navarrete, Iban (2011). Dos maneras de viajar al pasado. Estudio comparativo de la expresión del pasado en ruso y español. *Cuadernos de Rusística Española*, 7, 29-40.
- Mañas Navarrete, Iban (2016). La adquisición de la oposición imperfecto/indefinido por parte de estudiantes rusófonos de nivel avanzado de español LE [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/109487/1/IMN_TESIS.pdf
- Mañas Navarrete, Iban, Rosado Villegas, Elisa y Fullana Rivera, Natalia (2021). El uso de los tiempos de pasado en la construcción de la temporalidad en español L2 en niveles avanzados de competencia. *Revista Signos*, 54(105), 54-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000100054>
- Mañas, Iban, Rosado, Elisa, Fullana, Natalia y Alexeeva, Svetlana (2021). La adquisición de los valores del pretérito imperfecto en español L2 en los juicios de aceptabilidad de estudiantes rusófonos de niveles avanzados de competencia. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 87, 17-37. <https://doi.org/10.5209/clac.76710>
- Martelle, Wendy (2011). *Testing the Aspect Hypothesis in L2 Russian*. [Tesis doctoral, Universidad de Pittsburgh]. http://d-scholarship.pitt.edu/9207/1/MartelleWMW_2011.pdf
- Martelle, Wendy y Shirai, Yasuhiro (2023). The Aspect Hypothesis and L2 Russian updated. *Frontiers in Language Sciences*, 2:1119026. <https://doi.org/10.3389/flang.2023.1119026>
- Mikhaylova, Anna (2012). Aspectual knowledge of high proficiency L2 and heritage speakers of Russian. *Heritage Language Journal*. <http://doi.org/10.46538/hlj.9.2.4>
- Mikhaylova, Anna (2018). Morphological Bottleneck: The Case of Russian Heritage Speakers. *Journal of Language Contact*, 11(2), 268-303. <https://doi.org/10.1163/19552629-01102005>
- Minnillo, Sophia, Sánchez-Gutiérrez, Claudia, Carando, Agustina, Davidson, Samuel, Fernández Mira, Paloma, & Sagae, Kenji (2022). Preterit-imperfect acquisition in L2 Spanish writing: Moving beyond lexical aspect. *Research in Corpus Linguistics*, 10(1), 156-184. <https://doi.org/10.32714/ricl.10.01.08>
- Montrul, Silvina A. y Slabakova, Roumyana (2002). Acquiring morphosyntactic and semantic properties of aspectual tenses in L2 Spanish. En Ana T. Pérez-Leroux y Juana Liceras (Eds.), *The acquisition of Spanish-morphosyntax: The L1-L2 connection* (pp. 113-149). Kluwer.
- Salaberry, M. Rafael (2002). Tense and aspect in the selection of Spanish past tense verbal morphology. En M. Rafael Salaberry y Yasuhiro Shirai (Eds), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology* (pp. 397-416). John Benjamins.
- Salaberry, M. Rafael (2005). Evidence for transfer of knowledge of aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese. En Dalila Ayoun y M. Rafael Salaberry (Eds), *Tense and Aspect in Romance Languages: Theoretical and applied perspectives* (pp. 179-210). John Benjamins.

- Salaberry, M. Rafael (2008). *Marking Past Tense in Second Language Acquisition: A Theoretical Model*. Continuum.
- Salaberry, M. Rafael (2021). Expanding the definition of aspect in L2 acquisition: Assessing advanced levels of competence to understand aspectual knowledge. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 87. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.76709>
- Salaberry, M. Rafael, Comajoan, Llorenç y González, Paz (2013). Integrating the analyses of tense and aspect across research and methodological frameworks. En M. Rafael Salaberry, M. y Llorenç Comajoan (Eds.), *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect* (pp. 423-450). De Gruyter.
- Santos Gargallo, Isabel y Alexopoulou, Angélica (2021). Metaanálisis de las tesis doctorales de análisis de errores en la interlengua española a lo largo de tres décadas (1991-2019). *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32, 1-36. https://marcoele.com/descargas/32/santos_gargallo-alexopoulou-tesis-interlengua.pdf
- Schmiedtová, Barbara y Flecken, Monique (2008). Aspectual concepts across languages: Some considerations for second language learning. En Sabine De Knop and Teun De Rycker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven* (pp. 357-384). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110205381.3.357>
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sorokin, Alexey, Shavrina, Tatiana, Lyashevskaya, Olga, Bocharov, Viktor, Alexeeva, Svetlana, Droganova, Kira, Fenogenova, Alena y Granovsky, Dmitry (2017). MorphoRuEval-2017: an Evaluation Track for the Automatic Morphological Analysis Methods for Russian, *Kompiuternaia lingvistika i intelektualnye tejnologii*, 1, 297-313.
- Stoll, Sabine (2001). *The acquisition of Russian aspect*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Berkeley.
- Stoll, Sabine (2005). Beginning and end in the acquisition of the perfective aspect in Russian. *Journal of Child Language*, 32(4), 805-825. <https://doi.org/10.1017/S0305000905007142>
- Sun, Yuliang, Díaz, Lourdes, Taulé, Mariona, Xu, Meng, Yao, Ning, y Qiu, Xiaojing (2023). The effect of lexical aspect and discourse grounding in the acquisition of Spanish past tense aspect by Mandarin Chinese speakers: replicating the approach used in Salaberry (2011). *Revista signos*, 56(111), 175-206. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342023000100175>
- Tikhonova, Elena N. (2020). Category of Aspect in Russian Verbs: Grammar, Semantics and Teaching Methods. *Ad Alta-Journal of Interdisciplinary Research*, 10(1), 289-294.
- Toth, Zuzana (2019). Tense and Aspect in L3 Interlanguage. The Effect of Lexical Aspect and Discourse Grounding on the Development of Tense and Aspect Marking in L3 Italian. En Eva Vetter y Ulrike Jessner (Eds.), *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective* (pp. 234-254). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21380-0_13
- Toth, Zuzana, Hlava, Tomáš, Gómez-Pablos, Beatriz (2023). Tense and aspect in the interlanguage of Slavic speakers learning Romance languages. *International Journal of Multilingualism*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2224007>
- Vázquez, Graciela (2009). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Las Lenguas*, 5, 104-114.
- Vendler, Zeno (1967). *Linguistics in Philosophy*. Cornell University Press.
- Vinogradov, Víktor V. (2001). *Russki yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove)*, Russki Yazyk.
- Volkova, Natalja y Phillips, Delbert (2014). *Let's improve our Russian! Advanced Grammar Topics for English Speaking Students*. Zlatoust.
- Vsevolodova, Maya V. (2018). Verbal Aspect, Nominal Temporality and their Interaction. *Voprosy Yazykoznania*, 1, 91-104. <https://doi.org/10.31857/S0373658X0003701-0>
- Vinnitskaya, Inna y Wexler, Ken (2001). The role of pragmatics in the development of Russian aspect. *First Language*, 21(62), 143-186. <https://doi.org/10.1177/014272370102106202>

Anexo

El cuestionario con las respuestas obtenidas y el sistema de etiquetado utilizado están disponibles en acceso abierto en <https://doi.org/10.5281/zenodo.14331984>.