



PHILOLOGIA HISPALENSIS

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

2025 | VOL. XXXIX 1

PHILOLOGIA HISPALENSIS

**AÑO 2025
VOL. XXXIX/1**

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS



**FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

EVALUACIÓN DE ORIGINALES: Los originales se someten a una evaluación ciega, un proceso anónimo de revisión por pares, siendo enviados a evaluadores externos y también examinados por los miembros del Consejo de Redacción y/o los especialistas del Consejo Asesor de la Revista.

PERIODICIDAD: Anual en formato tradicional y en formato electrónico.

PUBLICACIÓN EN INTERNET: <<https://editorial.us.es/es/revistas/philologia-hispalensis>>, <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

BASES DE DATOS: *Philología Hispalensis* se encuentra indexada en CARHUS Plus+2018, CIRC (grupo B), DIALNET, DOAJ, Dulcinea, Index Islamicus, Latindex 2.0 (100% de los criterios cumplidos), MIAR (ICDS 2022 = 10), MLA, REDIB, SCOPUS, ERIHPLUS y ANVUR (Clase A). Asimismo, cuenta con el sello de calidad de la FECYT (8^a edición, 2023, renovado en 2024 y válido hasta 2025) en los campos de conocimiento Lingüística y Literatura dentro de la modalidad Humanidades.

ENVÍO DE ORIGINALES Y SUSCRIPCIONES: Las colaboraciones deben enviarse a través de <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

DIRECCIÓN DE CONTACTO: Secretariado de la Revista Philología Hispalensis, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la Frontera, s/n, 41004 Sevilla; o bien al correo electrónico <philhisp@us.es>.

INTERCAMBIOS O CANJES (BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS): Solicítense a Editorial Universidad de Sevilla o al Secretariado de la revista <philhisp@us.es>.

© Editorial Universidad de Sevilla

Financiación: Revista financiada por la Universidad de Sevilla dentro de las ayudas del VII PPIT-US y del Decanato de la Facultad de Filología.

PORTADA: referencias.maquetacion@gmail.com

DEPÓSITO LEGAL: SE-354-1986

ISSN: 1132 - 0265 / eISSN 2253-8321

Maquetación: referencias.maquetacion@gmail.com

IMPRIME: Podiprint

DISTRIBUYE: Editorial Universidad de Sevilla, Porvenir, 27, 41013 Sevilla

Licence Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



EQUIPO EDITORIAL

| | |
|----------------------------|---|
| Directora: | Yolanda Congosto Martín, Universidad de Sevilla, España |
| Secretaria: | Leyre Martín Aizpuru, Universidad de Sevilla, España |
| Editora: | Salomé Lora Bravo, Universidad de Sevilla, España |
| Coordinadora de Reseñas: | M. Amparo Soler Bonafont, Universidad Complutense de Madrid, España |
| Difusión en redes sociales | Blanca Jiménez Coca (coord.), Universidad de Sevilla, España Sara Blanco López (ayudante), Universidad Complutense de Madrid, España |
| Consejo de Redacción: | Gema Areta Marigó, Universidad de Sevilla, España Elisabetta Carpitelli, Université Stendhal - Grenoble Alpes, France María Auxiliadora Castillo Carballo, Universidad de Sevilla, España Antonio Luis Chaves Reino, Universidad de Sevilla, España Marianna Chodorowska-Pilch, University of Southern California, USA Yves Citton, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, France Ninfa Criado Martínez, Universidad de Sevilla, España Isabel María Íñigo Mora, Universidad de Sevilla, España Manuel Maldonado Alemán, Universidad de Sevilla, España Daniela Marcheschi, Università degli Studi di Perugia, Italia Pedro Martín Butragueño, Colegio de México, México Miguel Ángel Quesada Pacheco, Universitetet i Bergen, Norge Angelica Valentinetti, Universidad de Sevilla, España Alf Monjour, Universität Duisburg-Essen, Deutschland María José Osuna Cabezas, Universidad de Sevilla, España Fátima Roldán Castro, Universidad de Sevilla, España Antonio Romano, Università degli Studi di Torino, Italia Juan Pedro Sánchez Méndez, Université de Neuchâtel, Suisse María Luisa Siguán Boehmer, Universitat de Barcelona, España José Solís de los Santos, Universidad de Sevilla, España Modesta Suárez, Université de Toulouse-Le Mirail, France María Ángeles Toda Iglesia, Universidad de Sevilla, España José Agustín Vidal Domínguez, Universidad de Sevilla, España María Jesús Viguera Molins, Universidad Complutense de Madrid, España Adamantía Zerva, Universidad de Sevilla, España |

COMITÉ CIENTÍFICO

| |
|---|
| Juan Francisco Alcina Rovira, Universitat Rovira i Virgili, España |
| Gerd Antos, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland |
| Gianluigi Beccaria, Università degli Studi di Torino, Italia |
| Isabel Carrera Suárez, Universidad de Oviedo, España |
| Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University, England |
| Anna Housková, Univerzita Karlova, Česká Republika |
| Dieter Kremer, Universität Trier, Deutschland |
| Xavier Luffin, Vrije Universiteit Brussel, Belgique |
| Roberto Nicolai, Sapienza - Università di Roma, Italia |
| Marie-Linda Ortega, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France |
| Deborah C. Payne, American University, USA |
| Carmen Silva-Corvalán, University of Southern California, USA |
| Alicia Yllera Fernández, UNED, España |

CONSEJO ASESOR**ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS**

Eva Lapiedra Gutiérrez, Universidad de Alicante, España
Pablo Beneito Arias, Universidad de Murcia, España
Carmelo Pérez Beltrán, Universidad de Granada, España

FILOLOGÍA ALEMANA

Georg Pichler, Universidad de Alcalá, España
Marta Fernández-Villanueva Jané, Universitat de Barcelona, España
María José Domínguez, Universidade de Santiago de Compostela, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - LATÍN

Jesús Luque Moreno, Universidad de Granada, España
José Luis Moralejo Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, España
Eustaquio Sánchez Salor, Universidad de Extremadura, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - GRIEGO

Didier Marcotte, Université Sorbonne Paris, France
Maurizio Sonnino, Sapienza-Università di Roma, Italia
Stefan Schorn, Université Catholique de Louvain, Belgique

FILOLOGÍA FRANCESA

Dolores Bermúdez Medina, Universidad de Cádiz, España
Montserrat Serrano Mañes, Universidad de Granada, España
María Luisa Donaire Fernández, Universidad de Oviedo, España

FILOLOGÍA ITALIANA

Giovanni Albertocchi, Universitat de Girona, España
Cesáreo Calvo Riquel, Universitat de València - IULMA, España
Margarita Borreguero Zuloaga, Universidad Complutense de Madrid, España

 LENGUA ESPAÑOLA

Emilio Montero Cartelle, Universidad de Santiago de Compostela, España
Antonio Salvador Plans, Universidad de Extremadura, España
Antonio Briz Gómez, Universitat de València, España

 LENGUA INGLESA

Emilia Alonso Sameño, Ohio University, USA
Carmen Gregori Signes, Universitat de València, España
Nuria Yanez-Bouza, Universidade de Vigo, España

 LINGÜÍSTICA

Ángel López García, Universitat de València, España
Eugenio Martínez Celdrán, Universitat de Barcelona, España
Juan Carlos Moreno Cabrera, Universidad Autónoma de Madrid, España

 LITERATURA ESPAÑOLA

Pedro M. Cátedra, Universidad de Salamanca, España
Flavia Gherardi, Università degli Studio di Napoli Federico II, Italia
Leonardo Romero Tobar, Universidad de Zaragoza, España

 LITERATURA HISPANOAMERICANA

Teodosio Fernandez, Universidad Autónoma de Madrid, España
Noé Jitrik, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Edwin Williamson, Oxford University, Inglaterra

 LITERATURA INGLESA

Luis Alberto Lázaro Lafuente, Universidad Alcalá de Henares, España
Ricardo Mairal Usón, UNED, España
Carme Manuel Cuenca, Universitat de València, España

 TEORÍA DE LA LITERATURA

José Domínguez Caparrós, UNED, España
Antonio Garrido Domínguez, Universidad Complutense de Madrid, España
Isabel Paraíso Almansa, Universidad de Valladolid, España

REVISORES DEL VOLUMEN 39, NÚMERO 1 (2025). ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Han actuado como revisores anónimos para uno o más artículos de este número, tanto los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

- Antela, Paula (University of Bristol, Reino Unido)
Borzi, Claudia (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Calderón Campos, Miguel (Universidad de Granada)
Cazorla Vivas, Carmen (Universidad Complutense de Madrid)
Comajuan-Colomé, Llorenç (Universitat de Vic)
Egido Fernández, María Cristina (Universidad de León)
Esparza Torres, Miguel Ángel (Universidad Rey Juan Carlos)
Esteba Ramos, Diana (Universidad de Málaga)
García Aranda, María Ángeles (Universidad Complutense de Madrid)
García González, Javier (Universidad Autónoma de Madrid)
Garrido Vilchez, Gema Belén (Universidad de Salamanca)
González Plasencia, Yeray (Universidad de Salamanca)
González Ruiz, Cristina (Nanyang Technological University, Singapur)
Gutiérrez González, Inés (Keele University, Reino Unido)
Hiroyasu, Yoshimi (Universidad Sofía de Tokio, Japón)
Méndez Santos, María del Carmen (Universidade de Vigo)
Núñez Nogueroles, Eugenia Esperanza (Universidad de Extremadura)
Poggio, Anabella Laura (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Rabadán Gómez, Marina (The University of Liverpool, Reino Unido)
Repede, Doina (Universidad de Granada)
Rodríguez Gonzalo, Carmen (Universitat de València)
Ruhstaller, Stefan (Universidad Pablo de Olavide)
Saborido Beltrán, Mario (University of Bristol, Reino Unido)
San Mateo Valdehíta, Alicia (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)
Santos Rovira, José María (Universidad de Lisboa, Portugal)
Šifrar Kalan, Marjana (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tejero López, José Ángel (Universidad Camilo José Cela)
Trenc, Andreja (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tudela Isanta, Anna (The Open University, Reino Unido)
Vázquez Laslop, María Eugenia (El Colegio de México, COLMEX, México)

