

ADQUISICIÓN DE RASGOS GRAMATICALES DEL ESPAÑOL POR HABLANTES ADULTOS DE RUSO: IDENTIFICANDO LAS ÁREAS DE DIFICULTAD DENTRO DE UNA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL EXPLÍCITA

ACQUISITION OF SPANISH GRAMMATICAL FEATURES BY ADULT SPEAKERS OF RUSSIAN: IDENTIFYING AREAS OF DIFFICULTY WITHIN AN EXPLICIT GRAMMATICAL INSTRUCTION

OLGA BATIUKOVA
Universidad Autónoma de Madrid
volha.batsiukova@uam.es

Enviado: 09/09/2018

Aceptado: 15/10/2018

Resumen

En este trabajo se defiende la necesidad de una enseñanza formal de la gramática de segundas lenguas y de estimular la reflexión sobre el funcionamiento de los elementos gramaticales y su aportación al contenido de una expresión lingüística para conseguir una competencia lingüística plena. Partiendo de este enfoque, se compara el funcionamiento de algunas de las categorías funcionales asociadas al grupo nominal y el sintagma verbal en ruso y español y se señalan aquellas cuyos rasgos o realización morfológica divergentes pueden resultar especialmente difíciles en la adquisición del español por parte de hablantes adultos de ruso. Se alude asimismo a su relación con los fenómenos que sobrepasan el dominio morfosintáctico y se suelen tratar como léxicos o pragmático-discursivos. Los diferentes puntos de este repaso se

Abstract

This work advocates the need for a formal instruction of the second language grammar and for stimulating an active awareness of the inner workings of grammatical elements and their contribution to the meaning of a linguistic expression in order to achieve full linguistic competence. Building on this approach, some of the functional categories associated to nominal and verbal phrases in Russian and Spanish are compared and their contrasting features and morphological realization are singled out in order to assess their impact on the Spanish L2 acquisition by Russian-speaking learners. Also, the connection of these categories with phenomena belonging to lexicon, pragmatics and discourse is touched upon, although these are not typically treated as belonging to the morphosyntactic domain. This overview is

Para citar este artículo / To cite this article: 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. doi: 10.14198/ELUA2018.32.2

Enlace / Link: <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2018.32.2>

ilustran con ejemplos de producciones escritas recogidos en corpus de E/LE y varios estudios teóricos.

PALABRAS CLAVE: español como lengua extranjera, aprendices rusohablantes, competencia gramatical, atención a la forma.

illustrated with examples of written productions taken from Spanish Second Language corpora and theoretical studies.

KEYWORDS: Spanish as a foreign language, Russian-speaking learners, grammatical competence, Focus on Form.

1. INTRODUCCIÓN: SOBRE LA NECESIDAD DE ENSEÑANZA FORMAL DE LA GRAMÁTICA DE SEGUNDAS LENGUAS (L2)

El punto de partida de este trabajo es que el conocimiento de las estructuras específicas de una segunda lengua (la competencia gramatical en L2) es una parte inalienable de la competencia comunicativa. Antes de tratar el tema principal –la adquisición de la gramática española por parte de hablantes nativos de ruso– revisaré en este apartado algunas de las conclusiones comúnmente aceptadas sobre la adquisición del sistema gramatical de segundas lenguas. El objetivo de este breve repaso es justificar la presencia de los contenidos gramaticales en el currículo y mostrar cómo la gramática de la L1 (la lengua materna del estudiante) influye en el proceso del aprendizaje.

1.1. ¿Por qué es necesario incluir los contenidos gramaticales en el programa de L2?

A diferencia de lo que sucede en la adquisición de la lengua materna –que suele ser rápida, eficaz, y no requiere de ningún tipo de intervención, únicamente el contacto con la lengua–, a partir de la adolescencia se reduce considerablemente la capacidad de alcanzar un nivel alto de competencia solo por inmersión (cuando es el propio aprendiente el que establece hipótesis sobre el funcionamiento de la L2), sobre todo en cuanto a la competencia gramatical se refiere (véase la revisión en Liceras 2004, Gass y Selinker 2008, Lozano 2003, y Rothman y Pascual y Cabo 2014). Esta tendencia explica, entre otras cosas, por qué los enfoques de enseñanza de segundas lenguas que excluyen la instrucción gramatical (las corrientes más radicales dentro del enfoque comunicativo, por ejemplo, véase Ortega Olivares 1998) dan como resultado una competencia caracterizada por falta de precisión en el uso de los recursos gramaticales de la L2 y por errores morfosintácticos fosilizados, muy difíciles de erradicar, que surgen cuando se alcanza un nivel de competencia que asegura una comunicación relativamente eficaz.

Estas consideraciones han motivado el desarrollo de la corriente teórica y metodológica conocida como *atención a la forma*, que aboga por aunar las ventajas de una enseñanza centrada en el significado y las necesidades comunicativas de los estudiantes con el desarrollo su ‘conciencia gramatical’ (véase Doughty y Williams 1998, Gass y Selinker 2008: §11.5., y Barcroft y Wong 2013, entre otros). Dentro de este enfoque, las tareas lingüísticas o centradas en la forma tienen como objetivo estimular la reflexión sobre el funcionamiento de los elementos gramaticales y facilitar así su percepción, procesamiento y, en última instancia, su uso productivo (automatizado o por lo menos fluido) en la lengua meta. Para conseguirlo, en diferentes versiones de la instrucción gramatical explícita se hace hincapié en (DeKeyser y Prieto Botana 2014, Cadierno 2000):

- Establecer una conexión explícita entre la forma sintáctica y el significado. Cuando esta conexión sea incierta, difícilmente detectable o incluso inexistente (es decir, cuando ciertos rasgos sintácticos no estén asociados con efectos semánticos claros), se tiene que potenciar el acceso al conocimiento propiamente gramatical o *procedimental*.
- Ofrecer un *input* comprensible y suficientemente prominente en términos de frecuencia de los fenómenos gramaticales estudiados.
- Realizar una acción correctora, asegurándose de que sea debidamente percibida y procesada por el aprendiz.

Por supuesto, el éxito de la enseñanza gramatical depende también de muchos otros factores, no necesariamente lingüísticos, como la L1 de los aprendientes (véase §1.3.) y las otras L2 que conozcan, los métodos de enseñanza-aprendizaje aplicados, la motivación y el perfil formativo de los alumnos, etc. En cuanto al último factor, los docentes y estudiosos coinciden en señalar que la predisposición de los estudiantes procedentes de Europa del Este para la adquisición sistemática de la gramática es bastante alta: “Normalmente, los estudiantes procedentes de los antiguos países del Este suelen contar con un alto nivel de instrucción, lo que facilita un trabajo más autónomo y de profundización en contenidos. Este mayor nivel de instrucción presenta, no obstante, una serie de inconvenientes. La experiencia formativa previa de partida les lleva a demandar, de forma imperiosa, contenidos muy estructurados de acuerdo a exigencias gramaticales” (Félix Villalba, foro didáctico del Centro Virtual Cervantes; véase asimismo Hernández 2002 y Kuznetsov 2010).

1.2. ¿Cómo se adquiere/se aprende la gramática de L2 y cuál es el papel del *input*?

Una de las características más relevantes de la adquisición de la lengua materna consiste en que los niños captan los rasgos que relacionan unas propiedades gramaticales con otras (a través de indicios morfosintácticos específicos proporcionados por el *input*, los *descadenantes*) y eso les permite adquirirlas en forma de conjuntos. Hablando del español, se suelen relacionar, por ejemplo, la existencia de sujeto nulo (1a), la inversión de sujeto (1b) y la infracción del filtro de complementante con huella. En principio, este filtro tendría que impedir que en (1c) haya un elemento fonéticamente inexpresso (la huella de *quién*_i, que ‘se movió’ o ‘se copió’ a la posición inicial) entre el complementante (la conjunción subordinante *que*) y el verbo (*se negó*) (véase Licerias 2004).

- (1) a. Va al cine esta tarde.
 b. Ha venido Laura.
 c. ¿Quién_i dijiste que [_], se negó a hacerlo?

En cuanto a la adquisición de la L2, en cambio, se suele asumir que no se rige por los descadenantes (que serían, en todo caso, los heredados de la lengua materna). Según se propone en Licerias y Díaz (2000), los aprendientes adultos “imponen las representaciones de la L1 sobre los datos de la L2 y los reestructuran”, van acomodando las estructuras de la L1 a la L2, de forma local (construcción por construcción), sin relacionar unas propiedades con otras, como quien intenta instalar un programa informático no a partir de un disco de instalación, sino a través de una copia del mismo programa ya instalada y configurada, que no permite

tener acceso a las distintas opciones de instalación y obliga a recurrir a parches periféricos o pastiches para adaptarla a otro ordenador (en palabras de Bley-Vroman 1990: 18-21).

El mecanismo de selección de datos de la lengua meta también funciona de forma diferente al de la L1: los hablantes de una L2 analizan el *input* a partir de estructuras complejas (sintagmas y oraciones), y no a partir de la segmentación de unidades fonoprosódicas y la identificación de rasgos a través de elementos morfosintácticos, como en el caso de la adquisición de la L1. El *input* lingüístico apropiado es sumamente relevante para que un estudiante de L2 pueda adquirir los rasgos sintácticos nuevos y reinstalar los heredados de la L1. Cuando la L2 se adquiere por inmersión (como en el caso de estudiantes inmigrantes), suele haber volumen suficiente de datos lingüísticos proporcionados por el entorno; lo que es importante también es que este *input* no solo sea percibido, sino también procesado e integrado en el conocimiento lingüístico previo. Para que esto pase es muy importante que la adquisición de la L2 esté mediada por la instrucción, por un aprendizaje consciente. Sin ello, el proceso será más lento y en todo caso defectuoso, fosilizado en un nivel de competencia más bajo, tal y como se ha probado en numerosos trabajos.

1.3. ¿Por qué es importante tener en cuenta la L1 en la enseñanza de la L2?

Diferentes corrientes teóricas coinciden en otorgar un papel especial a la gramática de la L1 en el proceso de adquisición de la L2, siendo la posición más fuerte la que considera la gramática de L1 como el estado inicial a partir del que se adquiere la L2 (Rothman y Pascual y Cabo 2014). Existen también diferentes enfoques de lo que representa la *transferencia* o influencia de L1 (Jarvis 2000). Lo que no suscita controversia es que las características formales de la L1 (y también de las otras lenguas extranjeras se hayan estudiado) sí influyen en el proceso de adquisición de la L2. De ahí la importancia que desde los más diversos enfoques se le concede a la práctica comparativa en el ámbito gramatical: desde el análisis contrastivo de corte funcionalista hasta el análisis de errores y los estudios sobre la *interlengua*.

Que los profesionales de la enseñanza de español como segunda lengua conozcan los contrastes existentes entre la gramática nativa y la gramática del español se hace necesario para poder tomar decisiones metodológicas tan básicas como las siguientes¹:

- seleccionar los contenidos gramaticales que puedan resultar problemáticos para estudiantes provenientes de otras lenguas, ya sea tipológicamente cercanas o alejadas del

¹ Para el papel de la L1 en la clase de español puede consultarse Galindo Merino (2012). La autora lleva a cabo un estudio empírico riguroso de distintos factores que influyen en el uso de la lengua materna de los estudiantes en diferentes tipos de grupos de E/L2, destacando como los más importantes los siguientes: el contexto de la enseñanza, que puede estar dominado por la L2 (la lengua se aprende en su propio entorno) o por la L1 (la lengua se aprende en el país de origen); carácter monolingüe o multilingüe de los grupos; el grado de conocimiento de la L1 de los alumnos por parte de los profesores, y la disponibilidad de materiales bilingües o diseñados especialmente para alumnos procedentes de la misma L1. En cuanto al último factor, cabe señalar que actualmente las editoriales españolas solo ofrecen un manual de E/LE destinado a hablantes nativos de ruso (el libro de autoaprendizaje *Contrastes. Español para hablantes de ruso* de R. Guzmán Tirado) y un compendio de materiales complementarios (*Gente 1*, de J.J. Martínez y K. Smirnova).

Hay que resaltar que el uso de las técnicas de análisis contrastivo es viable incluso cuando el acceso a la L1 en clase está limitado por diferentes motivos: para aplicarlas no se necesita un conocimiento profundo de la L1 de los estudiantes por parte del profesor y, siempre que se les anime a ello, los alumnos pueden intentar establecer comparaciones metalingüísticas por su cuenta.

español (Liceras 2009: 64), superando así las carencias de los apartados dedicados a la gramática de la L2 en los manuales habituales, que suelen constituir “una gramática del español adaptada a las necesidades de un estudiante no nativo” (Montero Curiel 2009);

- evaluar el grado de dificultad que entraña el aprendizaje de un fenómeno gramatical dado y decidir cuándo y cómo se tiene que tratar en clase (cf. el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, MCER, y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, PCIC);
- manipular el *input*, adaptando el material lingüístico presentado a la etapa de desarrollo en la que se encuentra el alumno;
- saber analizar las producciones de los estudiantes; anticiparse a las posibles carencias y saber corregirlas (Brucart 1999).

En este trabajo me centraré en las características tipológicas básicas del ruso y su repercusión en la adquisición de la gramática del español. Se verá que –por suerte para el aprendiz ruso de español– no hay categorías funcionales dentro de las parcelas de la gramática que aquí se revisan que tenga el español y el ruso no, pero muchas de las categorías funcionales tienen rasgos o valores diferentes y realización morfológica distinta en las dos lenguas.

Por razones obvias, el grueso del estudio se dedicará al tratamiento de las propiedades gramaticales más básicas y de las construcciones más productivas: las características principales de la estructura sintagmática (en el último subapartado de esta sección, §1.4.) y las propiedades generales y categorías funcionales que caracterizan el grupo nominal (el número, el género y el caso, en §2) y el sintagma verbal (el tiempo y el aspecto, en §3). Se incidirá asimismo en la interacción entre diferentes tipos de información gramatical y en su relación con los fenómenos que sobrepasan el dominio morfosintáctico y se suelen tratar como léxicos o pragmático-discursivos.

