

***La enseñanza de las perífrasis verbales en la clase de ELE:
reflexiones desde la perspectiva léxico-sintaxis***

***Teaching verbal periphrases in the Spanish as a Foreign Language
classroom: reflections from the lexical-syntactic perspective***

Juan Hernández Ortega

Universidad Complutense de Madrid
juan.hernandez@ucm.es

RESUMEN

El presente trabajo realiza un análisis a la luz de la interfaz léxico-sintaxis de la problemática general que encierran las perífrasis verbales en su aplicación a los estudios de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). A pesar de concebirse de manera habitual como conceptos primitivos de la gramática, proponemos reexaminarlas como categorías derivadas de la proyección de las propiedades léxico-sintácticas de sus verbos auxiliares. La extensión del dominio de trabajo de la interfaz léxico-sintaxis desde el ámbito de la lingüística teórica y descriptiva hasta el de la lingüística aplicada a ELE puede ofrecer interesantes resultados didácticos, en el caso de las perífrasis y en el de otros temas tradicionalmente encasillados como fenómenos meramente gramaticales. Procede la integración de metodologías de enseñanza de la gramática y de enseñanza del léxico. Pretendemos asimismo reivindicar el potencial del papel de esta interfaz en el ámbito de ELE.

Palabras clave: perífrasis verbales; interfaz léxico-sintaxis; Español como Lengua Extranjera (ELE); didáctica de la gramática; didáctica del léxico.

ABSTRACT

The present work carries out an analysis from a lexical-syntactic perspective of the general problems posed by verb periphrases in the context of studies of Spanish as a Foreign Language. Though periphrases are typically seen as primitive concepts of grammar, we propose re-examining them as categories derived from the projection of the lexical-syntactic properties of their auxiliary verbs. The extension of the working domain of the lexical-syntactic interface from the field of theoretical and descriptive linguistics to that of linguistics applied to Spanish as a Foreign Language offers interesting didactic results with regards to periphrases and to other topics traditionally pigeonholed as merely grammatical phenomena. We undertake the integration of methodologies for teaching grammar and for teaching lexicon. We likewise underscore the possibilities of the role this interface could play in the field of Spanish as a Foreign Language.

Keywords: *verb periphrases; lexical-syntactic interface; Spanish as a Foreign Language; didactics of grammar, didactics of lexicon.*

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las perífrasis verbales viene abordada de manera habitual —no solo desde enfoques tradicionales y estructurales, sino también desde otros más modernos (comunicativos, cognitivos, etc.)— desde la perspectiva de la enseñanza de la gramática. Concebirlas como categorías primitivas, prestar atención casi exclusiva a la mera identificación de construcciones extraídas de una lista cerrada previamente estudiada o constreñirse mecánicamente a reglas de formación estancas, ignorando la flexibilidad que ofrece la lengua, constituyen limitaciones recurrentes que esta concepción suele acarrear. La introducción de la perspectiva de análisis que ofrece la interfaz léxico-sintaxis, entendiendo las perífrasis verbales como construcciones derivadas de los verbos auxiliares que las encabezan, lleva a que estas puedan, en cierta medida, ser consideradas también como unidades del léxico.

Las mejoras de análisis y las ventajas didácticas suscitadas por esta perspectiva léxico-sintáctica hacen de ella una herramienta de trabajo atractiva, poderosa y de enorme potencial pedagógico, y así intentamos mostrarlo en el presente trabajo¹. Entre otras, sobresale la posibilidad de conciliar propuestas sobre la enseñanza del léxico con los avances de la gramática pedagógica en la clase de español como lengua extranjera (ELE). Se busca trazar un camino figurado que parta desde la lingüística descriptiva y desde el marco de trabajo de las relaciones entre léxico y sintaxis de la lingüística teórica; pase por el ámbito de la lingüística aplicada al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, y lleve la reflexión hasta el terreno de la didáctica de la gramática y del léxico en la clase de ELE.

El artículo está concebido con la intención de que sus observaciones puedan ser de utilidad, como objetivo primero, a profesores de ELE, pero que igualmente puedan resultar de interés para investigadores en lingüística aplicada, didáctica de la gramática y del léxico e, incluso, redactores de manuales o creadores de materiales para la enseñanza del español. Guían nuestra investigación propósitos como la reconsideración de un asunto que ha recibido bastante atención, generalmente con análisis carentes de originalidad y enfoques repetidos de manera acrítica; el interés por cuestionar metodologías, ideas preconcebidas y prácticas docentes consolidadas de utilidad cuestionable, y la convicción por conjugar enfoques de trabajo y análisis que desafortunadamente no suelen operar juntos, estableciendo puentes entre la lingüística teórica y aplicada. La importancia de los estudios de interfaz en los estudios de ELE queda de manifiesto. Por último, las reflexiones de aquí emanadas poseen un carácter preliminar y exploratorio y abren, en nuestra opinión, fecundas e interesantes vías de trabajo e investigación.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: el apartado segundo introduce el enfoque de análisis de la interfaz léxico-sintaxis y lo conecta con el área de ELE en general y con las perífrasis verbales en particular. El tercero incide en la cuestión de las limitaciones del análisis tradicional de las perífrasis en los estudios de ELE, de corte eminentemente gramatical, examinando el tratamiento que una muestra significativa de materiales dispensa al asunto. En este sentido, el apartado cuarto expone un tratamiento sistematizado de los principales problemas didácticos y desafíos pedagógicos que presenta la enseñanza de las perífrasis verbales en la clase de ELE, en conexión con el marco teórico (apdo. 2.º) y el panorama de limitaciones ofrecidas por los materiales (apdo. 3.º). En el último apartado se presentan las principales conclusiones de la investigación y perspectivas de trabajo, con la intención

de caminar hacia un enfoque didáctico integrado de las perífrasis verbales desde los puntos de vista léxico y gramatical, entendidos como un todo indisoluble (Regueiro Rodríguez, 2017). El repertorio bibliográfico final contiene un número sustancial de fichas y se ha procurado que su selección sea capaz de ofrecer una introducción a la materia adecuada y una orientación suficiente.

2. LA INTERFAZ LÉXICO-SINTAXIS: UN MARCO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LAS PERÍFRASIS VERBALES

En primer lugar, introducimos las dos cuestiones centrales de nuestra propuesta antes de pasar a examinar propiamente el modelo teórico léxico-sintáctico. La primera idea sobre la que queremos llamar la atención, y que consideramos fundamental, es la de fomentar la presencia de la interfaz léxico-sintaxis en los estudios —teóricos y aplicados— de didáctica del español como lengua extranjera. Existe una serie de fenómenos de calado habitualmente tratados —de manera casi exclusiva— desde la perspectiva de la didáctica de la gramática que, a nuestro juicio, podrían explicarse y entenderse mejor y recibir un tratamiento más conveniente y satisfactorio desde el enfoque de la interfaz léxico-sintaxis. Aspectos recurrentes en el «canon» general de los «temas de gramática» «clásicos» en la clase de ELE, como la enseñanza de las preposiciones, la de *ser* y *estar* o la de los habitualmente denominados 'verbos de cambio', entre otros, podrían beneficiarse de este punto de vista «ampliado»².

Con todo, no ha de colegirse que abogemos por un modelo de enseñanza de la gramática de corte tradicional o estructural. La alusión a esos informalmente denominados «temas de gramática» debe entenderse incardinada en cualquiera que sea el método o enfoque de enseñanza de ELE por que se opte, aborde como aborde la didáctica de la gramática e integre como integre, más tácita o más explícitamente (Regueiro Rodríguez, 2017: apdo. 2), los contenidos gramaticales del currículo. (La introducción de esta etiqueta de «temas de gramática», una expresión recurrente a lo largo del artículo, queda justificada *infra*; cf. esp. § 4.2.) De hecho, consideramos que la ampliación de perspectiva que implica la reexaminación de ciertos fenómenos bajo el punto de vista léxico-sintáctico aboca a la convergencia de métodos, integrando, por ejemplo, aportaciones de los denominados 'enfoques léxicos' en la enseñanza de este tipo de contenidos considerados —tradicionalmente y hasta la fecha— como gramaticales. Puede construirse un panorama inicial suficiente sobre el punto de situación actual en torno a los estudios sobre la enseñanza del léxico a través de los trabajos introductorios de Pérez Serrano (2017), Rufat Sánchez (2019) y de los recogidos en el volumen colectivo de Herrera (ed.) (2017), aprovechando además la bibliografía actualizada que contienen.

La segunda de las ideas principales en la que pretendemos incidir es la de que las perífrasis verbales —uno de esos «temas de gramática» clásicos de la clase de ELE a los que nos acabamos de referir— constituyen, a nuestro juicio, un caso especialmente paradigmático de elementos a caballo entre la sintaxis y el léxico. Las perífrasis tienden a ser presentadas como unidades de la gramática, en el sentido composicional que les otorga la suma de los significados de sus constituyentes y, si así se considera, el de toda la construcción³. A modo ilustrativo, en un ejemplo como *La directora estuvo a punto de publicar la convocatoria sin firmar*, en más de un marco de trabajo —sea este descriptivo, teórico o aplicado—, se presenta como el

núcleo de la predicación oracional la secuencia entera *estuvo a punto de publicar*. (Pueden verse, entre otros, los trabajos de Gómez Torrego, 1988: 9, 1999: § 51.1.1, donde se asume esta idea.) Además de otros contraargumentos de naturaleza gramatical, como —por ejemplo— desconsiderar que la secuencia mencionada no forma en principio ningún tipo de constituyente sintáctico, estos análisis no reconocen que el significado aspectual de inminencia de la predicación se obtiene al menos como producto de la suma de los significados del verbo auxiliar (*estuvo*), del auxiliado (*public-*)⁴, de la flexión de infinitivo (*-a-r*) y del constituyente que media entre ambas formas verbales (*a punto de*).