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Sección Monográfica. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i>..... | 13 |
| Introducción. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Introduction. Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i> | 15-30 |
| Mara Fuertes Gutiérrez (The Open University, Reino Unido) | |
| María José García Folgado (Universitat de València, España – GIEL) | |
| Javier Muñoz-Basols (Universidad de Sevilla, España - University of Oxford, Reino Unido) | |
| https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.14 | |
| Factores determinantes para la efectividad de la gramática explícita – el caso de las oraciones condicionales / <i>Determining Factors for the Effectiveness of Explicit Grammar – the Case of Conditional Clauses</i> | 31-51 |
| Goretti Prieto Botana (University of Southern California) | |
| Carolina Castillo Larrea (University of Southern California) | |
| https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.01 | |
| Patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones en la enseñanza de L1 y L2 / <i>Structural Patterns of Spanish Grammar: Applications to the Teaching of L1 and L2</i> | 53-75 |
| Ana María Judith Pacagnini (Universidad Nacional de Río Negro) | |
| Ana María Marcovecchio (Universidad Católica Argentina / Universidad de Buenos Aires) | |
| https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02 | |
| Gramática y habla del profesor en la enseñanza del español: un estudio de caso sobre la problemática en torno a las perifrasis verbales / <i>Grammar and Teacher Talk in the Teaching of the Spanish Language: a Case Study on the Challenges Related to Verbal Periphrases</i> | 77-99 |
| Juan Hernández Ortega (Universidade Jean Piaget de Cabo Verde) | |
| https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.03 | |

- El tratamiento de los pronombres de sujeto de la segunda persona del plural en su variación dialectal / *Subject Pronouns: a Study on Dialectal Variations within the Second Person Plural* 101-125
Luis Arturo Hernández Basave (Université Toulouse Jean Jaurès / UIMP)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.04>
- El paisaje lingüístico de la ciudad en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos / *The Linguistic Landscape of the City in Grammar Teaching: an Applied Teaching Practice with North American Students* 127-146
Eduardo España Palop (Universidad de Valencia)
Héctor Hernández Gassó (Universidad de Valencia)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.05>
- La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria francesa: de las directrices ministeriales a la percepción del alumnado / *The Teaching of Spanish Grammar in French Secondary Education: from Ministerial Directives to Student Perceptions* 147-175
Carmen Ballester de Celis (Université Sorbonne Nouvelle - CLESTHIA)
Yekaterina García Márkina (Université de Tours - ICD)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.06>
- Explicaciones sobre usos exclusivos de *ser* y *estar* proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana: un análisis sobre su validez / *Instructional Explanations about Exclusive Uses of Ser and Estar Provided by Secondary School ELE Teachers and Prospective Teachers in Germany: an Analysis about its Validity* 177-204
Zutoia Ríos Mugarra (Universidad de Potsdam)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.07>
- Significado y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo: reflexión grammatical en la clase de español para estudiantes polacohablantes / *Meaning and Pragmatics of the Pluscuamperfecto de Indicativo: Grammatical Reflection in the Spanish Language Teaching (SLT) Classroom for Polish Students* 205-229
Maciej Jaskot (Universidad de la Comisión de Educación Nacional en Cracovia)
Agnieszka Wiltos (Universidad de Varsovia)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.08>

Sección Varia

- El asno de Sancho. ¿Un ejemplo tradicional de la gramática española o un clásico moderno? / El asno de Sancho. A Traditional Example from Spanish Grammar or a Modern Classic?..... 233-254*
Francisco Escudero Paniagua (Universidad Rey Juan Carlos)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.09>
- Intercultural Communicative Competence: Current Trends and Critical Dimension / Competencia comunicativa intercultural: tendencias actuales y dimensión crítica 255-276*
Jacqueline García Botero (Universidad del Quindío)
Margarita Alexandra Botero Restrepo (Universidad del Quindío)
Cristian Camilo Reyes-Galeano (Universidad del Quindío)
Yeray González-Plasencia (Universidad de Salamanca)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.10>
- Elementos precastellanos en la toponimia urbana de Sevilla / Pre-Castilian Elements in the Urban Toponymy of Seville..... 277-299*
María Dolores Gordón Peral (Universidad de Sevilla)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.11>
- Formas de tratamiento pronominales y place making variacional en Oaxaca de Juárez, México / Pronominal Address forms and Variational Place Making in Oaxaca de Juárez, México 301-318*
Jannis Harjus (Universität Innsbruck)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.12>
- Estudio cuantitativo y cualitativo de cláusulas sustantivas en estudiantes preuniversitarios / Quantitative and Qualitative Study of Substantive Clauses in Pre-University Students 319-337*
Anwar Hawach Umpiérrez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.13>

Reseñas de libros

- Ana Teresa Pérez-Leroux y Yadira Álvarez-López: *Gramática analítica avanzada. Construyendo significados en español*. Londres y Nueva York: Routledge, 2024, 291 pp. ISBN: 978-103-253-883-9 341-346
Antonio Fábregas (Norwegian University of Science and Technology)
- Kim Potowski y Naomi Shin: *Gramática española. Variación social*. Londres y Nueva York: Routledge, 2019, 179 pp. ISBN: 978-1-138-08397-4..... 347-352
María Martínez-Atienza de Dios (Universidad de Córdoba)

- Manuel Martí-Sánchez y Motoko Hirai: *Comunicación intercultural y fracasos comunicativos. Un estudio de caso: españoles y japoneses estudiantes de ELE*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 2024, 292 pp. ISBN: 978-84-313-3941-8..... 353-356
Monserrat Rius Miranda (Universidad Complutense de Madrid)
- María Jesús Viguera Molins: *Tiempos y lugares de al-Andalus en textos árabes*. Madrid: Real Academia de la Historia, 2023, 620 pp.
ISBN: 978-84-15789-00-0..... 357-359
Fátima Roldán Castro (Universidad de Sevilla)
- José Javier Rodríguez Toro: *La antropónimia del Reino de Sevilla. Estudios*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Lingüística, n.º 87), 2024, 228 pp. ISBN: 978-84-472-2599-6 361-365
Stefan Ruhstaller (Universidad Pablo de Olavide)



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

GRAMÁTICA Y HABLA DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL:
UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA PROBLEMÁTICA EN TORNO
A LAS PERÍFRASIS VERBALES

GRAMMAR AND TEACHER TALK IN THE TEACHING OF THE SPANISH LANGUAGE:
A CASE STUDY ON THE CHALLENGES RELATED TO VERBAL PERIPHRASES

JUAN HERNÁNDEZ ORTEGA
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde
juan.hernandez@cv.unipiaget.org
 0000-0001-9803-8995

Recibido: 26-04-2024 | Aceptado: 07-01-2025

Cómo citar: Hernández Ortega, J. (2025). Gramática y habla del profesor en la enseñanza del español: un estudio de caso sobre la problemática en torno a las perifrasis verbales. *Philología Hispalensis*, 39(1), 77-99. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.03>

RESUMEN

A pesar de ser propio de la lingüística teórica y descriptiva, el término *perífrasis verbal* está generalizado en el ámbito de la didáctica del español. Sin embargo, el estudio teórico de las perifrasis verbales está salpicado de problemas aún por resolver. Un análisis crítico de la bibliografía muestra inadecuaciones en su definición, en su caracterización y en sus propuestas de clasificación. Asimismo, las construcciones perifrásicas suelen estar concebidas como elementos meramente gramaticales, pero deben reexaminarse como elementos igualmente pertenecientes a la lexicología, en virtud de las propiedades de los verbos auxiliares que las encabezan. En este trabajo se cuestiona el uso de la etiqueta *perífrasis verbal* en el ámbito de la gramática pedagógica y, por extensión, en el habla del profesor. Se propone poner el foco en los verbos auxiliares, con el propósito de minimizar la terminología gramatical en favor de la reflexión sobre los datos lingüísticos.

Palabras clave: gramática pedagógica, habla del profesor, perífrasis verbales, verbos auxiliares, metalenguaje gramatical.

ABSTRACT

In spite of being characteristic of theoretical and descriptive linguistics, the term ‘verbal periphrasis’ is widespread in the field of Spanish Didactics. Nevertheless, the theoretical study of verbal periphrases is peppered with problems that still need to be resolved. A

critical analysis of the relevant literature finds inadequacies regarding their definition, characterization, and classification. Likewise, periphrastic constructions tend to be conceived as merely grammatical elements, but they should be re-examined as elements which also belong to Lexicology by virtue of the properties of the auxiliary verbs that head them. This paper questions the use of the label ‘verbal periphrasis’ in the field of pedagogical grammar and, by extension, in the teacher’s talk. It is proposed to put the focus on the auxiliary verbs with the goal of minimizing grammatical terminology in favor of a reflection upon linguistic data.

Keywords: pedagogical grammar, teacher talk, verbal periphrases, auxiliary verbs, grammatical metalanguage.

1. INTRODUCCIÓN¹

El término *perífrasis verbal* se encuentra plenamente asentado en los estudios tanto de lingüística teórica como de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. No sería fácil encontrar un tratado gramatical o un manual introductorio a la gramática del español que no contuviese un capítulo o apartado dedicado al estudio de las perifrasis verbales. Igualmente, al examinar materiales de didáctica del español, sea orientada a la enseñanza del español como L1 (en textos dedicados a las enseñanzas medias o al Bachillerato), sea orientada a la enseñanza del español como L2 o LE² (en los dedicados a la enseñanza del español como lengua no materna), es habitual hallar constantes referencias a estas construcciones de peculiar comportamiento lingüístico.