Ilustraré los diferentes puntos de este repaso con ejemplos de producciones escritas recogidos en los siguientes corpus y trabajos:

- *Corpus de aprendices de español* (CAES): conjunto de 3878 composiciones escritas por hablantes nativos de seis lenguas (entre ellas, 67 tareas de hablantes de ruso) con diferentes niveles de dominio del español.
- *Corpus de aprendices rusohablantes del español* (CARE): colección de 84 textos producidos por estudiantes de español matriculados en la Universidad Federal de Kazán (Rusia). Forma parte de la tesis doctoral de Molkova (2017).
- Muestra de las composiciones recogidas en una tarea de descripción del cortometraje mudo *Alone and hungry*, realizada por hablantes nativos de ruso con niveles de español B2, C1 y C2 (en su mayoría estudiantes de la Universidad Estatal de San Petersburgo, Rusia). Tomado de la tesis doctoral de Mañas Navarrete (2016) (a partir de ahora, MN).

Conviene tener en cuenta que algunas de estas colecciones de datos fueron obtenidas con una parcela específica de la gramática en mente (p.ej., las redacciones incluidas en MN y CARE se usaron para estudiar la adquisición del tiempo y el aspecto verbal).

Este artículo tiene dos objetivos fundamentales, uno de tipo teórico y otro de índole aplicada. Su aportación teórica consiste en señalar aquellas áreas de adquisición de la gramática española por parte de hablantes de ruso que requieren un estudio teórico y empírico exhaustivo. El objetivo aplicado es proporcionar a los docentes que trabajan con alumnos rusohablantes nociones teóricas fundamentales sobre las que se podrán basar decisiones de tipo pedagógico y metodológico (las soluciones metodológicas propuestas en algunos de los apartados no aparecen plenamente desarrolladas y solo pretenden servir de orientación).

1.4. Características generales de la estructura sintagmática

La configuración de la estructura sintagmática en ambas lenguas coincide en fijar la posición del núcleo como inicial. Es decir, el núcleo siempre precede a su complemento. De esta manera, en el sintagma verbal (SV), el objeto directo expresado por el nombre (un sintagma nominal o un sintagma determinante) sigue al verbo (2a,a'), dando lugar al orden Sujeto-Verbo-Objeto (SVO); en el sintagma preposicional (SP), el grupo nominal (SD) sigue a la preposición (2b,b'); en el sintagma adjetival (SA), el complemento preposicional (SP) sigue al adjetivo (2c,c'), etc.:

- (2) a. [_{SV} beber [_{SD} el zumo]]
 a'. [_{SV} pit' [_{SD} sok]]
 b. [_{SP} entre [_{SD} los ojos]]
 b'. [_{SP} meždu [_{SD} glaz]]
 c. [_{SA} orgulloso [_{SP} por su hijo]]
 c'. [_{SA} gordyj [_{SP} za syna]]

Lo que hay que tener en cuenta es que en ruso el orden de palabras 'en la superficie' parece ser más libre que en español. Volveremos a este tema en §2.3. en relación con el caso gramatical.

2. EL SINTAGMA NOMINAL (SN) Y EL SINTAGMA DETERMINANTE (SD)

En la tradición generativa, el *sintagma nominal* (SN) es el complemento del *sintagma determinante* (SD), cuyo núcleo es un determinante, el elemento que se encarga de establecer la referencia del nombre (relacionarlo con entidades del mundo real) y cuantificarlo; puede ser un artículo, un cuantificador, un elemento posesivo o demostrativo, etc. (cf. Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009, §10.2, para las diferencias entre estos grupos de determinantes). Aquí se utilizará asimismo la denominación funcionalista *grupo nominal* como término neutro, desprovisto de connotaciones teóricas particulares.

Algunas de las cosas que el estudiante de E/L2 tiene que aprender en relación con el sintagma determinante español son las siguientes (cf. Montrul 2004: cap.2):

- los determinantes están siempre en la posición prenominal, y los modificadores suelen ocupar la posnominal (aunque esto no ocurre siempre, véase §2.2.);
- igual que en ruso, los nombres tienen asociados los rasgos gramaticales de género y número;

- hay una relación de concordancia de género y número entre el nombre y los otros miembros del SD: los determinantes y los modificadores adjetivales.

2.1. Los determinantes

La categoría funcional determinante está presente en ambas lenguas, pero su realización morfológica es diferente.

Según el enfoque teórico concreto, en español se suelen incluir en el grupo de los determinantes los cuantificadores (*cada, muchos, todos, cuatro*), los posesivos (*mi, tu, su*), los demostrativos (*este, ese, aquel*), los indefinidos (*un, algún*) y el artículo definido (*el, la, los*). La mayor diferencia entre ambas lenguas en este punto es que el ruso no tiene determinantes definidos e indefinidos equivalentes a los españoles *el/ la/ los* y *un/ una/ unos*. Antes de fijarme en las consecuencias que este contraste tiene para los estudiantes rusos, revisaré brevemente los parámetros semánticos que determinan el uso de estos determinantes en español.

Se asume en la bibliografía que los rasgos de *definitud* y *especificidad* son los que rigen la distribución de los determinantes definidos e indefinidos en el lenguaje. El sintagma determinante se interpreta como *definido* si hace referencia a “la única entidad existente que cumpla con las condiciones impuestas por el contenido descriptivo del SN [sintagma nominal]” (Leonetti 1999: 792). *Específico* será un sintagma utilizado por el hablante para referirse a una entidad determinada. Así, el sintagma ‘el ganador de este partido’ (3a,b) siempre será definido, ya que solo puede haber un individuo con esta descripción, pero en (3a) su interpretación será específica (el hablante sabe de quién habla) y en (3b) inespecífica (el hablante no se refiere a una entidad determinada). El sintagma ‘una chica pelirroja’ (3c,d), en cambio, es indefinido, ya que puede haber más de una persona con estas características. Si el hablante se refiere a una persona en concreto, se interpretará, además, como específico (como en (3c)), y si esta condición no se cumple, como inespecífico (3d).

- (3) a. Quiero hablar con el ganador de este partido, es mi ex novio.
[+definido,+específico]
b. Quiero hablar con el ganador de este partido. ¿Se sabe ya quién es?
[+definido,-específico]
c. Estoy buscando a una chica pelirroja, la he visto entrar en este bar.
[-definido,+específico]
d. Estoy buscando una chica pelirroja para este papel. [-definido,-específico]

Como se deduce de los ejemplos, el español gramaticaliza mediante determinantes la oposición semántica definido-indefinido. Algunas lenguas establecen una distinción adicional dentro de los grupos nominales indefinidos y marcan de forma especial las formas específicas indefinidas (el hebreo moderno y el sissala, por ejemplo, véase Ionin *et al.* 2009) y las formas inespecíficas indefinidas (el samoano).

Las lenguas que no disponen de estas formas específicas poseen medios alternativos para expresar los significados atribuidos a ellas. Por ejemplo, el determinante *this* en el inglés coloquial marca referentes específicos indefinidos:

- (4) There was *this* guy, he looked Asian.
‘Allí estaba ese chico, parecía asiático.’

En ruso, el elemento *-to* en combinación con algunos determinantes marca lecturas inespecíficas (véase Pereltsvaig 2007 para la defensa de la existencia del SD en ruso y otras lenguas sin artículo):

- (5) On ženilsja na kakoj-to ispanke.
 Él casarse-PAS.PERF con alguna-*to* española-PREP
 ‘(Él) se casó con una española [que yo no conozco]’

Si tipológicamente algunas lenguas solo marcan la oposición definido/indefinido, y otras introducen, además, la distinción específico/inespecífico para grupos nominales indefinidos (véase la tabla de (6)), ¿cómo puede saber el estudiante de una L2 cuál de las dos estrategias es la elegida en la lengua que está aprendiendo?

(6) a. Español

	+definido	-definido
+específico	<i>El/la</i>	<i>Un/una</i>
-específico	<i>El/la</i>	<i>Un/una</i>

b. Samoano

	+definido	-definido
+específico	<i>Le</i>	<i>Le</i>
-específico	<i>Le</i>	<i>Se</i>

c. Inglés

	+definido	-definido
+específico	<i>The</i>	<i>A / this</i>
-específico	<i>The</i>	<i>A</i>

Una de las hipótesis más influyentes del momento (la *Hipótesis de Fluctuación*, véase Ionin *et al.* 2008a, Ionin *et al.* 2008b, Ionin *et al.* 2009, etc.) establece que, cuando la transferencia de la L1 es imposible (como en el caso del artículo para los rusohablantes), el aprendiz pasa por una etapa de indecisión o fluctuación en la elección del parámetro semántico adecuado. A medida que se va sometiendo al *input* de la L2 y su nivel de competencia sube, esta fluctuación se resuelve a favor del parámetro que de hecho establece la L2.

Esta hipótesis predice que no ofrecen dificultad los contextos de uso en los que los valores de especificidad y definitud coinciden: [+definido, +específico] y [-definido, -específico], como en (3a) y (3d), respectivamente. Así lo confirman los resultados de los experimentos en Ionin *et al.* (2008a), Ionin *et al.* (2008b) e Ionin *et al.* (2009), que se hicieron con hablantes nativos de ruso que estudian inglés. Son pertinentes en este trabajo puesto que el uso del artículo en inglés se rige por el parámetro de definitud, igual que en español.

Cuando la definitud y la especificidad entran en conflicto (en contextos [-definido, +específico] (3c) y [+definido, -específico] (3b)), el aprendiz tiene que elegir, y durante la etapa de fluctuación puede optar por uno de los parámetros indistintamente. Los estudios citados registran una interesante asimetría en el abuso del artículo definido en contextos

[-definido,+específico] y del determinante indefinido en contextos [+definido,-específico]: el primer tipo de error se da con mucha más frecuencia que el segundo. Este resultado es esperable si recordamos que tipológicamente no existe la posibilidad de distinguir entre la lectura específica y la inespecífica en contextos definidos (véase la tabla (6)). De hecho, resulta muy difícil crear contextos definidos inespecíficos: un referente que se define como único (definido) se puede interpretar con bastante facilidad como conocido por el hablante (específico), a no ser que haya una indicación contraria en el enunciado, como en (3b).

Para ilustrar estas conclusiones con datos de adquisición del español, recurriré, como he anticipado, a fragmentos de las composiciones redactadas en español por hablantes de ruso recogidas en CAES, CARE y MN.

Santos Gargallo (1992) analiza un conjunto de 55 composiciones redactadas en español por estudiantes universitarios cuya lengua materna es el serbo-croata (hoy en día, dos lenguas: el serbio y el croata), que, como la mayoría de las lenguas eslavas, carece de determinantes equivalentes a *el/ la/ los* y *un/ una/ unos*. Detecta 87 errores en el uso del artículo definido y 19 del determinante indefinido. La tabla (7) resume el número y tipo de errores, según sean de omisión, adición indebida o elección errónea.

(7)	Adición	Omisión	Elección errónea
Artículo definido	40	36	11
Determinante indefinido	8	7	4

El análisis de los casos de elección errónea de las tres colecciones de textos mencionadas parece confirmar que al menos una parte de los errores se debe a que los estudiantes marcan con el artículo definido los contextos específicos (aunque sean indefinidos), como en (8). No parece haber errores por el uso del determinante indefinido en contextos definidos inespecíficos, lo que confirma la asimetría señalada *supra*: se abusa más del artículo definido en contextos indefinidos específicos que del determinante indefinido en contextos definidos inespecíficos:

- (8) a. he terminado mi carrera con {*las/unas} notas excelentes [CAES]
 b. tengo un trabajo en {*la/una} empresa petrolera como ingeniero [CAES]
 c. Hace cinco años yo y mi marido hemos comprado {*el/un} piso en Tenerife [CAES]
 d. Un día fuimos {*al/ a un} pueblo cerca de Minsk [CAES]
 e. Antes mi hermana Elvira vivió allí, abrió {*la/una} cafetería. [CARE]
 f. Vimos todos los museos, el zoo y {*la/una} película también. [CARE]

Encontramos asimismo ejemplos de uso erróneo de determinantes indefinidos en contextos definidos específicos (en (9)) y de determinantes definidos en contextos indefinidos inespecíficos (en (10)), aunque no son muchos. Se podría atribuir a que los estudiantes no han sido capaces de averiguar si el referente es único o no y, en consecuencia, marcarlo como definido o indefinido:

- (9) a. hice {*un/el} vuelo Milán-Madrid [CAES]
 b. {*una/la} cosa que me extraña más es que algunos deportistas también usan las cigarrillos [CAES]

- c. pero los versos habían sido traducidos en el ruso y eso fue {*una/la} razón porque yo quería leerlos en la lengua de origen [CAES]
- (10) a. Si no es posible, ¿podrías buscarme {*el/un} hotel? [CAES]
 b. ¿Puedo reservar {*la/una} habitación doble? [CAES]
 c. cuando solamente dos o tres personas fumen en {*el/un} lugar inapropiado [CAES]
 d. No sé si es mejor volverse a sistema de acceso que ha sido en pasado, con {*los/unos} exámenes diferentes para cada universidad. [CARE]
 e. hay que aprobar esta prueba con {*las/unas} notas muy altas [CARE]

El tratamiento de los contextos que mayor dificultad de asimilación ofrecen se tiene que enfocar de forma especial en clase y en los materiales didácticos. Una manera de hacerlo es incrementando la frecuencia de dichos contextos en el *input* proporcionado a los alumnos. Los ejemplos de (9) y (10) sugieren que hay que llamar su atención, por ejemplo, sobre la relación entre la unicidad del referente (o la familiaridad con él) y el uso del artículo definido, y sobre los distintos mecanismos lingüísticos que ayudan a establecerla: el discurso previo (como en (11a)), el conocimiento del mundo (como en (11b)), etc.

- (11) a. En Madrid yo fui en *una* escuela que llamaba ‘AIL Madrid’. {*Una/la} escuela quedaba en el centro de la ciudad. [CAES]
 b. Jean-Claude Juncker es *el* Presidente de la Comisión Europea.

Una mención aparte hay que hacer del uso de estos determinantes en plural. Los definidos *las/los* se utilizan en contextos definidos inespecíficos y específicos, y una de las interpretaciones del significado definido inespecífico en español es la genérica (cf. Leonetti 1999: 872). El plural *los/las* se usa en (12a) para referirse a una clase de individuos de forma extensional, como un conjunto (descátese la lectura no genérica y específica que este ejemplo puede tener: ‘*estos* tigres {siempre/ habitualmente/ normalmente} comen carne’). Esta interpretación contrasta con la definida específica, como en (12b):

- (12) a. Los tigres {siempre / habitualmente / normalmente} comen carne.
 b. Los tigres se están comiendo la carne.

