

EDUCACIÓN Y HUMANIDADES EN TRANSFORMACIÓN

Investigación e innovación interdisciplinar

Chiara Gemma
Vincenzo Cafagna
Juan Francisco Álvarez Herrero

(Eds.)



Dykinson ebook

EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
en transformación
Investigación e innovación interdisciplinar

Chiara Gemma
Vincenzo Cafagna
Juan Francisco Álvarez Herrero
(Eds.)

Dykinson, S.L.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-100-2
DOI: <https://doi.org/10.14679/4854/>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Índice

Presentación.....	7
Capítulo 1. Las metodologías y estrategias didácticas en las aulas rurales multigrado de las Eskola Txikiak en el País Vasco.....	9
Miren Aguirregoitia-Güenechea	
Capítulo 2. Género y discurso histórico en la educación básica: análisis crítico del texto escolar de 3º básico.....	22
Humberto Álvarez Sepúlveda	
Capítulo 3. Proyecto de innovación docente universitario basado en el Flipped Classroom + Breakout educativo.....	34
Cristian Ariza Carrasco	
Beatriz Aguilar Yamuza	
Francisco Manuel Espejo Jiménez	
Capítulo 4. Formar docentes en tiempos de inteligencia artificial: el prácticum como espacio para uso pedagógico, ético y reflexivo de la IA	44
Marcos Ascanio Zárate	
Daniel Rodríguez-Rodríguez	
Isabel María Gómez Trigueros	
Capítulo 5. From Story to Action: Transformative Learning for Sustainability in Foreign Language Teacher Education.....	56
Irene Balza	
Ruth Milla	
Capítulo 6. Francisco de Zamora en Málaga: las villas de Cártama, Alhaurín el Grande y Coín (5 al 24 de abril, 1797).....	69
Manuel Bermúdez Méndez	
Capítulo 7. Recibir una nueva voz: análisis del doblaje en español neutro y el redoblaje en español europeo de <i>La sirenita</i>	80
José-Fernando Carrero-Martín	
Capítulo 8. Análisis de necesidades y desempeño oral en francés para turismo: tareas situadas y automatización de rutinas (A1-A2).....	93
Gabriel Díez Abadie	
Capítulo 9. El Aprendizaje Basado en Retos como estrategia de innovación en el Grado de Educación Infantil	105
Adriana Gil-Juárez	
Salvador Viciano	
Capítulo 10. Inglés con fines específicos en Ingeniería de Telecomunicaciones: fundamentos, retos y propuestas aplicadas.....	115
Carolina González Quintana	

Capítulo 11. Transferencia interlingüística en la expresión de la modalidad en inglés como L2: análisis de corpus de estudiantes hispanohablantes universitarios	127
Carolina González Quintana	
Capítulo 12. Immortality, Identity, and Masculinity: Gothic Temporality and the Quest for Existential Meaning in <i>Dracula</i> (1992) and <i>Interview with the Vampire</i> (1994).....	136
Maria Grajdian	
Capítulo 13. Alfabetización transmedia en la educación superior. El Proyecto Social Media Palencia	147
José Miguel Gutiérrez Pequeño	
Capítulo 14. Untranslatable Subjects: Lesbian Epistemologies and Censorship in the Spanish Transition through Jane Rule's Nonfiction	156
Sara Llopis-Mestre	
Capítulo 15. Crítica marxiana y literatura vampírica: una aproximación pedagógica contemporánea.....	166
Daniel López Fernández	
Capítulo 16. Dos hipótesis sobre la posición teológica de Hobbes: entre la ortodoxia y el ateísmo	177
Daniel López Gómez	
Capítulo 17. Diseño y análisis de un modelo de REA colaborativo para la preservación e integración educativa de repertorios tradicionales	187
Andrea Martín Ferrero	
Sara González Gutiérrez	
Javier F. Merchán Sánchez	
Capítulo 18. Emoción, palabra clave del discurso político	199
Luisa A. Messina Fajardo	
Capítulo 19. Escritura testimonial y crónica de guerra. Literatura y experiencia bélica en <i>Campos de batalla</i> y <i>Campos de ruinas</i> de Gómez Carrillo	208
Trinis A. Messina Fajardo	
Capítulo 20. La lectura fácil en el sector museístico: una revisión bibliográfica sistemática con foco en la Comunidad Valenciana	219
Lucía Navarro-Brotons	
Capítulo 21. Integración y redes profesionales de escultores foráneos en el Renacimiento andaluz.....	231
María Teresa Rodríguez Bote	
Capítulo 22. Revisión sobre los mecanismos lingüísticos del francés y del español para indicar un cambio cromático	242
Carmen Quintero Álvarez de Eulate	