La importancia del *habla del profesor* —que puede caracterizarse como el discurso que el docente adapta para su uso en el aula en función de la naturaleza de su auditorio en el proceso de enseñanza-aprendizaje— es fundamental, pues modula la forma en que los contenidos son trasmítidos al discente; articula jerárquicamente, de manera más o menos implícita, el canal de comunicación en el espacio de aprendizaje, y sirve de puerta de acceso al proceso cognitivo por el cual los estudiantes adquieren los conocimientos que se transmiten. Dentro de esta lógica, es esperable que el habla del profesor de español como L1 o como L2 recoja el término *perífrasis verbal*, debido a su consolidación en el metalenguaje propio de la gramática pedagógica³.

¹ Muchas gracias a María Luisa Regueiro Rodríguez, a Rebeca Castañer Berenguer y a los editores del presente número monográfico por sus valiosos comentarios al primer manuscrito de este trabajo; evidentemente, cualquier error u omisión es solo imputable a su autor.

² En esta investigación no resulta rentable distinguir entre los términos *L2* y *LE*, que se entienden, *lato sensu*, como intercambiables (al efecto, *cfr.* Martín Peris, 2008: *s. v. lengua meta*).

³ La etiqueta *gramática pedagógica* —opuesta a *gramática teórica* o a *gramática descriptiva*, y situada en el ámbito de la lingüística aplicada a la didáctica de la lengua— presenta fundamentalmente dos grandes sentidos. Por un lado, alude a una determinada concepción de la gramática incardinada en los contextos propios de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas, independientemente de que

En el presente trabajo se cuestiona que la expresión *perífrasis verbal* deba pertenecer a este metalenguaje y, en consecuencia, que deba estar presente en el habla del profesor de español. Los motivos para tal cuestionamiento son diversos: de índole teórica, conceptual, descriptiva y metodológica. En las líneas que siguen se persigue mostrar que en el ámbito de la gramática pedagógica y, por ello, en el habla del profesor de español debe evitarse el uso del término *perífrasis verbal*. Entre otras razones, la etiqueta alude a las construcciones complejas resultantes como si se tratase de unidades simples del análisis sintáctico, lo cual resulta descriptivamente inadecuado, teóricamente incoherente y pedagógicamente indeseable. Igualmente, el término pertenece propiamente al dominio de la lingüística teórica y descriptiva, y los lingüistas han demostrado no tener claras ni la conceptualización del fenómeno, ni la definición de las unidades de análisis, ni la caracterización de los elementos, ni la clasificación de las construcciones resultantes. Por todo ello, se efectúan diversas recomendaciones en el ámbito de la didáctica, en relación con la aplicabilidad de los avances provenientes del ámbito teórico.

Se parte de una definición operativa del concepto de *habla del profesor*, a partir del trabajo clásico de Richards y Schmidt (2010):

Teacher talk (sust): That variety of language sometimes used by teachers when they are in the process of teaching. In trying to communicate with learners, teachers often simplify their speech, giving it many of the characteristics of foreigner talk and other simplified styles of speech addressed to language learners. (Richards y Schmidt, 2010: s. v. *teacher talk*)

La definición de *habla del profesor* de estos autores, contextualizada de manera particular en el dominio de la enseñanza de segundas lenguas, incide (a) en el carácter adaptado y simplificado a un contexto comunicativo particular (el aula de idiomas) y (b) en la adopción de rasgos propios de la interlengua del estudiante de lenguas⁴. En efecto, en la bibliografía se han destacado algunos de los rasgos fundamentales de esta *habla del profesor*, como, por ejemplo, adaptaciones

estas constituyan una L1 o una L2. Por otro lado, hace referencia al tratamiento de los contenidos lingüísticos de carácter gramatical y a la intervención pedagógica derivada para su enseñanza en esos contextos didácticos —*cfr.* Bordón (2018); *cfr.*, asimismo, el trabajo de referencia de Keck y Kim (2014), además de las explicaciones adicionales de Martín Peris (2008: s. v. *gramática pedagógica*) y lo expuesto en la Real Academia Española (2019: s. v. *gramática*)—. El uso de la expresión en este estudio recoge ambos sentidos.

⁴ El concepto de *habla del profesor*, surgido en la tradición anglosajona, se encuentra consolidado en los trabajos de lingüística aplicada a la adquisición de segundas lenguas, donde ha mostrado su rentabilidad en el estudio de los tipos de discurso modificado con fines pedagógicos (*cfr.* Johnson y Johnson, 1998: s. v. *teacher talk*, además de las referencias de trabajos clásicos contenidas en la entrada). Asimismo, pueden verse, entre otras referencias, los trabajos de González Argüello (2001), Biesta, Priestley y Robinson (2017), Dracos (2018) o Nicaise (2021), y la bibliografía que en ellos se recoge.

prosódicas (pronunciación más clara, mayor presencia y marcación de pausas), simplificaciones formales (tendencia al periodo sintáctico sencillo o a la evitación de piezas léxicas de significado abstracto) o modulación de estrategias comunicativas (aumento de las repeticiones o redundancias, evitación de las elipsis y ciertas anáforas complejas o intercambios con mayor presencia y respeto de los tiempos de espera)⁵. El tipo de cuestiones abordadas ha estado habitualmente más vinculado con la adquisición de la L2, pero también es posible abarcar la de la L1. A pesar de que ambas persiguen fines diferentes, se hace pertinente extraer conclusiones generales y efectuar recomendaciones válidas para ambos campos de trabajo. Este es el punto de vista que se defiende en la presente investigación.

Resulta relevante la vinculación establecida entre el habla del profesor y el papel del metalenguaje gramatical. El habla del profesor es deudora, y supone un fiel reflejo, de los aparatos terminológicos establecidos y asentados en las diferentes tradiciones gramaticales. En este sentido, las perífrasis verbales constituyen ejemplos paradigmáticos de la direccionalidad de tal relación, pues en la tradición hispánica —a diferencia de en la anglosajona (y según se muestra en § 2)— se ha puesto el foco en las construcciones derivadas resultantes, las perífrasis; minusvalorando el papel de las unidades primitivas que las componen, los verbos auxiliares. Como consecuencia de ello, el habla del profesor de español —además de los materiales didácticos de que esta bebe, sea en el ámbito de la gramática pedagógica de la L1 o de la L2— tiende, igualmente, a hacer referencia de manera principal al concepto de *perífrasis verbal*, prestando una atención menor al de *verbo auxiliar*⁶.

En tiempos relativamente más recientes, diversos trabajos han comenzado a desarrollar una línea de trabajo incipiente cuyo principal fin es repensar el papel de los contenidos gramaticales en los contextos de aprendizaje: se trata de la *gramática orientada a las competencias*. Destacan investigaciones como las de Bosque (2018) o Bosque y Gallego (2021), dentro de una prolífica, fecunda y esperanzadora vía de investigación. Entre otros objetivos, estos estudios propugnan abandonar ciertas actitudes nominalistas en el tratamiento de la gramática pedagógica, además de superar la tendencia meramente *etiquetadora* de una parte importante del análisis gramatical escolar tradicional.

Si bien estos trabajos suelen estar dirigidos al ámbito de la didáctica de la L1, sus reflexiones son, en muchas ocasiones, extrapolables y aplicables al de la didáctica de la L2. Uno de los propósitos derivados de la presente investigación es destacar los puntos comunes y las conexiones entre ambos ámbitos, estableciendo reflexiones generales sobre la necesidad de resignificar ciertos aspectos del habla del profesor

⁵ Puede obtenerse una revisión más completa de esta clase de fenómenos en González Argüello (2001).

⁶ Una de las cuestiones que no es posible abordar en la presente investigación, de elevado interés teórico y empírico, es el habla del profesor de español inmerso en espacios influidos por la tradición grammatical anglosajona.

y cuestionar el papel de la terminología en los espacios docentes. En síntesis, se trata de establecer un puente que, a partir de los hallazgos y las innovaciones de la teoría y de la descripción gramatical, transite a través de la lingüística aplicada hacia las puertas de la didáctica de la lengua. Al efecto, se hace reveladora la llamada de atención del artículo de Hudson (2020), en el número fundacional de la revista *Pedagogical Linguistics* (John Benjamins), a fin de caminar hacia la (*re*)conciliación entre los estudios gramaticales y los pedagógicos —que, según expone el autor, había constituido la tendencia dominante durante el siglo XIX y quedó disuelta con la profesionalización de ambas áreas a lo largo del siglo XX—.

Desde el punto de vista metodológico, el presente trabajo representa un estudio de caso que contiene reflexión teórica dentro de la corriente que reexamina los contenidos de carácter metalingüístico en el seno de la gramática pedagógica, con especial atención a la terminología gramatical que se refleja en el habla del profesor. Se pretende responder a la pregunta de base de si realmente tiene interés enseñar teóricamente en este ámbito conceptos gramaticales técnicos del tipo *perífrasis verbal*, con el fin subsidiario de establecer los fundamentos de futuras investigaciones. El estudio se estructura de la siguiente manera: en el apartado 2 se examinan algunos de los principales problemas teóricos y descriptivos en el campo de las perífrasis verbales, con el objetivo de argumentar la improcedencia de su uso en el dominio de la gramática pedagógica (apartado 3). Se aportan, asimismo, unas recomendaciones respecto de la aplicabilidad de las observaciones efectuadas. En el apartado 4 se ofrecen las conclusiones de la investigación.