La diferencia entre ambas interpretaciones es fácil de establecer si nos fijamos en un contexto oracional más amplio: un nombre genérico siempre aparece en predicados de individuo (estativos o nómicos) y no de estadio o episódicos. Los predicados de estadio o episódicos denotan eventos concretos localizables en el espacio y el tiempo. Los predicados de individuo, en cambio, denotan propiedades o relaciones características, independientes de una situación particular y sus coordenadas espacio-temporales (Carlson 1977, Leonetti 1999, Laca 1999, Arche 2006 y Leonetti *et al.* 2015; volveré sobre este tema en §2.2., en relación con el uso de *ser* y *estar*). Entre las muchas pistas que ayudan a diferenciar entre los dos tipos de predicados están los tiempos verbales (la perífrasis <*estar* + gerundio>, como en (12b), no suele aparecer en los predicados de individuo) y ciertos adverbiales (*siempre*, *nunca*, *típicamente*, *normalmente*, *habitualmente*, entre otros, favorecen la interpretación genérica o de individuo).

En los corpus analizados nos encontramos con la omisión indebida del artículo definido en lecturas claramente genéricas (13), posiblemente por contagio del inglés, donde los plurales escuetos suelen referirse a clases de individuos (14). Como se señala en Laca (1999: 902-903), el único tipo de interpretación genérica accesible para los sintagmas nominales escuetos en español es la *parti-genérica*, en la que la predicación solo abarca una parte del género (p. ej., ‘La Mafia soborna *políticos*’) y no su totalidad (como en una lectura *toto-genérica*: ‘La Mafia soborna *a los políticos*’).

- (13) a. está claro que *(los) fumadores trabajan menos tiempo que otros trabajadores [CAES]
 b. *(Los) fumadores tiene los riesgos de tener enfermedades muy graves [CAES]

- (14) Tigers eat meat.
 ‘{Los/*estos} tigres comen carne’

El caso inverso se da cuando la lectura genérica se confunde con la existencial inespecífica. En contextos existenciales inespecíficos los nombres pueden aparecer con un determinante indefinido o sin determinante, pero nunca con un artículo definido, como en (15):

- (15) Quiero preguntarle si [...] hay (*las) cafeterías cerca del hotel. [CAES]

El uso de los nombres sin determinante en español es un tema muy amplio y no es mi objetivo tratarlo de manera detallada aquí. Dicho de modo general, los sustantivos sin determinante son expresiones no cuantificadas que denotan una propiedad o un conjunto de propiedades (véase McNally 2004, Dobrovie-Sorin *et al.* 2006, etc.) sin referirse a una entidad o grupo de entidades concretas (son expresiones no-referenciales). Por esto los nombres propios no pueden llevar artículo: son expresiones referenciales. Las producciones en (16) infringen esta restricción:

- (16) a. Hice 800 kilometros de(*1) Barcelona a Santander. [CAES]
 b. mis mejores vacaciones fueron en (*la) España [CARE]

Dejando aparte la capacidad referencial del nombre, los estudios teóricos (cf. Laca 1996 y 1999, Bosque 1996) señalan los siguientes factores que rigen el uso de los SSDD sin determinante:

a) el tipo ontológico del nombre: los nombres que suelen permitir la omisión del artículo con más frecuencia son los que denotan entidades no delimitadas. Este grupo incluye los nombres continuos (los nombres de sustancia, como *azúcar*, *lluvia* o *paella* en (17c), y los abstractos, como *miedo* y *democracia*) y los nombres en plural (como en (17a,b)).

b) el contexto oracional sintáctico-semántico, a su vez, abarca un conjunto de factores muy diversos. Uno de ellos es el tipo de predicado: los predicados de individuo y los estativos (como *parecerse*, *costar*, *aborrecer*) suelen rechazar los nombres escuetos. La función gramatical del grupo nominal es otro factor crucial. En español, los sustantivos sin determinante casi nunca aparecen como sujeto gramatical, sobre todo en posición preverbal. Son relativamente frecuentes como complemento directo (véase los errores en (17a-c)), como complemento de régimen verbal (17d) y en sintagmas determinante que contienen algunas expresiones de cantidad, como en (17e). El determinante puede faltar también en atributos de oraciones copulativas con *ser* (17f,g).

- (17) a. Tenemos las mismas aficiones [...] cocinar (*los) platos exóticos y cultivar (*los) flores. [CAES]
 b. tabaco provoca (*las) enfermedades muy graves [CAES]
 c. fuimos a la cafetería, comí (*la) paella [CAES]
 d. El policía tuvo que cambiar de(*l) detenido. [MN]
 e. una gran cantidad de (*los) puntos [CARE]
 f. Tengo [...] dos hijos, el mayor es ingeniero y el menor es (*el) guionista. [CAES]
 g. es (*la) hija única en su familia [CAES]

c) diversos rasgos que potencian la no-referencialidad del nombre. El comportamiento de las numerosas construcciones que se recogen aquí viene determinado por regularidades de tipo más específico (lo que no quiere decir que sea impredecible o idiosincrásico, como señala Laca 1999). En los ejemplos analizados, nos encontramos con la adición indebida de artículo en locuciones sintácticamente fijas que contienen un nombre (18a-c), en algunos tipos de complementos circunstanciales (18d), en construcciones con verbos intensionales que seleccionan objetos inespecíficos (18e), etc.

- (18) a. es importante saber el precio y si se puede pagar por (*las) partes [CAES]
 b. Vamos a visitar Málaga a (*la) finales de septiembre. [CAES]
 c. esta especie de(*l) examen [CARE]
 d. Verano pasado yo fue a Minsk con mi familia en (*el) coche. [CAES]
 e. Si no encuentran mi maleta, pideré [=pediré] (*la) compensación por su error y mal servicio. [CAES]

El último tipo de error que mencionaré aquí es el uso de artículos o de determinantes indefinidos junto con otros determinantes, como en (19) (véase Leonetti 1999 sobre las condiciones de coaparición de los determinantes):

- (19) a. la esta calle [CAES]
 b. un otro barrio [CAES]

La conclusión general que estos y otros errores en la producción de determinantes sugieren es que la adquisición de la forma de los elementos funcionales precede en este caso a la adquisición de su semántica y distribución: los estudiantes saben que existen las formas *el/la/los* y *un/una/unos* y pueden conocer las reglas generales que rigen su uso, pero necesitan más tiempo para interiorizarlas.

Otro aspecto del uso de los determinantes que quiero resaltar antes de cerrar este apartado está relacionado con los valores disponibles para los determinantes demostrativos. En español son tres: *este* sitúa el referente del nombre respectivo muy cerca del lugar en el que se encuentra el hablante, *ese* lo sitúa relativamente cerca, y *aquel* lejos. En ruso la posibilidad intermedia (*ese*) no existe, lo que a menudo puede llevar a error:

- (20) El verano pasado fue muy divertido [...]. ¿Me gustaría repetir (*este/ese/aquel) verano?
 ¡Por supuesto! [CARE]

La misma situación se da en el grupo de los adverbios deícticos: *aquí*, *ahí*, *allí* frente a *des* ‘aquí’ y *tam* ‘allí’.

La interpretación de los adjetivos en un grupo nominal viene determinada por el significado intrínseco del adjetivo por un lado y por la relación que este establece con el nombre por otro lado (Demonte 1999). Según el significado intrínseco, los adjetivos se suelen clasificar en calificativos, relacionales, e intensionales o modales. Los dos primeros grupos se encargan de asignar una propiedad al nombre, pero lo hacen de manera diferente. Los adjetivos calificativos suelen referirse a una única propiedad, casi siempre graduable, objetiva y física (color, tamaño, dimensión, forma, como en (23a)) o a una valoración (como en (23b)), también graduable:

- (23) a. un chico (más o menos) delgado / alto / rápido / joven
 b. un juez (más o menos) excelente / apuesto / ecuanime

Los adjetivos relacionales atribuyen una o varias propiedades estables (o individuales) al objeto modificado estableciendo una relación entre este y otro objeto:

- (24) a. un balneario urbano/ alicantino ‘balneario situado en una ciudad / en Alicante’
 b. un balneario municipal ‘balneario subvencionado por el ayuntamiento’
 c. un balneario turístico ‘balneario destinado a turistas’

Dentro del grupo de los adjetivos relacionales suelen destacar los adjetivos argumentales, que acompañan a los nombres que denotan eventos y codifican a uno de los argumentos de estos predicados eventivos:

- (25) a. celebración nacional [*nación* es el agente y sujeto de la celebración]
 b. repoblación vegetal [*vegetación* es el tema u objeto efectuado]
 c. derrota presidencial [*presidente* es el tema u objeto afectado]

Los adjetivos intensionales o modales no asignan propiedades, son una indicación de cómo se aplica una propiedad a un referente. Así, al oír *Me ha regalado un Rolex falso* deducimos que el regalo no es un Rolex. El mismo tipo de restricción para asignar una propiedad se da en *posible solución* o *presunto asesino*.

Los adjetivos argumentales y los relacionales siempre van pospuestos al nombre, y los modales siempre antepuestos (cuando no ocupan su posición canónica, su interpretación suele cambiar: p. ej., un *falso abogado* es un no-abogado que se hace pasar por abogado, y un *abogado falso* es una persona que de hecho es abogado y que tiene la característica de ser falsa). Son los adjetivos calificativos los que pueden ocupar una u otra posición dependiendo de la relación que establezcan con el nombre. Cuando el adjetivo va antepuesto, se interpreta como una propiedad inherente aplicable a todos los miembros del conjunto denotado por el nombre y se utiliza para identificarlos mejor (es lo que se llama la lectura *explicativa subsectiva*), como en el ejemplo de (26a). Si, en cambio, va pospuesto, como en (26b), denota una propiedad externa al referente del nombre que lo distingue de otros representantes de la misma clase (lectura *especificativa intersectiva*). En los sintagmas indefinidos, la posición del adjetivo repercute en la especificidad: se interpretarán como específicos los sintagmas con adjetivos antepuestos (26c) y como inespecíficos (26d) los sintagmas con adjetivos pospuestos.

- (26) a. Cuesta discutir con los inteligentes contrincantes.
[lectura explicativa subsectiva = cuesta discutir con todas estas personas que son inteligentes como contrincantes]
- b. Cuesta discutir con los contrincantes inteligentes.
[lectura especificativa intersectiva = cuesta discutir con aquellos contrincantes que son inteligentes]
- c. Un aventajado alumno recogerá el premio.
[lectura específica = tenemos a un alumno particular en mente]
- d. Un alumno aventajado recogerá el premio.
[lectura inespecífica = cualquiera de los alumnos aventajados puede recoger el premio]

Como se ha dicho *supra*, en ruso todos los adjetivos atributivos, independientemente de su interpretación, preceden al nombre, lo que dificulta la adquisición de las distinciones semánticas a las que he aludido. Sin embargo, existe una clara diferencia formal en el uso predicativo de los adjetivos rusos que puede resultar útil en este sentido. Se trata de las así llamadas formas cortas y largas de adjetivos. Los adjetivos cortos (27a), más propios del lenguaje literario o formal, siempre tienen una interpretación intersectiva después de una cópula (la cópula *byt* ‘ser’ se omite en presente, como en estos ejemplos), y los largos (27b) pueden tener una interpretación subsectiva (cf. Siegel 1976).

- (27) a. *Student umjon*
Estudiante-masc. inteligente-adj.corto
‘El estudiante es inteligente’ [lectura intersectiva: es estudiante y es una persona inteligente = el estudiante inteligente]
- b. *Student umnyj*
Estudiante-masc. inteligente-adj.largo
‘El estudiante es inteligente’ [lectura subsectiva: es inteligente como estudiante = el inteligente estudiante]

La alternancia de formas cortas y largas solo afecta a los adjetivos calificativos, el mismo grupo que en español puede ir antes o después del nombre. Más que establecer una relación directa entre las formas largas de los adjetivos calificativos en ruso y la anteposición de los adjetivos en español y las formas cortas y la posposición, respectivamente, sería conveniente utilizar las correspondencias existentes para que los alumnos aprendan a distinguir entre las diferentes interpretaciones que un mismo adjetivo puede tener. No se trata solo de casos con claras modificaciones de significado léxico (el clásico ejemplo de *hombre pobre/ pobre hombre*), sino también de distinciones más sutiles originadas por las oposiciones explicativo / especificativo o intersectivo / subsectivo, tal y como se ha visto en los ejemplos de (26) y (27).

En cuanto al orden relativo de diferentes tipos de adjetivos, es muy parecido en ambas lenguas (cf. Pereltsvaig 2007 y Demonte 1999), lo único que habrá que tener en cuenta es que se suele determinar en función de la proximidad al nombre. Los adjetivos relacionales son los que siempre van adosados al nombre. Los calificativos que denotan propiedades objetivas siguen a los relacionales (de los distintos grupos de calificativos, los de color y forma son los que más cerca están del nombre). Los adjetivos modales y los valorativos se situarán al final de la secuencia. Como se aprecia en (28), los adjetivos rusos y los españoles muestran la misma distribución (con respecto al nombre) en espejo:

(28) a.	černaja	japonskaja	mašina	calificativo – relacional – N
	negro-fem.	japonés-fem.	coche-fem.	
	‘coche japonés negro’			N – relacional – calificativo
b.	zamečatel’ naja	japonskaja	mašina	valorativo – relacional – N
	excelente-fem.	japonés-fem.	coche-fem.	
	‘coche japonés excelente / excelente coche japonés’			N – relacional – valorativo
c.	zamečatel’ naja	starinnaja	mašina	valorativo – calificativo – N
	excelente-fem.	antiguo-fem.	coche-fem.	
	‘coche antiguo excelente’			N – calificativo – valorativo
d.	vozmožnyj	prezidentskij	vizit	modal – relacional (arg.) – N
	posible-masc.	presidencial-masc.	visita	
	‘posible visita presidencial’			modal – N – relacional (arg.)

