

Estudio contrastivo del uso de los verbos modales ingleses y de su organización semántica¹

PILAR ALONSO

M^a JESÚS SÁNCHEZ

Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Salamanca

Recibido: 13 Julio 2004 / Versión aceptada: 7 octubre 2004

RESUMEN: Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación que estudia la organización cognitiva de los verbos modales ingleses en hablantes nativos y no nativos de la lengua inglesa y cómo las posibles diferencias en la organización se reflejan en la producción propia de estos sujetos. El artículo describe una serie de ejercicios realizados por ambos grupos y contrasta sus resultados. El análisis del material obtenido demuestra que las estrategias organizativas y de uso de los hablantes nativos se rigen principalmente por criterios semánticos mientras que las de los no nativos están fuertemente mediatizadas por principios gramáticos y formales.

Palabras clave: verbos modales ingleses, organización semántica, producción en el discurso, criterios semánticos, principios gramaticales.

ABSTRACT: This paper is a part of a research project on the cognitive organization which native and non-native speakers of English present with regard to modal verbs in English and on how this organization influences the use of these forms in the subjects' own production. A number of different tests given to both groups of subjects are here described and their results contrasted. The analysis of the material obtained shows that native speakers follow mainly semantic criteria in their organization strategies and their actual use, while non-native speakers' decisions are strongly governed by formal and grammatical principles.

Key words: english modal verbs, cognitive organization, discourse production, semantic criteria, grammatical principles.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda de forma empírica y desde un punto de vista prioritariamente práctico los problemas que presentan el uso y el aprendizaje de los verbos modales ingleses en los estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera. Es ésta una parcela de conocimiento

¹ Este artículo se ha realizado gracias a las ayudas concedidas por la Junta de Castilla y León para el proyecto SA062/02 "Organización cognitiva de los verbos modales ingleses. Representación y utilización en el discurso" y por el Ministerio de Educación y Ciencia para el proyecto BFF2002-01315 "Organización cognitiva de los verbos modales ingleses y su uso. Diseño de una metodología para la docencia con patrones expertos".

que resulta de difícil dominio entre los estudiantes (no sólo españoles) de EFL por la complejidad intrínseca que conllevan su organización y su uso (Brazil, 1995; Palmer, 2003). En el caso de los estudiantes españoles, las dificultades vienen dadas sobre todo por las diferencias manifiestas que se dan entre la lengua materna y el inglés, en cuanto a los recursos que ambas lenguas ofrecen a la hora de expresar aspectos más o menos subjetivos de la realidad del hablante. En el ámbito puramente verbal, existe una falta de correspondencia directa, de índole incluso numérica, entre la amplia red de verbos moduladores que utiliza la lengua inglesa para cubrir la gama semántica de lo “hipotético”, lo “irreal”, lo “supuesto”, lo “imaginario”, etcétera (ver Apéndice 1) y el sistema modal español que realiza estas funciones semánticas mediante el uso formalmente más restringido de los modos subjuntivo y condicional (Alarcos Llorach, 1994). El panorama se hace aún más complejo si tenemos en cuenta que, en la práctica, los matices semánticos arriba indicados se ven reforzados en ambas lenguas con la introducción de otros elementos moduladores, no siempre coincidentes, que producen efectos semánticos y pragmáticos similares, como pueden ser adverbios afines, expresiones idiomáticas, muletillas, factores sintácticos, variaciones en la entonación, etcétera (Hoye, 1997:244-259).

Tradicionalmente, los estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera adquieren y afianzan sus conocimientos sobre el concepto de modalidad en inglés mediante la explicación teórica y la exposición práctica del significado y funcionamiento de los diferentes verbos modales. Esto se lleva a cabo casi exclusivamente a través de las presentaciones, más o menos graduales y con una mayor o menor orientación gramatical, que realizan los libros de texto, donde suelen aparecer distribuidos en grupos semánticos homogéneos que reflejan aspectos tales como *possibility*, *probability*, *obligation*, *ability*, *volition*, etcétera. También las gramáticas utilizadas en estadios más avanzados y especializados de aprendizaje, sea cual fuere su orientación: descriptiva, funcional, cognitiva, etcétera, suelen mantener el amplio catálogo de formas clasificadas en torno a sus usos (Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik, 1985; Halliday, 1985; Langacker, 1987; Greenbaum y Quirk, 1990; Downing y Locke, 1992; Brazil, 1995). De este modo, se lleva a cabo un proceso de categorización léxica, fundamentada principalmente en aspectos teóricos amplios y pormenorizados, que si no se acompaña de manera sostenida y real de un uso activo y un reconocimiento pasivo de los términos en situaciones comunicativas que puedan ser consideradas “normales” (lo que no es frecuente), puede incluso llegar a obstaculizar el conocimiento fluido y competente de los mismos, interfiriendo más que ayudando en el manejo eficaz de los conceptos. Esta circunstancia que se inicia en los niveles más básicos de enseñanza secundaria puede llegar a consolidarse en los niveles superiores de enseñanza universitaria donde la profundización suele coincidir con una mayor y más detallada descripción teórica de las múltiples variantes de significado expresadas por los diferentes términos. En cualquiera de las fases de este largo proceso de aprendizaje, el ámbito elegido para ilustrar estos usos es por regla general y casi exclusivamente el esquema oracional.