La concepción de las perífrasis verbales como «unidades» (únicamente) pertenecientes a la gramática se refuerza con la propia manera como habitualmente los gramáticos y los teóricos se refieren a ellas, son mencionadas en los textos de gramática —tenga esta carácter didáctico o no— o, en el ámbito de ELE, son presentadas en las clases. Estas suelen identificarse como «pautas» solidarias o «fórmulas» de construcción sintáctica con cierto grado de fijación: «*acabar de + INFINITIVO*», «*seguir + GERUNDIO*», «*llevar + PARTICIPIO*», etc. El trabajo de García Fernández & Krivochen (2019: § 1.3; *vid. esp. pág. 26*), recogiendo una acertada observación de Ignacio Bosque citada como comunicación personal, indica cómo en la tradición gramatical hispánica se ha tendido a focalizar en la construcción resultante —la perífrasis—, frente a otras tradiciones, como la anglosajona, que ponen principalmente la atención en el verbo auxiliar y, por consecuencia, en los elementos constituyentes de aquella. En un trabajo anterior que tiene presente el enfoque léxico-sintáctico, Giammatteo & Marcovecchio (2010: 217) se expresan en términos similares: «[l]a conducta sintáctica de las perífrasis verbales puede explicarse por la naturaleza de su auxiliar».

Teniendo esto en cuenta, puede parecer interesante considerar las perífrasis verbales también como «unidades» del léxico. A primera vista, esta afirmación podría resultar, en cierta manera, incongruente, pues no parece adecuado sostener que constituyentes ya proyectados en la sintaxis —en el sentido de ‘construidos’— conformen a su vez una suerte de piezas léxicas complejas que integran el léxico. Sin embargo, la opción de concebir las perífrasis verbales como expansiones de las propiedades de sus verbos auxiliares puede deshacer la aparente paradoja y hacer viable considerarlas también como elementos constituyentes del léxico. Podemos ilustrar esta situación intermedia con el siguiente ejemplo: algunos aspectos gramaticales, como la ‘rección’ —que cierto verbo auxiliar seleccione un auxiliado en forma de infinitivo, y no de gerundio (o que pueda seleccionar ambas)—, llevan el análisis al terreno del léxico. Mientras tanto, otros, como la posición de los pronombres átonos o la selección temática (semántica) del sujeto oracional (*Suele llover mucho aquí*), hacen que se decante hacia el de la sintaxis.

De acuerdo con esta perspectiva, aspectos como (i) la expansión de las propiedades de proyección del verbo auxiliar, (ii) su combinatoria o (iii) las posibilidades de establecimiento de ciertas redes temáticas (semánticas) o de selección de complementos hacen que, tanto en términos teóricos como aplicados, hablar de la «gramática de los verbos auxiliares» pueda resultar tan interesante como hacerlo de la «gramática de las perífrasis verbales». Igualmente —y centrándonos en el ámbito de ELE—, comenzar a hablar de la «didáctica de los verbos auxiliares» puede ser tan interesante, didácticamente rentable o pedagógicamente adecuado como hacerlo de la «didáctica de las perífrasis verbales». En este sentido, prestar

algo de atención adicional a la enseñanza de (el comportamiento sintáctico, semántico, pragmático... de) los verbos auxiliares, en tanto que piezas léxicas con amplias repercusiones en el seno de la gramática, nos llevará a ensanchar la óptica con que abordamos el campo de trabajo, llevándola también al ámbito de la didáctica del léxico. De este modo, queda, a nuestro juicio, acreditada la naturaleza fronteriza que defendemos.

A continuación, pasamos a abordar propiamente el dominio de la interfaz léxico-sintaxis, donde examinamos asuntos como el relevante papel que el léxico ha adquirido en el seno de los estudios lingüísticos, además del propio concepto de 'interfaz lingüística' y la caracterización particular de la mencionada 'interfaz léxico-sintaxis' y su ámbito de acción. En los últimos decenios el rol del léxico como pieza central del tablero de juego lingüístico ha adquirido sustancial relevancia en los diferentes modelos teóricos. Consideramos bien reveladora la siguiente cita de Miguel (2016), inserta, a propósito, en un apartado (su § 2.5) que lleva como título «la revolución lexicista»:

Los estudios sobre el léxico adquieren, a partir de la segunda mitad del siglo XX, un grado de formalización cada vez mayor y giran en torno a nuevos conceptos básicos. En primer lugar, el léxico, entendido bien como un nivel de la descripción lingüística, bien como un módulo o componente de la mente, deja de concebirse como el almacén de las palabras de una lengua (el *vocabulario*) para ser el *locus* donde se ubican las unidades léxicas (afijos derivativos, lexemas y locuciones) con su definición, donde se establecen las redes y relaciones de las palabras, y donde operan los principios y mecanismos que rigen la formación de nuevas palabras y la interpretación de nuevos significados. (Miguel, 2016: 180)

Se ha dado en el seno de la lingüística teórica, en mayor o menor medida, el conocido como «giro lexicista» y han comenzado a examinarse con nuevo aparato óptico aspectos que hasta entonces se observaban obviando el papel del léxico. Igualmente, han pasado a tratarse con mayor o menor profusión aspectos que, por lo general, habían estado guardados «debajo de las alfombras» de la lingüística. El trabajo de Miguel (2009a: 16) también abunda en la idea de este «boom» o «giro lexicista» y ofrece una aproximación general al auge de los estudios lexicológicos.

Muy sustancial ha sido la evolución a partir de los primeros modelos generativo-transformacionales, en los que, desde el último tercio del siglo pasado, preponderaba el papel de la sintaxis, en detrimento del ejercido por la semántica y, en consecuencia, por el léxico. En la actualidad los diferentes modelos teóricos del estudio del lenguaje son conscientes de que no pueden obviar la importancia del léxico y de su estudio. Pueden señalarse cuatro cuestiones centrales en torno a las relaciones entre léxico y sintaxis sobre las que deben tomar una posición, explícita o implícita, las diferentes teorías lingüísticas que aborden el estudio de esta intersección (cf. Pustejovsky & Batiukova, 2019: 89): (1) si se reconoce una separación clara entre 'léxico' y 'sintaxis' o no; (2) si son las propiedades léxicas las que determinan cómo se construye la estructura sintáctica (aproximación 'de abajo arriba') o si es la estructura sintáctica la que impone sus restricciones al léxico (abordaje 'de arriba abajo'); (3) si existe una clara demarcación entre el conocimiento enciclopédico y el lingüístico o no; (4) si las regularidades y los procesos productivos deben ser incluidos en el léxico o si poseen esta naturaleza sintáctica. La manera como las teorías aborden estas cuestiones será crucial a la hora de asumir un modelo u otro de las

relaciones entre el léxico y la sintaxis. Independientemente de cuál sea la postura por que se opte, en todo caso sobresale la idea de la colocación de la relación entre léxico y sintaxis como nueva centralidad: se reconoce tanto la existencia de esta área de conexión como su relevancia. El profesor de ELE interesado en abundar en estas cuestiones podrá consultar los caps. 3.º y 11.º del mencionado trabajo de Pustejovsky & Batiukova (2019), el 6.º de Wechsler (2015) y la bibliografía en ellos contenida.

En lo tocante al concepto de 'interfaz', podemos indicar que proviene de las ciencias de la informática o de la computación y que comenzó a usarse en las ciencias cognitivas a partir de los años ochenta del siglo pasado (Gallego, 2015: 24; Gutiérrez-Rexach, 2015: 431-3). Alude al dominio que surge de la intersección de varias áreas de estudio «principales» —tradicionalmente consolidadas—, donde los puntos de contacto existentes entre ellas pasan a ser más que unas meras zonas de frontera y conforman un campo de trabajo y estudio por sí mismos. A pesar de las limitaciones intrínsecas de caracterizar fenómenos fronterizos, y de que estos estudios de interfaz se encuentran en un estado menos desarrollado que el de las áreas consideradas «centrales», en el área de la lingüística los estudios de interfaz vienen experimentando un importante auge en los últimos años.

En esta línea, fenómenos que tradicionalmente habían recibido un tratamiento escaso o deficitario en los estudios gramaticales comenzaron a despertar el interés de los lingüistas. Aspectos como la estructura informativa, los estudios sobre modalidades oracionales (interfaz 'sintaxis-pragmática' o 'sintaxis-discurso'), la cuantificación (interfaz 'sintaxis-semántica') o las repercusiones gramaticales de la prosodia (interfaz 'fonología-sintaxis'), entre otros, constituyen tópicos gramaticales a caballo entre al menos dos componentes de la lengua y han generado un alto volumen de bibliografía en los últimos lustros. Por su parte, para ilustrar el caso del léxico y sus conexiones podríamos considerar tres ejemplos: (i) la información contenida en un verbo relativa a si su flexión es regular o no se encontraría incardinada en el dominio de la interfaz 'léxico-morfología'; (ii) la relacionada con la estructura silábica de las piezas léxicas, en la interfaz 'léxico-fonología'. En cambio, (iii) la relativa a la herencia argumental de una nominalización se encontraría en el ámbito de la interfaz 'léxico-sintaxis'. De esta última nos ocuparemos a continuación.

Centrando la exposición en la interfaz léxico-sintaxis, podemos caracterizarla como aquella área de conexión cuyo dominio de estudio es el delimitado por aquellos aspectos léxicos que tienen repercusiones en la sintaxis. Para profundizar un poco más en esta idea, tomaremos como aparato descriptivo ciertos avances de la lingüística formal y asumiremos asimismo un punto de vista 'cartográfico', 'representacional' o 'proyeccionista' de las relaciones sintácticas (recuérdese la aproximación 'de abajo arriba' de las relaciones entre léxico y sintaxis a la que aludíamos unos párrafo atrás). Intentaremos no caer en demasiada abstracción ni detalle técnico para que la exposición pueda resultar de utilidad para el especialista en ELE, pues en el subapartado 4.2 de la presente investigación los rudimentos que ahora exponemos serán útiles a la hora de volver sobre los problemas didácticos que entraña la caracterización del concepto de 'verbo auxiliar'.

Pues bien, en el análisis sintáctico de las oraciones es habitual reconocer tres 'áreas', 'capas' o 'zonas'. Las presentamos, en una metáfora visual, por orden de más «interna» a más «externa», donde el elemento que se entiende como más interno ('nuclear') sería el verbo. Estas son (I) la capa léxica, dominio del sintagma verbal

(SV), en el que suceden los fenómenos de proyección de los argumentos (complementos) verbales y su relación con el aspecto léxico (aspecto interno; 'Aktionsart'). (II) La gramatical, dominio del sintagma tiempo (ST), que incluye los rasgos de tiempo, modo, aspecto (externo o gramatical), concordancia verbal y caso gramatical. (III) La pragmática, dominio del sintagma complementante (SC), que alberga la modalidad (o 'fuerza') oracional, el contenido proposicional de la oración ('finitud') y los elementos focalizados y topicalizados⁵. Ilustramos lo que implica este análisis en capas mediante un ejemplo —cf. el dato de (1)— en el que aparece una perífrasis verbal («*volver a* + INFINITIVO»).