El uso de los verbos *ser* y *estar* con adjetivos es otro aspecto problemático para los hablantes de ruso (cf. Martínez Martín 2007). Se debe a que en esta lengua eslava un solo verbo se utiliza como cópula, el ya mencionado *byt’* ‘ser’. Los ejemplos de (29) y (30) son una muestra del tipo de errores que se cometen en español:

- (29) a. Cuando un amigo mío se marchaba a otro ciudad, *era* muy triste [CAES]
 b. Nos bañamos en el mar dos veces. El agua *era* bastante frío. [CAES]
- (30) a. Su padres *estaban* granjeros, pero el (=él) soñaba a carrera del médico. [CAES]
 b. Cuando era pequeño, estudiaba en una escuela, *estaba* un niño modesto y tranquilo. [CAES]
 c. Mi maleta *estaba* de color amarillo, muy grande, de firma Samsonite. [CAES]
 d. Este viaje *estaba* muy interesante, pero un poco difícil. [CAES]

Los rasgos que rigen el uso de *ser* y *estar* en español son de naturaleza aspectual: *ser* se utiliza con predicados de individuo, que carecen de argumento eventivo, y *estar* con predicados de estado que sí lo poseen (cf. Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009: §5.7. y las referencias ahí citadas). Los adjetivos de individuo describen objetos, sus propiedades clasificatorias, permanentes y características, independientemente de las variables de espacio y tiempo, como por ejemplo *modesto*, *amarillo* e *interesante* en (30). Todos los adjetivos relacionales y parte de los adjetivos calificativos pertenecen a este grupo. Los adjetivos episódicos, a su vez, denotan situaciones y estados temporales o transitorios, como *triste* o *frío* en (29). De hecho, los predicados que contienen estos adjetivos son compatibles con elementos oracionales que modifican e identifican eventos, situaciones concretas: *yo estaba triste entonces*, *el agua estaba fría porque había llovido*, etc.

La presencia de una variable de espacio y tiempo, asociada con *estar* pero no con *ser*, explica asimismo los casos en los que un adjetivo de individuo (como *joven*, *guapa* o *transgresora* en (31)) se interpreta como transitorio. Según Escandell-Vidal y Leonetti (2002), los rasgos aspectuales de *estar* son los que desencadenan el cambio en la interpretación del adjetivo, que pasa de denotar un rasgo clasificatorio de la entidad a una propiedad restringida temporalmente a la situación dada. Dichos autores tratan este cambio de significado como un caso de *coacción*, mecanismo semántico desencadenado por el predicado *estar* porque su argumento no posee los rasgos por él exigidos: *estar* es compatible con adjetivos que denotan propiedades transitorias, y como *joven*, *guapa* y *transgresora* son predicados de individuo, tienen que cambiar en parte su significado, ajustándose a los requisitos de selección impuestos por el verbo:

(31) ¡Qué {joven / guapa / transgresora} está Madonna!

Para que el ‘anclaje’ espacio-temporal al que acabamos de aludir se produzca y el adjetivo se pueda interpretar adecuadamente, según proponen Escandell-Vidal y Leonetti (2002), tienen que intervenir los factores pragmáticos. Por ejemplo, la variable espacio-temporal que delimita el alcance temporal de la propiedad denotada por el adjetivo suele aludir a la percepción inmediata de la situación por parte del hablante. En nuestro caso, el enunciado podría ser una reacción a la percepción visual de una foto o un vídeo de la cantante.

La *experiencia inmediata* fue precisamente uno de los factores pragmáticos implicados en el estudio de la adquisición de la alternancia *ser/ estar* por aprendices de E/LE descrito en Woolsey (2009). Los resultados del experimento llevado a cabo por el autor con estudiantes angloparlantes de español confirman que la presencia de una experiencia inmediata incrementa significativamente el uso de *estar* en grupos de alumnos avanzados.

Mencionaré de paso que el problema de adquisición no se limita a *ser* y *estar*, sino que afecta a todos los verbos españoles que se utilizan en los mismos contextos que el ruso *byt'*, entre ellos *haber*, *tener* y *hacer* (véase Goglova 2001 y Maliavina 2004). En (32a-c), por ejemplo, se usa incorrectamente el verbo *estar* en vez del existencial *haber*. En (32d) se usa *ser* en vez del *hacer* meteorológico.

- (32) a. Un día fuimos al pueblo cerca de Minsk, donde {*esta/ hay} un museo de arte nacional y pequeño zoo con animales diferentes. [CAES]
 b. Lo que pasa es que en estas maletas {*eran/ había} cosas muy importantes y además caras. [CAES]
 c. {*Era/ había} mucho nieve en el ciudad. [CAES]
 d. {*Era/hacía} muy buen tiempo (CAES)

2.3. Caso

Los casos gramaticales, como se sabe, cumplen una doble función: por un lado, marcan ciertas posiciones sintácticas de los SSDD y su función, y, por el otro, tienen asociados determinados contenidos semánticos, relativos a los llamados *papeles temáticos* (destinatario, instrumento, beneficiario, etc.).

El ruso y el español son lenguas acusativas, es decir, marcan con casos estructurales (nominativo y acusativo) el sujeto gramatical y el objeto directo, respectivamente. Posiciones estructurales menos prominentes (adjuntos normalmente no seleccionados por el núcleo verbal, como los circunstanciales) se marcan con casos oblicuos. En ambas lenguas el caso es asignado por (o se coteja con, en el minimismo) verbos, preposiciones y el núcleo del sintagma flexivo.

La diferencia entre el ruso y el español consiste en que el parámetro de caso morfológico está presente en la lengua eslava pero no en español, que solo distingue casos para algunos pronombres: *me*, *te*, *se*; *la*, *lo*, *las*, *los*; *le*, *les*; *mí*, *ti*, *sí*. Nos encontramos, entonces, de nuevo con que una categoría funcional existe en las dos lenguas pero su manifestación morfológica es diferente.

El ruso posee seis casos, cada uno con su propia marca morfológica, como se puede apreciar en los ejemplos de los sustantivos *stol* ‘mesa’ (género masculino), *jabloko* ‘manzana’ (género neutro) y *kartina* ‘cuadro’ (género femenino):

El hecho de que el orden de palabras en ruso sea más flexible que en español no significa, sin embargo, que sea arbitrario: se rige por la estructura informativa de la oración. Así, (36b) sería la respuesta más natural a la pregunta *¿Quién compró la línea aérea?* o *¿Qué pasó con la línea aérea?*, con el tema (información conocida) antepuesto. Un efecto idéntico se obtiene en español con esa misma distribución de los constituyentes siempre y cuando haya una pausa (reflejada en la escritura a través de la coma) y una copia pronominal, en lo que se llama una *estructura tematizada*: *La línea aérea, la compró una pequeña compañía*.

Debería prestarse especial atención a los casos en los que los fallos en el orden de palabras se deben a una comprensión deficiente del funcionamiento de las estructuras sintácticas, como en (37a-d), y no a factores meramente convencionales, como en (37e).

- (37) a. *¿Qué vosotros podéis contar sobre estructura organizativa y profesorado?* [CAES]
 b. *Me siempre interesaba Literatura Española.* [CAES]
 c. *tambien yo vi Córdoba, Cádiz y Marbella.* [CAES]
 d. *Lo que me gustó más fue la paella especialmente el arroz negro.* [CAES]
 e. *Hace cinco años yo y mi marido hemos comprado [...]* [CARE]

2.4. Género. Concordancia de género y número

En ambas lenguas está presente el rasgo de género, por lo que se puede suponer que su adquisición será menos problemática para los hablantes de ruso que para hablantes de un idioma que no lo tenga³. Ahora bien, hay al menos tres cosas que los alumnos rusohablantes tendrán que aprender.

En primer lugar, a diferencia del español, el género ruso tiene tres valores: además del género masculino y femenino está el neutro. Normalmente, los sustantivos de género masculino acaban en consonante en caso nominativo (*stol* ‘mesa’, *gorod* ‘ciudad’), los sustantivos femeninos acaban en *-a* (*ograda* ‘cerca’, *ruka* ‘mano’) y los neutros en *-o* o en *-e* (*oblako* ‘nube’, *doverie* ‘confianza’). Los estudiantes rusos tendrán que asimilar, por tanto, los valores no coincidentes de esta categoría así como su realización fonológica.

En segundo lugar, cuando el género gramatical está relacionado con la animacidad y el género natural o biológico (como en *niño-niña* o *juez-jueza*), suele haber unas pistas semánticas claras sobre su valor. Sin embargo, en la mayoría de los casos el género es semánticamente arbitrario (*no interpretable* en términos generativos) y el estudiante tiene que memorizarlo sin más⁴. Un apoyo importante en este sentido son los indicadores morfofono-

3 Este sería el caso de los estudiantes con la L1 inglés, por ejemplo (véase Hawkins y Franceschina 2004). Aunque no existe acuerdo unánime sobre este tema, al parecer el efecto de la L1 en la adquisición de género es mayor en alumnos principiantes (véase White *et al.* 2004, Keating 2009, Sagarra y Herschensohn 2010, y la revisión en Alarcón 2014).

4 Hasta ahora, los estudios experimentales han dado resultados contradictorios en lo que se refiere a la importancia de las claves semánticas (la animacidad) y las morfosintácticas en la adquisición de género en L2. Bruhn de Garavito y White (2002) han demostrado que los aprendices francófonos de ELE cometen más errores con el género natural (interpretable) que con el gramatical, es decir, que adquieren el género como un rasgo no interpretable y por eso hacen más caso de los indicadores morfofonológicos que de los semánticos o del conocimiento extralingüístico. Sin embargo, el estudio de Alarcón (2010) señala en la dirección opuesta.

En cuanto al efecto de una L1 que posee el rasgo de género sobre la adquisición del mismo rasgo en la L2, White *et al.* (2004) confirman que el número de errores se incrementa significativamente cuando el mismo sustantivo tiene género diferente en L1 y L2.

lógicos del nombre. En español, los nombres en *-o* son casi siempre de género masculino y los nombres en *-a*, igual que en ruso, de género femenino. La parte más difícil son las excepciones, como *el tema* (en (39e)), *el sistema* (en (39d)), *el programa* (en (39c)) y otros nombres masculinos en *-a*, y *la mano*, *la moto* (en (38f)) y otros nombres femeninos en *-o*. Difícil de asimilar es también el género de los sustantivos que acaban en consonante *-el abedul*, *el balcón*, *la razón* (en (38h)), *la salud* (en (38i))– y en *-e* *-el coche* en (39b), *la costumbre* en (38g)–. En algunos casos, nos puede ayudar fijarnos en otras terminaciones productivas que suelen ser de un género u otro (*-dad*, *-tad*, *-ción*, *-ez*, *-tud* para el femenino, por ejemplo, y *-aje*, *-ote* y *-on* para el masculino).

En tercer lugar, los alumnos tienen que asimilar que el rasgo de género se realiza por concordancia en los determinantes y los adjetivos, igual que en ruso. De hecho, los estudios de adquisición de género suelen ser al mismo tiempo estudios de concordancia nominal precisamente por la dificultad de comprobar la adquisición de género independientemente de las propiedades de concordancia.

Varios investigadores (Bruhn de Garavito y White 2002, Montrul 2004) hacen notar que cuando los alumnos tienen dudas sobre el género del nombre, recurren al masculino por defecto: Bruhn de Garavito y White (2002) han detectado, en un grupo de 30 estudiantes francófonos de nivel principiante, 11 participantes que utilizan el masculino como género por defecto y 4 que utilizan el femenino. Esta tendencia puede estar relacionada con el hecho de que los nombres de género femenino se pueden combinar con determinantes y adjetivos en masculino, pero los nombres masculinos siempre concuerdan en género con sus determinantes y modificadores adjetivales. En CAES y CARE, efectivamente, la mayor parte de los errores son por identificación del género femenino (38) y no masculino (39). En Santos Gargallo (1992), solo tres de doce errores de concordancia de género son por identificación incorrecta del género masculino.

- (38) a. dos maletas grandes, uno de color rojo y otro de color azul [CAES]
 b. los respuestas [CAES]
 c. muy malos consecuencias [CAES]
 d. fuimos al piscina [CAES]
 e. demasiado reglas [CARE]
 f. motos tan hermosos [CAES]
 g. costumbre muy malo [CAES]
 h. por este razón [CAES]
 i. su mismo salud [CAES]
 j. tales condiciones son raros [CARE]
- (39) a. muchas regalos [CAES]
 b. la coche [CAES]
 c. las programas de radio [CAES]
 d. nuestra sistema de {admisión/ evaluación} [CARE]
 e. al tema dada [CARE]

En cuanto a la proporción de errores de concordancia de género, los citados estudios apuntan que hay más errores con modificadores adjetivales que con determinantes. Proba-

blemente se tarda más en asimilar que los adjetivos tienen que concordar con el nombre porque son una categoría léxica y, a diferencia de los determinantes (categoría funcional), su dependencia del nombre puede parecer menor.

En cualquier caso, las conclusiones de los experimentos basados en la asignación de género a sustantivos sin determinantes y modificadores (White *et al.* 2004) parecen sugerir que el problema de género radica en realidad en la asignación de género intrínseco (como en (40)) y no en el establecimiento de la concordancia de género. Una vez asimilado el género intrínseco del sustantivo, la concordancia se establece automáticamente.

- (40) a. venía al llamado de su dueño [MN]
- b. las medidas y esfuerzos del gobierno [CAES]
- c. las cigarrillas [CAES]

Como estrategia general para ayudar a los estudiantes en la adquisición de la categoría de género en español, se podría aconsejar el uso de los indicadores morfológicos por un lado y la memorización de los casos más difíciles por otro lado. Dado que el rasgo de género participa en los mecanismos de concordancia en el sintagma determinante, es recomendable la memorización del sustantivo junto con el respectivo artículo: *el sistema*, *la razón*, etc. En estos casos, la forma del artículo memorizado servirá de apoyo para fijar el rasgo de género del sustantivo.

En lo que se refiere al rasgo de número, los estudios que hemos citado en este apartado coinciden en señalar que su adquisición es mucho menos problemática que la del género y que los errores de número (como los que se recogen en (41)) se suelen superar pronto.

- (41) a. tengo ojos oscuro [CAES]
- b. reservar dos habitaciones doble [CAES]
- c. los Exámenes de Estado unificado [CARE]

3. SINTAGMA VERBAL (SV)

La adquisición de las categorías gramaticales del verbo (tiempo, aspecto y modo) suele presentar dificultades más serias para los hablantes de L2. De los numerosos estudios llevados a cabo sobre este tema (véase Montrul y Slabakova 2002 y el resumen en Montrul 2004) se deduce que los alumnos aprenden bastante rápido la morfología de tiempo y aspecto, pero que la adquisición del contenido de estas categorías y su uso empieza más tarde, a partir del nivel intermedio. A continuación nos centraremos en el tiempo y el aspecto.