Teniendo como base y punto de partida esta situación de aprendizaje y los problemas que de ella se derivan, esta investigación pretende, en primer lugar, adquirir un conocimiento objetivo del estado real de la cuestión en lo relativo a las carencias teórico-prácticas que presentan los estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera en el aprendizaje y uso de los verbos modales ingleses cuando inician su especialización en el ámbito de la Filología Inglesa. En segundo lugar y con el fin de introducir mejoras sustanciales en la evolución del

aprendizaje, se busca valorar el tipo de conocimiento que estos estudiantes poseen, analizando cómo asocian y organizan cognitivamente los términos que componen el grupo semántico de verbos modales y las características que rigen el uso de los mismos en su propio discurso. Para desarrollar este objetivo se ha realizado un estudio comparativo de todos estos factores con los equivalentes que presentan los hablantes nativos de la lengua inglesa. La base teórica que otorga validez a este análisis contrastivo entre las condiciones reales de comprensión y uso de los sujetos nativos frente a los no-nativos se obtiene de las ideas expuestas en los estudios de las ciencias sociales y cognitivas en torno a los expertos/novatos en los que se propugna que los sujetos con mayor conocimiento en una actividad o materia dada difieren de aquellos con un conocimiento menor no sólo en la cantidad de conocimiento que ambos grupos poseen, sino también en las estrategias cognitivas usadas para representar y organizar este conocimiento (De Groot, 1965; Engle y Bukstel, 1978; Egan y Schwartz, 1979; Smith y Johnson, 1995; etcétera). De acuerdo con este criterio, resulta esencial saber cómo se organiza la información en los sujetos expertos y novatos para poder hacer frente a los problemas que los sujetos no expertos presentan en una determinada área de conocimiento, en este caso en concreto la de los verbos modales ingleses.

2. SUJETOS PARTICIPANTES Y METODOLOGÍA DE TRABAJO

En esta investigación participaron voluntariamente dos grupos de sujetos: el primero de ellos formado por alumnos de primer curso de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca y el segundo compuesto por un grupo homogéneo de hablantes nativos de la lengua inglesa matriculados en el momento en que se realizaron las distintas pruebas en los Cursos Internacionales de la misma universidad. El grupo de hablantes nativos se tomó como grupo experto y sirvió de referente para el conjunto del proyecto. En las cuatro últimas pruebas (es decir, el último ejercicio recogido en 3.2 así como las tres tareas descritas en 3.3) y debido principalmente a las dificultades encontradas a la hora de conseguir sujetos nativos para el experimento, los números entre los dos grupos de sujetos participantes fue notablemente desigual. Este hecho no se corrigió expresamente por varias razones: en primer lugar, porque igualar los números hacia arriba habría supuesto prolongar en el tiempo la recogida de datos con lo que se habrían sobrepasado con mucho los plazos asignados a las distintas fases de la investigación; en segundo lugar, porque los sujetos nativos constituían un grupo homogéneo en cuanto a su nivel de competencia lingüística (todos ellos eran estudiantes universitarios estadounidenses nativos de la lengua inglesa) frente a los estudiantes de primero de Filología Inglesa en la universidad española que formaban un grupo sumamente heterogéneo en lo referente a su conocimiento y dominio del inglés. Por este motivo, se pensó que reducir el número de estudiantes de filología habría alterado la representatividad de los resultados además de introducir un sesgo en la selección: de arbitrariedad si ésta hubiese sido hecha sin control alguno y de subjetividad si se hubiese optado por elegir a los mejores, los de nivel medio o a un número determinado de cada uno de ellos. Se estimó por tanto que el mayor número de participantes en el grupo de estudiantes no nativos compensaría de algún modo la heterogeneidad que caracteriza a sus componentes, sobre todo si se tiene en cuenta que se trabajó en todo momento con totales y promedios como tendencias de uso en términos que no pretenden en ningún caso ser absolutos.

Para obtener la información necesaria sobre las posibles diferencias que pudieran existir entre ambos grupos de sujetos en lo concerniente al conocimiento teórico y al uso práctico de los verbos modales ingleses, se puso en marcha una serie de procedimientos investigadores, descritos a continuación, que permitió realizar un estudio contrastivo de los conocimientos generales, de la organización semántica y del uso en la producción propia que presentan los estudiantes no nativos de la lengua inglesa por una parte y los hablantes nativos por otra. Esto se llevó a cabo mediante la realización de diferentes ejercicios que proporcionaron abundantes datos de características variadas.

3. DESCRIPCIÓN DE LOS EJERCICIOS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Ejercicios de relación de los verbos modales sin contexto y en contexto oracional

En lo referente a la evaluación y reconocimiento de formas, el análisis contrastivo tuvo en cuenta diferentes niveles de trabajo. En la fase inicial se obtuvieron y se compararon las redes semánticas medias de los verbos modales descontextualizados tanto de los estudiantes españoles de EFL como del grupo nativo (Sánchez y Alonso, 2003a; 2003b); 2), así como las redes semánticas medias de los mismos grupos de sujetos referidas esta vez a los verbos modales ingleses presentados en un contexto oracional restringido (Sánchez y Alonso, 2004). En ambos casos, la obtención de las redes semánticas, se llevó a cabo con el algoritmo Pathfinder (Schvaneveldt, 1990), procedimiento fiable que permite generar redes semánticas empíricas.