- (1) Lamentablemente, vuelven a subir los impuestos.
 (2) [_{sc} *Lamentablemente* [_{st} *vuelven a* [_{sv} *subir los impuestos*]]]

Lo que el diagrama encorchetado de (2) quiere decir es que el constituyente *subir los impuestos* se encuentra en la capa léxica, el sintagma verbal, donde el predicado (*subir*) se relaciona con su complemento (*los impuestos*), además de con el sujeto oracional —la relación lógica entre ambos se establece en este ámbito—⁶. El 'elemento verbal auxiliar' *vuelven a* se aloja en el dominio (expandido) del sintagma tiempo, la capa gramatical, desde donde aporta a toda la predicación información gramatical de 'aspecto' (recuérdese que la información aspectual de *volver a* en este caso es la de 'reiteración'). Por último, un adverbio evaluativo como *lamentablemente* está albergado en el dominio pragmático de la oración: el sintagma complementante, la capa más externa o periférica de toda la estructura.

Nos servimos de esta perspectiva de la oración 'en capas', por su amplio poder descriptivo, para terminar de explicar y entender mejor el dominio de acción de la interfaz léxico-sintaxis, aquello que nos viene ocupando hasta ahora. Podemos estipular, pues, que esta interfaz es la encargada de tratar los fenómenos de intersección derivados de la transición del área léxica de la oración —el dominio del sintagma verbal (SV)— al área gramatical de la oración —el dominio del sintagma tiempo (ST)—. Por su parte, la interfaz que trata de los fenómenos «límitrofes» entre el área gramatical de la oración (ST) al área pragmática (SC) es la interfaz sintaxis-pragmática o sintaxis-discurso⁷. Sin poder entrar en mayores detalles, pues no es el objetivo del presente artículo, el profesor de ELE que desee profundizar en este aspecto de las «áreas» o «capas» de la oración puede comenzar por el divulgativo trabajo de Gelderen (2013)⁸. En la siguiente tabla intentamos sintetizar toda esta información.

Capa oracional	Dominio estructural	Competencia	Interfaz
Capa léxica	Sintagma verbal (SV)	Estructura argumental	Interfaz léxico-sintaxis
Capa gramatical	Sintagma tiempo (ST)	Tiempo, modo, aspecto, caso y concordancia	
Capa pragmática	Sintagma complementante (SC)	Modalidad oracional, finitud, estructura informativa	Interfaz sintaxis-pragmática o sintaxis-discurso

Tabla 1. Estructura de la oración en capas y dominios de interfaz

Entrando particularmente en el ámbito de acción de la interfaz léxico-sintaxis, señalamos algunos de los aspectos más destacados que la ocupan. Podemos destacar el examen de las estructuras argumentales y léxico-conceptuales y la proyección de sus argumentos en la sintaxis; la interpretación semántica de las clases de palabras y su contenido nocional y funcional; el estudio de las clases léxico-semánticas de predicados; la expansión del área gramatical de la oración en diversas '(sub)capas' que albergan los contenidos semánticos de tiempo, modo y aspecto; la asignación de 'funciones' sintácticas a los sintagmas argumentales y las alternancias de diátesis, o la posibilidad de las entradas léxicas de formar parte de estructuras sintácticas con cierto grado de fijación fraseológica, entre otros.

Como podemos observar, gran parte de estos fenómenos conectan en mayor o menor medida con los aspectos esenciales del comportamiento de las perífrasis verbales. Son las propiedades de rección, de selección e interpretativas de los verbos auxiliares que las encabezan las que hacen que puedan ser reexaminadas como elementos a caballo entre la sintaxis y el léxico. En el presente trabajo no podemos extendernos más en el encuadramiento teórico de la conexión entre léxico y sintaxis, pero la aproximación llevada a cabo ha sido suficientemente ilustrativa y nos permitirá volver a ella al tratar de los problemas didácticos que encierran las perífrasis verbales en el apartado 4.º, *infra*. El investigador o profesor de ELE interesado podrá encontrar un desarrollo teórico detallado y una perspectiva historiográfica abarcadora de la cuestión en el seno de la lingüística formal en el cap. 5.º de Bosque & Gutiérrez-Rexach (2009); y desde el propio ámbito de ELE, entendiendo el verbo como «centro de la predicación», en Regueiro Rodríguez (2017: apdo. 4). Asimismo, podrá terminar de componerse el panorama del área de trabajo de la interfaz léxico-sintaxis a través de trabajos como los de Fernández Leborans (2005: cap. 4), Mendikoetxea Pelayo (2009), Wechsler (2015), Battaner Arias & López Ferrero (2019: cap. 5) o Pustejovsky & Batiukova (2019: cap. 2).

3. ENSEÑANZA DE LAS PERÍFRASIS VERBALES EN ELE COMO PARTE DE LA DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA: PANORAMA BIBLIOGRÁFICO

En el presente apartado realizamos una síntesis crítica sobre el tratamiento que se da a la enseñanza de las perífrasis verbales en una selección significativa, pero no exhaustiva, de materiales de ELE. Como hemos indicado, la hipótesis de partida es que la didáctica de las perífrasis viene circunscrita de manera habitual a la perspectiva de la didáctica de la gramática (o 'gramática pedagógica'). Esta adscripción es clara desde los trabajos pioneros en ELE sobre la materia (cf., Fente Gómez, Fernández Álvarez & Feijoo, 1972; Gómez Torrego, 1988; o Matte Bon, 1995) y se ve refrendada de manera clara y sin crítica alguna por el *Plan curricular* del Instituto Cervantes⁹, que bebe también de las gramáticas descriptivas del español (Instituto Cervantes, 2006). Desde entonces, este enfoque se ha venido manteniendo sin prácticamente cuestionamiento alguno en los trabajos, métodos y materiales posteriores. A lo largo de la siguiente revisión bibliográfica intentaremos constatar hasta qué punto esto es así. Igualmente, destacamos el valor de orientación inicial que puede ofrecer esta breve recensión colectiva.

La selección de materiales de ELE analizados se ha clasificado en torno a una tipología temática elaborada en aras de facilitar la exposición. Se han tenido en cuenta

a la hora de agrupar el material los criterios de naturaleza y extensión de los trabajos, por un lado, y de fin y destinatario, por otro. Distinguimos las cinco clases de trabajos que indicamos en la tabla presentada a continuación, intentando que la muestra de elementos de cada grupo sea suficiente y representativa.

1. Gramáticas del español para extranjeros
2. Manuales de teoría gramatical
3. Textos sobre didáctica de la gramática
4. Trabajos monográficos sobre perífrasis verbales
5. Métodos y manuales de enseñanza de ELE

Tabla 2. Tipos de materiales de ELE sobre perífrasis verbales

Por un lado, se han vaciado trabajos generales (los de los grupos 1 y 2 de la Tabla 2) y específicos (grupo 4); por otro, materiales orientados a la formación de los alumnos (grupo 5), a la de los profesores y los especialistas (grupos 2 y 3) o a la de ambos colectivos (grupos 1 y 4), según iremos indicando. A continuación indicamos cuáles han sido las referencias vaciadas y desglosamos por grupos los resultados del análisis realizado.

Comenzando por el primer grupo de la tabla, entre las gramáticas de la lengua española para extranjeros encontramos el texto clásico de Matte Bon (1995) y dos obras más recientes de las editoriales SM (Aragonés & Palencia, 2009a, b, 2010) y Difusión (Alonso Raya *et al.*, 2011). Coincide nuestra selección de gramáticas representativas de ELE con la que efectúa Bordón (2019: 216) en su Tabla 15.2. Las perífrasis verbales se estudian en el *Tomo I* de la *Gramática* de Matte Bon (1995: 135-171), yendo desde las formas lingüísticas hasta los valores semánticos y pragmáticos de las construcciones. Se estudian en ocasiones oposiciones de valores (*tener que / deber*), diferencias en función del tiempo verbal del auxiliar o contrastes entre usos (p. e., *dejar de / parar de*, págs. 162-3). Hay una decisión consciente de tratar construcciones pluriverbales de dudoso estatuto perifrástico cuya inclusión queda justificada por su rentabilidad comunicativa (p. e., *Le ha dado por cantar*, pág. 159) y se estudian con detalle ciertas construcciones complejas que suelen comportar dificultades al estudiante de español (p. e., *llevar + expresiones de cantidad o tiempo*, págs. 159-162).

Los tres trabajos de Aragonés & Palencia (2009a, b, 2010) —referencias correspondientes a los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2, respectivamente— reproducen, al modo de algunas gramáticas que estuvieron muy de moda para la enseñanza del inglés hace unas décadas, una compartimentación estanca de las materias tratadas. Sus unidades ejemplifican los «temas de gramática» a los que nos referimos a lo largo de la investigación. Las construcciones perifrásticas aparecen salpicadas por las unidades en los diversos niveles. Se evita en todo caso la noción de 'perífrasis' (el concepto tampoco se localiza en los índices analíticos finales ni en el apéndice de gramática que aparece en el volumen de los niveles C1-C2). La perspectiva que se asume sobre ellas es confusa, pues en algunos casos son denominadas «expresiones con infinitivo», «expresiones con gerundio», pero no en otros (p. e., unidad 67 del vol. de A1-A2, dedicada a «*ir a + INFINITIVO*»; o la 47 del B1-B2, sobre «*estar + GERUNDIO*»). La arbitrariedad terminológica aumenta en el volumen dedicado a los

niveles C1-C2, donde se añaden nuevas etiquetas sin ulteriores aclaraciones (p. e., aparecen los «verbos seguidos de infinitivo» para casos como *Merecieron ganar*; cf. uds. 73, 74). Los ejercicios, de base estructural, son de eminente carácter gramatical y presentan una tipología bastante limitada. Por su parte, la popular obra de Alonso Raya *et al.* (2011)¹⁰ restringe la nómina de construcciones abordadas a las más básicas (su tema 37) y ofrece una tipología algo más rica de ejercicios y explicaciones. Sin embargo, se utiliza el concepto de 'perífrasis' sin explicarlo en ningún caso ni referirse a los verbos auxiliares.

