

(recomendadas sobre todo por distintos centros de desarrollo personal entre cuyos objetivos destaca la competencia intercultural de una lengua no materna).

Trabajando de otro modo, cuando la inmersión en la propia sociedad de la lengua extranjera –en este caso L2– no es posible, la competencia intercultural puede lograrse, entre otros recursos, a través de una serie de textos, orales y escritos, con determinadas cualidades para que su aprovechamiento sea óptimo en la clase de lengua extranjera (Cambra, 1989:65-68):

- *Autenticidad o realismo.* Intentaremos no trabajar con textos simplificados ni adaptados que pequen de distorsionados, demasiado explícitos o faltos de contenido por darle mayor importancia a su forma.
- *Legibilidad.* En el caso de un texto escrito, es importante que éste favorezca una lectura fluida además de eficaz, atendiendo a los aspectos visuales y mentales de la percepción, su tipografía, iconicidad, estructura y redundancia.
- *Diversidad.* Pareja ésta a la que encontramos en todas las manifestaciones lingüísticas de nuestra vida cotidiana.
- *Cohesión y coherencia.* Las cuales facilitarán la aprehensión del sentido del texto mediante elementos que mantengan la referencia: preposiciones, conectores lógico-temporales, palabras clave... siempre haciendo representativo al texto del uso normal de la lengua.

Cambra incluye un cuadro de J.M. Adam (1985) donde se recogen ocho tipos de textos según el acto de discurso que se quiera trabajar, los ejemplos textuales podrán adaptarse a la edad, necesidades y condiciones de los alumnos e, indudablemente, hay unos más apropiados

ACTE DISCOURS	TYPE TEXTUEL	EXEMPLES
ASSERTER (énoncés de faire)	NARRATIF	Reportage Conte B.D.
ASSERTER (énoncés d'état)	DESCRIPTIF	Dictionnaire unilingue Programme d'émissions T.V.
EXPLIQUER OU FAIRE COMPRENDRE	EXPLICATIF	Documentaires Livres de texte
CONVAINCRE	ARGUMENTATIF	Texte publicitaire
ORDONNER	INJONCTIF	Règles de jeux Modes d'emploi Notices montage Recettes cuisine
PREDIRE	PREDICTIF	Bulletin météo
QUESTIONNER PROMETTRE ANNONCER APPELER MENACER...	CONVERSATIONNEL	Interview Dialogue théâtral
(fonction poétique, selon Jakobson)	RHETORIQUE	Chanson Poème Dicton Slogan

Cuadro de Cambra (1989: 67)

que otros para trabajar los aspectos socioculturales de la nueva lengua y desarrollar lo que esta misma autora señala como competencias *referencial* (en los dominios de la experiencia y el conocimiento), *relacional* (en la regulación de los intercambios interpersonales) y *situacional* (de los contextos de según las opciones comunicativas elegidas) dentro de la gran competencia comunicativa (Cambra 1989:70-71).

Hay que tener cuidado con estos tipos textuales pues debemos considerarlos como conjuntos de rasgos que no siempre se corresponden con los actos que realizan (preguntar, afirmar o exclamar). Como clasificación general nos vale ésta de Adam, pero en un texto real interactúan diversos tipos de textos que muchas veces se encubren, por ejemplo, una cuestión no siempre busca información sino que puede tener un matiz claramente exhortativo: *¿me das tu libro?*

El verdadero enriquecimiento lingüístico-comunicativo vendrá no por el análisis de determinados textos sino por las redes y asociaciones que establecemos entre ellos, yendo más allá de la mera forma textual.

Richards y Rogers (1998:32) señalan, por ejemplo, que los materiales de enseñanza útiles en una metodología funcional comunicativa, de las más cercanas a nuestro propósito, deben centrarse en las habilidades comunicativas de interpretación, expresión y negociación, insistiendo mejor en los intercambios de información comprensible, relevantes e interesantes que en la presentación de la forma gramatical.

En la programación de lengua extranjera o L2 debe considerarse importante el trabajo con la **conversación coloquial o cotidiana** pues es el texto más usado cuando interactuamos socialmente.