En líneas generales, se puede decir que la comparación de las dos parejas de redes semánticas (de los verbos modales descontextualizados y en contexto oracional restringido) mostró entre los sujetos nativos y los no-nativos diferencias suficientemente relevantes. En el primer caso (verbos modales descontextualizados), la red media de los nativos se organizó en torno a la forma modal *will*, esto puede deberse quizás al carácter poco marcado de la misma que le permite un mayor número de interpretaciones y relaciones con otras formas cuando no existe un contexto que delimite su significado. De *will* partían cuatro ramales claros: uno de posibilidad y permiso (que incluía las formas *may/might, could, be able to, can* y, con mucha distancia partiendo de *could, dare*); otro de obligatoriedad fuerte y débil, organizado en torno a *must*, que comprendía de un lado el ramal formado por *had better, ought to, should* (obligación débil) y de otro el constituido por *have got to, have to, need, had to* (obligación fuerte). Nuevamente con considerable distancia y en posición periférica, como ocurría con *dare*, aparecía *used to*, ligado a *had to*. El tercer ramal lo formaba *shall*, conectado de forma aislada y directamente a *will* por razones obvias ya que *shall* puede considerarse casi un satélite de *will* (*will*, el más usado, incluye a *shall*: semánticamente puede sustituirlo en la expresión de intención y determinación; gramaticalmente, la diferencia entre ellos está asociada a las diferentes formas personales produciéndose, de hecho, una alternancia en el uso de ambos con predominio claro de *will*). El cuarto ramal estaba compuesto de las formas *would* y muy alejado y nuevamente en posición marginal *would rather*.

Por contraposición, la red media de los estudiantes de EFL mostraba una realidad bien distinta. Para ellos el núcleo central era *would* y los cuatro ramales que partían de éste

elemento eran menos lineales y su ramificación estaba en función principalmente no de la mayor o menor intensidad en la expresión de un determinado concepto semántico, sino en la cercanía formal que los modales presentan entre sí. De este modo se daba un primer ramal de posibilidad que partiendo de *would* llevaba a *could, can* (con un sub-enlace a *be able to*), *may* (con un sub-enlace a *might* y otro a *dare* también en este caso como en el de los nativos con una gran distancia, lo que enfatiza su naturaleza marginal). El segundo ramal en torno al concepto de obligación, conectaba *would* con *should, must, have to* y de *have to* partían nuevamente dos sub-enlaces: uno de ellos con *have got to* y (a gran distancia) *need*; otro con *had to* con tres sub-enlaces para *ought to, had better* y *used to*, respectivamente. Hay que reseñar que también aquí *used to* aparecía muy alejado. El tercer ramal estaba formado por enlaces directos a *shall* y *will* y el cuarto ramal contenía un solo enlace a *would rather*. Si se observa el conjunto de las relaciones establecidas se puede deducir fácilmente que para los estudiantes españoles de EFL prima la cercanía formal o gramatical sobre la proximidad semántica, ya que, incluso en los casos en los que se puede observar la existencia de una conexión en torno a un concepto semántico claro (posibilidad en el primer ramal, obligación en el segundo), los verbos modales no se asocian en función de su mayor o menor intensidad a la hora de expresar un concepto, sino según su cercanía formal, en cierto modo ligada a una cuestión que intuimos de carácter gramatical (el binomio presente/pasado). Deducimos de ello que la marcada orientación estructural de la enseñanza que generalmente reciben los estudiantes españoles resulta determinante a la hora de organizar su conocimiento sobre un campo semántico dado, como es el caso que estudiamos de los verbos modales ingleses.

No vamos a detallar aquí los resultados obtenidos de los ejercicios de relación efectuados con los verbos modales ingleses en contexto oracional restringido, que ya ha sido ampliamente analizado en otro lugar (Sánchez y Alonso, 2004). Simplemente diremos que corroboran lo dicho anteriormente. En esta ocasión, los sujetos nativos tomaron como núcleo central *must*, lo que es altamente significativo para un posterior diseño docente porque lo convierte en el término más claramente marcado con el que se relacionan los restantes modales de forma radial, distribuidos en campos claramente semánticos en torno a los conceptos de posibilidad, deber, obligación y habilidad (esta vez de manera incluso más precisa debido a la contextualización que se ha proporcionado a las formas verbales). Los sujetos no-nativos por su parte, establecieron relaciones principalmente lineales sin un núcleo semántico claro (de hecho, *must, can* y *could* coinciden como posibles núcleos si tenemos en cuenta que de cada uno de ellos parten tres enlaces). Nuevamente se percibe en el carácter de las relaciones una mezcla de criterios ya que se reflejan los mismos campos semánticos (posibilidad, habilidad, deber, obligación), pero con una fuerte influencia de la relación temporal a la hora de organizar los términos que ya se apreciaba en el ejercicio anterior. Así, encontramos, por ejemplo, las series lineales *can, could, may, might; will, shall, should; has to, had to, had better* claramente presentados en una gradación presente/pasado. Aunque no se puede negar que la relación temporal entre estos pares exista, el uso de las mismas en situaciones reales suelen marcarlo las relaciones interpersonales que se establecen entre los hablantes, como puede ser la necesidad de una mayor o menor diplomacia a la hora de expresarse, o el significado tentativo o hipotético del mensaje (Quirk *et al.*, 1985; Brazil, 1995; Molina Plaza, 2001).