En el segundo grupo de los tipos de materiales de ELE sobre perífrasis verbales mencionado en la Tabla 2 se encuentran aquellos manuales que ofrecen explicaciones de contenidos gramaticales principalmente destinados a profesores y especialistas en ELE. A diferencia del cuarto grupo (obras centradas únicamente en las perífrasis), intentan compendiar y ofrecer una síntesis general sobre contenidos de gramática del español. Los trabajos vaciados han sido el de Gutiérrez Araus (2004) y el de Moreno-Fernández, Penadés-Martínez & Ureña-Tormo (2020). El manual de Gutiérrez Araus (2004) dedica un capítulo (su 3.º) a las formas no personales del verbo y las perífrasis. El concepto de perífrasis es el estructuralista distribucional clásico: «funcionan como un solo verbo, que es el núcleo del predicado» (pág. 67). No se presta atención a los verbos auxiliares, que no reciben un tratamiento desligado del de toda la construcción. Algunas reflexiones sorprenden favorablemente, como la conexión tácita entre verbos en uso auxiliar y en uso pseudocopulativo (cf. pág. 74, donde se habla de procesos de metaforización desde ciertos 'verbos de movimiento' a auxiliares). La reciente monografía de Moreno-Fernández, Penadés-Martínez & Ureña-Tormo (2020) dedica una breve sección (su § 4.6, de tres págs.) a las perífrasis verbales. La concepción gramatical es muy similar a la del trabajo anterior (unidad de predicación, clasificación por la forma...) y añade un par de simples ejercicios de identificación de valores. Reducen el análisis de las perífrasis de participio a una nota a pie de página y llegan a hablar de la posición de los pronombres átonos (*Voy a comprártelo ~ Te lo voy a comprar*).

En el ámbito de los ensayos generales sobre didáctica de la gramática o gramática pedagógica en ELE —el grupo 3.º de la Tabla 2— no es habitual encontrar una atención particularizada a las perífrasis verbales. Por el contrario, es posible continuar detectando temas sobreexpuestos o muy manidos, como los pasados o el subjuntivo. Hemos revisado una serie de trabajos recientes sobre didáctica de la gramática sin encontrar información sustancial sobre la materia, pues, por lo general, se dedican a hacer consideraciones pedagógicas generales y no suelen entrar en el tratamiento detallado de fenómenos gramaticales (cf. Castañeda Castro, coord., 2014; Santiago Guervós & Fernández González, 2017: cap. 9; Bordón, 2019; Ruiz Campillo & Real Espinosa, 2019). Algo similar ocurre con los de didáctica del léxico (Herrera, ed., 2017; Pérez Serrano, 2017; Santiago Guervós & Fernández González, 2017: cap. 8; Rufat Sánchez, 2019; Rufat & Jiménez Calderón, 2019). Sin embargo, dos trabajos sí brindan atención a las perífrasis: el de Llopis-García, Real Espinosa & Ruiz Campillo (2012) y el de Gras (2018).

En primer lugar, Llopis-García, Real Espinosa & Ruiz Campillo (2012) dedican el 7.º apartado de su 3.ª sección a revisar aspectos didácticos en torno a las perífrasis verbales (págs. 171-181). Su aportación es interesante, pues cuestionan la rentabilidad del concepto teórico de 'perífrasis' en la clase de ELE, centrándose en los ejemplos típicos de ambigüedad estructural con el verbo *ir*. Critican también el

argumento de la 'desemantización' y lanzan una serie de reflexiones pedagógicas de interés. En segundo lugar, el ensayo de Gras (2018: 67-8) realiza una observación relevante al reconocer a las perífrasis como ejemplos paradigmáticos de construcciones en «una zona intermedia» en el «continuum léxico-sintaxis».

El cuarto de los grupos referidos en la Tabla 2 refiere a estudios monográficos sobre (la enseñanza de) las perífrasis en ELE. Se han examinado los trabajos de Fente Gómez, Fernández Álvarez & Feijoo (1972); Gómez Torrego (1988); Vargas Vargas (2014) y García Sanz (2018). Los dos primeros fueron concebidos en su momento como manuales de referencia en ELE, en una época en que este tipo de materiales no abundaban. Sin embargo, terminaron erigiéndose en textos de consulta para gramáticos descriptivos e investigadores y supusieron, en su día, una aportación fundamental —de hecho, el de Fente Gómez, Fernández Álvarez & Feijoo (1972) conoció no pocas reediciones durante un cuarto de siglo—. Contienen una descripción básica de las construcciones consideradas perifrásticas y una batería de ejercicios gramaticales de carácter estructural, siendo más extensa y detallada la parte teórica y descriptiva en el caso de Gómez Torrego (1988). Es sintomático, por último, que el modelo de ejercicios en ELE, unas cuantas décadas después, no se encuentre a día de hoy superado.

El trabajo de Vargas Vargas (2014) constituye un material de refuerzo para extranjeros específico sobre las perífrasis verbales con explicaciones, ejemplos y ejercicios, publicado por la editorial española Edelsa. Dedicó una considerable atención al asunto (175 págs.), distribuyendo la obra por capítulos centrados en sus principales valores semánticos. No hay apenas reflexión teórica sobre los conceptos principales —ni desde un punto de vista pedagógico— y los ejercicios se circunscriben a unos pocos modelos que se repiten. Sin advertirlo en el título de la cubierta, pero sí en el de la portada, la obra abarca también los 'verbos de cambio', incluyendo un capítulo final sobre estos. El trabajo de García Sanz (2018) constituye una versión publicada de su investigación doctoral sobre didáctica del aspecto verbal en ELE. Se propone comprobar la utilidad de la instrucción gramatical mediante un trabajo de campo aplicado a universitarios alemanes, prestando atención a los valores semánticos de algunas perífrasis y a sus posibles paráfrasis con otros elementos de la lengua. Resulta de utilidad, asimismo, la bibliografía de especialidad recogida y las perspectivas de trabajo señaladas.

El último de los grupos de la Tabla 2 es el de los manuales. Por cuestiones de objetivo y extensión, en la presente investigación no podemos realizar el análisis de una muestra significativa y suficiente de libros de texto de ELE. Sí queremos, no obstante, reseñar —a título ilustrativo— el caso de *Bitácora*, de la editorial española Difusión, método que constituye un referente en la incorporación del enfoque léxico en el panorama de los manuales de ELE (Sans Baulenas *et al.*, 2016, 2018). A pesar de que las perífrasis continúan abordándose desde la gramática (cf. epígrafes de gramática de los índices iniciales de contenidos; resúmenes gramaticales finales), los apéndices «Diccionario de construcciones verbales» recogen los principales usos perifrásticos en el listado de redes léxicas de los verbos tratados, lo cual supone un avance significativo en el tratamiento del fenómeno.

Además de los textos mencionados y de los tipos de materiales señalados en la Tabla 2, a las cinco clases podría añadirse una sexta: los trabajos generales de corte descriptivo y panorámico sobre perífrasis, cuyo examen puede ser también de utilidad para profesores e investigadores. Algunas de las referencias básicas que el lector

interesado podrá consultar están constituidas por los trabajos de Fernández de Castro (1999); Gómez Torrego (1999); García Fernández (dir.) (2006) y Real Academia Española (2009: cap. 28). Cerramos este apartado incidiendo en la idea que consideramos más significativa: la revisión bibliográfica ha mostrado que la gran mayoría de los textos vaciados sobre las perífrasis verbales en ELE las conciben como fenómenos plenamente gramaticales.

4. LAS PERÍFRASIS VERBALES EN LA CLASE DE ELE: ALGUNOS DESAFÍOS DOCENTES

- «¿Por qué mis alumnos no utilizan ciertas construcciones perifrásticas y prefieren otras más simples, si no hemos parado de trabajarlas en clase?»
- «¿Por qué seguimos repitiendo explicaciones para la enseñanza de ciertos fenómenos y nos empeñamos en tratarlos de manera tan compartimentada, como si no tuvieran ninguna relación?»
- «¿Por qué para trabajar las perífrasis sigo encontrando una tipología tan reducida de ejercicios, de carácter fundamentalmente gramatical?»
- «¿Qué es un verbo auxiliar?; ¿y una perífrasis verbal? ¿Es perífrasis toda secuencia de dos formas verbales? Además, ¿tiene sentido enseñar de manera explícita todos esos contenidos teóricos a mis alumnos?»

Entre otras muchas, este tipo de preguntas —que revelan problemas de fondo— resultan familiares entre docentes de ELE a la hora de comentar los escollos que encuentran al afrontar la enseñanza de las perífrasis verbales. La didáctica de estas construcciones lleva aparejada una serie de problemas recurrentes de aprendizaje, confusiones terminológicas y desafíos característicos que vienen causando quebraderos de cabeza a profesores, alumnos, creadores de materiales y todo aquel que osa aproximarse a la materia. Sin pretensión de exhaustividad, en este apartado ofrecemos un panorama de los principales retos que pueden abordar al especialista a la hora de lidiar con estas complejas e interesantes construcciones. Sistematizamos el tratamiento de los problemas agrupándolos en cinco categorías, y proponemos para cada grupo una denominación descriptiva, a fin de facilitar la exposición. En la siguiente tabla presentamos una sinopsis con estos grupos de problemas, una breve descripción de sus causas y un ejemplo de cada uno.

Tipo de problema	Causa del problema	Ejemplo
1. El problema de la forma	No construir adecuadamente.	Fosilizar construcciones del tipo <i>Voy cantar</i> por influjo del portugués.
2. El problema del uso	No producir apropiadamente.	Producir recurrentemente <i>Ha llamado de nuevo</i> y evitar <i>Ha vuelto a llamar</i> .
3. El problema del sentido	No interpretar convenientemente.	Concebir como perifrástico un ejemplo como <i>Se ha puesto a morir por el anisakis</i> .
4. El problema de los «temas de gramática»	Compartimentar los contenidos lingüísticos de manera estanca y artificial.	Seguir haciendo preguntas como <i>¿Has dado el imperfecto en tu grupo?</i>
5. El problema del «complejo del lingüista»	Continuar sobredimensionando el papel de la gramática.	Pretender que mis alumnos dominen teóricamente el concepto de 'perífrasis verbal'.