Si bien este uso oral está bastante menoscabado en la enseñanza de la lengua materna, sí se trabaja en la de lenguas extranjeras, pero cuidado, es muy frecuente que este tipo de texto aparezca, ya con su forma oral ya transcrito, demasiado manipulado y alejado del habla habitual. Porter y Roberts (1981) señalan esta manipulación que aparece en múltiples aspectos más evidentes cuando se trata de diálogos grabados: entonación artificial, pronunciación estándar, repetición estructural, oraciones perfectas, cambios de turno demasiado claros, vocabulario limitado o referencias excesivamente explícitas.

Para trabajar una conversación debemos tener presentes las siguientes observaciones:

- Al conversar, quienes hablan se suceden en la toma de palabra, distribuyéndose por turnos. Esta distribución no está previamente establecida, como tampoco lo está la duración de la conversación.
- Entre un turno y el próximo, casi no hay pausas. Sin embargo los solapamientos no son habituales, y los que se producen son breves.
- Como hablantes, somos capaces de reconocer momentos apropiados para iniciar nuestro turno de habla.

(Unamuno, 2003:44)

Estos turnos están precedidos y cerrados por fórmulas de saludo y de despedida que, para su efectividad, deben ir acompañados de elementos o rasgos no lingüísticos que enmarcan el *espacio conversacional* como es, por ejemplo, pararse hablante frente a hablante y, dirigiendo la mirada hacia el rostro, iniciar la conversación, es lo que llamamos la *interacción cara a cara*.

Pero esta actividad conversacional tiene un riesgo: al trabajarla en parejas o en grupos con otros alumnos éstos en numerosas ocasiones no pueden ser buenos compañeros de

conversación porque son incapaces de proporcionar información de forma correcta cuando se solicita.

Unamuno nos propone como actividad el crear en el aula una *conversateca* o archivo de conversaciones reales, espontáneas pero con consentimiento de los participantes, grabadas y acompañadas de fichas con datos contextuales como los que aparecen en la tabla siguiente. Cada grupo de alumnos proporcionará una o varias conversaciones, las transcribirá y rellenará una ficha parecida a la del cuadro con los datos de observación sobre el contexto. Se trata de sistematizar lo que hacemos cotidianamente.

		<ul style="list-style-type: none"> • Aula
	<ul style="list-style-type: none"> • Calle 	<ul style="list-style-type: none"> • Patio
	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Comedor
		<ul style="list-style-type: none"> • [...]
SITUACIÓN		
		<ul style="list-style-type: none"> • Comedor
	<ul style="list-style-type: none"> • Tienda 	<ul style="list-style-type: none"> • Cocina
	<ul style="list-style-type: none"> • Casa 	<ul style="list-style-type: none"> • Baño
		<ul style="list-style-type: none"> • [...]
	<ul style="list-style-type: none"> • [...] 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Conocidos /desconocidos
		<ul style="list-style-type: none"> • Jefe-empleado
	<ul style="list-style-type: none"> • Relación 	<ul style="list-style-type: none"> • Colegas
		<ul style="list-style-type: none"> • Padre-hijo
		<ul style="list-style-type: none"> • Hermanas
		<ul style="list-style-type: none"> • [...]
		<ul style="list-style-type: none"> • Niños
PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Edad 	<ul style="list-style-type: none"> • Adolescentes
		<ul style="list-style-type: none"> • Adultos
		<ul style="list-style-type: none"> • [...]
		<ul style="list-style-type: none"> • Región
		<ul style="list-style-type: none"> • País
	<ul style="list-style-type: none"> • Origen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua
		<ul style="list-style-type: none"> • Grupo social
	<ul style="list-style-type: none"> • [...] 	
FINALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Comprar-vender • Enseñar-aprender • Informar-pedir información • Pasar el rato 	

Cuadro adaptado de Unamuno (2003: 47).

Una tarea parecida sería la elaboración de un *diario* donde el alumno de lengua extranjera recoja momentos de conversación en los que él considere que ha habido un malentendido y que lo explique.

En cualquier caso, las actividades útiles para el desarrollo de la competencia intercultural son muy variadas, podemos incluir en nuestra programación tareas que impliquen una investigación lingüística que motive la curiosidad de nuestros alumnos hacia otras lenguas y sus diferentes usos sociales, creando así una actitud positiva y abierta hacia el multilingüismo.