3.2 Ejercicios de reconocimiento de los verbos modales

Por otra parte, se diseñaron dos ejercicios de reconocimiento de formas y usos de los verbos modales de diferente corte con el fin de adquirir una idea lo más fundada posible sobre el conocimiento teórico-práctico real que tanto los hablantes nativos como los estudiantes poseen de estas formas verbales. El primero de ellos, cuyos resultados han sido también analizados en Sánchez y Alonso 2004, consistía en un ejercicio de elección múltiple donde se pedía a los estudiantes que identificaran el valor semántico de todos y cada uno de los verbos modales según aparecían en una lista de oraciones cuidadosamente seleccionadas de entre los numerosos ejemplos proporcionados por Leech y Svartvik (1975). La selección de las oraciones se realizó atendiendo principalmente a criterios de operatividad y representatividad: en primer lugar, se optó por un total de veinte oraciones para evitar que el cansancio de los sujetos o la dificultad de la tarea se tradujesen en una arbitrariedad en los resultados. En segundo lugar, se decidió potenciar con una mayor presencia aquellos usos que admitían un alto número de realizaciones posibles mediante diferentes formas modales (es significativo el caso del concepto *obligation* que registra en Leech y Svartvik nueve formas de realización [*must, have to, had to, need, have got to, ought to, should, had better, shall*] en quince combinaciones posibles que incluían variantes interrogativas, negativas y de pasado y al que se dedicaron cuatro ejemplos). Otros usos de escasa representatividad se incluyeron, siguiendo nuevamente a Leech y Svartvik, en categorías más generales (por ejemplo, *prohibition* como negación de *permission* y por lo tanto asimilable dentro de la categoría dedicada a este último). Se excluyeron de esta lista *used to* y *dare* siguiendo las directrices obtenidas en investigaciones anteriores sobre las redes semánticas de los sujetos (Sánchez y Alonso, 2003a; 2003b), donde, como se ha dicho, aparecían estas dos formas verbales como escasamente relacionadas con los restantes verbos modales en la organización cognitiva tanto de los sujetos nativos como de los no nativos.

Los valores semánticos manejados, después de este riguroso proceso de selección, fueron los siguientes: *obligation, possibility, certainty, probability, ability, permission, suggestion, offer, request, advice, volition, promise, prediction* (ver Apéndice 2). Aunque el análisis detallado de esta investigación y la descripción del procedimiento seguido pueden encontrarse en Sánchez y Alonso 2004, es de interés reseñar que se dio una gran diferencia entre los resultados obtenidos por los sujetos nativos que presentaron un alto nivel de error sólo en los siguientes casos: *will* con valor *prediction*, *have to* con valor *certainty*, *can* con valor *possibility* y *need* con valor *obligation* (oraciones 2, 6, 10 y 14 respectivamente del Apéndice 2) y los estudiantes de EFL cuyo nivel de error fue muy elevado en todos los casos excepción hecha de los siguientes: *can* con valor *permission*, *must* con valor *obligation*, *have got to* con valor *obligation*, *had better* con valor *advice*, *might* con valor *suggestion* y *had to* con valor *obligation* (oraciones 8, 9, 11, 16, 17, 18 respectivamente en el Apéndice 2), los únicos que entre los sujetos no-nativos obtuvieron un porcentaje de acierto superior al 70%. El carácter extremo de esta situación permite extraer consecuencias generales muy básicas que son sin embargo de gran interés para un mejor conocimiento de las condiciones con que nos encontramos de cara a la docencia.

Primero, los problemas presentados por los nativos en la identificación de algunos de los valores semánticos modales, que precisamente no son los más característicos de las formas a las que se asocian en las oraciones presentadas (por ejemplo, *will* con valor *prediction* que

sólo reconocieron el 53.3% de los sujetos nativos o *need* con valor *obligation* que obtuvo sólo un 36.37% de aciertos), nos indican que el valor no primario de un modal viene en gran medida determinado por el contexto y es difícil de rastrear cuando el contexto oracional —que es el que normalmente se utiliza en las gramáticas y libros de texto dirigidos a estudiantes de inglés como lengua extranjera para ilustrar estos usos— no es muy claro o lo suficientemente explícito, con las dificultades en la comprensión y asimilación de conceptos que esto puede conllevar. Este hecho parece confirmar la apreciación de Brazil según la cual “some of the conventions concerning the use of specific modals seem not to be agreed among users” (1995: 118). Segundo, los resultados que se desprenden de los ejercicios realizados por los estudiantes de EFL nos indican que éstos sólo reconocen con suficiente convencimiento aquellos usos más marcados, destacando con diferencia el de *obligation* en sus realizaciones con *must*, *have got to* y *had to*, lo que nos confirma los problemas con los que estos estudiantes se encuentran a la hora de utilizar tan amplio número de formas modales, muchas veces sólo sutilmente marcadas, con tan variados valores semánticos. De estos resultados podríamos extraer que los valores semánticos primarios según los criterios nativos serían los siguientes:

Obligation: must, have got to, had to

Possibility: may

Certainty: must

Probability: should, ought to

Ability: be able to

Permission: can, could

Suggestion: might

Offer: would

Request: would

Advice: had better

Volition: would rather

Promise: should

Aun siendo conscientes de la simplificación que esta reducción de valores y formas conlleva, creemos que su consideración como términos prototípicos (Langacker, 1987: 17) facilitaría en gran medida el aprendizaje de los mismos para los hablantes no-nativos que se encontrarían con una serie de elementos básicos manejables de características semánticas bien delimitadas. Es curioso reseñar que la selección que aquí proponemos no coincide plenamente con la división entre modales “centrales” y “marginales” o “primarios” y “secundarios” que con frecuencia fijan las gramáticas (véanse por ejemplo las clasificaciones de Quirk *et al.*, 1985 o de Downing y Locke, 1992) atendiendo nuevamente a criterios prioritariamente estructurales, ya que forman parte de ella algunas formas moduladoras como son *have got to*, *had to*, *had better* o *would rather* que tradicionalmente se consideraban periféricas y que investigaciones recientes basadas en el análisis de diferentes corpora describen como “emerging modals” (Krug, 2000, Leech, 2003).