Tabla 3. Tipología de problemas en la enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales en ELE

Los dos primeros problemas de la Tabla 3 constituyen limitaciones de producción lingüística; el tercero es de naturaleza interpretativa, con derivadas hacia el problema del uso. En estos tres primeros casos —de los que nos ocuparemos en el subapartado 4.1— nos encontramos ante dificultades que encuentran los alumnos en su proceso de aprendizaje. La labor del profesor será una vez más la de actuar como mediador ante este tipo de situaciones. Los problemas 4 y 5 son de naturaleza didáctica y metodológica. La direccionalidad es la inversa: se pone el foco en la labor del docente, que debe experimentar un proceso reflexivo para no convertir su labor en parte del propio problema; ambos serán comentados en el subapartado 4.2. Por cuestiones de espacio, no entramos en aspectos teóricos ni metodológicos sobre el análisis de errores y remitimos a trabajos como los de Santos Gargallo (1993), Alba Quiñones (2009) y Santiago Guervós & Fernández González (2017: § 4.3), además de las referencias que incluyen.

4.1. Problemas de producción e interpretación

En cuanto a los problemas de producción e interpretación distinguimos entre los de la forma, el uso y el sentido (*vid.* Tabla 3). El primero de ellos, el de la forma, está relacionado con la construcción y la formación de las unidades perifrásticas. El aprendiente de español tiende a confundir estructuras y sobregenerar construcciones incorrectas mediante la creación de cruces o la aplicación de calcos estructurales con su lengua materna cuando no ha consolidado el aprendizaje de las formas lingüísticas. En el caso de las perífrasis, constituyen escollos de aprendizaje típicos la simplificación de estructuras y la segmentación inapropiada de los constituyentes (p. e., *Voy cantar*), la confusión de formas (trueques de infinitivo por gerundio) o la aplicación de calcos —que pueden ser más frecuentes en el caso de lenguas próximas (*Estoy en tren de arribar* o *Estoy a llegar*, por *Estoy llegando*)—. Se documentan también pautas inexistentes, debido a procesos de autocorrección (tipo de ultracorrección), por la

propensión a pensar que la lengua meta es más compleja de lo que en un primer momento se piensa (*Estoy a los puntos de llegar*).

En cuanto a las cuestiones de interfaz, nos detenemos en un par de fenómenos codificados en el léxico con repercusiones en la sintaxis. El primero de ambos —la ‘rección’ que ejerce el verbo auxiliar sobre la forma del auxiliado— es causa directa del tipo de errores «de forma» que hemos distinguido. En la entrada léxica de los verbos que pueden actuar como auxiliares se encuentra la información de ‘rección’, i. e., que puedan seleccionar una forma específica determinada del verbo auxiliado (p. e., *soler* auxilia verbos plenos en infinitivo) o varias de estas (*comenzar* auxilia verbos en forma de infinitivo y gerundio; *seguir* o *andar*, gerundios y participios; *ir* o *venir*, las tres formas). También incumbe a la rección el hecho de que sea necesaria o no la presencia de un elemento medial entre auxiliar y auxiliado (en los ejemplos anteriores, para que *comenzar* pueda auxiliar un verbo pleno en forma de infinitivo debe mediar entre ambos la preposición *a* o *por*) o que un mismo auxiliar pueda expresar diferentes contenidos semánticos en función de la selección de elementos mediales que efectúe (obsérvese, p. e., el caso del verbo *estar* como auxiliar de verbos plenos en infinitivo: *estar al*, *estar para*, *estar por*, *estar a punto de*). Repárese, además, en cuán arbitraria y poco transparente puede resultar para el alumno en estos casos la asignación de significados a las formas. El segundo fenómeno léxico-sintáctico que puede inducir el problema de la forma tiene que ver con la variación dialectal. Puede considerarse, a título ilustrativo, la alternancia (poco estudiada) en algunas zonas del norte y noroeste de la península e Hispanoamérica entre *tener que* y *tener de*, que puede dar lugar a confusiones en el alumno que aprende el español hablado en zonas de contacto entre variedades. Retomaremos el asunto de la variación al tratar el problema del sentido. Pues bien, la labor del profesor, junto con la del creador de materiales, ha de ser la de implementar actividades de realce de la forma y prevención de la fosilización de errores, así como incidir en las redes léxicas de los verbos, entendidos estos como centros de la predicación (Regueiro Rodríguez, 2017: apdo. 4). A tal efecto, el enfoque léxico-sintáctico puede contribuir a identificar mejor los problemas y a elaborar mejores explicaciones y propuestas didácticas.

El segundo de los problemas indicado en la Tabla 3 es el que denominamos «el problema del uso». Tiene que ver, fundamentalmente, con la frecuencia de utilización de las construcciones objeto de aprendizaje. A diferencia del problema de la forma, que presupone construir «incorrectamente», sobregenerando estructuras inexistentes, el del uso implica no utilizar suficientemente (o en absoluto) construcciones que deberían estar incorporadas en el discurso del alumno. La tendencia es la de preferir estructuras más simples, generalmente por influencia de su lengua materna (Llopis-García, Real Espinosa & Ruiz Campillo, 2012: 89), aunque también por desconocimiento o falta de consolidación. Constituye un problema habitual en el aprendizaje de lenguas extranjeras y viene causado por la comparación de estructuras que se establece intrínsecamente en el cerebro del alumno, en virtud de la cual tiende a simplificar la gramática de la L2 en función de su L1. En este caso, el punto de vista contrastivo puede suponer una estrategia interesante para abordar el problema (Santos Gargallo, 1993). Se trata de explorar qué elementos lingüísticos operan en las lenguas de nuestros alumnos cuando expresan los contenidos (temporales, modales, aspectuales) que en nuestra lengua viabilizamos mediante

perífrasis, haciéndoles partícipes de que en español deben activar ciertas construcciones que no entran en juego en su lengua materna.

Ilustramos el caso de las perífrasis tomando el ejemplo ofrecido en la Tabla 3: producir recurrentemente *Ha llamado de nuevo* y evitar *Ha vuelto a llamar*. La utilización de adverbios en vez de perífrasis implica una simplificación estructural, pues es el verbo léxico el que mantiene la flexión de persona y número. Sucede de manera recurrente en hablantes de lenguas germánicas, pero también en estudiantes cuya L1 pertenece a otras familias lingüísticas —en López García (2005: 169) se ilustran diversos procedimientos lingüísticos para expresar contenidos aspectuales en otras lenguas—¹¹. El profesor debe ser cuidadoso al aportar instrucción positiva al respecto, pues en muchas ocasiones coexisten diferentes opciones en español (cf. *Acabo de llamarte ~ Recién te llamé; Ahora te vuelvo a llamar ~ Ahora te llamo de nuevo* e, incluso, *Ahora te devuelvo la llamada*, donde es otra pieza léxica la que contiene la idea de reiteración o repetición). A este respecto, puede ser útil evaluar la introducción de ciertos contenidos lingüísticos antes de lo que viene siendo habitual (Rufat Sánchez, 2019: 146). Al haber asumido que la didáctica de las perífrasis es parte también de la didáctica del léxico, no parece descabellado elaborar propuestas cuya secuenciación de contenidos desarrolle las redes léxicas de *volver* y exponga su uso auxiliar tempranamente, en alternancia con modificadores como *otra vez*, etc. Constatamos de nuevo, pues, la eficacia de la introducción de la interfaz léxico-sintaxis.

El que denominamos como «el problema del sentido» es el tercero de los referidos en la Tabla 3. Implica ausencia de reconocimiento de las unidades lingüísticas. Es, por tanto, un problema de identificación de las unidades a la hora de decodificar o interpretar convenientemente los usos perifrásticos. Tiene una doble vertiente, porque es difícil que el estudiante que no reconozca el valor de ciertas formas lingüísticas pueda incorporarlas a su producción, por lo que caerá también en el ya examinado «problema del uso». Además, al entrañar dificultades de percepción del discurso oral y escrito, su detección y abordaje puede suponer un mayor reto para el profesor. El problema del sentido abarca tres escenarios principales, ante los cuales el docente deberá permanecer alerta. Nos servimos de algunos ejemplos para ilustrar la presentación de estos escenarios.

- (3) a. Se largó a llover.
b. Se largó a comprar.

En primer lugar, puede ocurrir que el estudiante extranjero se enfrente a una construcción particular en la que detecta algún fenómeno que le produce extrañeza y, por desconocimiento, no consigue interpretarla convenientemente. Al examinar los datos de (3) nos encontramos ante un interesante caso de ambigüedad estructural parcial, pues están sujetos a variación regional. En el caso de (3a) se utiliza «*largarse a + infinitivo*» con valor incoativo, con el sentido de 'empezó a llover' (curiosamente, el *Diccionario* académico no reconoce esta acepción¹²). Este uso, perifrástico, es común en zonas del español americano pero desconocido en el peninsular. En cambio, la interpretación preferente del dato de (3b), propio del español peninsular, es la de 'se desplazó rápidamente para efectuar una compra'. En ese caso, el verbo *largarse* ('marcharse') mantiene plenamente su estructura argumental (no genera, pues, perífrasis: *Se largó a la compra*). Este tipo de fenómenos también tiene raíz en la

información presente en las entradas léxicas, y es relevante señalar que no solo pueden crear confusión a los estudiantes de español como segunda lengua, sino a los propios hispanohablantes nativos pertenecientes a diferentes áreas dialectales.

- (4) Se puso a morir por el anisakis.

El segundo de los escenarios abarcados por el problema del sentido supone la interpretación errónea de una construcción, atribuyéndole un significado del que carece, por confusión con otra que se cree conocida. En este caso vuelve a operar la compartimentación de los contenidos gramaticales a la que ya nos hemos referido, y sobre la que volveremos en el siguiente subapartado. Un alumno de nivel intermedio de español, con buena base gramatical, puede tener problemas a la hora de interpretar un dato como el de (4), si desconoce el significado fraseológico de la expresión *ponerse a morir* ('ponerse muy enfermo') —información codificada en la entrada léxica relativa al verbo *poner*—. Ante esta aparente asimetría entre la forma y la interpretación, es probable que el alumno no deduzca el significado particularizado y sobregenere un valor incoativo anómalo, pues *ponerse* como auxiliar de perífrasis (al igual que *romper a*) presenta ciertas restricciones aspectuales de las que, p. e., *empezar* carece (*El espía {se empezó a morir / #se puso a morir / *rompió a morir} nada más inhalar el polonio*)¹³. Nuevamente, un tratamiento de interfaz, con especial atención a las redes léxicas de ciertas palabras de significado abstracto y abarcador, combatiría esta parcelación artificial de los conocimientos lingüísticos y podría prevenir este tipo de escenarios de mala interpretación (cf. Sans Baulenas et al., 2018: 211 y s., ss. vv. *poner, ponerse*).