Capítulo 11. Transferencia interlingüística en la expresión de la modalidad en inglés como L2: análisis de corpus de estudiantes hispanohablantes universitarios

Carolina González Quintana

<https://orcid.org/0009-0006-6128-3026>

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

<https://doi.org/10.14679/4706>

Resumen: Este trabajo investiga la adquisición de la modalidad lingüística en estudiantes universitarios hispanohablantes de inglés como segunda lengua (L2). La investigación analiza la complejidad de los verbos modales debido a su naturaleza polisémica y la influencia constante de la lengua materna (L1). El objetivo principal fue valorar el conocimiento y analizar el uso de estos verbos en el discurso libre. Mediante un análisis cualitativo de un corpus de 25 textos de producción libre escritos por 32 alumnos (niveles A1-A2), se examinó la frecuencia y el valor semántico (epistémico, deóntico y dinámico) de los modales empleados. Los resultados revelaron un rango modal restringido y la ausencia total de los verbos modales *may* y *might*. Estos hallazgos confirman que la transferencia lingüística del verbo español *poder* induce un uso desmedido del verbo modal *can* en contextos de posibilidad donde otros modales serían más adecuados. Se concluye que el enfoque didáctico tradicional basado en la gramática es insuficiente, recomendando una metodología orientada al uso pragmático y semántico en contextos hipotéticos.

Palabras clave: transferencia lingüística, verbos modales, interlengua

Abstract: This study investigates the acquisition of linguistic modality in Spanish-speaking university students of English as a second language (L2). The research analyzes the complexity of modal verbs stemming from their polysemic nature and the constant influence of the native language (L1). The primary objective was to evaluate knowledge and analyze the use of these verbs in free discourse. Through a qualitative analysis of a corpus comprising 25 free-production texts written by 32 students (levels A1-A2), the study examined the frequency and semantic value (epistemic, deontic, and dynamic) of the modals employed. The results revealed a restricted modal range and the total absence of the verbs *may* and *might*. These findings confirm that the linguistic transfer of the Spanish verb *poder* induces an excessive use of the central modal *can* in contexts of possibility where other modals would be more appropriate. It is concluded that the traditional grammar-based didactic approach is insufficient, recommending a methodology oriented toward pragmatic and semantic use within hypothetical contexts.

Keywords: linguistic transfer, modal verbs, interlanguage

1. INTRODUCCIÓN

Los verbos modales representan uno de los dominios más complejos de la gramática inglesa para los estudiantes de inglés como segunda lengua (L2), principalmente debido a su

carácter polisémico, su multifuncionalidad y su fuerte dependencia del contexto discursivo. Formas como *can*, *may*, *might*, *must* o *should* no se limitan a desempeñar funciones estrictamente gramaticales, sino que operan como recursos modales para la expresión de nociones tales como posibilidad, obligación, necesidad, permiso o grado de certeza, tanto en el ámbito epistémico como en el deóntico o dinámico (Hoye, 2008; Palmer, 1990; von Wright, 1951). Esta diversidad funcional demanda del aprendiz un elevado nivel de competencia no solo lingüística, sino también pragmática y sociolingüística.

La literatura especializada ha documentado ampliamente las dificultades que experimentan los hablantes no nativos en la adquisición y uso adecuado de los verbos modales. Hinkel (1995) señala que los estudiantes suelen tener problemas para interpretar y producir los matices modales de la lengua meta, mientras que Aijmer (2002) observa que incluso entre hablantes nativos el uso de los modales es altamente variable y complejo, lo que incrementa la carga cognitiva para los aprendientes. Asimismo, Chen (2012) destaca que la modalidad epistémica constituye un desafío particular, dadas la ambigüedad semántica y la flexibilidad contextual inherentes a muchos de estos verbos. Desde una perspectiva discursiva, Salazar (2008) sostiene que la adquisición de la modalidad trasciende el dominio formal y requiere el desarrollo de una competencia retórica que permita una gestión eficaz del significado modal en el discurso.