El segundo ejercicio que se diseñó tenía como objetivo sondear el conocimiento teórico real que los dos grupos de sujetos poseían sobre el concepto gramatical de verbo modal con el fin de obtener una referencia fiable de los parámetros que guiaban sus criterios de evaluación y uso. Para ello se confeccionó una lista donde se reunieron, incluyendo *used to* y *dare*, los

diecinueve verbos modales (ver Apéndice 1), además de otras formas verbales, ocho en total, de naturaleza diversa y elegidas al azar: *agree, do, play, sink, benefit, like, think, be* (ver Apéndice 3). Se pidió a los estudiantes que identificaran las formas verbales que no pertenecían al grupo mayoritario (el de los modales) y que dieran las razones en las que basaban su exclusión. Aquí también las diferencias entre ambos grupos de sujetos fueron notables pero de carácter bien distinto. En el grupo de los nativos que en esta ocasión contó con 22 sujetos, no se dio ni un solo ejercicio que hiciese una distinción correcta de los verbos modales frente a los no modales. Del grupo de los estudiantes de EFL, en el que participaron 55 sujetos, el 21.82% de los mismos realizaron el ejercicio sin ningún error y dieron como criterio de selección el esperado de pertenencia a la categoría de verbos modales.

Lo más significativo, no obstante fue la disparidad de criterios y lo poco sistemático de las respuestas que ofrecieron los sujetos nativos que ni en una sola ocasión mencionaron el concepto “modal” y adujeron razones muy variopintas de diversa índole: léxica, fónica o estructural. Por ejemplo, en un caso se utilizó como criterio diferenciador de “sink” lo siguiente: “word that is an object in kitchen or verb w/”; en otro se organizaron las diferencias en función de si los verbos “tienen el sonido o, e...”; en otro caso se argumentó que algunos elementos “contienen la preposición ‘to’” (es decir, rigen el “to” del infinitivo) y muy cercano a este criterio otro sujeto argumentó que a algunos (“full lexical verbs”) no se les puede “añadir un verbo”; también se utilizó como criterio que todos los “full lexical verbs” incluidos además de *can, dare, used to, had to* y *would* “are not words you would use to refer to a future action”. Frente a estas razones tan arbitrarias, encontramos otras más fundadas, como el criterio de “action verbs” para los no modales que fue utilizado en diez ejercicios de un total de veintidós, aunque con oscilaciones a la hora de seleccionar qué elementos de la lista podían considerarse como tales (por ejemplo, se incluyó *dare* en seis ocasiones, *need* en tres y *will* en una; en algunos casos se habló de *be* y *do* como “helping verbs”). Siguiendo con estas aproximaciones intuitivas a la realidad semántico-estructural de los modales, también se dio como criterio diferenciador el que, a excepción de *agree, play, sink* y *benefit* así como de *shall, dare* y *must*, las restantes formas podían clasificarse como “doubtful” o asociadas a la formulación de “suggestions”. Aunque este último criterio se acerca ligeramente a la división ampliamente utilizada en los análisis semánticos de estos términos entre “factual/non-factual” (Hoye, 1997; Fairclough, 1993), la imprecisión con la que está expresada hace pensar en el fuerte componente intuitivo y la falta absoluta de precisión teórica que caracteriza a los hablantes nativos a la hora de enfrentarse a la expresión de lo irreal o lo hipotético en la lengua inglesa (cf. Larreya, 2003).

Como se ha indicado anteriormente, el resultado de los sujetos no-nativos en este ejercicio fue notablemente superior al de los nativos, lo que refuerza la impresión con la que se partió en esta investigación de que el conocimiento del significado y del uso de los verbos modales ingleses por parte de los estudiantes españoles de EFL es prioritariamente gramatical, basado en su aprendizaje de conceptos estructurales y en la práctica de ejercicios realizados al margen de un contexto comunicativo real, carente por tanto de la necesaria asimilación que permitiría una competencia clara en los dos niveles de organización y reconocimiento. Así, de los 55 sujetos no-nativos que realizaron el ejercicio, sólo 9 no utilizaron el término modal en ningún momento de su descripción de los criterios de selección que habían seguido. Las diferencias más significativas se dieron, no obstante, a la hora de decidir qué elementos de la lista podían considerar modales. En líneas generales, podemos decir que, ordenados de

mayor a menor frecuencia, los elementos que fueron excluidos de la categoría “modales” fueron los siguientes: *dare* (11 veces), *used to* (5 veces), *need* (4 veces), *have got to* (4 veces), *would rather* (3 veces), *had better* (3 veces), *will* (2 veces), *had to* (1 vez). Además, en dos ocasiones se usó el término “auxiliary” en lugar de “modal” y con un alto índice de frecuencia se excluyeron de la selección de “full lexical verbs” los términos *be* (14 veces), *do* (13 veces), *like* (9 veces).