- (5) Llegó a recoger el paquete.

Por último —el tercero de los escenarios del problema del sentido—, puede ocurrir también que el estudiante no detecte el significado perifrástico presente en alguna construcción y, por tanto, no pueda interpretarla de manera adecuada, bien porque haga una lectura literal de ella, bien porque existan obstáculos que impiden tal identificación. Esta ambigüedad estructural se ve en ejemplos como los pares clásicos del tipo *Voy a estudiar mucho* (donde *voy* se interpreta como 'pretendo', en construcción perifrástica) ~ *Voy a la biblioteca a estudiar* ('me desplazo para', uso no perifrástico). Igualmente, el dato de (5) es ambiguo: puede ostentar una interpretación perifrástica de logro ('consiguió recogerlo') o mantener su interpretación literal, no perifrástica ('se desplazó a un lugar determinado con la intención de recoger un paquete'). En ocasiones, aspectos como la contigüidad o separabilidad de los constituyentes, o la posición del pronombre, entre otros problemas de segmentación, pueden asimismo causar interferencias en el aprendizaje de español por parte de estudiantes de ciertas lenguas extranjeras (piénsese, por ejemplo, en la tendencia a separar auxiliar y auxiliado por alumnos de lengua materna alemana). (En García & Regueiro, 1980: 322, se incide en la importancia del criterio de adyacencia en la determinación de las perífrasis verbales.) En fin, el especialista en ELE deberá estar atento a la hora de detectar estos posibles problemas de interpretación.

4.2. Problemas didácticos y metodológicos

En el presente subapartado consideramos en conjunto los problemas de los «temas de gramática» y del «complejo del lingüista» que recogemos en las filas cuarta y quinta de la Tabla 3 (*supra*). Ambos tienen que ver con los desafíos habituales que afronta la didáctica de la gramática y con la manera en que esta se encara (cf., entre otras referencias, Llopis-García, Real Espinosa & Ruiz Campillo, 2012). Implican ideas preconcebidas por ciertas metodologías de equiparar la didáctica de los contenidos lingüísticos de las segundas lenguas con la enseñanza de materias de contenido teórico o con la clase de lengua materna del bachillerato. En cierta medida, constituyen dos vertientes de una misma concepción pedagógica: el problema de los temas de gramática gira en torno a la forma en que se expone la teoría gramatical, presentando los contenidos en unidades temáticas teóricas compartimentadas a las que hay que pasar revista de manera individualizada y más o menos detallada. Por su parte, el problema del complejo del lingüista se orienta hacia el contenido de la teoría gramatical en la clase de ELE. Bajo ciertas perspectivas, los contenidos gramaticales llegan a desligarse de su finalidad comunicativa en favor de la enseñanza-aprendizaje del aparato teórico en sí mismo, que se sobredimensiona y tiende a ser observado como materia que debe ser transmitida al alumno para que este domine.

A pesar de los importantes avances en los últimos decenios, con el florecimiento de los métodos posestructuralistas, la gramática pedagógica en la clase de segundas lenguas no ha desterrado algunas de estas viejas tendencias, más propias de las clases del pasado que de lo esperable en un curso de lenguas contemporáneo. Más allá de conductas docentes particulares, el caso de las perífrasis verbales es bien significativo, pues hemos comprobado cómo la gran mayoría de los materiales de ELE que examinamos en el apartado 3.º sigue tratándolas como «ítems» de una lista cerrada de asuntos gramaticales con los que hay que «cumplir». Desafortunadamente, aún no es extraño escuchar en el ámbito de ELE —sea entre profesores, sea entre alumnos, sea entre unos y otros— preguntas similares a la recogida en el punto 4.º de la Tabla 3, «¿Has dado el imperfecto en tu grupo?». Si este ejemplo trasciende a la anécdota, muestra la concepción de los conocimientos —también los de lengua extranjera— como objetos inmateriales que se transfieren de uno a otro (del mismo modo que afirmaciones como «Hemos dejado *La Celestina* para el final del semestre» o «En mi clase de Derecho Mercantil el profesor da la introducción por su manual»)¹⁴. Ha de hacernos reflexionar que en el caso de la didáctica de los contenidos lingüísticos en ELE no se hayan superado aún ciertas barreras que ya salvaron los estudios lingüísticos descriptivos y teóricos, que no pueden operar sin interconectar fenómenos de estudio y planos de la lengua —lo que hemos constatado al reivindicar la importancia de los estudios de interfaz (*vid. supra* apdo. 2)—.

Al tratar el problema del sentido, en el subapartado anterior —recuérdese lo considerado en torno al ejemplo de (4)—, ilustrábamos mediante el verbo *poner* la multiplicidad de facetas de ciertos elementos léxicos, generalmente verbos, y la reiterada relevancia de la conexión entre el léxico y la sintaxis¹⁵. Continuando con esta pieza léxica como ejemplo, observamos cómo puede construirse como verbo auxiliar (*Se puso a llover de madrugada*), como verbo pseudocopulativo (*Se puso colorada cuando la aplaudieron*), como verbo de apoyo (*poner una multa*), como verbo predicativo (o 'pleno' o 'léxico': *Pusieron las cajas en el almacén*) o como

componente de expresiones fraseológicas (*poner pies en polvorosa*). Entre otros motivos que pueden ser aducidos, parece que existe una clara ventaja pedagógica en abordar también desde la enseñanza del léxico las redes combinatorias y las posibilidades de construcción de este tipo de voces, conectándolas con los fenómenos gramaticales típicos de la clase de ELE (p. e., 'perífrasis', 'verbos de cambio', etc.). (Asimismo, desde el punto de vista teórico hay un motivo para dejar de concebir la gramática en la clase de ELE como si fuese una lista de temas teóricos compartimentados para tratar, pues postular que hechos de construcción sintáctica —las diversas posibilidades combinatorias de la palabra, su capacidad distribucional— dan lugar a diversas entradas léxicas independientes implicaría la asunción de un número *n* de homonimias en el léxico: admitir la existencia de un «*poner auxiliar*», otro «*poner pseudocopulativo*», etc., lo cual parece claramente contraintuitivo y no deja de caer en circularidad argumentativa.) Estos aspectos ponen de relevancia de nuevo —insistimos— la importancia de la superación de perspectivas que compartimentan los saberes lingüísticos en la clase de ELE. La 'Didáctica Especial de ELE' —en el sentido que le da Regueiro Rodríguez (2014: § 1.2)— debe incorporar a su carácter interdisciplinar las perspectivas de interfaz en el análisis y tratamiento pedagógico de los hechos lingüísticos.

Además de que bajo el prisma de la gramática pedagógica en ELE son tratados como «temas de gramática» aislados, sin apenas comunicación con otros temas del currículo, o que puedan recibir un mejor abordaje como fenómenos de la interfaz léxico-sintaxis —según acabamos de indicar—, existen más paralelismos y similitudes entre las perífrasis verbales y los verbos pseudocopulativos. Por un lado, comparten la conexión de la discordancia terminológica entre estudios teóricos y aplicados. Por otro, arrastran problemas de caracterización desde el ámbito teórico hasta el aplicado a ELE. Concluimos nuestras reflexiones con estos últimos aspectos, que conectan con el asunto del papel sobredimensionado de la teoría gramatical en la clase de ELE. El término 'verbo pseudocopulativo' (o 'semicopulativo') pertenece a la lingüística teórica y descriptiva. En el ámbito de ELE, desde el punto de vista de metodologías de aprendizaje que incluyen un enfoque más o menos explícito de la instrucción gramatical, la denominación más consolidada es la inexacta de 'verbo de cambio': en realidad, los 'verbos de cambio', en el seno de la lingüística descriptiva, conforman una de las subclases de verbos pseudocopulativos (Morimoto & Pavón Lucero, 2007: cap. 3)¹⁶. (Recuérdese que el área de ELE en ocasiones mantiene restos de aparatos terminológicos ya superados en el ámbito de la lingüística teórica, p. e., el término 'indefinido' para referirse al perfecto simple; cf. Real Academia Española, 2009: § 23.1o; Regueiro Rodríguez, 2017: § 3.2). Con las perífrasis verbales sucede algo similar, pues los conceptos de 'verbo auxiliar' y de 'perífrasis verbal' pertenecen del mismo modo a la lingüística teórica y descriptiva. Ocurre, sin embargo, que la obsesión por trasladar la teoría gramatical a la clase de ELE lleva a que las explicaciones terminen girando en torno a conceptos teóricos, en perjuicio de la reflexión pedagógica sobre los contenidos gramaticales.