Ante esta situación, el presente estudio se planteó como objetivo principal evaluar el conocimiento del sistema modal en un grupo de estudiantes universitarios hispanohablantes y examinar el impacto de la transferencia de la L1 en su producción textual. Para guiar este estudio, se plantearon las siguientes preguntas de investigación basadas en los objetivos propuestos: ¿cuál es el nivel de conocimiento y uso efectivo de los verbos modales en la producción textual libre de estudiantes universitarios con nivel básico (A1-A2)?; ¿existen patrones de transferencia lingüística de la L1 que restrinjan el rango de verbos modales utilizados por los alumnos?; ¿cómo se distribuyen los usos de los verbos modales según las categorías de modalidad epistémica, deóntica y dinámica en los textos analizados?

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA MODALIDAD

El campo de los verbos modales y la modalidad es amplio, ya que la expresión de posibilidades, intenciones, necesidades o deducciones no se limita a los verbos modales centrales (*central modals*), sino que involucra otros recursos a disposición del hablante.

2.1. El verbo y su estructura gramatical

Para comprender la función de los verbos modales, es fundamental contextualizarlos dentro de la estructura del verbo. Eckersley y Eckersley (1960) describieron el verbo como la parte más importante del discurso en la mayoría de las oraciones, definiéndolo como una palabra que expresa algo sobre una persona, animal o cosa, que predica, asiste en la predicación, pregunta o expresa un mandato. Las características definitorias del verbo incluyen el tiempo (*tense* y *time*), el aspecto, el modo y la voz.

El *Oxford English Dictionary* define el término *tense* como las formas o modificaciones en la conjugación que indican diferentes tiempos (pasado, presente o futuro) en los que la acción o estado se considera que ocurre o existe. En cuanto al aspecto, éste es la categoría gramatical que expresa el desarrollo interno de la acción verbal (durativa, perfectiva, etc.). La categoría gramatical expresada mediante flexión que manifiesta la actitud del hablante hacia lo enunciado o la dependencia de subordinación es el modo y, por último, la voz, es la categoría que indica la relación del sujeto con la acción.

La clasificación inglesa de verbos se divide en verbos principales (núcleo del predicado, aportan información léxica) y verbos auxiliares (funcionan como pre-modificaciones, aportan información gramatical o significados actitudinales). Los verbos auxiliares se subdividen en: *primary auxiliaries* (*do, have, be*); *central modals* (*can, could, will, would, may, might, shall, should, must*); y *marginal modals* o *semimodals* (*ought to, used to, have to, need, dare*).

2.2. Características de los verbos modales

Los verbos modales constituyen un grupo especial de auxiliares utilizados para expresar significados como permiso, habilidad, posibilidad o certeza. Poseen características gramaticales muy diferenciadas como la ausencia de formas (no tienen infinitivo ni participio; requieren expresiones alternativas como *be able to* o *have to*); la concordancia (la 3ª persona del singular del presente no lleva -s); el auxiliar *do/did* (las formas interrogativas y negativas no utilizan los auxiliares *do/did*); el infinitivo (el infinitivo que les sigue no lleva la marca *to*); la temporalidad (no se utilizan para expresar eventos que están ocurriendo o que han ocurrido, sino para situaciones que se esperan que ocurran o para expresar posibilidad o necesidad y tienen una forma especial para el pasado, el infinitivo perfectivo).

En cuanto a su significado, Swan y Walker (2011) dividen los modales en categorías de certeza (seguridad, probabilidad, posibilidad) y obligación y libertad (aconsejar, habilidad, petición, órdenes).

2.3. Clasificación semántica de la modalidad

Es crucial distinguir el *modo* (término gramatical) de la *modalidad* (término semántico). Collins (2009, p.11) define la *modalidad* como un rango de nociones semánticas que incluyen posibilidad, necesidad, habilidad, obligación, permiso e hipótesis, y lo que tienen en común es que todas involucran algún tipo de no facticidad. El interlocutor juega un papel central, realizando un juicio sobre si una proposición es posible o necesariamente verdadera.

Narrog (2005) define la modalidad como una categoría lingüística que hace referencia al estatus factual de un estado de cosas. Una expresión está modalizada cuando el estado de cosas que describe no se presenta como claramente verdadero ni claramente falso, sino como indeterminado desde el punto de vista de su facticidad. En otras palabras, el hablante no afirma ni niega que el hecho ocurra, sino que introduce algún grado de posibilidad, probabilidad, necesidad, obligación, duda o suposición.