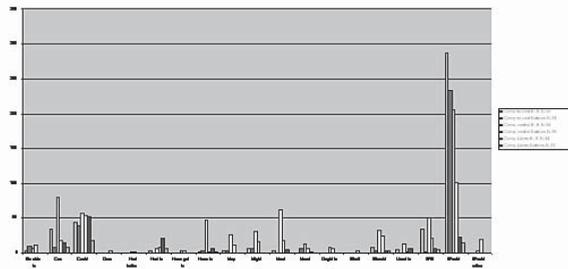
La naturaleza de los datos obtenidos confirma, de un lado, la marginalidad de ciertas formas que con frecuencia se estudian asociadas a los verbos modales (*dare*, *used to* y *need*) y cuyo carácter es más defectivo que modal. Su presencia entre los modales puede incluso inducir a error en la conceptualización de los mismos por parte de los estudiantes de EFL, ya que oscurece la división básica que habría de establecerse entre el ámbito de lo real y lo hipotético (factual/non-factual) a la hora de explicar las características que priman en el contexto de uso. Por otra parte, la exclusión de *have got to*, *had better* y *had to*, todos ellos formados a partir del elemento no modal *have*, así como de *would rather* y *will* evidencian las oscilaciones, guiadas nuevamente por criterios estructurales más que semánticos, que se dan entre los no-nativos (cf. Hoye, 1997; Larreya, 2003).

3.3. Ejercicios sobre la utilización de los verbos modales en la producción propia

Por último, se investigó el uso de los verbos modales ingleses en la producción individual de los estudiantes y en la de los nativos, prestando especial atención a los criterios de selección, frecuencia y distribución de los elementos utilizados. Los datos se obtuvieron de la elaboración por parte de los sujetos participantes de tres composiciones en lengua inglesa distribuidas a lo largo del primer cuatrimestre. El grupo de estudiantes de EFL lo realizó como actividad normal de clase de la asignatura de Lengua Inglesa. El grupo de estudiantes nativos colaboró voluntaria y desinteresadamente en la preparación de este material.

Como puede apreciarse en las instrucciones dadas para la realización de cada uno de estos ejercicios (ver Apéndice 4), la formulación elegida para cada composición estaba orientada en una dirección diferente. La primera composición, que consideraremos “no controlada”, pretendía propiciar el uso de los verbos modales por parte de los sujetos, mediante la elección del asunto a desarrollar que era de carácter marcadamente hipotético así como de la propia redacción de las instrucciones donde se hacía un uso abundante de los verbos modales, pero sin hacer mención explícita de ello. La segunda, que consideraremos “controlada”, pedía abiertamente que se utilizase el mayor número de modales posible. La tercera, que consideraremos “libre”, presentaba un tema completamente abierto, con lo cual se dejaba al arbitrio de los sujetos participantes el uso de los verbos modales. En el Apéndice 5 se incluye una tabla con el resultado en cifras de estas tres pruebas y otra con los promedios obtenidos. En la celdilla superior se especifica el tipo de prueba, el grupo de sujetos y el número que participó en cada una de ellas. Se ha hecho constar además el uso que los sujetos hicieron de los diferentes adverbios moduladores que aparecen, como puede verse, en la parte inferior de ambas tablas.

A continuación mostramos un gráfico que representa el uso de los verbos modales por parte de ambos grupos de sujetos en las tres situaciones descritas.



Representación del uso de los verbos modales ingleses en la producción propia de los sujetos nativos y estudiantes de EFL

De la observación de estos datos, podemos extraer las siguientes conclusiones: en primer lugar, llama la atención la escasa utilización que los dos grupos de sujetos hacen de los verbos modales en su propio discurso. La excepción a este hecho es claramente *would*, cuyo índice de frecuencia destaca con mucho sobre el resto de los verbos modales tanto en las composiciones “no controladas” (pero de tema hipotético) con 286 usos por parte de los estudiantes de filología (N=59) y 233 usos por parte de los nativos (N=24), como en las “controladas” donde se dan 205 casos en las composiciones de los estudiantes de EFL (N=55) frente a los 101 (N=25) de los nativos. En las composiciones de asunto “libre” el uso es significativamente menor (53 apariciones en la producción de los estudiantes de filología (N=44) y 18 en la de los nativos (N=23)), esto es debido sin ninguna duda a que en las últimas se abandona el terreno de la hipótesis. El siguiente modal en índice de frecuencia más o menos estable es *could*, aunque el número de veces que aparece queda muy por debajo de *would* (44, 57, 53 en las composiciones “controlada”, “no controlada” y “libre” respectivamente de los estudiantes de EFL frente a 39, 54 y 18 de los hablantes nativos). El resto de formas modales tiene una representación casi inapreciable, para algunos de ellos (como *dare*, *had better*, *have got to*, *need* en uso modal o *shall*) prácticamente inexistente.

De la comparación y el estudio de estas cifras, podemos extraer una serie de datos que refuerzan lo dicho anteriormente. En primer lugar, se observa la preponderancia en los hablantes nativos de la organización semántica en la conceptualización y el uso de los verbos modales sobre la gramatical, como lo demuestra el hecho de que ante una redacción planteada en términos hipotéticos el uso del condicional *would* sea más del doble del que se hace en una composición que pide explícitamente el empleo de formas modales, que, como quedó demostrado en la segunda tarea de reconocimiento (ver Apéndice 3), ellos ni siquiera reconocen como tales. La diferencia no es tal en lo que a nuestros estudiantes se refiere, ya que éstos se mueven por criterios gramaticales y responden a la petición expresa de utilización de modales en la composición “controlada” con un notable incremento en la frecuencia de uso de los mismos. Por ejemplo, en las composiciones “controladas” de este grupo de sujetos se dan 81 casos de *can*, 57 de *could*, 47 de *have to*, 27 de *may*, 31 de *might*, 62 de *must*, 33 de *should* y 50 de *will* frente a las cantidades mucho menores de las mismas formas en los casos paralelos (ver Apéndice 5). Es preciso decir, no obstante, que un análisis cualitativo de estos usos, que no se ha realizado de forma sistemática porque no era el objetivo de este trabajo, revelaría deficiencias graves ya que se ha podido apreciar en la lectura rápida del material

analizado la utilización poco natural de los términos lo que revela una muy escasa asimilación semántica de los conceptos que representan.