3.1. Tiempo

El tiempo verbal es una categoría gramatical deíctica que se encarga de la orientación temporal de una situación. En términos de Reichenbach (1947), lo hace estableciendo la relación entre el tiempo del habla (H), el tiempo del evento (E) y el tiempo de referencia (R) para el que se hace la afirmación. La tabla (42) recoge las distintas combinaciones de estos puntos temporales y los tiempos verbales que se encargan de expresarlas en ruso y español. Nótese que solo incluyo algunos de los tiempos verbales del español en este esquema (para un tratamiento exhaustivo del tema, cf. Rojo y Veiga 1999). El guion bajo denota la relación de precedencia y la coma la de simultaneidad.

Combinación de puntos temporales	Tiempo en español	Ejemplo español	Tiempo en ruso	Ejemplo ruso
E,R,H	Presente	<u>Trabajo</u> aquí <u>ahora mismo</u> E H-ahora	Presente	Ja <u>sejčas</u> <u>rabotaju</u> <u>zdes'</u> Yo ahora trabajar-PRES. aquí R E H-ahora
E,R,H	Pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto	<u>Trabajaba</u> aquí <u>entonces</u> E H-ahora	Pasado	Ja <u>togda</u> <u>rabotala</u> <u>zdes'</u> Yo entonces trabajar-PAS.IMP aquí R E H-ahora
H_E,R	Futuro simple	<u>Trabajaré</u> aquí <u>esta tarde</u> E H-ahora	Futuro	Ja <u>budu</u> <u>rabotat'</u> <u>zdes' večerom</u> Yo trabajar-FUT.IMP aquí por la tarde E R H-ahora
E_H,R	Pretérito perfecto compuesto	<u>He trabajado</u> aquí <u>hoy</u> E H-ahora	Pasado	Ja <u>rabotala</u> <u>zdes' segodnja</u> Yo trabajar-PAS.IMP aquí hoy E R H-ahora
E_R_H	Pretérito pluscuamperfecto	<u>Había trabajado</u> allí antes de <u>casarse</u> E H-ahora	Pasado	Ona <u>rabotala</u> <u>tam do zamuzestva</u> Ella trabajar-PAS.IMP allí antes matrimonio E R H-ahora
R_E_H	Condicional simple	<u>Dijo</u> que <u>vendría a buscarme</u> R H-ahora	Futuro	On <u>skazal</u> , <u>čto zájdiot</u> <u>za mnoj</u> Él decir-PAS.PERF recoger-FUT.PERF por yo-INST E H-ahora
H_E_R	Futuro compuesto	<u>A las siete</u> <u>habré terminado</u> el trabajo R H-ahora	Futuro	K <u>semi ya zakonču</u> <u>rabotu</u> Para siete yo terminar-FUT.PERF trabajo-ACUS R E H-ahora

Como se puede apreciar, el sistema temporal del español es mucho más complejo que el del ruso. Para el español, las gramáticas suelen destacar diez tiempos verbales en indicativo (véase *NGLE* §23). El presente, el futuro simple y el pretérito perfecto simple son tiempos absolutos (aunque existen diferencias en este punto entre unos autores y otros, véase *NGLE* y Carrasco Gutiérrez 1999: 3067). Los demás son relativos, sirven para situar un evento o una situación con respecto a otro evento (expresado por un tiempo absoluto) o un punto de referencia temporal. El ruso, en cambio, solo posee tres tiempos absolutos: presente, pasado y futuro. La falta de tiempos relativos en ruso tiene consecuencias directas en la *consecutio temporum*, la concordancia temporal entre dos formas verbales cuando en el discurso se hace referencia a más de un evento (como en la oración principal y la subordinada). Como se deduce de los ejemplos en (42), el ruso se sirve de los tiempos absolutos para expresar las nociones de simultaneidad, anterioridad y posterioridad.

La transferencia del ruso se hace visible cuando el tiempo del evento al que alude la oración principal no coincide con el momento del habla (véase Carrasco Gutiérrez 1999). Nos encontramos entonces con errores como los de (43). Son calcos de las oraciones aceptables en ruso, que, sin embargo, son agramaticales en español.

- (43) a. Juan dijo que {*vendrá/vendría} al día siguiente. [posterioridad]
 b. Cuando vino Juan, ya {*preparé/había preparado} la comida. [anterioridad]
 c. Dijo hace tiempo que su familia {*vive/vivía} en Boston. [simultaneidad]

Algunos ejemplos reales de nuestros corpus son del mismo tipo.

- (44) a. El policía se desmayó y el chico, de hecho, lo ayudó en eso, porque le {*dio/había dado} un golpe en la frente [...] [MN]
 b. Como yo no escuchaba, no sabía de qué {*hablan/ hablaban/ estaban hablando}. [CAES]

Como se sabe, la concordancia de tiempos es obligatoria en español en las oraciones subordinadas sustantivas (en subordinadas no sustantivas no es obligatoria en principio, pero esta es una cuestión no exenta de polémica). Una manera de explicar cómo funciona la concordancia en este caso consiste en hacer ver a los alumnos la diferencia entre el sistema temporal español y el ruso en términos de *esferas temporales*. En ruso existe una única esfera temporal, que es compartida por el futuro, el presente y el pasado, y en español son dos: la esfera del presente y la del pasado. Cada una de estas esferas temporales cuenta con su propio futuro, presente y pasado: así, si nos encontramos en la esfera del presente (relacionada con el momento del habla), usaremos el presente para designar una acción que se está desarrollando ahora mismo, el pretérito perfecto compuesto si queremos hablar del pasado y el futuro simple o la perífrasis <ir + infinitivo> en presente (p.ej., *voy a andar*) si queremos referirnos al futuro. En cambio, si nos colocamos en la esfera del pasado (que no tiene relación con el momento del habla), usaremos el pretérito perfecto simple o el imperfecto para expresar la simultaneidad, el pluscuamperfecto para la anterioridad y el condicional simple para la posterioridad. Lo ilustro con el siguiente esquema.

(45)

RUSO		ESPAÑOL				
Esfera temporal	futuro	_____	<i>Futuro</i> Perifrasis de futuro (aux. presente), Futuro simple	Esfera del presente		
			presente		_____	<i>Presente</i> Presente
						<i>Pasado</i> Pretérito perfecto compuesto
	pasado	_____	_____		<i>Futuro en el Pasado</i> Condicional simple Perifrasis de futuro (aux. imperfecto)	Esfera del pasado
					<i>Presente en el Pasado</i> Imperfecto Pretérito perfecto simple	
					<i>Pasado en el Pasado</i> Pluscuamperfecto	

Diciendo que los tiempos pertenecientes a diferentes esferas temporales nunca se dan en la misma subordinada sustantiva prevendríamos la mayor parte de los errores. La correlación entre ciertos adverbiales y las dos esferas temporales también se viene utilizando de manera habitual en la enseñanza de E/L2: *ayer*, {*la semana/el mes/el año*} *pasado/a*, *a las x de la tarde*, *hace x años*, *x veces*, etc., se suelen dar en la esfera del pasado; *siempre*, *normalmente*, *ahora*, *ahora mismo*, *esta* {*mañana/tarde/noche*} se dan en la esfera del presente. Así se consigue evitar errores como los siguientes:

- (46) a. *Hace cinco años* yo y mi marido {**hemos comprado/ compramos*} el piso en Tenerife. [CAES]
 b. Cuando llegué a España, a León, *en los principios de septiembre* [=a principios de septiembre] me {**ha costado/ costaba*} mucho hablar español. [CAES]
 c. Durante mis mejores vacaciones *dos años antes* [=hace dos años] {**he visitado/ visité*} a mis abuelos en el pueblo. [CARE]
 d. *Hace 3 años* acabé mi colegio [...]. Para cada clase {**debemos/ debíamos*} aprender demasiado reglas [...]. Aunque había profesores amables, {**son/ eran*} los de literatura y historia. [CARE]

Obviamente, se trata de una generalización que no tiene en cuenta casos como los siguientes, en los que los tiempos del verbo principal y del subordinado pertenecen a esferas temporales diferentes:

- (47) a. Le diré el martes si aprobé o no el examen del día anterior.
 b. Me cuesta imaginar qué le había empujado a cometer semejante atrocidad.
 c. Ha insinuado que le habían ofrecido dinero por su autorización.

La situación es muy diferente en oraciones coordinadas: las relaciones temporales entre los eventos se rigen en gran medida por el conocimiento extralingüístico del hablante, lo que ciertamente facilita la tarea del estudiante. Los puntos deécticos en este caso pueden coincidir con el momento del habla o estar marcados por determinadas expresiones temporales. Compárese las oraciones de (48): describen los mismos hechos, pero el punto de referencia en la oración coordinada (48a) es el momento del habla y en la subordinada sustantiva (48b) es el tiempo del verbo principal (*dije*).

- (48) a. Había intentado robarme en varias ocasiones, pero aquel día, además, se puso violento y me amenazó con pegarme.
 b. Dije que había intentado robarme en varias ocasiones, pero que aquel día, además, se puso violento y me amenazó con pegarme.

Señalaré, por último, que tampoco aquí todo acaba con la gramática, puesto que algunos usos de los tiempos verbales (los usos modales) se rigen más bien por regularidades pragmáticas y estilísticas (adopto la terminología de la NGLE, §23.6.2.). Los usos modales contrafactuales del imperfecto (como los de (49)) se señalan como problemáticos para alumnos rusohablantes en Mañas Navarrete (2016).

- (49) a. Tú te ibas hoy, ¿no? *Imperfecto prospectivo*
 b. Yo era la reina y tú el bufón. *Imperfecto de figuración*
 c. De buena gana me cogía una semanita de vacaciones. *Imperfecto de las oraciones condicionales*

3.2. Aspecto

El aspecto se suele definir como una categoría que codifica las propiedades internas de los eventos, la valoración cualitativa y cuantitativa de cómo se desarrollan y se distribuyen en el tiempo (Maslov 1985, De Miguel 1999). Dentro del campo de la aspectualidad se suelen distinguir el aspecto gramatical y el aspecto léxico.

El *aspecto gramatical* es aportado por los morfemas verbales flexivos. Algunos autores lo relacionan con el punto de vista del hablante (véase los trabajos clásicos de Comrie 1976 y Smith 1997): este puede contemplar una situación desde fuera en su totalidad, incluyendo su comienzo y final, o bien posicionarse dentro y verla en su desarrollo, como abierta o incompleta, sin principio ni fin. En el primer caso se usará el *aspecto gramatical perfecto* y en el segundo el *aspecto imperfectivo*. En ruso y español los marcadores del aspecto gramatical son los afijos verbales (volveré a este tema más adelante).

El *aspecto léxico*, a su vez, es una propiedad inherente de los predicados, estrechamente ligada a su significado léxico. La clasificación más conocida de los valores aspectuales léxicos es la de Vendler (1957), con cuatro clases de predicados que se distinguen según los rasgos de cambio o dinamismo, telicidad (culminación, resultado, límite natural de un evento) y duración. Los *estados* son predicados durativos, no dinámicos, y no implican

una culminación, por ejemplo *dormir, saber, ser alto*. Las *actividades* son durativas y no implican una culminación, pero, a diferencia del grupo anterior, son dinámicas, por ejemplo *leer, construir, correr*. Las *realizaciones* son durativas y dinámicas, igual que las actividades, pero sí pueden tener una culminación o un fin inherente: *construir una casa, leerse un libro*. Los *logros*, finalmente, son dinámicos y télicos, pero no están dotados de duración: *estallar, nacer, reconocer*.

Simplificando mucho, se puede decir que el aspecto está gramaticalizado en ruso. Es independiente del tiempo (posee sus propios marcadores morfológicos, véase *infra*) y todas las formas verbales, finitas y no finitas, pertenecen bien al aspecto perfectivo bien al imperfectivo (véase Batiukova 2008 y los trabajos allí citados para un tratamiento detallado). El verbo *deržat* ‘tener agarrado o sujetar algo’, por ejemplo, es imperfectivo y todas las formas en las que se puede expresar (presente *on deržit* ‘él sujeta’, pasado *on deržal* ‘él sujetaba’, futuro *on budet deržat* ‘él estará sujetando’, imperativo *derži* ‘sujeta’, gerundio *derža* ‘sujetando’, participios *deržaščij* ‘que está sujetando algo’, *deržavšij* ‘que estaba sujetando algo’ y el propio infinitivo *deržat* ‘sujetar’) se refieren al aspecto imperfectivo. Por el contrario, *ruxnut* ‘derrumbarse’ es un verbo perfectivo y sus formas (futuro *on ruxnet* ‘él se derrumbará’, pasado *on ruxnul* ‘él se derrumbó’, imperativo *ruxni* ‘derrumbate’, gerundio *ruxnuv* ‘habiéndose derrumbando’, participio *ruxnuvšij* ‘que se ha derrumbado’, etc.) son todas perfectivas. La mayoría de los verbos tienen tanto formas perfectivas como imperfectivas (los dos verbos que acabamos de mencionar son precisamente una excepción).

En ruso, a diferencia del español, existen asignadores de aspecto perfectivo e imperfectivo que no dependen del tiempo verbal: los prefijos en el primer caso (como en (50a)) y los sufijos en el segundo (como en (50b)). Los superíndices *I* y *P* denotan el aspecto imperfectivo y perfectivo, respectivamente.

- (50) a. *pisat*^I ‘escribir’ – *do-pisat*^P ‘acabar de escribir’
 b. *do-pisat*^P ‘acabar de escribir’ – *do-pis-yva-t*^I ‘estar acabando de escribir’

Si los rasgos aspectuales de la forma verbal no son compatibles con los de los otros elementos predicativos (de los complementos adverbiales, por ejemplo), la oración será inaceptable. Por ejemplo, un adverbial durativo (como *durante veinte minutos* en (51a)) solo será compatible con la forma imperfectiva del verbo, y uno delimitador (*en veinte minutos* en (51b)) solo con la forma perfectiva. La almohadilla indica que (51b) es inaceptable con la interpretación que queríamos obtener: ‘Ellos dibujaron {el/un} avión en veinte minutos’. La única interpretación posible en este caso es la habitual: ‘Solían tardar veinte minutos en dibujar {un/el} avión’.