¿Qué es un verbo auxiliar? ¿Y una perífrasis verbal? No parece muy apropiado plantear este tipo de cuestiones en un «espacio ELE», pues ni los propios gramáticos ni lingüistas teóricos tienen claras las posibles respuestas. Probablemente, un 'verbo auxiliar' es un verbo construido en una determinada posición sintáctica (en el seno del sintagma tiempo al que aludíamos en el apdo. 2.º, al presentar el modelo descriptivo del análisis de la oración en capas)¹⁷. Quizás no deba interesar a un

alumno de ELE dominar teóricamente el concepto de 'perífrasis verbal', pero sí le resulte útil conocer que hay secuencias complejas de dos verbos que presentan un comportamiento lingüístico particular. Nada ocurrirá si en ELE nos empeñamos en seguir llamándolas 'perífrasis', siempre que tengamos en cuenta que no toda secuencia del tipo «V₁ + V₂» tratada como perifrástica conforma una perífrasis verbal (cf. Matte Bon, 1995; Vargas Vargas, 2014). Del mismo modo, el marbete «verbos de cambio» que se utiliza en la clase de ELE puede llegar a aludir, en ocasiones, a heterogéneos conjuntos de verbos de comportamiento gramatical más o menos dispar, que generalmente varían de autor en autor, de método en método, y que, casi con toda probabilidad, incluyen elementos que no serían considerados *stricto sensu* como 'verbos de cambio' en un trabajo de gramática teórica o descriptiva¹⁸. En definitiva, tal vez el problema de la disciplina sea intentar operar con conceptos que no le son propios. Como hemos visto, los de 'perífrasis' y 'verbo auxiliar' no lo son, por lo que la rentabilidad de su enseñanza —de la manera como se ha abordado hasta ahora— parece, si no dudosa, al menos limitada.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS

A lo largo del presente estudio, hemos corroborado cómo, de manera recurrente, no es habitual encontrar la presencia del enfoque léxico-sintáctico en el dominio de los estudios del español como lengua extranjera. Su explotación como potente herramienta didáctica y útil complemento para la presentación e introducción de los contenidos lingüísticos en la clase de ELE o en los materiales didácticos ha sido, por lo general, deficitaria o inexistente.

Encontramos una nutrida nómina de fenómenos lingüísticos que vienen siendo considerados con un consenso prácticamente general en el ámbito de los estudios de ELE como «temas de gramática», cuya enseñanza, por tanto, es abordada desde el punto de vista de la didáctica de la gramática o 'gramática pedagógica', únicamente. Al entrar en juego el enfoque léxico-sintáctico reparamos en que un número sustancial de estos «temas de gramática» pueden ser considerados también como «temas de léxico», según mostramos en el apartado segundo de este trabajo. Creemos que la didáctica de fenómenos lingüísticos como, entre otros, la selección de los usos preposicionales, la distribución de los denominados 'verbos de cambio' o la oposición entre *ser* y *estar* debería ser encarada desde una perspectiva híbrida.

Consideramos que ha llegado el momento de superar también en el área de la lingüística aplicada la barrera de que la didáctica de la gramática y la didáctica del léxico continúen todavía operando, sin explicación aparente, más por separado que en conjunto. Este salto debe producirse independientemente de cuál sea la teoría lingüística que esté por detrás del enfoque que se asuma (formalista, estructural, comunicativa, cognitiva...), pues todas ellas, en el ámbito teórico, han asumido un punto de vista que ya no puede ignorar las relaciones entre la gramática y el léxico. Es el momento de reelaborar propuestas didácticas, repensar las explicaciones, dar un vuelco a las baterías de tareas, actividades y ejercicios y aplicar la creatividad en la conciliación de los métodos que prestan atención a la forma con los que prestan atención al significado, los métodos léxicos, etc. (Ruiz Campillo & Real Espinosa, 2019: apdo. 4; Herrera, ed., 2017).

Además de los ejemplos de «temas de gramática» mencionados —concebidos también como «temas de léxico»—, podemos tomar el caso de las perífrasis verbales como especialmente representativo para ilustrar la clase de fenómenos lingüísticos objeto de análisis por parte de la interfaz léxico-sintaxis (Giammatteo & Marcovecchio, 2010; Gras, 2018). Debemos entenderlas como la proyección de las propiedades léxicas de sus auxiliares y, a su vez, como el resultado de complejas relaciones formales e interpretativas establecidas entre los elementos que las componen. Muestran un peculiar comportamiento lingüístico, con numerosas idiosincrasias léxicas, gramaticales e incluso pragmáticas y variacionales, según han mostrado estudios teóricos y descriptivos, y se reafirman como elementos fundamentales del sistema verbal castellano (Regueiro Rodríguez, 2017).

Sin embargo, a pesar de esta importancia, el tratamiento de las perífrasis verbales desde el punto de vista pedagógico en el área de ELE se ha revelado como ciertamente deficitario. Su enseñanza lleva aparejada una serie importante de desafíos didácticos (de transferencia, de calco estructural, de interpretación...), prácticas docentes ineficaces, lugares comunes y problemas de diversa índole, como hemos podido constatar. El examen de materiales de ELE que abordan la materia efectuado en el apartado tercero ha mostrado resultados contundentes y prácticamente unánimes. Hemos confirmado cómo, por un lado, no abandonan la perspectiva estrictamente gramatical y, por otro, repiten exposiciones manidas, mantienen modelos de actividades y ejercicios anquilosados y perpetúan limitaciones de enfoque y asunciones teóricas superadas, sin mucha originalidad conceptual ni capacidad crítica.

Es perentorio acometer una reforma en profundidad de la manera en que se afronta la enseñanza de las perífrasis verbales en la clase de ELE, como se ha indicado para el resto de los fenómenos léxico-sintácticos. Corresponde a investigadores, creadores de materiales y al propio cuerpo docente emprender una labor de revisión completa de su didáctica. Numerosos son los temas abiertos y las cuestiones que aún no han recibido suficiente atención, pero las perspectivas de trabajo e investigación son ingentes y su abordaje comporta potenciales e interesantes mejoras y muy fructíferos resultados.

Se nos ofrece un abanico de posibilidades que podrán ser exploradas. Desde el punto de vista lingüístico, un acercamiento global, desde los diversos planos de la lengua; una concepción poliédrica de las piezas léxicas, como centros de múltiples clases de información; o el rechazo claro a la postulación, tácita o explícita, de homonimias léxicas innecesarias. Desde el punto de vista metodológico, la constatación de la interconexión general de los fenómenos lingüísticos y el cese de su compartimentación estanca y estéril en su exposición didáctica; la comparación de sistemas lingüísticos en aras de encontrar similitudes y divergencias entre lenguas para la expresión de los mismos contenidos (Rufat Sánchez, 2019: 149); o la conciliación de enfoques teóricos y aplicados y de sus averiguaciones. Desde el punto de vista didáctico, el diseño de tareas innovadoras y actividades de variada tipología que vinculen propuestas de diversos métodos de trabajo; el aprovechamiento de la oportunidad de desterrar actitudes docentes limitadas, perspectivas de análisis superadas y lugares comunes mantenidos de manera acrítica; o el mantenimiento de la constante actitud de mejora y del interés por la formación continua que caracteriza a los profesionales de la enseñanza de lenguas. Entre otras, estas son solo algunas de las muchas opciones que se abren camino para empezar a experimentar una

sustancial mejora en el aprendizaje por parte de nuestros alumnos de una de las clases de elementos más útiles y necesarios del idioma, cuyo mejor conocimiento redundará asimismo en su nivel de lengua.

NOTAS

1 Queremos agradecer a Rebeca Castañer Berenguer la ayuda prestada con la lectura del manuscrito y la aportación de valiosas observaciones que han mejorado la versión final. El agradecimiento es asimismo extensible a los editores del volumen por su invitación a la participación en el presente número monográfico de la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* dedicado a las relaciones entre léxico y sintaxis.

2 Pueden encontrarse ya algunos trabajos que, desde un marco teórico u otro, defienden la necesaria integración entre las perspectivas léxica y sintáctica. Cf. Gras (2018), desde la gramática de construcciones; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno & Castañeda Castro (eds.) (2019), desde la lingüística cognitiva, o Alonso Raya & Castañeda Castro (2017) y Silvagni (2017), curiosamente dedicados ambos a la alternancia entre *ser* y *estar*.

3 Por problemas de espacio, no podemos entrar a discutir la pertinencia de propuestas 'composicionalistas', entre otras, como la de la gramática de construcciones de Adele Goldberg, según la cual la propia construcción aporta, *per se*, significado al constructo global. Con todo, *vid.* Mateu Fontanals (2009: apdo. 3) y Miguel (2016: § 3.1).

43 A título ilustrativo, en este caso es necesario que el infinitivo seleccionado por el 'elemento auxiliar' *estar a punto* de denote algún evento dinámico —no estativo—. Cf., p. e., **Anoche estuve a punto de ser de Madrid*, oración agramatical salvo en sentidos figurados, muy marcados contextualmente, en los que el predicado de estado se recategorizaría (cf. Carrasco Gutiérrez, 2006: 150; *vid.* también Fernández de Castro, 1999: 228).

5 Las proyecciones sintagmáticas SV, ST, SC han de entenderse *lato sensu*, no escindidas. Como se sabe (aunque esto no es esencial para la presentación que nos ocupa), los análisis de la lingüística formal tienden a «refinar» estas proyecciones, dividiéndolas en numerosas subcapas ulteriores; a este respecto, el especialista en ELE interesado podrá profundizar a través del texto de Bosque & Gutiérrez-Rexach (2009).

6 Para no dificultar la presentación, entenderemos el dato de (1) como transitivo, en el que *los impuestos* son el objeto y una entidad argumental (omitida o fonéticamente nula, en este caso) actúa sintácticamente como sujeto, semánticamente 'agente' de la subida impositiva.

7 A través del reciente trabajo de Sánchez López (2020) se obtiene un completo y actualizado panorama sobre las modalidades oracionales, fenómenos típicos del dominio sintaxis-pragmática.

8 El trabajo de Giammatteo & Marcovecchio (2010: § 2.2) también utiliza la descripción de la oración en capas para clasificar las perífrasis verbales en función del dominio estructural en que inciden.

9 En esta obra, la información sobre perífrasis verbales aparece, curiosamente, bajo los epígrafes dedicados a los 'verbos auxiliares', en cada una de las subsecciones numeradas como 12.1 («El núcleo») de sus respectivos apartados 12 («El sintagma verbal») en cada grupo de niveles (A1-A2, B1-B2, C1-C2); cf. Instituto Cervantes (2006).

10 En el momento del cierre del presente trabajo [agosto de 2021] hemos tenido noticia del lanzamiento de una edición renovada de la obra que no hemos podido consultar y, según la nota de la propia editorial, adapta sus contenidos también hasta el nivel B2.

11 Desde una perspectiva tipológica y comparada, pueden resultar también de utilidad las aproximaciones recogidas en el compendio de Nuyts & van der Auwera (eds.) (2016).

12 Cf. la página electrónica <https://dle.rae.es/largar>; consulta revisada por última vez el 27 de agosto de 2021.

13 En estos ejemplos, además de las restricciones aspectuales, interfieren otros factores — como el valor del clítico *se* en el caso de *morir / morirse*, la posibilidad de proclisis que brinda *empezar* (*Se empezó a afeitarse*), o que puedan plantearse objeciones al carácter plenamente auxiliar de *romper a* (en Real Academia Española, 2009: §§ 28.3r, 28.4q, se habla de 'esquemas fraseológicos semiproductivos')—. Con todo, no es necesario hacer más compleja la exposición.