En este momento vienen al caso las palabras de Piaget cuando llamó al proceso de aprendizaje de la lengua “construir la realidad” y ello se logra mejor a través de experiencias de primera mano que generan una motivación alta e integradora que facilita, a su vez, el progreso más rápido en el aprendizaje de la lengua meta. Esto sólo es posible en la adquisición de una segunda lengua, cuando el alumno está inmerso en una situación directa o real de comunicación intercultural y se adapta a ese nuevo mundo con mayor o menor dificultad según su contexto cultural, su experiencia previa o su propia personalidad. En el caso de una lengua extranjera conviene reiterar experiencias del mismo tipo para conceder una alta credibilidad a expresiones lingüísticas usadas en el lenguaje común, lo que hace que tales expresiones sean retenidas en la memoria más fácilmente.

En cualquier caso, las propuestas didácticas deben encaminarse a la familiarización del alumno con métodos que combinen la participación activa y la observación en situaciones reales, unos, y en situaciones simuladas, otros.

5. REVISIÓN DEL COMPONENTE SOCIOCULTURAL EN ALGUNOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

El interés por la dimensión cultural del aprendizaje de idiomas no es algo nuevo ni reciente. Aunque lo situamos a partir de la aparición del método comunicativo, encontramos antecedentes en Alemania, Francia, Estados Unidos y en la Europa occidental, pero estas tentativas no llegaron a fraguar en tanto que siempre había existido la tendencia a aislar el aprendizaje de idiomas como sistema gramatical de la provisión de información sobre uno o más países en los que se hablaba ese idioma, continuó, por tanto, siendo el objetivo principal el estudio de la gramática de la lengua extranjera.

Sin embargo, últimamente se hace cada vez más manifiesta la necesidad de ir más allá del mero aprendizaje lingüístico al pretenderse un mayor entendimiento y acercamiento entre culturas encontradas en una situación de aprendizaje de idiomas, ante todo, comunicativo, donde lo importante es la interacción social que desborda los límites del aula (Byram y Fleming, 2001).

A pesar de que durante el s. XIX se hicieron importantes innovaciones metodológicas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, prácticamente todas tuvieron como objetivo central la competencia lingüística, sea oral sea escrita, aunque otras veces la naturaleza de la lengua y su aprendizaje tuvieran mayor énfasis.

En el método de Gramática-Traducción (s. XIX) lo importante era “saber todo [los elementos lingüísticos] sobre cualquier cosa más que sobre la cosa en sí [el uso lingüístico]” (W.H.D. Rouse, en Kelly, 1969:53), ello implicaba una visión demasiado academicista de la enseñanza de la lengua.

A mediados del siglo XIX, entre los movimientos innovadores opuestos a ese método, encontramos las teorías del francés F. Gouin (1831-1896) quien señala la importancia del uso de la lengua y de su contexto para aclarar el significado de los elementos lingüísticos, proponiendo para ello una serie de prácticas que retomarán la Enseñanza Situacional de la Lengua y la Respuesta Física Total. En esos momentos, el énfasis estaba en la competencia oral de la lengua.

A finales del mismo siglo, apareció el Movimiento de Reforma en la enseñanza de lenguas extranjeras (Henry Sweet en Inglaterra, Wilhelm Viëtor en Alemania y Paul Passy en Francia) que revalorizará el estudio de la lengua hablada y de la fonética a través de los métodos naturales, el acento estaba en la lingüística aplicada y su puesta en práctica, se incidía en la importancia del contexto pero aún estaban muy lejos de lo que en estas páginas entendemos por *contexto real del uso lingüístico*.

Actualmente existen tres tipos de métodos o enfoques generales sobre la naturaleza de la lengua. El primero y más tradicional es el estructural, que considera a la lengua como un sistema de elementos estructurados de manera que codifiquen el significado, métodos en particular (que trabajan desde esta óptica) son el Audiolingüístico y los más modernos la Respuesta Física Total y la Vía Silenciosa.

El segundo enfoque sería de tipo funcional, según el cual la lengua es un medio de expresión de un significado funcional. Esta propuesta se basa en la semántica y la teoría comunicativa, ahora importa el significado y la función, no las estructuras ni la gramática. Aquí incluiríamos el *Movimiento Comunitario*.