- (51) a. Oni {*narisovali/risovali} samoljot dvadcat’ minut
 Ellos dibujar-PAS.PERF/PAS.IMP avión-ACUS veinte minutos
 ‘Ellos estuvieron dibujando el avión durante veinte minutos’
 b. Oni {narisovali/#risovali} samoljot za dvadcat’ minut
 Ellos dibujar-PAS.PERF/PAS.IMP avión-ACUS en veinte minutos
 ‘Ellos dibujaron el avión en veinte minutos’

En el paso del sistema aspectual ruso al español, el estudiante tendrá que aprender, en primer lugar, que el aspecto no funciona de forma independiente del tiempo. Aparte de lo

que muchos defienden como la única oposición genuina de aspecto gramatical en español (el pretérito perfecto simple es perfectivo y el pretérito imperfecto, imperfectivo), las formas compuestas se suelen asociar con el aspecto perfectivo (*había leído, ha leído, habrá leído*) y las simples (*lee, leería*) con el imperfectivo.

En segundo lugar, tendrán que asimilar que la interpretación aspectual del predicado verbal en español depende, en un grado muy superior al del ruso, no solo del aspecto gramatical, sino también del aspecto léxico del verbo y de la aportación de otros miembros del predicado (De Miguel 1999). Es importante saberlo, además, porque en algunos casos la combinación de todos estos elementos puede modificar la interpretación aspectual intrínseca del verbo e incluso dar lugar a oraciones inaceptables. Veamos algunos casos.

El verbo *leer* es dinámico, durativo y atético, como se ha dicho (véase (52a)). Como tal, es compatible con adverbiales durativos, que delimitan su duración pero no lo convierten en tético, ni siquiera si lo combinamos con morfología perfectiva (*leyó* en (52b)). Nótese que en ningún caso será compatible con un adverbial delimitador. Si le añadimos un objeto directo (*leer un libro*), lo convertimos en una realización: el evento acaba cuando hemos terminado de leer el libro. *Leer un libro* es compatible tanto con la morfología imperfectiva (52c) como con la perfectiva (52d), con interpretación aspectual diferente. En el primer caso el resultado será un evento no delimitado, y en el segundo delimitado. De hecho, si en el segundo caso añadimos el *se* delimitador, obtenemos un evento tético, que culmina en un cambio de estado (el libro fue leído). Esta última oración es compatible con el adverbial delimitador, que indica cuánto tardó en completarse el evento, y rechaza el adverbial durativo (52e). Si ahora modificamos el aspecto gramatical de perfectivo a imperfectivo, obtendremos un evento habitual, como en (52f): ‘María solía tardar dos días en leerse un libro’.

- (52) a. María leía.
 b. María leyó {durante dos horas/*en dos horas}.
 c. María leía un libro.
 d. María (se) leyó un libro.
 e. María se leyó un libro {en dos días/*durante dos días}.
 f. María se leía un libro en dos días.

Vamos a darle otra vuelta de tuerca para ver cómo influyen en la interpretación aspectual las propiedades cuantificacionales del objeto directo y del sujeto (su número en primer lugar). Cuando cambiamos el número del objeto directo del singular al plural, el resultado es un evento habitual (como en (53a,b)) o iterativo, como en (53c). El mismo efecto tiene la sustitución del objeto directo por uno no cuantificado (el evento en (53d) es habitual) y la presencia de un sujeto plural (el evento en (53e) es iterativo en una de las interpretaciones).

- (53) a. María leía libros {durante horas/a diario}.
 b. María se leía los libros (muy rápido).
 c. María se leyó los libros {en una semana}.
 d. María leía poesía {durante horas/a diario}.
 e. Los niños leyeron este libro (el año pasado).

La información aspectual es importante asimismo en la medida en que algunas construcciones sintácticas tienen restricciones aspectuales específicas. Por ejemplo, una construcción

tan productiva y por tanto importante en la adquisición de E/L2 como la pasiva perifrástica (cf. De Miguel 2004) requiere verbos léxicamente perfectivos (logros o realizaciones, véase (54a)). Cuando este requisito no se cumple, la única interpretación posible es la iterativa, como en (54b), o la habitual.

- (54) a. El artefacto fue explotado
 b. El alumno fue odiado {?por el profesor/por sus compañeros}

En resumen, la interpretación aspectual del predicado en español es de notable complejidad. Desde el punto de vista de la metodología de la enseñanza, algunos de los elementos de este puzzle aspectual se pueden aprovechar como pistas o indicadores léxicos del uso de las formas verbales. Si se consigue que los alumnos asocien expresiones temporales específicas con uno u otro aspecto verbal, muchos de los errores se pueden evitar. Por poner algunos ejemplos: *mientras*, *en {aquel/este} momento* se combinan normalmente con el aspecto imperfectivo o el progresivo; *todos los días* y *normalmente* se suelen utilizar con las formas imperfectivas (pero no con las progresivas), *en x tiempo* exige un verbo perfectivo, etc.

Volviendo ahora a los estudios de adquisición, la línea de investigación más desarrollada hasta el momento se conoce como la *Hipótesis del Aspecto* o *Hipótesis del Aspecto Léxico*. Fue inicialmente propuesta para la adquisición de E/L2 en Andersen (1986, 1991) y matizada en Andersen y Shirai (1994, 1996) (véase asimismo un resumen de esta teoría y los estudios sobre varias lenguas que verifican sus supuestos en Montrul 2004, Salaberry y Shirai 2002 y Salazar García 2009). Esta hipótesis hace una serie de predicciones sobre el orden de adquisición de los tiempos en español (y por extensión en otras segundas lenguas) y su relación con el aspecto léxico de los verbos. Su contenido, tomado de Andersen (2002), es el siguiente.

1. Los alumnos utilizan los marcadores del pasado y del aspecto perfectivo en primer lugar con los logros y las realizaciones, extendiendo su uso paulatinamente a las actividades y finalmente a los estados.
2. En las lenguas que codifican la oposición perfectivo/imperfectivo (como en las lenguas romances), el pasado imperfectivo aparece después del pasado perfectivo. Los marcadores imperfectivos se aplican a los estados y las actividades en primer lugar, y luego se extienden a las realizaciones y los logros.
3. En las lenguas que poseen el aspecto continuo, sus marcadores se utilizan con las actividades en primer lugar, extendiéndose posteriormente a las realizaciones y los logros.

La correlación que subyace en esta secuencia está clara: por un lado están los tiempos perfectivos y las clases léxicas télicas o resultativas (los logros y las realizaciones) y por el otro los tiempos imperfectivos y las clases léxicas atélicas o no resultativas (los estados y las actividades). Andersen y Shirai (1994, 1996) recurren a la noción de *prototipo* para justificar esta correlación: la aplicación de una categoría empieza con los miembros más representativos o prototípicos de un grupo y va extendiéndose a los menos prototípicos. Así, la categoría del pasado surge en una L2 en contextos perfectivos y luego se extiende a los imperfectivos porque un evento pasado es un evento completado por definición y por

tanto mucho más cercano a contextos perfectivos que a los imperfectivos. Dentro de cada grupo de tiempos (perfectivos e imperfectivos), de nuevo, la tendencia será la de maximizar la compatibilidad entre la morfología aspectual y el aspecto léxico, de ahí que los tiempos perfectivos se apliquen en primer lugar a los verbos léxicamente resultativos (logros y realizaciones) y a continuación se extiendan a los no resultativos (estados y actividades). Dentro del grupo de los tiempos imperfectivos la tendencia será la opuesta, tal y como se deduce del punto tres de la hipótesis citada.

Según Andersen (2002), la mente humana tiene una predisposición natural a detectar los prototipos. Una justificación independiente de su hipótesis viene dada por el hecho de que las combinaciones que él llama prototípicas son las que aparecen con más frecuencia en el *input* que reciben los estudiantes dando lugar así al sesgo distribucional. Ciertamente, se dan más realizaciones y logros perfectivos que imperfectivos, y más actividades y estados imperfectivos que perfectivos. Una búsqueda rápida en el *Corpus de Referencia del Español Actual* (que, lógicamente, no tiene en cuenta muchos de los parámetros que deberíamos considerar y por tanto solo vale a modo ilustrativo) nos muestra 5426 ejemplos de la forma *llegaba* (un logro en forma imperfectiva) frente a 26553 ejemplos de *llegó* (un logro en forma perfectiva). Allí mismo encontramos 18070 ejemplos de *sabía* (un estado en forma imperfectiva) frente a 7161 casos de *supo*. La forma perfectiva de los estados puede aludir a su comienzo –*supe entonces que lo nuestro fracasaría*– o a su duración, cuando se combina con un adverbial durativo, como en *de mi madre siempre supe poco*.

Conviene señalar que hay estudios que señalan que el efecto del aspecto léxico en la elección de los tiempos verbales (en Salaberry 2011, del imperfecto y el pretérito perfecto simple) no está restringido a las etapas iniciales de la adquisición. Lo que se va reforzando, bajo la influencia del *input*, es la tendencia de extender los marcadores aspectuales a las clases léxicas menos compatibles (en el sentido definido *supra*), fenómeno que se viene denominando como *coacción aspectual* en los estudios teóricos. Salaberry (2005) establece que los hablantes nativos aceptan con más facilidad que los estudiantes de L2 combinaciones no prototípicas de aspecto léxico y gramatical. Montrul y Slabakova (2002) señalan en la misma dirección: estudiantes avanzados con inglés L1 tienen problemas con casos de coacción aspectual en español, por ejemplo, cuando los logros se utilizan en forma imperfectiva, como en (55). Los hablantes nativos tienden a aceptar esta combinación, posiblemente reconstruyendo el contexto que la justifica. En estos casos se pone énfasis en el proceso que precede al cambio de estado:

(55) El alpinista alcanzaba la cima (=estaba a punto de alcanzarla)

Resulta difícil verificar la hipótesis de Andersen y otras hipótesis relacionadas (como la Hipótesis del Pasado por Defecto, Salaberry 2000) sobre la adquisición del aspecto con los datos empíricos que venimos manejando en este trabajo, provenientes de tareas de producción libre. De hecho, hasta ahora este tipo de comprobación no se ha hecho para E/LE en hablantes de ruso, hasta donde yo sé, o se ha hecho con mucha cautela y con resultados difícilmente interpretables desde el punto de vista estadístico, como en Molkova (2017) con los datos del CAES y el CARE. La dificultad radica en que en las redacciones libres no hay equilibrio en la representación de diferentes clases léxicas y gramaticales de aspecto. Es lo que se deduce del análisis de la narración de películas y la narración personal en Salaberry

(2005) –donde muestra que la frecuencia de los eventos télicos, con más de un 70% de media, es muy superior a la de las actividades y los estados– y del análisis de varios estudios que utilizan la narración de películas en Bardovi-Harlig (2005), quien concluye que la mitad de los predicados son logros y la otra mitad se distribuye entre las otras clases aspectuales.

Las predicciones de la hipótesis de Andersen sí fueron verificadas con todas las garantías necesarias en las tareas controladas de juicios (de preferencias y de gramaticalidad) descritas en Mañas Navarrete (2016). Se puede decir, en términos generales, que los supuestos de esta hipótesis fueron confirmados (con alguna matización importante): a medida que se avanza en el nivel de competencia, disminuye la influencia del aspecto léxico en la selección del imperfecto y el pretérito perfecto simple. En una tarea de juicio de preferencias, se detectó la tendencia en los niveles B2 y C1 de asociar los logros y las realizaciones (en el nivel C2, solo los logros) con el pretérito perfecto simple. En una tarea de juicios de gramaticalidad, se comprobó que en los niveles B2 y C1 resulta prominente la asociación de los estados con el pretérito imperfecto. Los resultados obtenidos para las actividades fueron menos concluyentes. Las respuestas del grupo C2 fueron las más cercanas a las de los hablantes nativos.

También es cierto que el formato de redacción libre tiene la ventaja de sacar a la luz factores que no se pueden prever en una tarea controlada. Además, constituye una prueba más difícil del grado de competencia en L2 que las basadas en el reconocimiento de las formas. Me voy a centrar aquí en los errores más típicos en el uso de diferentes formas aspectuales del pasado que se suelen dar en las composiciones escritas. Usaré los datos del CAES principalmente puesto que están anotados con información morfosintáctica verificada manualmente y también incluiré algún ejemplo de otras fuentes.

He detectado en CAES un total de 42 errores de uso del pretérito perfecto simple (PPS) y 35 errores de uso del pretérito imperfecto (PI) (descartando los errores de concordancia de persona y número, que no interesan en esta sección). Dentro del primer grupo se pueden distinguir, a su vez, cinco subtipos de errores:

1. Uso de PPS para eventos durativos no delimitados (16 errores)
2. Uso de PPS para eventos iterativos o habituales (11 errores)
3. Uso de PPS para eventos de la esfera del presente en vez del pretérito perfecto compuesto (12 errores)
4. Uso de PPS en vez del pretérito imperfecto de subjuntivo (2 errores)
5. Uso de PPS en vez del pretérito pluscuamperfecto (1 error)

Ya aludí a los errores del tipo 3 y 5 en §3.1: son de índole temporal más que aspectual, porque se trata en todo caso de que se usa un tiempo perfectivo en vez de otro. Por motivos de espacio, tampoco analizaré los errores de tipo 4, relacionados con el uso del subjuntivo.

Dentro de los grupos 1 y 2 se infringe aparentemente la asociación prototípica, resalta dentro de la Hipótesis del Aspecto, entre el pasado y el aspecto perfectivo por un lado y los predicados télicos por el otro lado (véase asimismo Molkova 2017). Efectivamente, llama la atención que de los 27 predicados usados erróneamente en PPS, 21 son predicados durativos atélicos (15 estados y 6 actividades) y solo 2 son télicos (4 realizaciones y 2 logros).

En el grupo 1, se encuentran los estados *estar*, *tener*, *saber*, *deber*, etc., como en (56a-c), y algunas actividades, como *conducir* en (56d). Como acabo de comentar, este dato confir-

ma una de las predicciones de la Hipótesis del Aspecto: verbos delimitados o resultativos presentan menos dificultades de adquisición y uso en el pasado, sobre todo si es un pasado perfectivo. Los estados y las actividades, en cambio, se dan prototípicamente con el PI, y se tarda más en conceptualizar y asimilar los contextos (menos frecuentes) en los que el uso del PPS sí está justificado.