La modalidad se clasifica en tres tipos principales que operan sobre diferentes dominios:

2.3.1. Modalidad Epistémica

Se relaciona con el juicio de verdad del hablante sobre la realidad de una proposición. Opera en una escala desde una débil posibilidad hasta una fuerte necesidad. Collins (2009) la vincula con la actitud del hablante hacia la realidad de la situación. Los verbos modales *may* y *must* marcan los grados básicos de posibilidad y necesidad epistémica, respectivamente. Los verbos claves son: *may*; *must* (expresa confianza del hablante, deducción); *can* (sólo en contextos no afirmativos); *should* (suposición provisional); y *will* (predicción o previsibilidad). Los modales epistémicos son a menudo subjetivos, procediendo el juicio del propio hablante.

2.3.2. Modalidad Deóntica

Se refiere a lo que es obligatorio o permitido según leyes, normas o un conjunto de principios morales. Identifica circunstancias externas al participante (personas, normas, leyes) que imponen una obligación o conceden un permiso. Quirk et al. (1985) la

denominan modalidad *intrínseca*, ya que implica algún tipo de control humano sobre una acción. Los verbos claves son: *must*; *should* (indica lo que el hablante considera deseable o apropiado); *have to* (se prefiere para obligaciones externas o más objetivas); *may* y *can* (uso menos común). Su naturaleza es básicamente *performativa*, lo que significa que el hecho ocurre en el momento en que se expresa, y los verbos modales que la expresan no suelen tener formas de pasado.

2.3.3. Modalidad Dinámica

Se relaciona con la habilidad y la disposición. Palmer (1990) la utiliza para referirse a la modalidad de los sucesos que no están condicionados deónticamente. Incluye significados de habilidad, intención y raíz no deóntica. La necesidad en esta modalidad surge de las circunstancias o de las propias inclinaciones del sujeto. Los verbos claves son: *can* y *could*, verbos modales dinámicos prototípicos. *Have to* expresa necesidad dinámica con más frecuencia que el verbo modal *must*. Los verbos modales *will* (intención, disposición) y *would* (intención hipotética) también poseen valor dinámico. Esta modalidad puede ser *neutral* (circunstancial) u *orientada al sujeto* (derivada de las características intrínsecas del sujeto).

3. ADQUISICIÓN DE L2 Y DESAFÍO DE LA MODALIDAD

3.1. Influencia de la L1 y la Interlengua

Cuando se aprende una lengua, el estudiante no es una *tabula rasa* sino que en el bagaje de sus conocimientos de otras lenguas como la materna o incluso de otras áreas, ha aprendido técnicas o procesos que le ayuden a asimilar los nuevos conocimientos. Es por esto por lo que la lengua materna influye en el proceso de aprendizaje de otra lengua y, en algunas ocasiones, ayuda al estudiante pero, sin embargo, en muchos casos la influencia de esta denominada L1 hace que el estudiante copie estructuras que no son las correctas en esa otra lengua que estudia, denominada L2. En este proceso de aprendizaje, surge el término acuñado por Selinker (1972) de *interlengua* que expresa todas aquellas fases por las que el estudiante va atravesando y que conforman un sistema creado individualmente con sus propias reglas.

La adquisición de los modales es uno de los aspectos más difíciles en el aprendizaje del inglés como L2. Como ya hemos apuntado, esta dificultad se debe a la naturaleza polisémica de los modales, la variedad de formas para expresar la modalidad y la posible escasez de materiales pedagógicos que presenten su uso correcto.

En el caso específico de los estudiantes hispanohablantes, la dificultad se agrava por la falta de correspondencia directa y numérica entre el extenso sistema modal inglés y el sistema español, que recurre de forma más restringida a modos como el subjuntivo y el condicional para estas funciones semánticas.

3.2. Patrones de uso en estudiantes hispanohablantes

Las investigaciones previas sobre estudiantes españoles, como las realizadas por Sánchez y Alonso (2005) y Salazar (2008), han identificado patrones consistentes que sustentan la hipótesis del presente estudio, tales como el uso restrictivo de modales, en el que los estudiantes tienden a utilizar un rango limitado de modales, favoreciendo los términos semánticamente más marcados como los verbos modales *can* o *must*. Otro patrón es la transferencia del verbo modal *can*, en el que se ha documentado un uso excesivo del verbo modal *can* en el discurso de estudiantes españoles. Este fenómeno se explica por la inseguridad en el empleo de los verbos modales *may* y *might*, lo que propicia que los estudiantes utilicen *can* (que es la traducción directa del verbo español *poder*) para expresar posibilidad en contextos donde *may* o *might* serían más apropiados.