El tercer enfoque general es el interactivo, que considera “la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos” (Richards y Rodgers, 1998:24). Es ahora cuando se valora el papel de la lengua en las relaciones sociales, los tipos de movimientos, de actos, la negociación y la interacción de los intercambios conversacionales.

Expuestas así estas teorías lingüísticas, consideramos que es la última la que favorece la adquisición de la competencia intercultural de un aprendiz de una lengua no materna. No obstante, los estudiosos de este tipo de enseñanza aseguran que ninguna de las tres son exitosas por sí mismas, sino que podrían complementarse entre ellas.

Seguidamente hagamos una revisión de las ocho propuestas metodológicas de enseñanza de idiomas con más aceptación en las últimas décadas.

- Entre los años 50 y 60 –y aún empleado en los 80–, desde el estructuralismo británico, el **Enfoque Oral** y la **Enseñanza Situacional de la Lengua** trabajan a partir de la lengua oral relacionándola con el contexto, la finalidad y la situación real en la que se usa para llegar a una formación de hábitos y de habilidad personal.

El objetivo principal es la enseñanza de una competencia práctica de las cuatro destrezas lingüísticas trabajadas a través de las estructuras y su práctica oral para continuar con la escrita. Se trata de una práctica mecánica y repetitiva en contextos simulados que si bien lleva a la corrección en la producción fonética y estructural, olvida la adecuación real.

- El **Método Audiolingüístico** parte de los planteamientos de la lingüística estructural americana de los años 50 junto a los postulados psicológicos conductistas de aquella época. Uno de sus principios metodológicos esenciales es el siguiente:

Los significados que las palabras de la lengua tienen para el hablante nativo pueden aprenderse solamente en un contexto cultural y lingüístico, pero no aisladamente. Por tanto, la enseñanza de la lengua supone la enseñanza de aspectos del sistema cultural que comparten los hablantes de esa lengua.

(Rivers, 1964:22, en Richards y Rogers, 1998 :56)

Pero en la práctica, el centro de atención está en la competencia oral y en la habilidad para responder rápida y correctamente en contextos de comunicación, de nuevo *corrección*, a partir de ejercicios estructurales y léxicos, y sólo *adecuación* mencionada en su teoría y se supone que plasmada en algunos aspectos culturales que aparecen en las frecuentes actividades con diálogos a partir de la repetición y memorización de los mismos. Al final, los alumnos eran incapaces de transferir las destrezas desarrolladas a situaciones reales fuera del aula.

• La **Enseñanza Comunicativa de la Lengua** es un enfoque, con origen británico a finales de los 60, que dio mayor importancia a la competencia comunicativa y a los significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua que al conocimiento de estructuras lingüísticas. El lingüista británico D.A. Wilkins (1972) describe para ello dos tipos de significado: las categorías nocionales (tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia) y las categorías de función comunicativa (pedir, rechazar, ofrecer o quejarse) cuyo papel es tan relevante en cualquier situación comunicativa, las primeras porque a través de esos conceptos reflejan la cultura cotidiana de un pueblo, las segundas porque son necesarias para establecer una comunicación efectiva con personas de ese pueblo.

Respecto a los factores comunicativos y contextuales en el uso de la lengua, se retoman los trabajos del antropólogo Bronislaw Malinowski y del lingüista John Firth, fue este último quien observó que la lengua debía enseñarse en el contexto sociocultural de su uso, incluyendo los participantes, sus conductas y opiniones, los elementos de interacción lingüística y la elección de las palabras (Richards y Rogers, 1998:72).

En un enfoque donde se destaca la práctica como medio para desarrollar las destrezas comunicativas, las funciones lingüísticas principales son la interactiva señalada por Halliday (1973) y la competencia sociolingüística, objeto de nuestro estudio, que es tomada muy en cuenta en este enfoque junto a la estratégica, en términos de Canale y Swain (1980), la primera se refiere a la comprensión del contexto social en que tiene lugar la comunicación y la segunda incluye todas aquellas estrategias que los hablantes emplean para comenzar, mantener, terminar, corregir y reconducir el acto conversacional.