- (56) a. Vine en avión a las onze de la tarde y {*estuve/ estaba} muy cansado. [CAES]
 b. Me gustó vestido rojo pero no {*tuvo/ tenían} mi talla. [CAES]
 c. {*Tuve/ tenía} que ir a la feria de Barcelona en autobús pero no {*supe/ sabía} la parada [=parada] donde {*debí/ debía} bajarme. [CAES]
 d. Cuando {*conduje/ conducía} a casa, yo descubrí [=descubrí] que [...] [CAES]

El grupo 2 reúne predicados habituales e iterativos. Son un tipo aspectual complejo o derivado, porque se obtienen por multiplicación de un mismo evento en el tiempo. De todos los valores deícticos del pasado, Andersen (2002) los coloca en el último lugar de la secuencia de adquisición (véase también Salaberry 2012). Cuando un evento habitual o iterativo no está delimitado en el tiempo, es por definición atético y por tanto en español se codifica por el PI. Lo que probablemente ha llevado a los estudiantes a elegir el PPS en vez del PI para un evento habitual no delimitado (como en (57)) es el carácter delimitado de cada instancia de un evento habitual: *salir de trabajar* en (57a), *ir a la piscina* (una vez) en (57b) o *dar un paseo* en (57c).

- (57) a. Mi jefe habló [=dijo] que muchos compañeros de nosotros empresa {*salieron/ salían} de trabajo a las 20:00 pero yo a veces {*salí/ salía} a las 18:00. [CAES]
 b. Cada día {*fuimos/ íbamos} al piscina, al parque. [CAES]
 c. Freqüentemente desayunábamos en el café abajo de hotel y luego [...] {*dimos/ dábamos} paseos en el Parco Central. [CAES]

Fijémonos ahora en los errores de PI. Dentro de este grupo, he detectado 6 subgrupos:

1. Uso de PI para estados y actividades delimitados (20 errores)
2. Uso de PI para eventos iterativos o habituales delimitados (6 errores)
3. Uso de PI para eventos ingresivos (2 errores)
4. Uso de PI en vez del presente (4 errores)
5. Uso de PI en vez de perífrasis verbales (2 errores)
6. Uso de PI en vez del pretérito perfecto compuesto (1 error)

Los errores del tipo 4 son de naturaliza temporal y ya han sido mencionados en §3.1. El error del tipo 6 (en (58)) es temporal y aspectual al mismo tiempo y desde el punto de vista aspectual se le puede aplicar el mismo tratamiento que a los errores del grupo 1.

- (58) En este verano todos los vacaciones {*eran/ han sido} muy tranquilos. [CAES]

No analizaré aquí los errores del grupo 5 (en (59)), porque la adquisición y el uso de las perífrasis verbales es un tema que merece un análisis mucho más exhaustivo que el que aquí puedo ofrecer. Lo que habría que comprobar en un estudio empírico abarcador es el

grado de dificultad que entraña su uso, porque las perífrasis permiten transmitir matices aspectuales a veces muy complejos (como en el caso de <llevar + gerundio>, que tenía que haberse usado en (59b)).

- (59) a. Hace dos semanas {*conducía/ estaba condiciendo} mi coche, andaba [=iba] a trabajar. Eran los 19.00 de la tarde. [CAES]
 b. {*Hacia mucho tiempo viajando/ llevo mucho tiempo viajando} con su compañía y no tengo pretensión. Por desgracia, ahora los servios [=servicios] cojean. [CAES]

Fijémonos ahora con algo más de detenimiento en los tres primeros grupos. Los errores del tipo 1 y 2 son muy comunes en las producciones de los hablantes de ruso y han sido tratados en varios estudios (Guzmán Tirado y Herrador del Pino 2002, Mañanas Navarrete 2016, Molkova 2017). Pueden deberse en parte a la influencia de la L1 (pero no exclusivamente, porque errores similares han sido registrados en aprendientes con otras L1), porque en ruso los eventos de duración limitada y eventos iterativos delimitados pueden expresarse a través del aspecto gramatical imperfectivo, como en (60a) y (60b), respectivamente:

- (60) a. My govorili vsego dva časa.
 Nosotros-NOM hablar-PAS.IMP.PL solo dos horas
 ‘Nosotros solo hablamos durante dos horas.’
 b. On dva raza oboračivalsja.
 Él-NOM dos veces darse la vuelta-PAS.IMP.MASC
 ‘Él se dio la vuelta dos veces.’

En el grupo 1 en principio no hay conflicto entre el aspecto léxico de los verbos (casi todos son estados y actividades, solo hay una realización) y el aspecto gramatical imperfectivo del PI, pero la situación se complica por la presencia de elementos oracionales que acotan la duración del evento atético: el adverbial durativo *toda su vida* en (61a) y el argumento meta *a Londres* en (61b). En (61c), el evento de *estudiar* está acotado por el marco general de la narración: se trata de una situación (un curso de español en una academia de idiomas) que se presenta como terminada. En los tres casos, la acotación (espacial o temporal) no convierte el predicado en tético pero sí lo hace delimitado y solo compatible con el PPS en español.

- (61) a. No tenía la familia, pero tenía un mujer [de la] que {*estaba/ estuvo} enamorado por toda su vida. [CAES]
 b. Nos vimos por la última vez cuando {*viajábamos/ viajamos} juntos a Londres. [CAES]
 c. En Madrid yo fui en una escuela que llamaba ‘AIL Madrid’. Aquí yo {*estudiaba/ estudié} español en el nivel A2. [CAES]

La situación con errores del tipo 2 es muy parecida: en español, si un evento habitual o iterativo está restringido a un período de tiempo, se expresará por el PPS. Las oraciones en (62) ejemplifican situaciones habituales delimitadas (el límite es ‘en su infancia’ en (62a) y ‘toda la comida local’ en (62b)), para las que los alumnos eligieron el PI en vez del PPS probablemente por haber dado más importancia a la repetición del evento que a su delimitación en el tiempo.

- (62) a. En su infancia mi padre {*viajaba/ viajó} mucho. [CAES]
 b. Y [...], como tú sabes, {*probábamos/ probamos} toda la comida local. [CAES]

Los errores del tipo 3 introducen otro contexto muy complejo que exige el uso del PPS (u otro tiempo perfectivo): el que alude al inicio de un estado o un proceso. En (63a) es el estado de gustar algo a alguien y en (63b) el de conocer a alguien:

- (63) a. No recuerdo todo [...], pero yo recuerdo que este viaje me {*gustaba/ gustó} mucho. [CARE]
 b. Mis mejores vacaciones eran en Hollando [=fueron en Holanda]. {*Conocía/ conocí} a muchas personas [...] [CARE]

Ejemplos como el de (56d) nos llevan a considerar otro factor importante, relacionado con el uso discursivo de los tiempos verbales. En la narrativa, los eventos se suelen distribuir entre dos planos: los que constituyen la parte principal de la narración, su estructura básica, se suelen denominar ‘el primer plano’ (ingl. *foreground*), y los que proporcionan el soporte contextual para los eventos principales (su orientación espaciotemporal, su interpretación y evaluación, etc.) se adscriben al ‘segundo plano’ (ingl. *background*). Los tiempos perfectivos se utilizan con mucha frecuencia para el primer plano: representan situaciones delimitadas o secuencias de situaciones (como *descubrí* en (56d)). Los tiempos imperfectivos, a su vez, aparecen más en el segundo plano, normalmente para introducir eventos cuyo resultado es irrelevante porque solo sirven de telón de fondo (en (56d), *conducía a casa*). Esta correlación es la que subyace en la *Hipótesis del Discurso* (Bardovi-Harlig 1994), y su aplicación irrestricta genera errores como el de (64), donde es el PPS y no el PI el que se usa para codificar el evento de fondo:

- (64) Cuando {*estábamos/ estuvimos} en Múnich, montamos mucho en las bicis, hicimos algunos excursiones y caminamos mucho por sus calles antiguas y muy bonitas. [CAES]

Como se demuestra en Salaberry (2011), las combinaciones no prototípicas ‘evento telíco – imperfecto’ y ‘evento atético (estado) – pretérito perfecto’ se dan en hablantes nativos y aprendices avanzados de E/LE precisamente cuando la primera combinación aparece en el segundo plano de la narración y la segunda en el primer plano, como en ‘Cuando *salía* de casa, sonó el teléfono’, y en ‘*montamos* en bici!’ ‘*caminamos* por las calles’ de (64), respectivamente.

Otra cuestión directamente relacionada con la metodología de la enseñanza de tiempo y aspecto tiene que ver con la distribución de las formas témporo-aspectuales en distintos tipos de textos. Bardovi-Harlig (2005) estudia con detalle este tema y señala que en las descripciones la acción se queda en un segundo plano y predominan los estados; en la narrativa, en cambio, se enfatiza la acción cronológica y las formas que más se utilizan son las perfectivas (la pregunta predominante es *¿qué sucedió?*). La distribución de los tiempos varía también según se trate de la narrativa personal (el hablante relata sus propias vivencias) o impersonal (se habla de las experiencias de otras personas). En la narrativa personal se usan más tiempos imperfectivos que en la impersonal: cuando se habla de uno mismo, se suelen hacer más digresiones para hablar de los eventos que no tienen relación directa con la trama principal y que, como se ha dicho, se expresan a menudo por el imperfecto;

en cambio, cuando relatamos las experiencias de otra persona, solemos ir más al grano y mantenemos dentro de la estructura y los límites cronológicos de la situación narrada, que suele imponer el uso de los tiempos perfectivos. Estas observaciones, junto con la secuencia de adquisición de aspecto léxico y gramatical postulada en la Hipótesis del Aspecto Léxico, proporcionan una orientación sobre cuándo y cómo se tienen que introducir el tiempo y el aspecto en el proceso educativo. Dado que el imperfecto es el que más dificultades presenta, tendría sentido no dilatar demasiado su introducción, hacerlo en paralelo o poco después de presentar los tiempos perfectivos (pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto), aprovechando para las tareas de clase las ventajas que la narrativa personal y las descripciones presentan en este sentido.

El lector habrá notado a estas alturas que, al tratar el tema del aspecto, he pasado de consideraciones puramente gramaticales a las léxicas (a la hora de hablar del aspecto léxico o inherente, por ejemplo), discursivas (la relación entre la estructura narrativa y el aspecto) y también pragmáticas (al tratar los contextos que justifican combinaciones no prototípicas de aspecto léxico y flexivo, la mencionada coacción aspectual). El manejo de los factores pragmáticos es quizás el más complejo. Es por eso por lo que, como apunta Slabakova (2001: §6.5.), para reinstalar el parámetro del aspecto es particularmente importante la observación de la situación extralingüística. Es fundamental que el alumno interprete la escena o situación y luego la coteje con la oración que oye para asignarle una interpretación aspectual adecuada.

4. CONCLUSIONES

Hasta aquí este breve repaso de algunos factores gramaticales clave en la adquisición de español por parte de hablantes de ruso. Espero haber demostrado que es imposible separar el funcionamiento de los elementos gramaticales de su aportación al contenido de una expresión lingüística. Eso es así porque dicho contenido resulta de la integración de la información morfosintáctica con la aportada por el léxico y la pragmática. Por tanto, si el objetivo final es una competencia lingüística plena, no basta con que la gramática forme parte de la enseñanza de la L2, la instrucción tiene que reflejar su relación con estos otros rasgos lingüísticos.

Considero que el coste de procesamiento de las nociones metalingüísticas introducidas en este trabajo (como la especificidad y la determinación, los diferentes valores aspectuales, las clases de adjetivos, etc.) se compensaría por el hecho de que dichas nociones determinan el funcionamiento de muchos fenómenos gramaticales, no solo uno. Su asimilación facilitaría el establecimiento de conexiones significativas entre unas estructuras y otras, paliando uno de los mayores déficits de las gramáticas no nativas (véase §1.2.). Una vez adquirido el contenido de estas nociones, su aplicación a muchas otras estructuras gramaticales sería más fácil y favorecería asimismo el aprendizaje autónomo, especialmente importante en el caso de los alumnos adultos. Por poner solo un ejemplo, el rasgo semántico de especificidad (que he mencionado en relación con el uso de determinantes y el funcionamiento de los adjetivos calificativos) es una de las claves para comprender la alternancia de modo subjuntivo e indicativo en las oraciones de relativo. Cuando el sustantivo antecedente se interpreta como específico se suele presuponer que su referente existe y se utiliza el indicativo (65a), y cuando es inespecífico esta inferencia resulta más difícil y se utiliza el subjuntivo (65b):

- (65) a. Busco un bajo en esta urbanización que tiene tres dormitorios y una terraza.
 b. Busco un bajo en esta urbanización que tenga tres dormitorios y una terraza.

Además del subjuntivo, hay muchos temas importantes que no se han mencionado aquí por limitaciones obvias: el uso de las preposiciones, las combinaciones de palabras con significado estable (colocaciones, expresiones idiomáticas, etc.), determinadas clases léxicas de verbos (los verbos de movimiento, por ejemplo, suelen presentar muchas dificultades), etc. Su tratamiento merece un estudio aparte.

Señalaré por último que las reflexiones aquí expuestas indican posibles direcciones para los estudios empíricos de adquisición de español por parte de hablantes de ruso. Es obvia la necesidad de este tipo de investigaciones para poder ajustar la metodología de la enseñanza a las necesidades reales de los alumnos.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo ha sido financiada por un contrato “Juan de la Cierva” (referencia JCI-2009-04109) del Ministerio de Ciencia e Innovación y por el proyecto de investigación “Diccionario electrónico multilingüe de verbos de movimiento con significado amplio (*andar, ir, venir y volver*)” (FFI2009-12191).