2. PROBLEMAS TEÓRICOS Y DESCRIPTIVOS EN TORNO AL CONCEPTO DE *PERÍFRASIS VERBAL*

En este apartado se revisan los principales tipos de problemas que afectan al área de estudio de las perífrasis verbales, plenamente consolidada en los estudios gramaticales del español⁷. La presentación de las ideas incide en el carácter problemático, difuso y no resuelto de la materia, a pesar del gran volumen de bibliografía publicada sobre las principales cuestiones al respecto. Se persigue mostrar que, debido a la inestabilidad que el término *perífrasis verbal* manifiesta en el área del que es propio —la lingüística teórica y descriptiva—, su uso en el área de la lingüística aplicada a la didáctica del español queda, ciertamente, muy comprometido.

El estudio crítico del área de la auxiliaridad en español permite identificar cuatro principales tipos de problemas e inadecuaciones en la bibliografía previa sobre la cuestión:

⁷ Algunas de las cuestiones que se sintetizan en este apartado recogen varias ideas que se presentan en la primera parte de Hernández Ortega (2023).

1. Problemas en la concepción del fenómeno.
2. Problemas en la definición de las unidades.
3. Problemas en la caracterización de los elementos.
4. Problemas en la clasificación de las construcciones.

Por limitaciones de espacio, no pueden desarrollarse todos estos aspectos por extenso, por lo que, a continuación, se presenta una selección de cuestiones en las secciones que componen el presente apartado.

2.1. Problemas en la concepción del fenómeno

Uno de los principales problemas de que adolece el estudio de las perifrasis verbales en la tradición gramatical hispánica es el de la propia manera en que se concibe el fenómeno perifrástico, esto es, desde una perspectiva eminentemente grammatical⁸. El panorama bibliográfico sobre la materia muestra un amplio consenso al circunscribir las perifrasis verbales al ámbito exclusivo de la gramática, no reconociendo su carácter híbrido —o de *interfaz*—, léxico-sintáctico⁹. De este modo, los gramáticos parecen dar la espalda, en mayor o menor medida, a enriquecer su análisis mediante la consideración de aquellos aspectos del comportamiento de las construcciones perifrásicas que vienen determinados de manera léxica.

La concepción meramente grammatical de la auxiliaridad aboca a otro tipo de problemas derivados de esta limitación —que presentan, además, repercusiones negativas en sus aspectos pedagógicos—. Así, el punto de vista *gramático-céntrico* hace que las construcciones perifrásicas tiendan a concebirse como unidades simples de análisis, cuando su carácter es forzosamente derivado. Obsérvese que este carácter es, además, doblemente derivado, pues una perifrasis verbal es inviable (i) si no existe un verbo construido en posición auxiliar, y (ii) si ese verbo construido en posición auxiliar no incide sobre un verbo pleno, de significado léxico o predicativo. En (1) se ilustra la situación: los ejemplos (1b-c), como variantes de la construcción perifrásica plena (1a), ofrecen un resultado agramatical al eliminar, respectivamente, el verbo auxiliar y el verbo pleno. En contraste, en (1d) se muestra que el verbo auxiliar es el núcleo de la construcción perifrásica, pues sin él se generan oraciones con formas verbales simples o sintéticas.

⁸ En esta cuestión la tradición grammatical hispánica se opone diametralmente a la tradición grammatical anglosajona, en la que son los verbos auxiliares los que son considerados como unidades básicas de análisis.

⁹ Salvo algunas excepciones, como, por ejemplo, Giannatteo y Marcovecchio (2009, 2010), Ilari y Basso (2014), Gras (2018) o Hernández Ortega (2021, 2023).

- (1) a. Está lloviendo mucho últimamente.
 b. *Lloviendo mucho últimamente.
 c. *Está mucho últimamente.
 d. Llueve mucho últimamente.

Por añadidura, en el ámbito de la gramática pedagógica, la perspectiva *gramático-céntrica* fomenta la compartimentación de los fenómenos y su equiparación a una suerte de *temas teóricos* de los que —de una manera o de otra, se siga un abordaje metodológico u otro— es necesario dar cuenta en el espacio de aprendizaje. Esta concepción puede sugerir erróneamente que los contenidos lingüísticos de la clase de L1 o L2 conforman un campo de fenómenos inconexos y desarticulados, lo cual resulta inapropiado desde un punto de vista descriptivo y contraproducente desde un punto de vista pedagógico. A título ilustrativo, ¿qué sentido tiene seguir ofreciendo en la clase de lengua, sea esta materna o extranjera, análisis y explicaciones diferenciadas para ejemplos como los de (2), cuando desde la lingüística teórica y descriptiva se han mostrado las ventajas de optar por análisis unificados?¹⁰

- (2) a. Sigue trabajando.
 b. Sigue cansada.

En los materiales de apoyo utilizados en gramática pedagógica se suelen considerar los ejemplos del tipo de (2a) en relación con las perifrasis verbales, mientras que los ejemplos como el de (2b) se abordan en el ámbito de la complementación oracional, la predicación secundaria o los verbos pseudocopulativos¹¹. Sin embargo, no es habitual establecer el vínculo existente entre los dos tipos de ejemplos reconocidos en (2). Asimismo, derivado de la desconexión de fenómenos y planos de la lengua, el planteamiento didáctico desarrollado en ciertos manuales —especialmente en los *entornos ELE*— parece sugerir en ocasiones la proliferación de homonimias léxicas erróneas, antieconómicas e intuitivamente inadecuadas para casos como

¹⁰ No es este el lugar para desarrollar adecuadamente la cuestión, pero en la bibliografía se han aportado numerosos argumentos en favor de la consideración de los verbos copulativos y pseudocopulativos como verbos auxiliares (Fernández Leborans, 1999; Gómez Rubio, 2019; Silvagni, 2021; entre otros). Desde este punto de vista, es posible distinguir dos concepciones del área de la auxiliaridad: (i) una concepción clásica o estrecha, en la que se engloban construcciones como las pasivas con *ser*, los tiempos compuestos y las perifrasis verbales, y (ii) una concepción ampliada o expandida, por la cual la auxiliaridad englobaría también las construcciones de predicado nominal, entendidos los verbos copulativos y los pseudocopulativos como un subtipo de verbos auxiliares (*cfr.* Hernández Ortega, 2023: § 2.2).

¹¹ Dentro del campo del español como lengua extranjera (ELE), estos verbos tienden a denominarse como verbos *de cambio*, cuando no todo verbo *pseudocopulativo* expresa léxico-semánticamente *cambio* (*cfr.* Real Academia Española, 2009: §§ 38.1g-h), ni todo verbo que expresa *cambio* es (sintácticamente) *pseudocopulativo* —como, por ejemplo, el propio verbo *cambiar*, en ejemplos como *María cambió de coche*—.

los de (2). En otras palabras —y a pesar de lo que pueda traslucir a partir de este tipo de materiales—, no hay un verbo *seguir*¹, pleno o predicativo (*El detective siguió al sospechoso*), un verbo *seguir*² auxiliar aspectual de perifrasis, o un verbo *seguir*³ pseudocopulativo; ni un número *n* de verbos *seguir* en el lexicón mental (*cfr.*, al efecto, Pustejovsky, 1995, o Batiukova, 2024, entre otras referencias).

Los lingüistas teóricos han demostrado que no es posible operar sin establecer conexiones entre unos fenómenos lingüísticos y otros, ni sin interconectar los planos de la lengua entre sí (Hernanz y Brucart, 1987:18; Moreno Cabrera, 2005: 854-856). De hecho, un sistema gramatical no es otra cosa que —de manera muy simplificada— un conjunto de reglas y relaciones léxico-sintácticas a cuyos constituyentes se adscriben significados; la división habitual por niveles o planos de la lengua es, pues, artificial, y viene fundamentalmente justificada por motivos descriptivos, de claridad expositiva y de auxilio a la actividad investigadora. Sin embargo, desde la lingüística aplicada no se ha conseguido terminar de extender estos avances hacia el terreno de la didáctica de la lengua. Fenómenos como la distribución de los usos preposicionales, la alternancia copular entre *ser* y *estar*, o el comportamiento lingüístico de las perifrasis verbales, entre otros, pueden beneficiarse de la extensión de la perspectiva de *interfaz* —o conexión entre fenómenos lingüísticos— al ámbito de la didáctica. En efecto, parece pedagógicamente sensato, metodológicamente rentable y teóricamente coherente abogar por una generalización del enfoque léxico-sintáctico de interfaz en este dominio (*cfr.* Hernández Ortega, 2021, 2023).

En síntesis, los trabajos de gramática pedagógica tienen el deber de destacar la importancia de aquellos aspectos lingüísticos que vienen determinados de manera léxica, buscando la integración de metodologías provenientes de la didáctica de la gramática y de la didáctica del léxico. Se hace necesario reencuadrar los fenómenos lingüísticos en marcos más ajustados a su comportamiento lexicológico, grammatical y pragmático. En este sentido, en el caso de estudio observado en el presente trabajo, resulta imposible explicar el comportamiento gramatical de las perifrasis verbales sin estudiar los verbos auxiliares que las encabezan —que, por su parte, constituyen piezas léxicas de carácter funcional imprescindibles en la arquitectura de la lengua¹².

2.2. Problemas en la definición de las unidades

Como se ha anticipado, en el estudio crítico de la bibliografía sobre las perifrasis verbales es posible detectar problemas de calado a la hora de definir las unidades

¹² Al efecto, sobre el sistema verbal del inglés, presenta una alta relevancia el reciente trabajo de Emonds (2022), por sus importantes repercusiones teóricas y descriptivas. *Cfr.*, también, Regueiro Rodríguez (2017), en relación con el aprendizaje del sistema verbal del español desde un punto de vista aplicado a ELE.

básicas de análisis. De manera significativa, es llamativo que algunas de las definiciones frecuentes choquen de frente y caigan en contradicción con los propios datos lingüísticos, según se muestra en esta sección. Esta situación resulta a un tiempo paradójica e indeseable, más aún en el caso de un área de trabajo tan estudiada y en torno a la cual se han publicado tantas investigaciones. Se destaca únicamente una selección de tres ejemplos particulares, de los cuales el primero se desarrolla con más atención en § 2.2.1; los dos restantes, en § 2.2.2.