Se trata éste de un enfoque tan amplio que seguidores de otros planteamientos educativos se han visto identificados con él, dando paso a distintas versiones de programas comunicativos: de estructuras y funciones, de espiral funcional alrededor de un eje estructural, estructural-funcional-instrumental, funcional, nocional, interactivo..., muchos de ellos criticados por lo ficticio de sus simulaciones y actividades comunicativas, siendo el interactivo (Widdowson, 1979) y el centrado en tareas (Prabhu, 1983) de los más trabajados en la actualidad.

Entre los tipos de actividades de esta Enseñanza Comunicativa destacan como apropiadas para el desarrollo de la competencia intercultural las de interacción social que incluye conversaciones y discusiones, diálogos e improvisaciones, simulaciones, representaciones y debates. Por otra parte, uno de los ejemplos de materiales de enseñanza empleados son los auténticos o reales, que pueden ser lingüísticos como señales, revistas, anuncios y perió-

dicos, o gráficos como mapas, dibujos, símbolos, todos ellos para desarrollar actividades comunicativas.

- Un método americano con base en la teoría de la memoria de la Psicología del desarrollo es la **Respuesta Física Total**, que coordina el habla con la acción y pretende enseñar la lengua a través de la actividad física. En su teoría de aprendizaje James Asher, el autor de este método, hace especial hincapié en el *programa biológico* innato de aprendizaje de lenguas, en la lateralidad cerebral y las funciones de cada hemisferio para este aprendizaje y en la reducción del estrés. Es un sistema educativo dirigido a un nivel elemental, a los primeros estadios de aprendizaje y es útil como complemento a otros métodos pero no hace referencia ninguna al desarrollo sociocultural y aún menos al intercultural de la lengua meta.

- La **Vía Silenciosa**, de Caleb Gattegno, se basa en los supuestos del silencio del profesor en el aula y de la animación de este profesor al alumno para emitir el mayor número de enunciados posibles, todo ello apoyado en el uso de regletas y cuadros de colores para la resolución de problemas.

Con un programa estructural y léxico muy tradicional, se centra en el aprendizaje inductivo de la gramática a través de situaciones artificiales representadas por regletas separando la lengua de su contexto social.

Pretende la fluidez, corrección gramatical y de pronunciación como la tiene un nativo, pero no trata la adecuación ni las destrezas de la comunicación.

- En la década de los 70 y los 80 el método **Aprendizaje Comunitario de la Lengua** de Charles A. Curran se fundamenta en la teoría del Consejo Psicológico, donde el *asesor*-profesor aconseja y ayuda en sus necesidades al *cliente*-alumno y donde las prácticas se basan en la *alternancia de lengua* o el *cambio de código*.

Entiende la lengua como proceso social, más allá de su concepto como comunicación o mera transferencia de información entre el emisor y el receptor. Dentro del proceso amplio se incluyen otras etapas o subprocesos: el proceso personal, educativo, interpersonal, evolutivo, comunicativo y cultural. De estas dimensiones es la interpersonal, la comunicativa y la cultural las que nos interesan, pues la situación modelo de este método es la interacción doble, entre profesor-alumno y alumno-alumno, no hay éxito en el aprendizaje de la lengua si no se trabajan las relaciones sociales.

De esta forma, el programa, que trata ante todo la lengua oral, no parte de la gramática ni del vocabulario como en otros métodos, sino que “surge de la interacción entre las intenciones comunicativas del alumno y las reformulaciones que hace el profesor para conseguir enunciados adecuados en la lengua objeto” (Richards y Rogers, 1998:117).

Este método pretende alcanzar la adecuación del mensaje por medio de tareas cognitivas, pero sobre todo trabajando la resolución de conflictos afectivos (angustia, ansiedad, inseguridad...) y el respeto a los valores culturales, ya La Forge (1983:66) observa, por ejemplo, cómo las presentaciones personales se hacen de forma diferente según el origen cultural de los alumnos participantes, lo que deben considerarlo ellos mismos para lograr la seguridad cultural en el aprendizaje de la nueva lengua.

- El **Enfoque Natural**, coetáneo al anterior, fue creado por S. Krashen y T. Terrell y parte de los mismos principios de la enseñanza naturalista de la lengua con los niños pequeños adaptando aquéllos a la adquisición de una segunda lengua. Se trabaja mucho la comprensión antes de llegar a la producción, siempre en situaciones comunicativas y sin recurrir a la lengua materna.