Por otra parte, y aun teniendo en cuenta la baja presencia de estos verbos, podemos afirmar, si atendemos al promedio de uso por grupo sobre la totalidad de las cifras obtenidas en las tres composiciones (12, 18, 12 en las tres composiciones de los estudiantes y 13, 18, 12 de los sujetos nativos, cuando los primeros doblan prácticamente en número a los segundos), que los sujetos nativos modulan más y de forma más variada su discurso, mientras que los estudiantes españoles tienden a utilizar los términos semánticamente más marcados como *can* o *must*. Por último, como puede verse en la tabla de frecuencias (Apéndice 5), conviene mencionar que, de forma anecdótica y complementaria, también se tomó nota en el rastreo realizado de las composiciones del uso de adverbios u otras formas moduladoras por parte de los sujetos. Aunque su presencia es igualmente mínima en todos los casos, constatamos una ligera preponderancia de los mismos en la producción de los sujetos no nativos, muy especialmente en el caso de *maybe*, quizás debido nuevamente a la influencia de la lengua materna; a pesar de ello, la selección empleada por los sujetos nativos es nuevamente más variada.

4. BREVE CONCLUSIÓN

De todo ello podemos deducir que el enfoque prioritariamente gramatical (centrado casi exclusivamente en el ámbito oracional y en el estudio semántico individual y descontextualizado de los términos sea por definición o contraste) que se suele adoptar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los verbos modales ingleses dentro del ámbito educativo en el que nos desenvolvemos, no parece ser el más eficaz a la hora de favorecer su asimilación o su utilización. La escasísima presencia de los mismos, no ya en la producción del estudiante no nativo, sino en el discurso del hablante nativo, nos hace intuir que el peso que el estudio de estos términos alcanza en nuestra estructura curricular se debe más a lo “defectivo” de su comportamiento gramatical que al protagonismo que de hecho adquieren en el uso cotidiano de la lengua inglesa. Habría que recomendar pues una metodología que: (1) se centrara en aquellas formas y usos que, utilizando patrones expertos, hemos considerado prototípicas (ver 3.2); (2) introdujese los verbos modales prioritariamente como parte del discurso en el que se producen, dentro de un contexto semántico y pragmático adecuado, muy probablemente de corte hipotético. Esto facilitaría y haría más efectiva la comprensión, adquisición y fijación de los conceptos que representan. El desarrollo de una metodología que responda a estas características es otro de los objetivos del proyecto de investigación en que se enmarca este trabajo y se encuentra actualmente en fase de elaboración.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa: Madrid.
 Brazil, D. (1995). *A Grammar of Speech*. Oxford: Oxford U.P.
 Downing, A. y Locke, P. (1992). *A University Course in English Grammar*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

- De Groot, A. D. (1965). *Thought and Choice in Chess*. The Hague, Mouton.
- Egan, D. E. y Schwartz, B. J. (1979). "Chunking in Recall of Symbolic Drawings", en *Memory and Cognition*, 7 (2): 149-158.
- Engle, R. W. y Bukstel, L. (1978). "Memory Processes among Bridge Players of Differing Expertise", en *American Journal of Psychology*, 91 (4): 673-689.
- Facchinetti, R, Krug, M. y Palmer, F. (eds.) (2003). *Modality in Contemporary English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse as Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Greenbaum, S. y Quirk, R. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hoye, L. (1997). *Adverbs and Modality in English*. London: Longman.
- Krug, M. (2000). *Emerging English Modals*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1. Stanford: Stanford U.P.
- Larrea, P. (2003). "Irrealis, Past Time Reference and Modality", en R. Facchinetti, M. Krug y Palmer F. (eds.), *Modality in Contemporary English*. Berlin: Mouton de Gruyter, 21-45.
- Leech, G. (2003). "Modality on the Move: The English Modal Auxiliaries 1961-1992", en R. Facchinetti, M. Krug y F. Palmer (eds.), *Modality in Contemporary English*. Berlin: Mouton de Gruyter, 223-240.
- Leech, G. y Svartvik, J. (1975). *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Molina Plaza, S. (2001). "A Preliminary Contrastive Study of Modality in Press Editorials", en *Estudios de Filología Moderna* (U.C.L.M.) 10: 127-135.
- Palmer, F. (2003). "Modality in English: Theoretical, Descriptive and Typological Issues", en R. Facchinetti, M. Krug y F. Palmer (eds.), *Modality in Contemporary English*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1-20
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. y Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Sánchez, M. J. y Alonso, P. (2003a). "Organización cognitiva de los verbos modales ingleses", XXVII Congreso de AEDEAN. Salamanca.
- Sánchez, M. J. y Alonso, P. (2003b). "Análisis descriptivo de la organización cognitiva de los verbos modales ingleses", (En trámites de publicación).
- Sánchez, M. J. y Alonso, P. (2004). "Los verbos modales ingleses. Organización en contexto oracional libre y restringido", (En trámites de publicación).
- Schvaneveldt, R. W. (ed.) (1990). *Pathfinder Associative Networks: Studies in Knowledge Organization*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Smith, D. M. y Johnson K. E. (1995). "Effects of Varying Levels of Expertise on Backgammon Strategy Prioritization", póster presentado en la 36 reunión anual de The Psychonomic Society, Los Angeles.