- a. La identificación errónea de los conceptos de *verbo auxiliado* y de *verbo pleno*.
- b. La existencia de sobregeneralizaciones inadecuadas o lugares comunes en las definiciones del concepto de *perífrasis verbal*.
- c. La falta de consenso en la definición del concepto de *verbo auxiliar*.

2.2.1. Verbo auxiliado no es sinónimo de verbo pleno

Los aparatos terminológicos generados en torno a la auxiliaridad son amplios y, en las definiciones habituales, para aludir a la forma verbal regida o seleccionada por el verbo construido en posición auxiliar es posible encontrar como sinónimos, en pie de igualdad, términos como *verbo auxiliado*, *verbo pleno*, *verbo principal*, *verbo (de significado) léxico* o *verbo predicativo*, entre otros de menor difusión¹³. De todos ellos, unos pueden resultar más afortunados y pertinentes que otros. Por ejemplo, atendiendo únicamente a la etiqueta *verbo principal*, su uso resulta *a priori* inapropiado en el ámbito de la auxiliaridad, pues en la tradición gramatical hispánica representa una etiqueta habitualmente ligada a las relaciones de subordinación oracional (*cfr.* Real Academia Española, 2019: s. v. *verbo principal*). De este modo, es común que los análisis escolares etiqueten los verbos resaltados en ejemplos como los de (3) como *verbo principal*, con el sentido de ‘núcleo verbal predicativo de la oración dominante’.

- (3) a. *Quiero que vengas.*
b. *Si bebes, no conduzcas.*
c. *Es importante entregar los informes a tiempo.*

Del mismo modo, *a posteriori*, resulta inadecuada su utilización porque no solo se trata de un término cuya denotación no se muestra transparente, sino que la justificación de su uso podría considerarse arbitraria o confusa. En este sentido, si se parte del sentido básico de la voz *principal* —esto es, ‘que posee el primer lugar

¹³ *Cfr.*, por ejemplo, el uso del término *verbo conceptual*, en autores como Alcina Franch y Blecua (1975: 779).

en importancia'—, ¿cuál es el verbo que habría de calificarse como *principal* en una construcción perifrástica? Por un lado, podría aducirse que es el verbo pleno o léxico si se observa un punto de vista semántico, al ser el que selecciona el sujeto y los complementos oracionales; pero, por otro lado, ¿no sería difícil justificar que no es el verbo auxiliar el que ostenta la condición de *principal* ('nuclear') en una construcción perifrástica, desde un punto de vista sintáctico o estructural? Recuérdese que, entre otros aspectos, es el auxiliar el que *rige* (impone, selecciona estructuralmente) la forma verbal del verbo auxiliado (si este es infinitivo, gerundio o participio)¹⁴; o, en tanto que núcleo sintáctico, el que determina las propiedades distribucionales e interpretativas del conjunto (Fernández Leborans, 2003, 2005).

Sin embargo, más allá de precisiones terminológicas o de preferencias particulares por una u otra etiqueta, la confusión existente en las definiciones básicas de las unidades de análisis —a partir de la identificación habitual entre las expresiones *verbo auxiliado* y *verbo pleno* (o *de significado léxico*) que es posible observar (cf., por ejemplo, Real Academia Española, 2009: § 28, 2019: s. v. *verbo auxiliado*)— origina un problema de una envergadura superior. Son los propios datos lingüísticos los que obligan de manera forzosa a distinguir conceptualmente tres tipos de unidades —y no dos— en el ámbito de las construcciones perifrásicas. Así, si se observan ejemplos como los de (4), ¿qué tipo de formas verbales son las resaltadas, que actúan a un tiempo como formas verbales auxiliadas y como verbos auxiliares, pero en ningún caso como verbos *plenos*, *predicativos* o *de significado léxico*?

- (4) Vas a tener que volver a empezar a trabajar [tomado de Gómez Torrego (1999: § 51.2.4)].

En efecto, en (4) se engarza más de un auxiliar —concretamente, cuatro— con el verbo pleno (*trabajar*), en lo que se conoce en la bibliografía especializada como

¹⁴ En términos de estructura de constituyentes, la forma verbal construida en uso auxiliar *rige* o selecciona estructuralmente todo el constituyente sintáctico encabezado por la flexión de la forma verbal auxiliada. En este sentido, *stricto sensu*, en *Pueden entrar a la sala*, la forma verbal *pueden* selecciona el constituyente *entrar a la sala*, y no solo la forma de infinitivo *entrar*. En ocasiones, de manera simplificada —y para facilitar la exposición, como en el caso de la llamada a nota, o como al inicio de esta subsección o en la Tabla 1—, podrá decirse, *lato sensu*, que «el auxiliar selecciona la forma verbal auxiliada» con el sentido de 'el verbo (construido en posición) auxiliar selecciona el constituyente encabezado por (la flexión de) la forma verbal auxiliada'.

De manera subsidiaria, esta simplificación también está relacionada con el problema de considerar las perífrasis como unidades primitivas de análisis, y no derivadas: cuando se afirma que un verbo auxiliar *x* «es un auxiliar de {infinitivo / gerundio / participio}» parece quedar implícito que el auxiliar *selecciona* un verbo auxiliado en tal forma flexiva; sin embargo, en términos de configuración formal, como se ha indicado, lo que el auxiliar selecciona *de facto* es el constituyente sintáctico encabezado por tales formas verbales.

cadena o secuencia de auxiliares, entre otras posibles denominaciones. Con ayuda de la Tabla 1, se muestran, de manera sinóptica, desde un punto de vista pedagógico —y teniendo en cuenta lo manifestado en la nota al pie 14—, las relaciones establecidas entre los constituyentes de la cadena de auxiliaridad recogida en (4):

Tabla 1

Identificación de las formas verbales construidas en posición auxiliar; las formas verbales auxiliadas y el verbo pleno en la cadena de auxiliares del ejemplo (4)

| Vas a | tener que | volver a | empezar a | trabajar |
|-----------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| V. Auxiliar (1) | V. Auxiliado (por 1) | | | |
| | V. Auxiliar (2) | V. Auxiliado (por 2) | | |
| | | V. Auxiliar (3) | V. Auxiliado (por 3) | |
| | | | V. Auxiliar (4) | V. Auxiliado (por 4) |
| | | | | Verbo pleno o léxico |

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de Hernández Ortega (2023: 134)

Según se presenta en la Tabla 1, de las cinco formas verbales presentes en (4), las cuatro primeras se construyen en posición de auxiliar y rigen, seleccionan o ‘auxilian’ los constituyentes sintácticos encabezados por las cuatro formas verbales sobre las que tienen incidencia estructural. Las cuatro últimas son, de manera simplificada, *verbos auxiliados* por los auxiliares que las preceden; pero, de ellas, solo la última representa el verbo *pleno, predicativo o (de significado) léxico* de la estructura¹⁵. En consecuencia, solo en el caso de la quinta forma verbal, la última, se cumple la predicción sinonímica por la cual la forma verbal auxiliada es coalesceante con el verbo pleno de la perifrasis. En virtud de estos hechos, descriptivamente resulta necesario establecer una distinción ulterior en cuanto a los tipos de unidades de la auxiliaridad, distinguiendo tres clases de elementos:

¹⁵ En consecuencia con lo expresado en la nota anterior, el carácter divulgativo de la exposición simplifica las relaciones estructurales. A título ilustrativo, en el ejemplo de la Tabla 1, el auxiliar *volver* a selecciona todo el constituyente *empezar a trabajar*, y no solo la forma verbal *empezar*; y así de manera correlativa con el resto de las relaciones entre formas y constituyentes verbales.

1. La forma verbal construida en posición auxiliar (*el verbo auxiliar*);
2. La forma verbal regida, seleccionada o *auxiliada* por el verbo construido en posición auxiliar (*el verbo auxiliado*, que puede ser coincidente con el verbo *pleno* o no);
3. La forma verbal que aporta el contenido léxico o predicativo a la construcción perifrástica —esto es, aquella que efectúa la selección de los argumentos oracionales (sujeto y complementos)—; el verbo *pleno* o *predicativo*.

Desde un punto de vista teórico y descriptivo, se hace necesaria, por tanto, la referida ampliación de la distinción habitual de dos a tres clases de unidades en el análisis de las construcciones perifrásicas. Según muestran los datos, la asunción de la sinonimia entre los términos *verbo auxiliado* y *verbo pleno* hace inviable la descripción adecuada de las cadenas de auxiliares —fenómeno general (y no una excepción sintáctica o un fenómeno minoritario) en la lengua, cuyo estudio revela importantes repercusiones teóricas y propiedades lingüísticas, aún por desarrollar convenientemente¹⁶—. Asimismo, hay que señalar que es preciso plantear la trasposición de esta clase de fenómenos al ámbito de la gramática pedagógica.