Considera la lengua como medio de comunicación de significados y mensajes, pero, como en otros muchos métodos, ésta se adquiere mediante un dominio gradual de las estructuras. No obstante, el objetivo principal es la comprensión y expresión adecuada en una situación comunicativa aunque su sintaxis y vocabulario no sean perfectos.

Dentro de la *hipótesis de la información de entrada* los autores de este método consideran la importancia que para la comprensión tienen la situación y el contexto, la información extralingüística y el conocimiento del mundo que refleja esa información de entrada.

Uno de los papeles fundamentales del profesor es proporcionar un flujo constante y variado de este tipo de información y de elementos extralingüísticos para que los alumnos aprendan a interpretarlos mediante una combinación de actividades de clase que incluyen trabajos grupales, contenidos y contextos múltiples, con materiales que provengan más del mundo real que de los libros de texto.

- El método del psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, la **Sugestopedia**, aparece al mismo tiempo que los dos anteriores, a finales de los 70, y aún hoy tiene muchos adeptos, sobre todo en la enseñanza no reglada dirigida a directivos y empresarios. Su objetivo es controlar y reconducir las influencias irracionales e inconscientes que reciben continuamente los individuos para mejorar el aprendizaje de una nueva lengua, por ejemplo, trata de manipular la atención para mejorar la memoria por medio de la música.

El alumno trabaja con textos completos e interesantes y audiciones relativas a ellos, además de listas enormes de parejas de palabras, pero la única alusión a la comprensión de contenidos o valores culturales se da en los juegos de roles y en la historia personal nueva que se inventa para cada alumno de acuerdo con la cultura de la nueva lengua.

Tras esta revisión de métodos, a pesar de que muchas de las propuestas mencionan en su programa la importancia de que los alumnos de lengua extranjera alcancen una competencia lingüística, sobre todo, similar a la de un nativo, pocos son los métodos o enfoques de enseñanza que trabajan realmente la competencia intercultural. Podemos destacar la *Enseñanza Comunicativa* y el *Enfoque Natural* como los más adecuados para trabajar esta competencia aunque sus procedimientos no llegan a ser revolucionarios.

El peligro del enfoque comunicativo, por ejemplo, radica en que la lengua que se trabaja en el aula puede ser muy diferente a la empleada en una situación comunicativa real, un estudio de Long y Sato (1984) (en Richards y Rodgers, 1998:156-157) comprobó que en muchas de sus actividades el uso lingüístico era parecido al de los ejercicios mecánicos de preguntas y respuestas planteados por el *Método* estructuralista *Audiolingüístico*.

6. CONCLUSIÓN

Cuando aprendemos una lengua, nuestra meta es, ante todo, lograr lo que nos proponemos al usar el lenguaje, evitando malentendidos y decidiendo esos usos en función de nuestros propósitos, esto no se alcanza más que interviniendo en distintas situaciones, unas simuladas, otras reales, y analizando y evaluando nuestra participación en relación con la de los demás.

Como profesores, debemos esforzarnos en formar usuarios cada vez más competentes de las lenguas o, lo que es lo mismo, desarrollar en nuestros alumnos la capacidad de producir e interpretar lo que se dice de acuerdo con un contexto y de adaptar los usos de la lengua

con diferentes propósitos. Unimos pues formas lingüísticas con conocimiento del mundo – los *savoirs* que incluye Byram (1995) en la competencia intercultural-.

Ante este nuevo objetivo que se propondrá, si no lo hizo antes, el profesor de una L2 o una lengua extranjera, debe replantear su programación y diseñar nuevas actividades y recursos que se orienten eficazmente a la consecución de la competencia intercultural, rehaciendo un análisis de los usos lingüísticos y comunicativos no hacia atrás, hacia lo hecho, sino de cara a lo que ha de venir, al mundo que se abre ante el alumno de la nueva lengua, aunando al mismo tiempo conocimiento de formas lingüísticas y su uso y adecuación al contexto, procurando estrategias que lo ayuden a superar problemas de comunicación.