APÉNDICE 1
Lista de verbos modales

Be able to	Have got to	Ought to
Can	Have to	Shall
Could	May	Should
Dare	Might	Used to
Had better	Must	Will
Had to	Need	Would
		Would rather

APÉNDICE 2

Read the following sentences carefully. The modal verbs in each sentence have been written in bold types, think of their meaning within the sentence. You have been given some options bellow, mark the one you consider closer to the meaning of the modal verb in each case.

1. The railways **may** be improved
 certainty possibility request volition suggestion
2. John **will** have arrived by now.
 ability certainty request advice prediction
3. I'**d rather** stay in a house than in a hotel.
 permission obligation probability volition promise
4. Will you **be able to** meet us in London tomorrow?
 suggestion ability obligation offer request
5. There **must** be some mistake.
 certainty possibility permission volition advice
6. You **have to** be joking.
 certainty suggestion obligation probability advice
7. Our guests **should** be home by now.
 volition probability permission obligation request
8. **Can** we smoke in here?
 permission possibility ability obligation advice
9. You **must** be back by two o'clock.
 request probability suggestion obligation ability

10. The railways **can** be improved.
 prediction certainty request possibility probability
11. I've **got to** finish this essay by tomorrow.
 obligation certainty offer ability permission
12. Our guests **ought to** be home by now.
 ability probability permission obligation certainty
13. **Would** you please pass the salt?
 prediction certainty suggestion possibility request
14. **Need** you work so hard?
 permission obligation ability volition offer
15. You **shall** have the money tomorrow
 promise permission suggestion possibility probability
16. You'd **better** take your medicine.
 permission possibility offer advice probability
17. You **might** have a look at this book
 suggestion ability request possibility probability
18. They **had to** work fifty hours a week in those days.
 ability certainty offer possibility obligation
19. **Would** you like me to mail these letters?
 prediction ability request offer probability
20. **Could** we ask you what your opinion is?
 obligation possibility permission advice suggestion

APÉNDICE 3

Study the following list of words. Some of them do not belong in that group.
 Decide which are those words, underline them, and say in what sense they are different.

be able to agree should have to do could	will might play had better would rather	need sink have got to benefit like	can shall may think dare used to	be must had to would ought to
---	---	---	---	---

APÉNDICE 4

1. Write a composition on the following topic:
 Imagine you could become someone else. What type of person would you choose to be and why? How do you think this change might affect your life and the life of your family and friends? Describe what you think would be your new needs. Make a prediction of how you would feel with your new identity. What kind of things might make you happier? (250-300 words)
2. Write a composition on the following topic, using as many modals as you can:
 Think of a famous person you admire. Imagine the kind of life s/he may have. Guess about her/his habits, what s/he must like, dislike... Say what you would do if you were in his/her position. (250-300 words)
3. Write a story. You can talk about something that has happened to you or you can make it up. (250-300 words)

APÉNDICE 5

Frecuencia de uso de los diferentes verbos modales y de los moduladores

	Comp. no controladas		Comp. Controladas		Comp. Libres	
	E. F. N=59	Nativos N=24	E. F. N=55	Nativos N=25	E. F. N=44	Nativos N=23
Be able to	3	10	6	11		1
Can	34	9	81	19	14	9
Could	44	39	57	54	53	18
Dare			1	3	1	
Had better			2	2	1	
Had to	4	1	7	8	21	6
Have got to			3	3		
Have to	2	4	47	2	6	2
May	3	3	27	12		
Might	6	6	31	16		
Must	3	1	62	18	5	
Need		(need to) 6	(10 need to) 13	(4 need to) 6	(need to) 2	(need to) 1
Ought to			8	6		
Shall				4		
Should	8	3	33	25	4	4

Promedio de uso de los diferentes verbos modales y de los moduladores

	Comp. no controladas		Comp. Controladas		Comp. Libres	
	E. F. N=59	Nativos N=24	E. F. N=55	Nativos N=25	E. F. N=44	Nativos N=23
Be able to	3	10	6	11		1
Can	34	9	81	19	14	9
Could	44	39	57	54	53	18
Dare			1	3	1	
Had better			2	2	1	
Had to	4	1	7	8	21	6
Have got to			3	3		
Have to	2	4	47	2	6	2
May	3	3	27	12		
Might	6	6	31	16		
Must	3	1	62	18	5	
Need		(need to) 6	(10 need to) 13	(4 need to) 6	(need to) 2	(need to) 1
Ought to			8	6		
Shall				4		
Should	8	3	33	25	4	4
Used to	5	1	13	2	7	
Will	35	2	50	21	6	5
Would	286	233	205	101	22	15
Would rather			3	20		
maybe	8		11	2	1	
with the ability to	1	2				
possibly	4					
perhaps	1		1	1		
I'm capable of		1			2	
did not need for		1				
probably		2	7	3	1	
preferably		1				
I'm (not) sure		2	1	2		
really			1			
surely			1			
certainly			1			
necessarily		1				
likely		1				
wish		1				
usually					1	
no modals					3	2