2.2.2. *Lugares comunes y falta de consenso en las definiciones de los conceptos básicos*

En la caracterización del concepto de *perífrasis verbal* resulta habitual encontrar un escrollo en lo tocante a las formas flexivas de sus elementos constituyentes. Ha devenido en lugar común definir una perífrasis verbal como ‘la unión de un verbo auxiliar *que aparece conjugado* y un verbo auxiliado que aparece en forma no personal’. Esta idea permea las definiciones del concepto en el ámbito de la gramática pedagógica, pero no solo, pues se encuentra asentada en la bibliografía general, incluyendo las caracterizaciones de célebres gramáticos. Al efecto, sirva de muestra la siguiente selección de citas¹⁷:

¹⁶ Las cadenas de auxiliares constituyen complejos procesos sintácticos que se basan en la recursividad en la relación de *rección* ejercida por los verbos construidos en posición auxiliar sobre los constituyentes encabezados por las formas verbales que seleccionan estructuralmente. Su estudio, que ha permanecido prácticamente inexplicado en la tradición gramatical hispánica, ha comenzado a desarrollarse de manera sistemática recientemente (*cfr.* Gómez Torrego, 1999: § 51.2.4; Bravo, García Fernández y Krivochen, 2015; García Fernández, Krivochen y Bravo, 2017; Fábregas, 2019: § 9; García Fernández y Krivochen, 2019: § 4.2; entre otros), a pesar de que prestigiosos lingüistas ya habían llamado la atención sobre el fenómeno a mediados del siglo pasado (*cfr.* Chomsky, 1974 [1957]: § 5.3; Tesnière, 1994 [1959]: cap. 170.^º, § 16; Gili Gaya, 1961: § 90; Pottier, 1961: § 4.4.4).

¹⁷ La batería de citas podría hacerse mucho más amplia, con fragmentos que documentan la idea recogida no solo en gramáticas descriptivas (*cfr.* Real Academia Española, 1973: 444; Rojo, 1974: 27; Alcina Franch y Blecua, 1975: 779; Gómez Manzano, 1992: 46; Fernández de Castro, 1999: 15 y s.; etc.), sino también en textos de referencia en el marco de la gramática pedagógica (*cfr.* Matte Bon, 1995: 135;

La perífrasis consiste en el empleo de un verbo auxiliar conjugado, seguido del infinitivo, el gerundio o el participio. Entre el auxiliar y el infinitivo se interpone *que* o una preposición. (Gili Gaya, 1961: § 88)

[Los miembros de las perífrasis] son normalmente dos en las perífrasis verbales románicas: un verbo auxiliar flexionado y una forma del verbo, cuyo aspecto se determina perifrásicamente. En ciertos casos aparece también un tercer miembro, una palabra nexo entre el verbo auxiliar y el principal (preposición o conjunción: como en el francés: *je viens de faire*; o el italiano *prendo e me ne vado*). (Coseriu, 1996: 129)

El núcleo oracional puede consistir en una combinación de unidades que funciona en conjunto como lo hace un solo verbo. Se llaman *perífrasis verbales*. Constan de un primer componente, una forma verbal con morfema de persona, y un segundo componente que ha de ser uno de los derivados verbales, infinitivo, gerundio o participio. (Alarcos Llorach, 1994: § 314)

Desafortunadamente, dar a entender que la forma morfológica del verbo auxiliar ha de aparecer siempre flexionada o conjugada constituye una sobregeneralización inapropiada, según queda refutada nuevamente por los datos. Al efecto, ¿dónde están los verbos auxiliares que se esperan en forma flexionada o conjugada en las perífrasis de los ejemplos de (5)?

- (5) a. Quiere [*poder* demostrarlo].
b. [*Pudiendo* esperar un poco], no te precipites.
c. Es agotador [*estar* viajando siempre por trabajo].
d. Tras [*ponerse* a llover torrencialmente], cancelaron el partido.
e. Eso le ocurrió en 1990, [*acabado* de llegar de Argentina tras su accidente].

No resulta necesario examinar en profundidad los datos para confirmar el carácter desafortunado y erróneo de esta sobregeneralización, igualmente mostrado por los casos de encadenamiento de auxiliares —recuérdese (4)—. Así, ¿los verbos resaltados en *Tenemos que poder terminarlo; Van pudiendo incorporarse; Habéis sido seleccionados*, entre otros ejemplos, pierden su carácter *auxiliar* por el hecho de no aparecer en forma flexionada o conjugada? Lamentablemente, la amplia extensión de este lugar común, carente de fundamentación alguna en los datos, no parece estar en vías de superación; como puede constatarse, llega al momento presente y sigue documentándose en trabajos recientes: «En español las perífrasis están formadas con un verbo auxiliar *en forma personal* más un verbo auxiliado que está en forma no personal» (Pöllänen, 2022: 91; resaltado nuestro). Con todo, se hace

Llorente Vigil, 1999: 17; López García, 2005: 168; Vargas Vargas, 2014: 6; Díaz Rodríguez y Yagüe Barredo, 2019: 381; etc.).

imprescindible instar a prescindir de esta idea, transmitida sucesivamente de manera acrítica, y superar las limitaciones que impone en todos los ámbitos de la gramática (teórica, descriptiva y pedagógica).

Por último, en lo relativo a la última de las cuestiones que se introdujeron al inicio de § 2.2, es preciso llamar la atención sobre el hecho de que tampoco se encuentra consenso en la bibliografía en torno a las definiciones que han sido formuladas para el concepto de *verbo auxiliar*. En efecto, es posible encontrar gran diversidad de propuestas, no solo en función de los diferentes marcos teóricos, sino prácticamente en función de los sucesivos autores que han abordado la materia. La falta de definiciones claras y unívocas de los conceptos básicos de la auxiliaridad —algo, por otro lado, habitual en lingüística— resulta de por sí llamativa y dificulta el establecimiento de avances en la definición de los conceptos derivados (como, por ejemplo, el de *perífrasis verbal*) y en la caracterización de las construcciones complejas resultantes¹⁸. Este aspecto da paso a la siguiente sección del trabajo, con la que establece relación.

2.3. Problemas en la caracterización de los elementos

Al igual que en los tipos de problemas anteriores, el examen crítico de la bibliografía muestra limitaciones cuantitativa y cualitativamente sustanciales en la caracterización de las propiedades lingüísticas de las perífrasis verbales y de sus constituyentes internos. Se realiza a continuación una mínima selección de tres cuestiones abiertas, a título de muestra:

- a. Derivado de la última cuestión abordada en la sección anterior, la falta de desarrollo adecuado en la tradición hispánica de una distinción ajustada a los datos de los conceptos de *verbo auxiliar* y *verbo semiauxiliar*, y de sus propiedades distintivas; de modo que se delimiten claramente los tipos de categorías verbales en función de su carácter [\pm predicativo], con base en pruebas formales —y no mediante el recurso a categorías de carácter *no discreto*—, de la manera como se viene desarrollando, por ejemplo, no

¹⁸ A pesar de que no resulta posible extenderse en la cuestión, los avances en la caracterización del concepto de *verbo auxiliar* habrán de llegar desde una perspectiva eminentemente léxico-sintáctica, mediante la consideración del lugar o la posición del verbo auxiliar en la estructura sintáctica (en el ámbito del sintagma tiempo o del sintagma verbal extendido), lugar desde donde es imposible generar estructura argumental (*i. e.*, seleccionar sujeto y complementos verbales), a través de la definición intensional de una serie de rasgos o propiedades formales de naturaleza discreta (o *no continua*) —*cfr.* Hernández Ortega (2021, 2023)—.

solo en la tradición descriptivista anglosajona, sino también en la lusófona (*cfr.* Gonçalves y da Costa, 2002; Raposo, 2013: 1253-1255; entre otros autores¹⁹).

- b. La desatención generalizada por parte de los gramáticos a aquellos asuntos no relacionados con la descripción semántica de las construcciones perifrásicas, que es la cuestión que ha recibido una atención prioritaria en la bibliografía (Real Academia Española, 2009: § 28.1j). En efecto, los aspectos de naturaleza estructural o aquellos que están léxicamente determinados han sido por lo general menos estudiados, dejando numerosos elementos fundamentales de la gramática de las perifrasis a la espera de un análisis con mayor profundidad —como, por ejemplo, el papel de la rección ejercida por los auxiliares sobre las formas verbales que encabezan los constituyentes auxiliados; el ya referido *encadenamiento* de auxiliares; la naturaleza categorial, la posición en la estructura y el valor de los aún poco explorados *elementos de enlace* (como los resaltados en *Tienes que venir* o *Acaban de llamar*); la presencia del elemento *se* en el complejo verbal auxiliar; etc.—.
- c. La confusión en los análisis entre clases o categorías sintácticas y clases o categorías semánticas, como la que trasluce, por ejemplo, con la etiqueta *verbo modal*. Así pues, la expresión *verbo modal* tiende a hacerse equivalente de *verbo auxiliar modal* y da en opacar, por consecuencia, la existencia de verbos con rasgos léxicos de modalidad que no se comportan como auxiliares, sino como predicativos —del tipo de *desear*, *necesitar*, *prometer* o *intentar*, según habían señalado ya autores como Gili Gaya (1961: § 100 bis) o Feldman (1964: 246, 1974), y fue recogido por el *Esbozo académico* (Real Academia Española, 1973: 450) (*cfr.* también Real Academia Española, 2009: § 28.3j-o; Bravo, 2016: § 2.4)—.

2.4. Problemas en la clasificación de las construcciones

En cuanto a las clasificaciones de las construcciones perifrásicas que han sido propuestas en la bibliografía, llaman nuevamente la atención sus carencias e insuficiencias. Estas se han articulado de forma principal en torno a dos ejes: el estructural y el semántico; y el consenso en torno al cual se han asentado es dispar. Así, la clasificación estructural asentada de las construcciones perifrásicas, con una división tripartita en *perífrasis de infinitivo*, *perífrasis de gerundio* y *perífrasis de participio*, no es capaz de dar cuenta de los numerosos fenómenos estructurales que han sido deficitariamente estudiados —como los que se han señalado en el

¹⁹ En el segundo trabajo se llega a recurrir a una tercera categoría, la de *verbo quasi-auxiliar*, para verbos que presentan solo algunas de las propiedades del diagnóstico de auxiliaridad (Raposo, 2013: § 29.4.2).

párrafo (*b*) de la sección anterior del presente trabajo—, e ignora las posibilidades de subclasificación ulteriores.