Asimismo, la preferencia por *have to* por encima de los verbos modales *must* y *should* para expresar obligación y necesidad. Este uso puede deberse a que *have to* se emplea para significados más objetivos, donde la fuente deóntica es externa al hablante, mientras que el verbo modal *must* se asocia al hablante como fuente deóntica. Por último, un patrón centrado en el enfoque didáctico en el que los estudios concluyen que el enfoque prioritariamente gramatical en la enseñanza de los modales no es el más eficaz para su asimilación.

3.3. La importancia del género textual y la postura del autor

El uso modal varía significativamente según el registro y el tipo de texto. En textos académicos y argumentativos, la expresión de la modalidad epistémica (duda y certeza) es crítica para que el autor pueda diferenciar entre opiniones y hechos y reflejar su compromiso con las afirmaciones. La dificultad para los estudiantes de L2 radica en transmitir declaraciones con un grado apropiado de duda y certeza.

Biber et al. (1999, p. 489) demuestran en su estudio que el uso modal varía notablemente según el registro, puesto que el significado depende en gran medida del contexto. Junto a Biber et al., Aijmer (2002) añade que los temas y, sobre todo, el tipo de texto (literario frente a argumentativo) denotan que algunos de los resultados cuantitativos deben ser interpretados con cautela. Por su parte, Hinkel (1995) también ha demostrado la importancia del tema en la frecuencia de uso de determinados verbos modales.

La preponderancia en el uso de ciertos modales también puede ser dependiente de la cultura y el tema (Hinkel, 1995). Por ejemplo, en textos académicos, los verbos modales son los recursos preferidos para expresar modalidad epistémica tanto para nativos como para estudiantes chinos (Chen, 2012). Estos hallazgos recalcan que el significado de los modales no reside únicamente en la forma, sino que se asigna a las afirmaciones en función del contexto pragmático.

4. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

4.1. Hipótesis y objetivos

La investigación se planteó sobre la hipótesis de que los alumnos cometen numerosos errores en el uso de los verbos modales debido a la falta de instrucción orientada al uso pragmático y a la influencia constante de la L1 (*interlengua*), lo que se manifestaría en la sustitución del verbo modal *may* por el verbo modal *can* en contextos de posibilidad.

Los objetivos principales del estudio fueron valorar el conocimiento de un grupo de alumnos del Grado de Educación Social sobre el uso de los verbos modales; analizar el uso de los verbos modales en textos con diferentes temas y propósitos; indagar acerca de las diferencias entre los usos de los verbos modales empleados y relacionar la formación recibida con el uso apropiado de los verbos modales según su modalidad semántica.

4.2. Población y corpus analizado

La población objeto de estudio consistió en 32 estudiantes universitarios del Curso de Adaptación al Grado de Educación Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Los sujetos, ya titulados en Educación Social, tenían edades entre 22 y 36 años. El nivel general de competencia en inglés se situaba entre A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), aunque estaban en preparación para el examen *Preliminary English Test (PET)* (Nivel B1).

El corpus de análisis se compuso de 25 textos originales de producción libre. Los textos fueron recopilados a través del campus virtual (*moodle*) durante el segundo semestre del curso académico 2012-2013. Los temas eran variados (p. ej., cómo mantenerse en forma, hábitos de compra), contextualizados para el examen PET (*Preliminary English Test*).

Es crucial señalar que los textos no fueron modificados ni corregidos. Para asegurar la validez de la investigación, se seleccionaron los textos con un uso más abundante de verbos modales, sin haber inducido su empleo previamente.

4.3. Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis fue cualitativo, centrándose en el análisis de cada uso de un verbo modal. Cada aparición de un modal fue clasificada formalmente dentro de las categorías semánticas de modalidad epistémica, deóntica o dinámica.

5. ANÁLISIS DE CORPUS Y RESULTADOS

El análisis de los 25 textos confirmó que los estudiantes utilizan un rango restringido de modales, y que los usos se concentran en ciertas modalidades semánticas.