14 Cf. la acepción 14.^a del verbo *dar* (de las 53 que distingue) del *Diccionario* de la Academia: página electrónica <https://dle.rae.es/dar>; consulta revisada por última vez el 27 de agosto de 2021.

15 A este respecto, el concepto de 'infraespecificación' de las entradas léxicas de la Teoría del Lexicón Generativo puede resultar de interés (cf. Pustejovsky, 1995; Miguel, 2009b: § 2.1; Pustejovsky & Batiukova, 2019: §§ 3.7 y 6.5.2).

16 En el trabajo de Cheikh-Khamis Cases (2020) se ofrece un panorama sobre el tratamiento de los 'verbos de cambio' en una selección sustancial de materiales de ELE.

17 Desde el punto de vista teórico y descriptivo, el estudio de los verbos auxiliares y de las perífrasis verbales continúa suscitando un notable interés entre los lingüistas. Entre otros trabajos recientes, podemos destacar los de Bravo (2016, 2017), García Fernández & Krivochen (2019), Gómez Rubio (2019), González Rodríguez & Martín Gómez (2019), Silvagni (2021). Su relación con las categorías funcionales se estudia en Fábregas (2020: § 1.2.2).

18 Una última semejanza adicional entre verbos 'pseudocopulativos' y 'auxiliares', solo apuntada, es la de que tal vez puedan compartir espacio estructural en la esfera del mencionado sintagma tiempo (ST), los primeros como «auxiliares» (*lato sensu*) de predicados nominales (*Con los años, acabó desencantado de la política*); los segundos, como 'auxiliares' (*stricto sensu*) de predicados verbales (*Con los años, acabó {dejando / por dejar} de votar*).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5, 1-16. <https://doi.org/10.26378/rnlael35103>
- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., & Ortega Olivares, J. (2011). *Gramática básica del estudiante de español [A1-B1]* (ed. revisada y ampliada). Barcelona: Difusión.
- Alonso Raya, R., & Castañeda Castro, A. (2017). Si me das a elegir entre el léxico y la gramática. In F. Herrera (ed.), *Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras*. Barcelona: Difusión, 162-173.
- Aragónés, L., & Palencia, R. (2009a). *Gramática de uso del español: Teoría y práctica. Con solucionario (A1-A2) [Inicial]*. Madrid: SM.
- Aragónés, L., & Palencia, R. (2009b). *Gramática de uso del español: Teoría y práctica. Con solucionario (B1-B2) [Intermedio]*. Madrid: SM.
- Aragónés, L., & Palencia, R. (2010). *Gramática de uso del español: Teoría y práctica. Con solucionario (C1-C2) [Superior]*. Madrid: SM.
- Battaner Arias, P., & López Ferrero, C. (2019). *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Bordón, T. (2019). Gramática pedagógica. In J. MuñozBasols, E. Gironzetti & M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. London - New York: Routledge, 213-228.
- Bosque, I., & Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Bravo, A. (2016). Verbos auxiliares. En J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (vol. 2). London - New York: Routledge, 152-162.
- Bravo, A. (2017). *Modalidad y verbos modales*. Madrid: Arco Libros.

- Carrasco Gutiérrez, Á. (2006). "Estar a punto de" + infinitivo. En L. García Fernández (dir.), *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 146-152.
- Castañeda Castro, A. (coord.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Cheikh-Khamis Cases, F. (2020). Los verbos de cambio en materiales de enseñanza de ELE: Un análisis crítico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, vol. 14, núm. 28, 1-22. <https://doi.org/10.26378/rnlael1428321>
- Fábregas, A. (2020). *Las categorías funcionales*. Madrid: Síntesis.
- Fente Gómez, R., Fernández Álvarez, J., & Feijoo, L. G. (1972). *Perífrasis verbales*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Fernández de Castro, F. (1999). *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Gredos.
- Fernández Leborans, M. J. (2005). *Los sintagmas del español. II. El sintagma verbal y otros*. Madrid: Arco Libros.
- Gallego, Á. J. (2015). Introducción a un panorama de la sintaxis formal: antecedentes, logros y perspectivas. En Á. J. Gallego (ed.), *Perspectivas de sintaxis formal*. Madrid: Akal, 13-30.
- García, S. M., & Regueiro, M. L. (1980). *Estudios gramaticales (I): El verbo castellano*. Buenos Aires: Docencia.
- García Fernández, L. (dir.) (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos.
- García Fernández, L., & Krivochen, D. G. (2019). *Las perífrasis verbales en contraste*. Madrid: Arco Libros.
- García Sanz, E. (2018). *El aspecto verbal en el aula de español como lengua extranjera: Hacia una didáctica de las perífrasis verbales*. Berlin: Peter Lang.
- Gelderen, E. van (2013). *Clause Structure*. Cambridge - New York: Cambridge University Press.
- Giammatteo, M., & Marcovecchio, A. M. (2010). Las perífrasis verbales del español en un enfoque léxicosintáctico. En M. Luján & M. Groppi (eds.), *Cuadernos de la ALFAL [nueva serie], 1 (Cuestiones gramaticales del español, últimos avances)*. Santiago de Chile: Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina, 217-235.
- Gómez Rubio, J. (2019). Perífrasis verbales y predicación: <"llegar a ser" + SN> vs. <"llegar a" + SN>. *Revista Española de Lingüística*, 49, 101-118. <https://doi.org/10.31810/RSEL.49.5>
- Gómez Torrego, L. (1988). *Perífrasis verbales: Sintaxis, semántica y estilística*. Madrid: Arco Libros.
- Gómez Torrego, L. (1999). Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. Cap. 51.º de I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2). Madrid: Espasa, 3323-3389.
- González Rodríguez, R., & Martín Gómez, F. (2019). Semántica y sintaxis de la perífrasis <"estar para" + infinitivo>. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 8(2), 143-163. <https://doi.org/10.7557/1.8.2.4951>
- Gras, P. (2018). Gramática de construcciones para profesores de ELE. Cap. 4.º de F. Herrera & N. Sans (eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas*. Barcelona: Difusión, 64-76.
- Gutiérrez Araus, M. L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez-Rexach, J. (2015). La interfaz sintaxis-semántica. Cap. 11.º de Á. J. Gallego (ed.), *Perspectivas de sintaxis formal*. Madrid: Akal, 431-462.
- Herrera, F. (ed.) (2017). *Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras*. Barcelona: Difusión.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T., & Castañeda Castro, A. (eds.) (2019). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. London - New York: Routledge.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (3 vols.). Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva.

- Llopis-García, R., Real Espinosa, J. M., & Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- Mateu Fontanals, J. (2009). Modelos cognitivos. En E. de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 281-300.
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español. Tomo I: De la lengua a la idea* (nueva ed., revisada). Madrid: Edelsa.
- Mendikoetxea Pelayo, A. (2009). Modelos formales. En E. de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 301-335.
- Miguel, E. de (2009a). Introducción. En E. de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 13-21.
- Miguel, E. de (2009b). La Teoría del Lexicón Generativo. En E. de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 337-368.
- Miguel, E. de (2016). Lexicología. En J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (vol. 1). London - New York: Routledge, 173-185.
- Moreno-Fernández, F., Penadés-Martínez, I., & Ureña-Tormo, C. (2020). *Gramática fundamental del español*. London - New York: Routledge.
- Morimoto, Y., & Pavón Lucero, M. V. (2007). *Los verbos pseudocopulativos del español*. Madrid: Arco Libros.
- Nuyts, J., & van der Auwera, J. (eds.) (2016). *The Oxford Handbook of Modality and Mood*. Oxford - New York: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199591435.001.0001>
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Madrid: Arco Libros.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge, Mass. - London: The MIT Press.
- Pustejovsky, J., & Batiukova, O. (2019). *The Lexicon*. Cambridge - New York: Cambridge University Press.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis* (2 vols.). Madrid: Espasa.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2014). *La programación didáctica ELE: Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Madrid: Arco Libros.
- 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*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-48.
- Rufat Sánchez, A. (2019). Enseñanza del vocabulario. En F. Jiménez Calderón & A. Rufat Sánchez (eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*. Madrid: SGEL, 143-163.
- Rufat, A., & Jiménez Calderón, F. (2019). Vocabulario. In: J. MuñozBasols, E. Gironzetti & M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. London - New York: Routledge, 229-242.
- Ruiz Campillo, J. P., & Real Espinosa, J. M. (2019). Enseñanza de la gramática. Cap. 8.º de F. Jiménez Calderón & A. Rufat Sánchez (eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*. Madrid: SGEL, 165-187.
- Sánchez López, C. (2020). *Las modalidades oracionales*. Madrid: Síntesis.
- Sans Baulenas, N., Martín Peris, E., Garmendia, A., & Conejo, E. (2016). *Bitácora 2. Nueva edición. Curso de español. Libro del alumno (A2)*. Barcelona: Difusión.
- Sans Baulenas, N., Martín Peris, E., Muntal Tarragó, J., Acquaroni Muñoz, R., & Conejo LópezLago, E. (2018). *Bitácora 4. Nueva edición. Curso de español. Libro del alumno (B2)*. Barcelona: Difusión.

- Santiago Guervós, J. de, & Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Silvagni, F. (2017). Interfaz léxicosintaxis y discurso en la alternancia copular del español: Notas sobre el caso de "estar" y atributo sustantivo. En I. Arroyo, S. Musto & V. Ripa (eds.), *Sistema, codificación e interpretación: Aproximaciones al análisis de la lengua y a su didáctica en una perspectiva metaoperacional*, comp. inserta en la sección «Monografías» de *MarcoELE*, 24, 123-144.
- Silvagni, F. (2021). *La gramática de «ser» y «estar»*. Madrid: Arco Libros.
- Vargas Vargas, D. (2014). *Uso de las perífrasis [verbales] y los verbos de cambio*. Madrid: Edelsa.
- Wechsler, S. (2015). *Word Meaning and Syntax: Approaches to the Interface*. Oxford - New York: Oxford University Press.
- <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199279883.001.0001>