Es importante, como señala Unamuno (2003:125), poner a disposición de quienes aprenden no sólo situaciones y usos comunicativos (orales y escritos) que actúen como modelos, sino herramientas de análisis de dichas situaciones y usos, lo que les permitiría ir adquiriendo autonomía en la adecuación lingüística que exige su participación social.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.M. (1985). “Quels types de textes” en *Le Français dans le Monde*, 192.
- Baliga, C. Y Baker, J. (1985). “Multinational corporate policies for expatriate managers: selection, training and evaluation”, *SAM Advanced Management Journal*, Vol. 50, 4.
- Brewster, C. (1991). *The management of expatriates*. Cranfield: Cranfield Institute of Technology. Human Resource Centre Monograph 2.
- Byram, M. (1995). “Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories” en L. Sercu (ed.), *Intercultural Competence*. 1: 53-70.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambra, M. (1989). “La compréhension des textes écrits en français langue étrangère à EGB” en *Questions ouvertes de didáctica de la Llengua*. Universitat de Barcelona, 63-76.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing” en *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Chen, G.-M.(1998). “Intercultural communication via e-mail debate” en *The edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1 (4), pp. 1-14.
- Favaro, G. (2000). “Accogliere, comunicare, scambiare. Costruire progetti interculturali tra scuola e territorio” en *I Centri Interculturali: mappa, azioni, parole chiave* (Materiali del Secondo Incontro Nazionale, Venecia, 27 e 28 ottobre 1999). Venecia: Servizi Educativi, Centro Documentazione Educativa, 21-41.
- Hains, A.H., Lynch, E.W. y Winton, P.J. (1997). *Cultural Competence: a Review of the Literature*. Unpublished manuscript, CLAS Early Childhood Research Institute, Champaign, IL.
- Hall, E.T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hall, E.T. (1986). *La dimensión oculta*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hall, E.T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Edward Arnold.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences*. London: Sage.
- Kelly, L.G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- La Forge, P.G. (1983). *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- M.E.C.D. (2003). REAL DECRETO 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. Madrid: B.O.E. n.º 157: 25460-25462.
- M.E.C.D. (2003). REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: B.O.E. n.º 158: 25694-25706.
- Meyer, M. (1991). "Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners" en D. Butjes y M. Byram (eds.): *Developing Languages and Cultures*.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio de choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Porter, D. y Roberts, J. (1981). « Authentic listening activities » *English Language Teaching Journal*, 36, 1: 37-47.
- Prabhu, N. (1983). "Procedural syllabuses". Ponencia presentada en RELC Seminar, Singapur.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: University Press.
- Rivers, W.M. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Surian, A. (2000). "Educare in prospettiva interculturale" en *I Centri Interculturali: mappa, azioni, parole chiave* (Materiali del Secondo Incontro Nazionale, Venecia, 27 e 28 ottobre 1999). Venecia: Servizi Educativi, Centro Documentazione Educativa, 43-50.
- Trujillo Sáez, F. (2001). "Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural, en F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa Venegas (coords.) *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, pp. 407-418. Disponible en <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Van Ek, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Vilà, R. (2002). "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación". (Comunicación presentada en el XXIII Seminario de Lenguas y Educación: *Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat* (30 de mayo al 1 de junio 2002, Barcelona). Disponible en el espacio de Internet: *Portaling: Una porta oberta a les llengües*.
- Widdowson, H.G. (1979). "The communicative approach and its applications" en H.G. Widdowson. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1972). *The Linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

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).

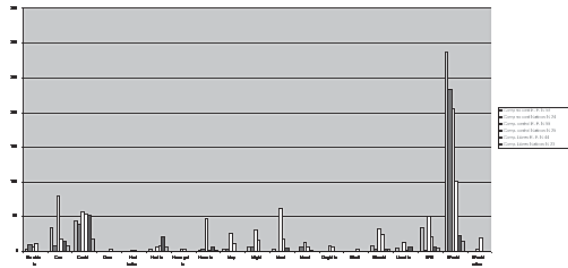
La naturaleza de los datos obtenidos confirma, de un lado, la marginalidad de ciertas formas que con frecuencia se estudian asociadas a los verbos modales (*dare*, *used to* y *need*) y cuyo carácter es más defectivo que modal. Su presencia entre los modales puede incluso inducir a error en la conceptualización 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