5.1. Modales de obligación y necesidad (*Must, Have to y Should*)

5.1.1. *Must*

Must expresa principalmente necesidad deóntica (obligación) y epistémica (deducción). Collins (2009) establece que el verbo modal *must* expresa esencialmente necesidad deóntica.

En el corpus, se identificaron 4 casos de *must*, todos categorizados dentro de la modalidad deóntica. Los usos reflejaron obligación impuesta por el propio hablante (uso subjetivo), utilizando la primera persona del singular como en los siguientes ejemplos: *I must save money to pay my University tuition; I must say you that I loves yellow color.*

El uso con sujeto en segunda persona (*you must walk*) también reflejó al hablante actuando como fuente deóntica al imponer lo que debe realizar el interlocutor.

5.1.2. *Have to*

El semimodal *have to* se asocia más a menudo con la obligación derivada de una fuente externa (leyes, normas) y expresa necesidad dinámica y deóntica.

Se identificaron 5 casos de *have to*, distribuidos entre necesidad dinámica, con 4 casos y necesidad deóntica, con 1 caso. En cuanto a la primera necesidad, ésta deriva de la situación o del referente sujeto. Por ejemplo, *I have to do it because this give me an opportunity* (necesidad impuesta por el propio hablante) o *I guess you'll have to buy new clothes here...* (necesidad por factores circunstanciales, el calor). En cuanto a la segunda, se trata del uso en el que el hablante impone al interlocutor lo que es necesario (*You only have to cross the street*).

5.1.3. *Should*

El verbo modal *should* pertenece a la categoría de necesidad y obligación y expresa fundamentalmente modalidad deóntica (consejo, obligación) y, en segundo lugar, epistémica.

Se identificaron 11 casos de uso del verbo modal *should* en el corpus, y su uso modal se categorizó íntegramente dentro de la categoría deóntica. En todos los casos, el hablante actuó como fuente deóntica al ofrecer consejos u obligaciones, como en los ejemplos: *You should sleep eight hours a day; First, the healthy lifestyle... is in my opinion, the lifestyle that we should take.*

5.2. Modales de posibilidad, habilidad e intención (*Can, Could, Will y Would*)

5.2.1. *Can y Could*

Los verbos modales *can* y *could* son prototípicamente modales dinámicos, relacionados con la habilidad, la posibilidad teórica y el permiso.

El verbo modal *can* se categorizó en gran medida dentro de la categoría dinámica, indicando habilidad o posibilidad circunstancial/teórica. Los usos incluyeron habilidad dinámica (potencial) como en el ejemplo *I can not always buy what I want*; posibilidad circunstancial (*I can wear tight and sleeveless dresses*); modalidad dinámica negativa, en la que la forma negativa (*can't*) también expresó posibilidad derivada del propio sujeto, es decir, una fuente interna (*I can't go because I'm working and studying*).

Solo se encontró un caso donde el verbo modal *can* podía categorizarse como epistémico (*what they can tell the rest*). Respecto al verbo modal *could*, su uso principal fue igualmente dinámico, a menudo sugiriendo actividades futuras o potenciales (*we could go to the pool together*). Solo se identificó un caso epistémico (*I think it could be an exciting sport*).

5.2.2. *May y Might*

Los verbos modales *may* y *might* son los principales exponentes de la posibilidad epistémica.

Un hallazgo crucial de la investigación fue que no se identificó ningún uso de los verbos modales *may* o *might* en la totalidad de los 25 textos analizados. Esta ausencia respalda directamente la hipótesis de la transferencia de la L1 que induce el uso desmedido de *can* en contextos de posibilidad donde *may* sería más adecuado.

5.2.3. *Will y Would*

El verbo modal *will* es predominantemente un exponente de la modalidad epistémica (predicción/previsibilidad), seguido por el uso dinámico (intención). El verbo modal *would* comparte la preferencia por la modalidad epistémica y dinámica, a menudo en un uso hipotético.

Se identificaron 6 casos de *will* y 9 de *would*. El verbo modal *will* con valor epistémico se utilizó en gran medida para la predicción o previsibilidad: *the weather will be hot* o *you will find it*. Un caso se interpretó como uso dinámico (intención): *I will buy patterned T-shirts*. El verbo modal *would* con valor dinámico en la que en la mayoría de los usos se concentraron en la modalidad dinámica, específicamente en la expresión de intención hipotética. Los ejemplos más recurrentes fueron en las estructuras *I would like to* o *I would love to* (*I would like to buy more clothes*).