Por su parte, los aspectos semánticos de los verbos auxiliares —a pesar de constituir, como se ha indicado, los más estudiados por los gramáticos— resultan, paradójicamente, aquellos sobre los cuales se ha establecido un acuerdo menor en la bibliografía. Más allá de la primera gran subdivisión entre perífrasis *modales* y perífrasis (*tempo*)*aspectuales*, se hace difícil abandonar las clasificaciones particulares o *de autor*. Entre otros aspectos, sobresale el problema que se les plantea a los gramáticos al intentar describir usos que trascienden lo sintáctico y alcanzan la esfera pragmática. Se trata de ejemplos como el que se recoge en (6), tomado de Gómez Torrego (1988: 22), quien, en función de la tradición terminológica en que circunscribe su estudio, cataloga estos usos como *estilísticos*.

- (6) —Este chico es bueno, ¿no crees?
—¡Qué *va a ser* bueno! [= ‘no es bueno’]

Llama la atención, de la misma manera, que no se hayan consolidado clasificaciones detalladas de los verbos auxiliares en función de sus rasgos léxicos —aspecto sistemáticamente minusvalorado—, lo cual proporcionaría una acertada y apropiada vía de investigación.

En síntesis, el examen crítico de la bibliografía sobre auxiliaridad y perífrasis revela escollos de calado. La concepción estrictamente gramatical del fenómeno que impera en la tradición historiográfica hispánica, entre otros inconvenientes, propicia la existencia de problemas de base, como las insuficiencias en las definiciones de los conceptos básicos y en las caracterizaciones y clasificaciones derivadas. Tal vez, una de las limitaciones principales estribé no solo en no considerar el *verbo auxiliar* como la unidad básica de análisis, sino en no haber alcanzado una caracterización satisfactoria —clara y unívoca— de este concepto.

Como consecuencia de ello, es posible explicar: (i) la falta de consenso en la nómina de perífrasis propuesta por cada gramático —y que en algunos trabajos, de manera notoria en el ámbito de ELE, se propongan como perifrásicas construcciones con dos unidades de predicación (*cfr.*, por ejemplo, Matte Bon, 1995: 135-171; Vargas Vargas, 2014: 86, 129)—; (ii) el desequilibrio en el tratamiento de algunas de las cuestiones fundamentales en la gramática de las perífrasis, con una tendencia sistemática a *guardar* ciertos asuntos bajo las alfombras de la disciplina (re cuérdese, por ejemplo, la ausencia de investigación en profundidad de los aspectos estructurales y el casi olvido de aquellos léxicamente determinados); o (iii) las carencias en el tratamiento didáctico de la auxiliaridad, en el ámbito de la gramática pedagógica. Sobre esta cuestión se efectúan algunas reflexiones a continuación.

3. SOBRE EL HABLA DEL PROFESOR Y EL USO DEL TÉRMINO *PERÍFRASIS VERBAL* EN EL ÁMBITO DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

—Profesor, ¿qué es una perífrasis verbal?

Una vez efectuada la revisión panorámica de las limitaciones que acarrea el estudio teórico de las perifrasis verbales, es posible abordar la pregunta de si, a pesar de estos problemas, es relevante conocer técnicamente qué es una *perífrasis verbal* en el ámbito de la gramática pedagógica. Es evidente que toda respuesta a una pregunta tan abierta deberá ser contextualizada y modulada, pero el propósito básico que subyace en este apartado es razonar una respuesta negativa a tal cuestión. En función de los diferentes contextos pedagógicos, resulta más o menos procedente la introducción de términos propios del metalenguaje gramatical en el aprendizaje. Es, por tanto, necesario efectuar algunas distinciones y aportar algunos ejemplos respecto de estos contextos (§ 3.1). A continuación, a partir de esa discusión, se efectúa una batería de recomendaciones didácticas (§ 3.2).

3.1. Contextos de aprendizaje y relevancia del metalenguaje gramatical en el habla del profesor

En el presente trabajo se sostienen de manera clara y firme las dos siguientes ideas:

1. En el ámbito de los contenidos gramaticales que se enseñan y aprenden en el aula —tanto de L1 como de L2— se debe buscar minimizar el uso de la terminología gramatical, en favor de la comprensión de la arquitectura, el uso y el funcionamiento de la lengua.
2. Los términos técnicos del metalenguaje gramatical, dado que están frecuentemente cargados de problemas e inconsistencias teóricas y descriptivas (como se ha mostrado para el caso de *perífrasis verbal*), deben quedar de manera preferente reservados al ámbito de la lingüística teórica y, en todo caso, ver su uso muy restringido en el de la gramática pedagógica.

Estas asunciones persiguen relativizar la valía del uso del metalenguaje no auto-explicativo y, por extensión, su presencia en el habla del profesor. Para ello, se cuestiona si el conocimiento técnico de un concepto como el de *perífrasis verbal* puede resultar de relevancia para alguno de los componentes de la cadena de enseñanza y aprendizaje de español (L1 o L2). En ese sentido, entre otros, se distinguen diferentes roles básicos en este proceso:

- Estudiantes de español.
- Creadores de materiales para la enseñanza del español.
- Profesores de español.
- Gramáticos, lingüistas e investigadores.

En cuanto al primer grupo, la idea general es que a un estudiante de español no le interesa saber técnicamente qué es una perifrasis verbal, ni operar con ese término. En el caso de los estudiantes de L1, el conocimiento de los términos teóricos del metalenguaje por sí mismos no redunda en un mejor conocimiento del funcionamiento del sistema gramatical (*cfr.* Bosque, 2018; Bosque y Gallego, 2021; entre otros)²⁰. En cuanto a los estudiantes de español como L2, muy a pesar de que sus manuales también vengan salpicados de la etiqueta *perifrasis verbal*, parece claro que el conocimiento teórico de este concepto no les va a proporcionar un mejor dominio práctico de los fenómenos lingüísticos que identifican. Lo que sí resultará útil para los estudiantes de español, en todo caso, es tener el conocimiento de que, a modo de ejemplos, un verbo como *poder* se comporta de manera diferente a un verbo como *decir*; o que un verbo como *poner* puede indicar un significado de inicio de la acción construido de una manera como nunca podría construirse un verbo como *comer*.

Respecto de los otros grupos de la lista anterior, es posible realizar algunas salvedades. Un creador de materiales para la enseñanza del español no necesitaría saber, *a priori*, qué es una perifrasis verbal, puesto que, según se viene insistiendo, los propios lingüistas no lo han determinado de manera clara. Sin embargo, si le resultaría necesario conocer que hay diversas clases de verbos y que no todas presentan el mismo comportamiento gramatical. Si se persigue descargar de terminología el proceso pedagógico, la manera como se denominen los grupos de verbos —aspecto deficitariamente estudiado para el que, por el momento, no hay materia asentada ni consenso— debería resultar irrelevante. Una situación paralela se da en el caso de los profesores de español; salvo que estos den clase en cursos de Lingüística o de Filología Hispánica, donde habrá de abordarse la problemática teórica. El conocimiento técnico del concepto de *perifrasis verbal* compete, en síntesis, al lingüista y al gramático; y, según se ha ido mostrando a lo largo del apartado 2 del presente trabajo, todavía tienen mucho trabajo pendiente, puesto que no han sido capaces, hasta la fecha, de establecer una definición y una caracterización clara del concepto, entre otros problemas señalados.

²⁰ En este sentido, Bosque (2018: 19), tras efectuar una distinción entre *contenidos de usuario* y *contenidos de experto*, afirma: «en nuestra explicación no deberemos mencionar “conceptos técnicos” tales como *verbo auxiliar* y *perifrasis verbal*, ya que constituirían *contenidos de experto*».

3.2. Aplicabilidad de la lingüística teórica y recomendaciones en el ámbito de la didáctica

Trabajos como el de Bosque (2018: § 2.2), propugnan evitar la «obsesión terminológica», en el seno de una serie de cuestiones que deben ser modificadas o mejoradas en la enseñanza de la gramática. La presente investigación recoge esta idea y propone una adaptación para el caso particular del término *perífrasis verbal*. Para ello, se efectúan una serie de recomendaciones respecto de los contenidos gramaticales tratados en el aula de L1 o de L2:

1. En la medida en que sea posible, descargar de terminología lingüística el habla del profesor y los materiales relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. En caso de que sea necesario rotular ciertas categorías lingüísticas, promover la utilización de metalenguaje más transparente o, en cierta medida, *autoexplicativo*.
3. En este sentido, desplazar el foco y la atención desde las construcciones perifrásicas hasta los elementos primitivos que las generan.
4. Por ello, desde el punto de vista terminológico, tender a la generalización de etiquetas que aludan a los verbos auxiliares, en todos los niveles de la descripción.
5. En los contextos pedagógicos de la didáctica de la L1, si resulta necesaria la utilización de metalenguaje gramatical, recurrir al término *verbo auxiliar* promoviendo siempre la reflexión lingüística en torno a sus propiedades y a su comportamiento gramatical especial.
6. En los contextos de L2, abogar por la promoción de etiquetas descriptivas más transparentes y no connotadas teóricamente, como, por ejemplo, *verbo de comportamiento especial* o *verbo no predicativo*, entre otras posibles propuestas. En todo caso, evitar el uso de la expresión *perífrasis verbal*.