Una versión preliminar de este artículo ha sido presentada durante las Jornadas “Problemas gramaticales en la enseñanza de español a inmigrantes” (Fundación Sierra-Pambley, 2009) y en varias conferencias posteriores. Mi más sincera gratitud a Mario de la Fuente, Elena de Miguel y Mar Galindo Merino por su interés en este trabajo y sus valiosas sugerencias, y también a los evaluadores de ELUA por sus comentarios.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, I. (2010). “Gender Assignment and Agreement in L2 Spanish: The Effects of Morphological Marking, Animacy, and Gender”, *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 3:2, pp. 267–299. DOI: <https://doi.org/10.1515/shll-2010-1076>
- Alarcón, I. (2014). “Grammatical Gender in Second Language Spanish”, en K.L. Geeslin (ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. West Sussex: Wiley Blackwell, pp. 202-218. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118584347.ch12>
- Alexiadou, A., L. Haegeman y M. Stavrou (2007). *Noun Phrase in the Generative Perspective*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110207491>
- Andersen, R. (1986). “El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma”. En J. Meisel (ed.), *Adquisición del lenguaje*. Frankfurt am Main: Vervuert, pp. 115-139.
- Andersen, R. (1991). “Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition”. En Th. Huebner y Ch.A. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 305-324. DOI: <https://doi.org/10.1075/lald.2.17and>
- Andersen, R. (2002). “The dimensions of Pastness”. En R. Salaberry y Y. Shirai (eds.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 79-106. DOI: <https://doi.org/10.1075/lald.27.06and>
- Andersen, R. y Y. Shirai (1994). “Discourse motivations for some cognitive operating principles”, *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 133-156. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263100012845>

- Andersen, R. y Y. Shirai (1996). "Primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin/creole connection". En W. Ritchie y T. Bhatia (eds.), *Handbook on Language Acquisition*. New York: Academic Press, pp. 527-570. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50018-9>
- Arche, M. J. (2006). *Individuals in time: tense, aspect and the individual/stage distinction*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/la.94>
- Batiukova, O. (2008). Del léxico a la sintaxis: aspecto y qualia en la gramática del ruso y del español. Colección Tesis doctorales en CD-ROM. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Barcroft, J. y W. Wong (2013). "Input, input processing and focus on form". En J. Herschensohn y M. Young-Scholten (eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, Cambridge / New York: Cambridge University Press, pp. 627-647. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139051729.036>
- Bardovi-Harlig, K. (1994). "Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect". En E. Tarone, S. Gass y A. Cohen (eds.), *Research methodology in second language acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 41-60.
- Bardovi-Harlig, K. (2005). "Tracking the elusive imperfect in adult L2 acquisition". En P. Kempchinsky y R. Slabakova (eds.), *Aspectual Inquiries*, Dordrecht: Springer, pp. 397-419. DOI: https://doi.org/10.1007/1-4020-3033-9_17
- Bernstein, J. (1993). "Topics in the syntax of nominal structure across Romance". Tesis doctoral. New York: City University of New York.
- Bley-Vroman, R. (1990). "The Logical Problem of Foreign Language Learning", *Linguistic Analysis*, 20:1-2, pp. 3-49.
- Bosque, I. (1996). "Por qué determinados sustantivos no son sustantivos determinados. Repaso y balance". En I. Bosque (ed.), *El sustantivo sin determinación: la ausencia de determinación en la lengua española*. Madrid: Visor Libros, pp. 13-120.
- Bosque, I. y V. Demonte (1999) (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Bosque, I. y J. Gutiérrez-Rexach (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Brucart, J.M. (1999). "La gramática y la teoría lingüística en E/LE: coincidencias y discrepancias". En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 27-46.
- Bruhn de Garavito, J. y L. White, (2002). "The L2 acquisition of Spanish DPs. The status of grammatical features". En A.T. Pérez-Leroux y J.M. Liceras (eds.), *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1/L2 connection*. Dordrecht: Kluwer, pp. 151-176. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-010-0291-2_6
- Cadierno, T. (2000). "La enseñanza gramatical y el aprendizaje de la gramática: El caso del aspecto en español", *Revista española de lingüística aplicada*, 14, pp. 53-74.
- Carlson, G. N. (1977). *Reference to Kinds in English*. Tesis doctoral. University of Massachusetts, Amherst.
- Carrasco Gutiérrez, A. (1999). "El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), v.2, pp. 3061-3128.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corpus de aprendices rusohablantes del español (CARE)*, en Molkova (2017), pp. 443-493.
- Corpus de aprendices de español (CAES)* (en línea), Rojo, G. e I. Palacios (dirs.), <http://galvan.usc.es/caes/>, versión 1.1, marzo de 2018, consultado 15/08/2018.
- Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* (en línea), Real Academia Española, <http://www.rae.es>, consultado 15/08/2018.
- De Miguel, E. (1999). "El aspecto léxico". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), v.2, pp. 2977-3060.
- De Miguel, E. (2004). "La formación de pasivas en español. Análisis en términos de la estructura de *qualia* y la estructura eventiva", *Verba Hispanica*, XII, Universidad de Ljubljana, pp. 107-129.

- DeKeyser, R. y G. Prieto Botana (2014). "Acquisition of Grammar by Instructed Learners". En K.L. Geeslin (ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. West Sussex: Wiley Blackwell, pp. 449-465.
- Demonte, V. (1999). "El adjetivo: Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), v.1, pp. 129-216.
- Dobrovie-Sorin, C., T. Bleam y M.T. Espinal (2006). "Bare nouns, number and types of incorporation". En L. Tasmowski y S. Vogeleer (eds.), *Non-definiteness and Plurality*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 51-79. DOI: <https://doi.org/10.1075/la.95.04dob>
- Doughty, C.J. y J. Williams (1998). "Issues and terminology". En C.J. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, pp. 1-12.
- Escandell-Vidal, V. y M. Leonetti (2002). "Coercion and the Stage-Individual Distinction". En J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *From Words to Discourse*. New York / Amsterdam: Elsevier, pp. 159-179.
- Galindo Merino, M.^a M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Santa Cruz de Tenerife: ASELE.
- Gass, S.M. y L. Selinker (2008). *Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Goglova, T. (2001). "La enseñanza del español a rusohablantes", en la web de los *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, http://www.cuadernos cervantes.com/ lc_ruso.html.
- Guzmán Tirado, R. (2009). *Contrastes. Español para hablantes de ruso*. Madrid: SGEL.
- Guzmán Tirado, R. y M. Herrador del Pino (2002). "La enseñanza del español a rusohablantes". En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Murcia.
- Hawkins, R. y F. Franceschina (2004). "Explaining the acquisition and non-acquisition of determiner-noun gender concord in French and Spanish". En P. Prévost y J. Paradis (eds.), *The acquisition of French in different contexts: focus on functional categories*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/lald.32.10haw>
- Hernández, B. (2002). "La realidad cultural del estudiante procedente del este de Europa", Universidad de Murcia, Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos, CPR, Consejería Educación y Cultura, Región de Murcia, <http://webs.um.es/mbhg/miwiki/doku.php?id=investigacion>.
- Ionin, T., H. Ko y K. Wexler (2008a). "The role of semantic features in the acquisition of English articles by Russian and Korean speakers". En J.M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.), *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ionin, T., M.L. Zubizarreta y S. Bautista Maldonado (2008b). "Sources of linguistic knowledge in the second language acquisition of English articles", *Lingua*, 118, pp. 554-576. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2006.11.012>
- Ionin, T., M.L. Zubizarreta y V. Philippov (2009). "Acquisition of article semantics by child and adult L2-English learners", *Bilingualism: Language and Cognition*, 12:3, pp. 337-361, Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728909990149>
- Jarvis, S. (2000). "Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon", *Language Learning*, 50.2, pp. 245-309. DOI: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00118>
- Keating, G.D. (2009). "Sensitivity to Violations of Gender Agreement in Native and Nonnative Spanish: An Eye-Movement Investigation", *Language Learning*, 59:3, pp. 503-535. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00516.x>
- Kuznetsov, G. (2010). "Algunas particularidades socioculturales y lingüísticas del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE a inmigrantes rusohablantes en España", *MarcoELE*, 11.
- Laca, B. (1996). "Acercas de la semántica de los 'plurales escuetos' del español". En I. Bosque (ed.), *El sustantivo sin determinación: la ausencia de determinación en la lengua española*. Madrid: Visor Libros, pp. 241-268.

- Laca, B. (1999). "Presencia y ausencia de determinante". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), v.1, pp. 891-928.
- Leonetti, M. (1999). "El artículo". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), v.1, pp. 787-890.
- Leonetti, M., I. Pérez-Jiménez y S. Gumiel-Molina (2015). "Ser and estar: outstanding questions". En I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti y S. Gumiel-Molina (eds.), *New Perspectives on the Study of Ser and Estar*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1075/ihl1.5.01leo>
- Liceras, J.M. (2004). "La adquisición de la lengua materna y las lenguas segundas: ¿Qué caminos llevan a qué Roma?". En P. Fuertes Olivera (ed.), *Lengua y Sociedad: Investigaciones Recientes en Lingüística Aplicada*. Valladolid: Servicio de Publicaciones, Universidad de Valladolid, pp. 119-151.
- Liceras, J.M. (2009). "La morfología léxica del español y el llamado problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo". En D. Serrano-Dolader *et al.* (eds.), pp. 21-66.
- Liceras, J.M. y L. Díaz (2000). "La teoría chomskiana y la adquisición del lenguaje no nativo: A la búsqueda de desencadenantes". En C. Muñoz (ed.), *Segundas Lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, pp. 39-80.
- Lozano, C. (2003). *Universal Grammar and Focus constraints: the acquisition of pronouns and word order in non-native Spanish*. Tesis doctoral. University of Essex.
- Maliavina, S. (2004). "Dificultades de los estudiantes rusos durante el proceso de aprendizaje de E/L2". En M.V. Reyzábal Rodríguez (dir.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, pp. 423-459.
- Mañas Navarrete, I. (2016). *La adquisición de la oposición imperfecto/indefinido por parte de estudiantes rusófonos de nivel avanzado de español LE*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Martínez, J.J y K. Smirnova (2015). *Gente hoy I*. Barcelona: Difusión.
- Martínez Martín, H. (2007). "Las dificultades de los estudiantes rusos de ELE, los verbos *ser* y *estar*", *Red ELE*, 11.
- Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (MCER) (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Maslov, Ju. (1985). "An outline of contrastive aspectology". En Ju. Maslov (ed.), *Contrastive Studies in Verbal Aspect*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, pp. 1-44.
- McNally, L. (2004). "Bare plurals in Spanish are interpreted as properties", *Catalan journal of linguistics*, 3, pp. 115-133.
- Molkova, S. (2017). *El sistema verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera a rusohablantes*. Tesis doctoral. Universidad de La Coruña.
- Montero Curiel, M. (2009). "La enseñanza del sistema sufijal español a estudiantes extranjeros como herencia de la gramática tradicional y de los manuales escolares". En D. Serrano-Dolader *et al.* (eds.), pp. 91-116.
- Montrul, S. (2004). *The Acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/lald.37>
- Montrul, S. y R. Slabakova (2002). "The L2 acquisition of morphosyntactic and semantic properties of the aspectual tenses preterite and imperfect". En A.T. Pérez-Leroux y J.M. Liceras (eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax*. Dordrecht: Kluwer, pp. 115-151. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-010-0291-2_5
- Nueva gramática de la lengua española (NGLE) (2010). Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid: Espasa.
- Ortega Olivares, J. (1998). "La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo", *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, pp. 133-140.
- Pereltsvaig, A. (2007). "The universality of DP: a view from Russian", *Studia Linguistica*, 61:1, pp. 59-94. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9582.2007.00129.x>

- Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006), Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. New York: The Free Press, London: Collier – Macmillan.
- Rojo, G. y A. Veiga (1999). “El tiempo verbal. Los tiempos simples”. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), v.2, pp. 2867-2934.
- Rothman, J., T. Judy, P. Guijarro-Fuentes y A. Pires (2010). “On the (un)-ambiguity of adjectival interpretations in L2 Spanish”, *Studies in Second Language Acquisition*, 42, pp. 47-77. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263109990258>
- Rothman, J. y D. Pascual y Cabo (2014). “Generative approaches to Spanish second language acquisition”. En K.L. Geeslin (ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. West Sussex: Wiley Blackwell, pp. 46-63.
- Sagarra, N. y J. Herschensohn (2010). “The Role of Proficiency and Working Memory in Gender and Number Agreement Processing in L1 and L2 Spanish”, *Lingua*, 120, pp. 2022–2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.02.004>
- Salaberry, R. (2000). *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Salaberry, R. (2005). “Evidence for transfer of knowledge of aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese”. En D. Ayoun y R. Salaberry (eds.), *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied perspectives*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 179-210. DOI: <https://doi.org/10.1075/sibil.29.07sal>
- Salaberry, R. (2011). “Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 14:2, pp. 184-202. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728910000052>
- Salaberry, R. (2012). “Theoretical views on the development of Spanish L2 knowledge about iterativity and habituality”. En M. Labeau and I. Saddour (eds.), *Tense, aspect and mood in first and second language acquisition*. Amsterdam / New York: Rodopi, pp. 107-129.
- Salaberry, R. y Y. Shirai (2002). “L2 acquisition of tense-aspect morphology”. En R. Salaberry y Y. Shirai (eds.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1075/lald.27.04sal>
- Salazar García, V. (2009). “La morfología flexiva en la adquisición de segundas lenguas: investigación y aplicaciones didácticas a la enseñanza comunicativa de la gramática”. En D. Serrano-Dolader *et al.* (eds.), pp. 143-176.
- Santos Gargallo, I. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Serrano-Dolader, D., M.A. Martín Zorraquino y J.F. Val Álvaro (2009) (eds.). *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Siegel, M.E.A. (1976). “Capturing the Russian Adjective”. En B. Partee (ed.), *Montague Grammar*. New York: Academic Press, pp. 293-309. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-545850-4.50016-9>
- Slabakova, R. (2001). *Telicity in the second language*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/lald.26>
- Smith, C.S. (1997). *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-011-5606-6>
- Vendler, Z. (1957). “Verbs and Times”, *Philosophical Review*, 66:2, Duke University Press, pp. 143-160.
- White, L., E. Valenzuela, M. Kozłowska-Macgregor y Y.-K.I. Leung (2004). “Gender agreement in nonnative Spanish: Evidence against failed features”, *Applied Psycholinguistics*, 25, pp. 105-133. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716404001067>
- Woolsey, D.S. (2009): *Second Language Acquisition of the Spanish Verb estar with Adjectives. An Exploration of Contexts of Comparison and Immediate Experience*. Munich: LINCOM.