5.3. *Shall*

El verbo modal *shall* expresa principalmente modalidad deóntica y dinámica. No se encontraron usos de *shall* en el corpus.

6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

El análisis cualitativo del corpus de producción textual libre confirma de manera contundente la hipótesis inicial de la investigación, demostrando dificultades significativas en el manejo del sistema modal del inglés como L2 por parte de estudiantes universitarios hispanohablantes.

En primer lugar, se observa una restricción y concentración modal donde los alumnos emplean un rango de recursos modales restringido, concentrando el uso de los verbos modales *must* y *should* casi exclusivamente en la modalidad deóntica, y utilizando los verbos modales *can* y *could* de manera predominante en la modalidad dinámica (habilidad y posibilidad circunstancial). *Would* también se centró en usos dinámicos de intención (*would like to*).

Asimismo, hay una evidencia de transferencia lingüística (L1). El uso excesivo del verbo modal *can* para expresar posibilidad y, sobre todo, la ausencia total de los verbos

modales *may* y *might* son evidencias directas de la transferencia de la L1 (el verbo *poder* en español). Los alumnos compensan la inseguridad o la falta de conocimiento de los modales de posibilidad epistémica (*may/might*) recurriendo al dinámico *can*.

Además, se comprueba la insuficiencia del enfoque didáctico tradicional, dado que estos resultados, sumados a las conclusiones de la literatura previa, sugieren que la instrucción que ha sido prioritariamente gramatical no es eficaz para la asimilación profunda de los modales.

Por lo tanto, en cuanto a las implicaciones didácticas, la necesidad de una reforma metodológica es imperativa. La enseñanza debe alejarse de la mera presentación de reglas gramaticales y orientarse hacia el uso pragmático y semántico de los modales en el discurso. Se recomienda enfáticamente integrar los verbos modales como parte de un discurso en un contexto semántico y pragmático adecuado (enfoque contextual) y fomentar el uso de modales prioritariamente en contextos de naturaleza hipotética para favorecer su asimilación (contextos hipotéticos). Además, se debe trabajar activamente en la diferenciación semántica entre la posibilidad dinámica (*can*) y la posibilidad epistémica (*may/might*) para superar el fenómeno de transferencia de la L1.

REFERENCIAS

- Aijmer, K. (2002). Modality in advanced Swedish learners' written interlanguage. In S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (Ed.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 55-76). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.6.07aij>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G. Conrad, S. & Finegan, E. (Eds.) (1999). *Longman Grammar of spoken and written English*. Longman.
- Chen, Z. (2012). Expression of Epistemic Stance in EFL Chinese University Students' Writing. *English Language Teaching*, 5(10), 173-179. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n10p173>
- Collins, P. (2009). *Modals and quasi-modals in English*. Rodopi.
- Eckersley, C. E., & Eckersley, J. M. (1960). *A comprehensive English grammar for foreign students*. Longman.
- Hinkel, E. (1995). The use of modal verbs as a reflection of cultural values. *TESOL Quarterly*, 29(2), 325–343. <https://doi.org/10.2307/3587627>
- Hoye, L. F. (2008). *Adverbs and modality in English*. Longman.
- Narrog, H. (2005). Modality, mood, and change of modal meaning: A new perspective. *Cognitive Linguistics*, 16(4), 677-731. <https://doi.org/10.1515/cogl.2005.16.4.677>
- Oxford University Press. (n.d.). *Oxford English Dictionary*. <https://www.oed.com>
- Palmer, F. R. (1990). *Modality and the English modals* (2nd ed.). Longman.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & J. Svartvik. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Longman.
- Salazar, D. (2008). *Modality in student argumentative writing: A corpus-based comparative study of American, Filipino and Spanish novice writers*. [Tesis no publicada]. Universidad de Barcelona.

- Sánchez, M. J., y Alonso, P. (2005). Estudio contrastivo del uso de los verbos modales ingleses y de su organización semántica. *Porta Linguarum*, 3, 95–110. <https://doi.org/10.30827/Digibug.29123>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Swan, M., & Walker, C. (2011). *Oxford English grammar course: Intermediate. A grammar practice book for intermediate and upper-intermediate students of English: With answers*. Oxford University Press.
- von Wright, G. H. (1951). *An essay in modal logic*. North-Holland Publishing Company.