4. CONCLUSIONES

El análisis crítico de la bibliografía fundamental sobre perífrasis verbales revela que los problemas básicos sobre este ámbito de estudio, lejos de estar resueltos —según podría dar a entender un examen superficial de la materia—, permanecen abiertos y necesitados de una profunda reconsideración, según se ha mostrado en el apartado 2 del presente trabajo. Existen problemas en la manera de concebir el área de la auxiliaridad, en las definiciones de los conceptos básicos y en la caracterización de una cantidad sustancial de fenómenos lingüísticos de relevancia. Asimismo, los diversos tipos de clasificaciones de las construcciones perifrásicas se han mostrado insatisfactorios (las clasificaciones estructurales, insuficientes; las basadas en

un criterio semántico, faltas de consenso; las articuladas en torno a los rasgos léxicos de los auxiliares, prácticamente inexistentes).

Sería esperable que los problemas alrededor del concepto de *perífrasis verbal* estuvieran resueltos en el plano de la lingüística teórica y descriptiva. Por todo ello, resulta más que cuestionable continuar sosteniendo el uso de esta etiqueta en el dominio de la gramática pedagógica —sea orientada hacia la enseñanza de la L1, sea hacia la de la L2—, según se ha sostenido en el apartado 3. Asimismo, en todos los ámbitos, desde el teórico hasta el aplicado y el didáctico, se promueve el cambio de foco en la tradición hispánica, ampliando y priorizando el estudio de los verbos auxiliares y de sus propiedades, y no prestando una atención casi exclusiva a las construcciones derivadas que estos generan.

Por último, es necesario que el cuerpo de docentes de español sea sensible al uso que de la terminología lingüística se efectúa en los espacios de enseñanza, en la línea de lo propuesto por Hudson (2020: 29-30). El habla del profesor supone, en muchas ocasiones, el primer contacto del alumno con el aprendizaje formal de la lengua, sobre todo en el caso de la L2. Por ello, desde la lingüística aplicada a la didáctica de lenguas es necesario establecer dos tipos de estrategias de cara a modular el habla del profesor en relación con un uso racional del metalenguaje gramatical: (i) de sensibilización de los docentes, y (ii) de trasposición de los avances teóricos, a la hora de relativizar y disminuir la importancia de los términos técnicos en los espacios de aprendizaje, en favor de la reflexión sobre los propios hechos lingüísticos.

REFERENCIAS

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1975). *Gramática española*. Ariel.
- Batiukova, O. (2024). *Léxico: rasgos y estructuras*. Arco Libros.
- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2017). Talking about Education: Exploring the Significance of Teachers' Talk for Teacher Agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Bordón, T. (2018). Gramática pedagógica (Pedagogical Grammar). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 213-228). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-16>
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bosque, I. y Gallego, Á. J. (2021). La terminología gramatical en secundaria y bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. *Revista Española de Lingüística*, 51(2), 51-78. <https://doi.org/10.31810/rsel.51.2.4>
- Bravo, A. (2016). Verbos modales. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (Vol. 2, pp. 163-173). Routledge.

- Bravo, A., García Fernández, L. y Krivochen, D. G. (2015). On Auxiliary Chains: Auxiliaries at the Syntax-Semantics Interface. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 4(2), 71-101. <https://doi.org/10.7557/1.4.2.3612>
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas* (introd., notas, apéndices y trad. esp. del orig. ing. por C.-P. Otero). Siglo Veintiuno Editores. (Original publicado en 1957).
- Coseriu, E. (1996 [1976]). *El sistema verbal románico* (compilación y redacción de H. Bertsch, trad. esp. del orig. al. por C. Opazo Velásquez). Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz Rodríguez, L. y Yagüe Barredo, A. (2019). *Papeles: Gramática del español como lengua extranjera. Nivel A* (2.ª ed., rev., corr. y aument.). MarcoELE.
- Dracos, M. (2018). Teacher Talk and Spanish Subject Personal Pronouns. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1459276>
- Emonds, J. E. (2022). *The Syntax and Morphology of English Verbs: Patterns that Matter*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110734379>
- Fábregas, A. (2019). Periphrases in Spanish: Properties, Diagnostics and Research Questions. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 8(2), 1-82. <https://doi.org/10.7557/1.8.2.4944>
- Feldman, D. M. (1964). Some Structural Characteristics of the Spanish Modal Verb Phrase. *Boletín de Filología (Santiago)*, (16), 241-255.
- Feldman, D. M. (1974). *Apuntes históricos sobre las frases verbales de modo en español*. Playor.
- Fernández de Castro, F. (1999). *Las perífrasis verbales en el español actual*. Gredos.
- Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 2357-2460). Espasa.
- Fernández Leborans, M. J. (2003). *Los sintagmas del español. I. El sintagma nominal*. Arco Libros.
- Fernández Leborans, M. J. (2005). *Los sintagmas del español. II. El sintagma verbal y otros*. Arco Libros.
- García Fernández, L. y Krivochen, D. G. (2019). *Las perífrasis verbales en contraste*. Arco Libros.
- García Fernández, L., Krivochen, D. G. y Bravo, A. (2017). Aspectos de la semántica y sintaxis de las cadenas de verbos auxiliares en español. *Moenia*, 23, 1-28. <https://doi.org/10.15304/m.v23i0.3971>
- Giammatteo, M. y Marcovecchio, A. M. (2009). Perífrasis verbales: Una mirada desde los universales lingüísticos. *Sintagma*, 21, 21-38.
- Giammatteo, M. y Marcovecchio, A. M. (2010). Las perífrasis verbales del español en un enfoque léxico-sintáctico. En M. Luján y M. Groppi (Eds.), *Cuadernos de la ALFAL [nueva serie]*, 1 (Cuestiones gramaticales del español, últimos avances) (pp. 217-235). Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española* (8.ª ed.). Vox-Bibliograf.
- Gómez Manzano, P. (1992). *Perífrasis verbales con infinitivo. (Valores y usos en la lengua hablada)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gómez Rubio, J. (2019). ¿Por qué las cónulas son auxiliares? *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 8(2), 199-224. <https://doi.org/10.7557/1.8.2.4956>
- Gómez Torrego, L. (1988). *Perífrasis verbales: Sintaxis, semántica y estilística*. Arco Libros.

- Gómez Torrego, L. (1999). Los verbos auxiliares. Las perifrasis verbales de infinitivo. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 3323-3389). Espasa.
- Gonçalves, A. y da Costa, T. (2002). (*Auxiliar a Compreender os verbos auxiliares: Descrição e implicações para o ensino do Português como língua materna*. Colibri/Associação de Professores de Português.
- González Argüello, M. V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Gras, P. (2018). Gramática de construcciones para profesores de ELE. En F. Herrera y N. Sans (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 64-76). Difusión.
- Hernández Ortega, J. (2021). La enseñanza de las perifrasis verbales en la clase de ELE: Reflexiones desde la perspectiva léxico-sintaxis. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 15(31), 55-79. <https://doi.org/10.26378/rmlael531459>
- Hernández Ortega, J. (2023). *Las perifrasis verbales en el marco de la auxiliaridad. Estudio lingüístico y análisis contrastivo y de errores de producción de alumnos lusohablantes de español* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Hernanz, M. L. y Brucart, J. M. (1987). *La sintaxis. 1. Principios teóricos. La oración simple*. Crítica.
- Hudson, R. (2020). Towards a Pedagogical Linguistics. *Pedagogical Linguistics*, 1(1), 8-33. <https://doi.org/10.1075/pl.19011.hud>
- Ilari, R. y Bassó, R. M. (2014). O verbo. En R. Ilari (Org.), *Gramática do português culto falado no Brasil. Volume III: Palavras de classe aberta* (pp. 65-242). Editora Contexto.
- Johnson, K. y Johnson, H. (Eds.). (1998). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell.
- Keck, C. y Kim, Y. (2014). *Pedagogical Grammar*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.190>
- Llorente Vigil, C. (1999). *Las perifrasis verbales*. Ediciones Colegio de España.
- López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2: Cómo conciben los hispanohablantes la gramática*. Arco Libros.
- Martín Peris, E. (Dir.). (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español. Tomo 1: De la lengua a la idea* (nueva ed., revisada). Edelsa.
- Moreno Cabrera, J. C. (2005). Evolución y tipología de los sistemas lingüísticos: observaciones críticas. En L. Santos Río, J. Borrego Nieto, J. F. García Santos, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos (Eds.), *Palabras, norma, discurso: En memoria de Fernando Lázaro Carreter* (pp. 853-867). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Nicaise, E. (2021). *Native and Non-Native Teacher Talk in the EFL Classroom: A Corpus-Informed Study*. Routledge.
- Pöllänen, R. (2022). La construcción perifrástica «dar» + participio en el español hablado en Galicia. *Philología Hispalensis*, 36(1), 89-108. <https://doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i01.05>
- Pottier, B. (1961). Sobre el concepto de 'verbo auxiliar'. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 15(3/4), 325-331. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v15i3/4.375>
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/3225.001.0001>

- Raposo, E. B. P. (2013). Verbos auxiliares. En E. B. P. Raposo, M. F. Bacelar do Nascimento, M. A. Coelho da Mota, L. Segura y A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (Vol. 2, pp. 1219-1281). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis* (Vols. 1-2). Espasa.
- Real Academia Española. (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Universidad de Salamanca.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2017). El sistema verbal como eje de reflexión semántica. En M. C. Ainciburu (Ed.), *La adquisición del sistema verbal del español: Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 15-48). Peter Lang.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4.^a ed.). Pearson.
- Rojo, G. (1974). *Perífrasis verbales en el gallego actual* (Anejo 2 de Verba). Universidad de Santiago de Compostela.
- Silvagni, F. (2021). *La gramática de «ser» y «estar»*. Arco Libros.
- Tesnière, L. (1994). *Elementos de sintaxis estructural* (prefacio de J. Fourquet, vers. esp. de E. Diamante, 2 tomos). Gredos (1994). (Original publicado en 1959).
- Vargas Vargas, D. (2014). *Uso de las perífrasis [verbales] y los verbos de cambio*. Edelsa.



eus

FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA