



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

LA MODALIDAD EN LA INTERLENGUA DE APRENDICES ARABÓFONOS DE ESPAÑOL

Alumno/a: López Gómez, María

Tutor/a: Prof. D. Ventura Salazar García
Dpto: Filología Española

Septiembre, 2019

RESUMEN

El presente trabajo se centra en el estudio de la interlengua de aprendices de español cuya lengua materna es el árabe, en concreto, en el análisis de la expresión de un fenómeno lingüístico conocido como *modalidad*, caracterizado por manifestar los juicios del hablante sobre lo que es posible o necesario. Dicho estudio presenta una estructura bipartita, constituida por una vertiente teórica y otra práctica. En la teórica, se lleva a cabo una revisión bibliográfica tanto del concepto y de la tipología modal como de los principales modelos de análisis de la interlengua propuestos en la investigación de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Por otra parte, en la vertiente práctica, se examina, mediante el Análisis de Errores, una serie de producciones lingüísticas extraídas del *Corpus Eliwey*, que provienen de un grupo de estudiantes de la Universidad de Bagdad (Iraq), cuyo nivel de dominio oscila entre B1 y B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje y enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), aprendices arabófonos, interlengua, Análisis de Errores, modalidad en español.

ABSTRACT

The present work focuses on the study of the interlanguage of Spanish language learners whose mother tongue is Arabic, in particular, in the analysis of the phenomenon known as modality, that it is characterized by expressing the speaker's opinion about possible or necessary facts. This study presents two-part structure that it is constituted by a theoretical and practical aspect, respectively. In the theoretical part, we will carry out a literature review, on the one hand, of the modality concept and typology and, on the other hand, of main models of interlanguage analysis that have been proposed in the teaching and learning of languages research. In the practical part, we will examine, through Error Analysis, a series of linguistic productions that come from students of Bagdad University, whose domain level is B1 or B2, according to Common European Framework of Reference for Languages.

KEYWORDS: Spanish as a foreign language (SFL), Arabicspeaking learners, interlanguage, Error Analysis, Spanish Modality.

Índice

1. Introducción.....	3
2. Estado de la cuestión	5
2.1. La modalidad en español	5
2.1.1. Concepto y definición	5
2.1.2. Tipos de modalidad	9
2.1.2.1. Modalidades principales: epistémica y radical	10
2.1.2.2. Otras modalidades	15
2.1.3. Expresiones modales	16
2.1.3.1. Adverbios, adjetivos y locuciones	16
2.1.3.2. Modo indicativo, imperativo y subjuntivo	17
2.1.3.3. Perífrasis verbales.....	19
2.1.3.4. Verbos modales	21
2.2. Modelos de análisis de la interlengua	23
2.2.1. Concepto de <i>interlengua</i>	23
2.2.2. Análisis contrastivo (AC).....	24
2.2.3. Análisis de Errores (AE)	25
3. Descripción y análisis de corpus	29
3.1. Metodología.....	29
3.2. Descripción del corpus.....	30
3.3. Análisis de errores.....	31
3.3.1. Expresiones modales totales	31
3.3.2. Identificación de errores.....	32
3.3.3. Clasificación y descripción	33
3.3.3.1. Errores gramaticales.....	33
3.3.3.2. Errores léxicos	39
3.3.3.3. Errores gráficos	40
3.3.4. Causas y evaluación de los errores	41
3.3.5. Discusión de resultados.....	43
4. Conclusiones	44
5. Bibliografía	45
Anexo. Tabla de datos.....	49

1. Introducción

La correcta intervención didáctica centrada en el alumno ha de tener origen en el estudio, por parte del docente, de las particularidades cognoscitivas e individuales de los aprendientes. Una buena forma de recibir información sobre el proceso de aprendizaje del discente es el análisis de su interlengua, es decir, de las producciones lingüísticas del alumno durante el desarrollo del proceso de aprendizaje. Dicho análisis es de gran utilidad para recabar datos acerca de diversos aspectos referidos a dicho proceso, como sus estrategias y estilos de aprendizaje, el estadio en que se encuentra, sus necesidades didácticas, el área que más se domina y la que menos, etc.

El objetivo principal de este trabajo es diagnosticar, mediante el Análisis de Errores, las áreas más conflictivas en relación al aprendizaje de la modalidad en español, con el propósito de que dicho análisis pueda servir como instrumento para una futura intervención didáctica en el marco de la enseñanza de la modalidad a extranjeros. Para conseguir este objetivo, se lleva a cabo, en primer lugar, un estudio teórico del concepto, tipología y formas de expresión de la modalidad, así como de los principales modelos de análisis de la interlengua propuestos en la investigación de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Ambos estudios se corresponden con los dos capítulos que forman el estado de la cuestión. En segundo lugar, ya desde una perspectiva práctica, se analiza la expresión de la modalidad, mediante la metodología propia del Análisis de Errores, en 48 producciones escritas (extraídas del *Corpus Eliwey*, 2012) de estudiantes arabófonos de español de la Universidad de Bagdad (Iraq), cuyo nivel de dominio oscila entre el B1 y B2 de acuerdo con el MCERL.

Por lo que respecta a la justificación de este estudio, cabe tener en consideración la relevancia y expansión que ha experimentado la enseñanza de lenguas en general y la enseñanza de español como lengua extranjera en particular en las últimas décadas. De acuerdo con los datos del informe del Instituto Cervantes (2018: 5), la segunda lengua materna del mundo con más número de hablantes es el español (más 489 millones). Asimismo, los usuarios de español (dominio nativo, grupo de competencia limitada y grupo de aprendices de lengua extranjera) traspasan los 577 millones, lo que posiciona al español también en segundo puesto en cuanto al cómputo total de hablantes. Según dicho informe, mientras que estas cifras aumentan por motivos geográficos, la proporción de hablantes de chino e inglés disminuye. Además, de entre los usuarios,

más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera, de nuevo a tenor de los datos de 2018.

Por otra parte, se ha seleccionado la metodología del Análisis de Errores porque es la que más se ajusta a los condicionantes de este estudio, que no tiene acceso a la actuación lingüística global de los alumnos pero sí a producciones escritas puntuales. También se ajusta a la naturaleza del fenómeno lingüístico de la modalidad, que, por su carácter transcategorial, alberga una complejidad que promueve la aparición de diferentes problemas en su expresión, por lo que se considera que se trata de un aspecto en el que es necesaria la intervención didáctica orientada a la resolución de dichos problemas y dificultades. A ello se ha de añadir la concepción que este trabajo tiene del error como un elemento imprescindible y necesario del proceso y como un medio para conocer distintas dimensiones de él, lo que lo convierte en un instrumento de gran utilidad didáctica.

Finalmente, cabe señalar que este estudio está dirigido a alumnos, profesores de ELE o, simplemente, a cualquier interesado en conocer, de modo introductorio, el fenómeno de la modalidad, las estrategias más comunes que propician la aparición de errores, o la forma en las que se puede analizar la interlengua de los aprendices. En el caso de los discentes, este trabajo puede ayudarles a reflexionar sobre sus áreas de menor dominio, sus estilos cognitivos o las estrategias que se tienden a seguir; por otra parte, en el caso de los docentes, puede servirles de ayuda para plantearse una visión del error como fuente de información realmente útil para una intervención didáctica que tome como punto de partida las necesidades individuales de sus estudiantes.

2. Estado de la cuestión

2.1. La modalidad en español

2.1.1. Concepto y definición

Para entender el concepto que actualmente se maneja de *modalidad*, es necesario remontarse a su origen. Los lógicos escolásticos fueron los primeros en sugerir que enunciados como 1 y 2 presentaban diferencias:

1. *El chico está trabajando*
2. *El chico debe estar trabajando*

Cualquier hablante nativo o con buen nivel de dominio de español es capaz de apreciar que en 1 la predicación se entiende como real, existente en el mundo de la enunciación, mientras que en 2 no hay seguridad de que la predicación exista en el mundo de la enunciación y la verdad de lo que se dice se mide en términos de necesidad o posibilidad. De hecho, el segundo ejemplo se podría parafrasear de dos formas en función de cómo se interprete, tal y como se apuntará más adelante: *Es probable que el chico, en este momento, esté trabajando*, o bien, *El chico, en este momento, tiene la obligación de estar trabajando*.

Esta frontera entre lo real y lo posible o necesario es el punto de partida en la indagación del concepto de modalidad, primero por parte de los lógicos y después por parte de lingüistas. A partir de dicha frontera, se van a proponer diferentes definiciones que vienen a aludir a dos aspectos fundamentales de este fenómeno lingüístico: la expresión de la enunciación en términos de posibilidad y necesidad (Bravo: 2017) y el contraste entre determinaciones factuales y no factuales (Fernández de Castro: 1999).

No obstante, antes de exponer una definición de modalidad que se ajuste a los objetivos y naturaleza de este trabajo, es necesario remontarse a las aportaciones de la tradición escolástica, base de la postura lingüística actual. Para los lógicos, cualquier proposición constaba de dos elementos distintos: *dictum* y *modus*. En palabras de la RAE (2010c: 793-797), el primero de ellos, *dictum*, hace referencia al contenido al que alude el enunciado o, dicho de otra forma, a “la relación existente entre sintagma y predicado” (Ridruejo, 1999: 3211). El *modus*, por su parte, es el reflejo de la actitud del hablante ante dicho enunciado, esto es, a la “determinación que afecta a la cópula modificándola con respecto a la verdad o falsedad” (Ridruejo, 1999: 3211). En términos

más accesibles, el concepto de *dictum* alude a ‘lo que se dice’, mientras que el de *modus*, a ‘la actitud del hablante ante lo que dice’.

La concepción tradicional de *modus* y, por consiguiente, la idea actual de modalidad, están vinculadas, señala Ridruejo (1999: 3211), con los juicios que los hablantes ejercen ante un enunciado o, dicho de otro modo, con la expresión del grado de certeza del hablante sobre lo dicho. De esta manera, ningún hablante emitiría el mismo juicio sobre 1 y sobre 2, pues en el primer caso se da por sentada la enunciación, mientras que en 2 el hablante no se compromete con la verdad de lo que dice.

Dado que, como se viene señalando, los lingüistas heredaron de la tradición escolástica la idea de modalidad, no es extraño que en la bibliografía se aborde este fenómeno lingüístico desde los conceptos de *dictum* y *modus*. De hecho, Gutiérrez Ordóñez (1995: 106) señala que se trata de un “binomio que se halla en la base de todas las reflexiones lingüísticas sobre la modalidad”. Este hecho genera controversia entre autores como Fernández de Castro (1999: 152) y Pérez Sedeño (2001: 59-60), para quienes supone un problema que una descripción actual se apoye en una distinción antigua, poco aplicable a las construcciones modales más comunes y que no tiene en consideración la función que el concepto desempeña en la comunicación. Gutiérrez Ordóñez (1995) también critica la vaguedad teórica de los términos tradicionales:

Si el *dictum* aglutina ‘lo que se dice’, no hay duda de que el *modus* también es *dictum*. Si, por otra parte, se afirma que el *modus* recoge la huella del hablante, hemos de concluir que todo el *dictum* es *modus* [...]. Si *modus* es subjetividad, en muchas ocasiones el *modus* está presente dentro del *dictum*, pues con frecuencia canaliza los sentimientos, actitudes y palpitaciones más vibrantes del ser humano (1995: 106).

Esa imprecisión de los conceptos, particularmente del *modus*¹, hizo necesaria la incorporación de ciertas restricciones. En efecto, la consideración de la modalidad como

¹Por lo que respecta al *dictum*, lo que determina sus límites es una particularidad sintagmática: “lo de ser funtivo contrayente de una función combinatoria que se concreta en tres niveles coincidentes: sintáctico (la de ser base de una atribución), semántico (la de ser “sujeto” de una predicación semántica (o secundaria), informativo (la de ser soporte de una información nueva aportada por el atributo)” (Gutiérrez Ordóñez, 1995: 107).

“las huellas digitales que el hablante deja en su enunciado” es amplia e inconcreta, por lo que, para hablar de modalidad, “la intervención del hablante ha de afectar globalmente al enunciado” (Gutiérrez Ordóñez, 1995: 91). No obstante, esta limitación, aunque constriñe el concepto, no lo delimita lo suficiente. Este fue el motivo por el que, según Gutiérrez Ordóñez (1995: 92), A. Meunier propuso en 1974 la diferenciación entre *modalidad de la oración* y *modalidad del enunciado* (esta última es la que interesa a este trabajo).

De acuerdo con la RAE (2010c: 793-797), que también adopta esta distinción, *la modalidad de la enunciación o enunciativa*, también llamada *intersubjetiva* (Moreno Benítez, 2018: 67), está vinculada a los actos verbales que los hablantes realizan o, dicho de otra forma, a “la actitud subjetiva del hablante hacia un contenido en una situación específica” (Chiquito, 2014: 174). Hace referencia a lo que tradicionalmente se conocía como *modalidad de la oración*. Es aquí donde se establece la catalogación de *imperativa, interrogativa, exclamativa, aseverativa, optativa y desiderativa*, que permite, según Chiquito (2014: 172), diferenciar expresiones lingüísticas desde el punto de vista funcional del lenguaje.

Por otra parte, la *modalidad del enunciado o proposicional*, también denominada *subjetiva* (Moreno Benítez, 2018: 67), “añade ciertas estimaciones al contenido del enunciado mismo” (RAE, 2010c: 796). Según Chiquito (2014: 172), alude a “la lógica interna del enunciado”. Moreno Benítez (2018) las define así:

Las modalidades del enunciado [...] no repercuten sobre el acto de producir un discurso o enunciación, sino sobre el contenido del enunciado: se refieren a las modalidades lógicas (las que indican contenidos como posible, necesario, cierto, inverosímil,...) y a las modalidades apreciativas o valorativas (triste, rechazable, deseable, lamentable, etc.) (Moreno Benítez, 2018: 67).

En resumen, la enunciación alude al hecho metalingüístico del decir y de asumir la responsabilidad de lo dicho y la modalidad, a la actitud subjetiva del hablante con respecto a lo que se emite (Moreno Benítez, 2018: 68). Pese a que esta dicotomía constituya una distinción lingüísticamente pertinente de dos planos desemejantes, no es extraño que en ciertas ocasiones dichos planos se solapen y sean difícilmente

diferenciables, ya que “con relativa frecuencia encontramos que una determinada categoría lingüística modal implica tanto a la enunciación como al enunciado” (Ridruejo, 1999: 3213).

Llegados a este punto, una vez esclarecido el origen del concepto y la complejidad que entraña establecer sus límites, cabe hacer referencia a la definición actual de modalidad. La mencionada complejidad, junto con la diversidad de autores que han abordado su estudio, tiene como consecuencia la exposición de diversas propuestas que reflejan la falta de consenso que hay actualmente entre los especialistas, así como la multitud de perspectivas desde las que se ha abordado el estudio (semánticas, pragmáticas, lógicas, discursivas...). En general, se ha de tener en consideración que no hay una definición exacta del concepto que englobe la multitud de variables involucradas en él.

Bally (1942), primer lingüista que llevó a cabo un estudio teórico profundo de la modalidad, ya mostraba en su definición la amplitud conceptual que obligó a los lingüistas a establecer la división anteriormente comentada entre *modalidad de la enunciación* y *modalidad del enunciado*. Así, defiende que la modalidad es “la forma lingüística de un juicio intelectual, de un juicio afectivo o de una voluntad que un sujeto pensante enuncia a propósito de una percepción o de una representación de su espíritu” (Bally, 1942: 3). Aunque parezca una percepción tradicional del concepto, muestra de que la visión actual no se distancia demasiado de la que propuso Bally, es la propuesta de Moreno Benítez (2018: 68) que se refiere a la modalidad como un plano discursivo en el que el hablante expresa su subjetividad con respecto al enunciado mediante elementos lingüísticos.

Otras definiciones resultan más precisas, como la de Bravo (2017), que sostiene que la modalidad es una categoría semántica mediante la cual “se califica como posible o necesaria la existencia del estado de cosas descrito por la proposición a la que la expresión modal modifica” (Bravo, 2017: 16). Según Bravo (2017: 16), esa calificación tiene lugar porque se considera que no se da en el mundo de la enunciación. De acuerdo con García Murga (2014), todo lo que no se da en el mundo de la enunciación (que sería posible o necesario que ocurriera) apunta hacia lo que se conoce en semántica como *mundos posibles*², alternativos o no reales, que entran en juego cada vez que se expresa

² Pará más información sobre la semántica de los *mundos posibles*, véase García Murga (2014).

modalidad. Desde la perspectiva de los *mundos posibles*, García Murga (2014) define la modalidad como una propiedad semántica “que permite presentar situaciones que van más allá de lo que está pasando en el mundo real” (García Murga, 2014: 214).

En resumen, sea concebida como una categoría o propiedad semántica o como un plano discursivo, la idea que subyace a todas las definiciones expuestas es que la modalidad es un recurso lingüístico mediante el cual se refleja la actitud del hablante ante su enunciado en cuanto al grado de necesidad o posibilidad de que un hecho, entendido en el sentido más amplio del término, tenga lugar. Así, “el hablante expresa si percibe el contenido del mensaje como cierto o falso, posible o imposible, o como algo prohibido, obligatorio o necesario y, por supuesto, adecuado o no a la comunicación” (Chiquito, 2014: 171). Esta variedad de interpretaciones es la que ha llevado a distinguir diferentes tipos de modalidad, tal y como se detalla en el siguiente apartado.

2.1.2. Tipos de modalidad

Desde el punto de vista de Ridruejo (1999: 3211-2312), la catalogación de Kant sobre los tipos de modalidad sirvió como base a los lingüistas, que posteriormente la desarrollarían de forma más amplia y precisa. De esta manera, el filósofo discriminaba entre juicios *asertóricos*, juicios *de contingencia* (o *problemáticos*) y los *de necesidad* (o *apodícticos*). Así, la modalidad kantiana asienta los conceptos de *necesario*, *posible* o *imposible*. En la actualidad, muchos autores que han acogido esta tipología básica han profundizado acerca de la circunstancia que motiva esa catalogación. Para Bravo (2017: 21), lo que promueve que una proposición sea clasificada como posible o necesaria es “la fuente de la modalidad”. La lógica, el conocimiento que los hablantes tienen del mundo, la norma, las capacidades del individuo, etc., son “fuentes” que propician la emisión de juicios por parte del hablante. Dicho de otro modo, como expone García Murga (2014: 217-219), la clasificación está relacionada con las diferentes formas de interpretar una expresión modal.

Como es esperable, la catalogación actual de los tipos de modalidad parte de la misma génesis que el concepto. Si anteriormente se ha comentado que no hay consenso en la definición de modalidad, consecuentemente tampoco lo habrá en la tipificación. De hecho, hay autores que solo tienen en consideración las modalidades *epistémicas* y *radicales*, mientras que otros, prefieren esbozar una clasificación más exhaustiva. En

este trabajo, se ha optado por conjugar ambas posibilidades. De esta forma, se ha dividido esta sección entre *modalidades principales* y *otras modalidades*. Así, se alude a las consideradas más relevantes, más estudiadas e investigadas, en contraposición con algunas menos mencionadas, bien porque para algunos autores no expresan modalidad, bien porque no tienen la misma relevancia o interés lingüístico.

2.1.2.1. Modalidades principales: epistémica y radical

Los dos grandes tipos de modalidad que interesan a los lingüistas son la modalidad *epistémica* y la *radical*, que constituyen la terna tradicional junto con la modalidad *alética*. Gran parte de los autores (Chiquito, 2014; García Fernández, 2011; Palmer, 1985; Lyons, 1977) se centran solo en esos dos tipos de forma exclusiva.

Aunque parece haber perdido interés entre los lingüistas en comparación con la *epistémica* y *radical*, quizás por ser la modalidad no marcada, la modalidad *alética*, *apodíctica* o “de la verdad” (Fernández de Castro, 1999: 154) tiene su origen en la tipología tradicional. De acuerdo con Bravo (2017: 20), es aquella que se puede describir por medio del razonamiento lógico, como muestra el ejemplo 3.

3. “Un triángulo tiene tres lados” (Bravo, 2017: 20)

Efectivamente, gracias al razonamiento lógico, el hablante conoce la verdad de la enunciación, porque sabe que un triángulo tiene que tener tres lados bajo cualquier circunstancia.

Por otra parte, la modalidad *epistémica* o del conocimiento (también denominada en la RAE (2010a: 537) *impersonal* o *proposicional*) es aquella que, de acuerdo con Bravo (2017: 26), se puede describir por medio del conocimiento que el hablante tiene del mundo. Dicho conocimiento del hablante le permite expresar el grado de seguridad o posibilidad que él tiene de que se dé cierta circunstancia (Chiquito, 2014: 175; Murga, 2014: 218). En palabras de la RAE (2010a: 537), se trata de la expresión de lo objetivamente necesario, posible o probable a juicio del hablante sobre algún estado de cosas.

4. *Se parecen bastante. Deben ser hermanos.*

El ejemplo 4 muestra cómo, gracias al conocimiento que el hablante tiene del mundo, sabe que es muy probable que dos personas que son parecidas física o psíquicamente y que, además, guardan una estrecha relación, puedan estar

emparentadas. De esta forma, como señala Ciglič (2014: 381), el hablante expresa así el grado de compromiso con la verdad de lo que afirma en virtud de sus creencias y conocimientos.

Dentro de la modalidad epistémica, Lyons (1977: 729-741) distingue entre modalidad *epistémica objetiva* y modalidad *epistémica subjetiva*³. La diferencia entre ambas estriba, según Lyons (1977: 729-741), en que la primera refleja la expresión de algo posible a partir de las circunstancias o los hechos (v. 5), mientras que la segunda, a partir de creencias, ideas o convicciones particulares (v. 6). La idea que expone Chiquito (2014: 176) es una reformulación de la postura de Lyons. Chiquito (2014: 176) señala que el hablante, para expresar la enunciación, puede partir de fuentes internas (experiencia, conocimientos) y fuentes externas (existencia de un hecho, estados de cosas, evidencias, etc.) y sugiere que hay quienes sostienen que este segundo tipo de modalidad epistémica debería denominarse *evidencial*, “porque presupone que el grado de certeza puede probarse empíricamente” (Chiquito, 2014: 176).

5. *El profesor señaló que había pocos suspensos. Es probable que yo haya aprobado*

6. *Creo que no aprobaré el examen*

Palmer (1986: 53) propone tres tipos de modalidad epistémica, según se basen en declaraciones, evidencias o juicios. Las primeras se dan por sentadas y no necesitan de justificaciones, como en *A esta hora, él está trabajando*; las evidencias se afirman con relativa certeza porque se expresan a partir de evidencias o hechos, pero sí admiten justificación (*Vi cómo se metía en el coche. Probablemente, en este momento, esté de camino*); finalmente, las basadas en juicios abarcan especulaciones, dudas o hipótesis, como ocurre en *No sé dónde dejé las llaves. Podrían estar en casa*.

No obstante, las anteriormente expuestas no son las únicas subdivisiones propuestas en relación con la modalidad epistémica. Ciglič (2014: 382) distingue entre modalidad epistémica *asertiva* y modalidad epistémica *no asertiva* que, aunque guarda relación con las distinciones anteriores, no es exactamente igual. En la primera, el

³ Ya Fernández de Castro (1999: 164) señala que Palmer (1990: 83) restringe la modalidad epistémica a la epistémica subjetiva de Lyons y “considera lo epistémico objetivo de Lyons y el sentido radical de capacidad como dos variantes de un solo valor, que denomina *dinámico*”.

hablante se compromete con la verdad de lo que dice (v.7), mientras que, en la segunda, el hablante no asegura o presupone la verdad de la proposición (v.8.).

7. *Estoy casi seguro de que la persona a la que vi fue Juan*

8. *La persona a la que vi podría ser Juan*

La segunda modalidad más estudiada junto con la epistémica es la modalidad *radical*, dentro de la cual se enmarcan la modalidad *deóntica* y la *dinámica*. De acuerdo con la RAE (2010a: 537), la modalidad *radical* o *personal* se emplea para expresar capacidad, obligación, voluntad o disposición en relación a lo que se predique, es decir, “se refieren en general al grado de libertad que tenga el hablante para realizar un acto, ya sea porque tiene la capacidad o voluntad para hacerlo o porque hay una autoridad que obliga o prohíbe la acción” (Chiquito, 2014: 179). La denominación de esta modalidad varía en algunos trabajos. De esta forma, no es extraño que la modalidad deóntica y la dinámica se engloben bajo el rótulo de *dinámicas* (Bravo, 2017), *no epistémicas* (Chiquito, 2014), etc.

El primer tipo de modalidad señalada, la deóntica, o “del deber y la permisión” (Fernández de Castro, 1999: 154), es aquella que se describe por medio de la norma, es decir, por un código, una ley, una autoridad o la moral de cada individuo (García Fernández, 2011: 79). Sea cual sea la entidad que imponga la norma, la fuente normativa se ha de identificar por el hablante como válida. Para Chiquito (2014: 176), la modalidad deóntica manifiesta, en concreto, el grado de petición, orden o permiso (es decir, el grado de libertad o necesidad) para llevar a cabo una acción. La autora (Chiquito, 2014: 176) atribuye dicho grado a la presencia o ausencia de obstáculos, como muestra 9, donde el grado de libertad disminuye a causa de una prohibición.

9. *No puedes meterte en la piscina con gafas de sol*

Fernández de Castro (1999: 165) estima necesario discernir dos maneras de expresar este tipo de modalidad; una en la que una fuente de autoridad dicta una norma, llamada *ejecutiva* por Lyons (1977) (v. 9), que constituye el sentido descrito anteriormente, y otra en la que se pide y concede permiso para llevar a cabo una acción, llamada *constativa* por Lyons (1977), como ocurre en 10.

10. *¿Puedo meterme en la piscina con gafas de sol?*

–Sí, puede.

Chiquito (2014: 177) señala una distinción diferente basada en el contraste entre fuentes externas (autoridades ajenas al hablante), como ejemplifica 11, y fuentes internas (relacionadas con la voluntad, deseo, o sentido del deber), como muestra 12. Esta diferenciación entre fuentes internas y externas también es trasladada por la autora (Chiquito, 2014: 177) a la modalidad epistémica, como se ha apuntado en líneas precedentes.

11. “Tengo que escribir una reseña” (Chiquito, 2014: 177)

12. “Deseo ver esa película” (Chiquito, 2014: 177-178)

El segundo tipo de modalidad deóntica señalada por Chiquito (2014), es decir, la vinculada con factores internos, guarda relación con la visión de Ciglič (2014: 381), quien asegura que la modalidad deóntica está dirigida hacia las acciones relacionadas con la voluntad y la afectividad. Algunos autores prefieren denominar este subtipo de modalidad deóntica modalidad *bulomaica* o *volitiva*, caracterizada por la combinación de obligación y deseo (RAE, 2010a; Palmer, 1986). En este sentido, cabe destacar que para Carretero (1992), la modalidad bulomaica, entendida como la expresión de “la posibilidad o necesidad determinada por una voluntad” (Carretero, 1992: 46), engloba dos subtipos: la *deóntica* (para la expresión de permiso y la obligación) y la *no deóntica* (para la expresión de deseo).

Por otra parte, el segundo tipo de modalidad radical es la referida a la modalidad *dinámica*. La modalidad dinámica, concepto propuesto por Palmer (1990), es aquella que se describe por medio de las capacidades o habilidades del individuo o de las entidades (v. 13). Para otros autores como Chiquito (2014, 178) esta modalidad también manifiesta las disposiciones o voluntades para llevar a cabo una acción, es decir, la autora (Chiquito, 2014: 178) no delimita del todo los límites de la modalidad bulomaica, puesto que la vincula tanto a la modalidad deóntica como a la dinámica.

13. *Las cucarachas pueden sobrevivir sin comer un mes*

Según Palmer (1990: 83), cuando la modalidad dinámica expresa posibilidad se pueden distinguir dos subtipos: *neutral* o *circunstancial* y orientada al sujeto. Carretero (1992: 48) apunta la misma distinción pero con una denominación diferente. Así, la autora (Carretero, 1992: 48) discierne entre *dinámica inherente* (asociada con capacidades inherentes o propias) y *dinámica no inherente* (relativa a capacidades circunstanciales o adquiridas).

En líneas generales, no resulta fácil elaborar una tipología que satisfaga todas las expectativas. Tanto es así que Fernández de Castro (1999: 167) sostiene que la “neutralización entre estos valores semánticos es casi más frecuente que la posibilidad de distinguir tajantemente uno de ellos”. De hecho, esta división entre las modalidades deóntica y dinámica no complace a todos los especialistas. Fernández de Castro (1999: 162-166) resalta la complejidad que entraña distinguirlas, debido a que “por lo general es prácticamente indiscernible si la posibilidad de un hecho depende de las propiedades de su agente o de las circunstancias que lo rodean” (Fernández de Castro, 1999: 162), tal y como ocurre en 14.

14. “El juez, que se encontraba ayer de guardia, pasó toda la mañana tomando declaraciones y, según dijo, no había podido leer todavía las actuaciones practicadas hasta el momento”. (Fernández de Castro, 1999: 162).

Es decir, la frontera entre lo deóntico y lo dinámico se difumina en aquellos casos en los que no es posible conocer si un hecho está permitido o si es propiciado por las circunstancias. Por este motivo, Fernández de Castro (1999: 166) sostiene que el significado deóntico es “una especificación, contextualmente inducida, del dinámico”:

Lo epistémico es en realidad un tipo de modalidad dinámica, y muchas veces lo dinámico no se puede separar de lo deóntico, por lo que difícilmente resistirá el contraste con los textos ningún intento de distinción formal entre estos sentidos, que en raras ocasiones llegan ser siquiera sustancias de contenido diferentes (Fernández de Castro 1999, 171).

Ahora bien, llegados a este punto, cabe reflexionar sobre la motivación que lleva a gran parte de los manuales a realizar esta división entre modalidad epistémica o modalidad radical. Se puede señalar una serie de diferencias semánticas que conllevan que ambos tipos se comporten de forma distinta gramaticalmente. En primer lugar, de acuerdo con la RAE (2010a: 537) y con García Murga (2014: 219), la modalidad epistémica está orientada al contenido predicado y da lugar a paráfrasis con oraciones (de ahí que la institución también la denomine *impersonal* o *proposicional*), mientras que la radical, también llamada *personal*, predica de un sujeto. Como consecuencia, esta última contará con usos restringidos en casos de construcciones sin sujeto o con sujetos a los que no se les puede atribuir capacidades, disposiciones o intenciones. La modalidad epistémica también presenta restricciones con el futuro, ya que no es posible, en general, predecir la incertidumbre o la posibilidad, al contrario que la radical, que suele estar orientada al futuro. En definitiva, estos tres tipos de modalidad se dividen en

dos debido a que cuentan con propiedades semánticas y, por ende, gramaticales diferentes, lo que da lugar a ciertas restricciones.

2.1.2.2. Otras modalidades

Los tipos de modalidad que se exponen a continuación no aparecen en gran parte de los manuales, aunque algunos autores sí las tienen en consideración. Para otros, no son lo suficientemente relevantes o bien no expresan modalidad en un sentido estricto.

Bravo (2017: 22) añade en su catalogación la modalidad *circunstancial* y la modalidad *teleológica*. La primera de ellas está vinculada al contexto comunicativo, como muestra 15, mientras que la segunda está relacionada con los fines o metas, como ejemplifica 16. A juicio de Bravo, tanto la modalidad circunstancial como la teleológica son subtipos de la modalidad radical.

15. *Si os sentáis en las primeras filas, escucharéis mejor la ponencia*

16. *María debe trabajar duro si quiere optar a ese puesto de trabajo*

Por otra parte, Moreno Benítez (2018: 67) apunta brevemente la modalidad *axiológica* y la modalidad *bulomaica* o *volitiva*. La primera “muestra la actitud del emisor con respecto a lo comunicado en cuanto a su escala de valores” (Moreno Benítez, 2018: 68). En cuanto a la segunda, ya aludida anteriormente, para algunos constituye un subtipo de la modalidad deóntica, junto con la *directiva* (mandatos), *comisiva* (compromisos, promesas) y *evaluativa* (predicciones, advertencias, certezas, etc.) (Palmer, 1986: 116-119). Para otros, es la modalidad deóntica un subtipo de la bulomaica (Carretero, 1992). Semánticamente se caracteriza por combinar la necesidad u obligación con el deseo.

En resumen, el esbozo de una tipología modal no resulta fácil debido a la falta de consenso entre los especialistas. Dependiendo del autor que se trate, se habla de unos subtipos u otros, vinculados a diferentes criterios y con distinta terminología que, lejos de esclarecer los conceptos, los solapan entre sí. Por lo que, sin entrar en mayor complejidad, este trabajo se va a centrar en los dos grandes tipos (epistémico y radical), donde parece haber relativo acercamiento entre los investigadores, al menos en cuanto a dimensión semántica se refiere.

2.1.3. Expresiones modales

De acuerdo con Bravo (2017: 17), la modalidad es un fenómeno considerado transcategorial dado que las unidades mediante las cuales se puede expresar modalidad, conocidas como expresiones modales⁴, pueden pertenecer a diferentes categorías e, incluso, a diferentes niveles lingüísticos. De esta forma, tal y como señala Ciglič (2014: 382), la expresión de la modalidad pasa por categorías morfológicas, léxicas, sintácticas y hasta prosódicas. De forma más concreta, Bravo (2017: 17-18) apunta como expresiones modales los verbos auxiliares o semiauxiliares, adjetivos, adverbios y locuciones adverbiales, el tiempo y el modo, además de sustantivos como *posibilidad* u *obligación* o el sufijo *-ble* en palabras como *comestible* ('que se puede comer') (Bravo, 2017: 18; García Murga, 2014: 214). En líneas posteriores, se detallan las expresiones más productivas con especial atención al tipo de modalidad que manifiestan.

2.1.3.1. Adverbios, adjetivos y locuciones

Como se comentaba, la modalidad puede expresarse por medio de adverbios, adjetivos y expresiones o locuciones tanto adverbiales como adjetivas. Entre los adverbios y las locuciones adverbiales más recurrentes destacan algunos como *quizás*, *tal vez*, *puede que*, *probablemente*, *posiblemente*, *a lo mejor*; entre los adjetivos, *posible*, *probable*, *necesario*, *presunto*, *conveniente*, *urgente*, *imprescindible*, *preciso*, etc. (Bravo, 2017: 17). Chiquito (2014: 186) apunta, además, a lo que denomina "expresiones modales adjetivas y adverbiales", tales como *es posible*, *puede ser*, *es preciso*, *es necesario*, etc.

La RAE (2010b: 594) ofrece una tipología con terminología más precisa. La institución distingue por una parte entre *adverbios y locuciones adverbiales modales epistémicos* (tradicionalmente llamados *adverbios de duda*) asociados con la verosimilitud, la posibilidad y la incertidumbre; por otra, *adverbios y locuciones adverbiales deónticos* (*necesariamente*, *obligatoriamente*, *con seguridad...*), que condicionan la veracidad de las proposiciones a factores externos. Gutiérrez Ordóñez

⁴ Aunque en este trabajo se haya optado por esta denominación general, es conveniente tener en cuenta que otros autores prefieren llamarlos *marcadores epistémicos*, *deónticos*, etc. y, en función de la categoría gramatical implicada, *verbales*, *adverbiales*, etc. (Ciglič, 2014: 382). También es posible encontrarlos bajo el rótulo de *modificadores de modalidad*, *partículas modales* (deónticas, epistémicas), *atributos de modalidad*, etc.

(1995: 104-108) añade a la lista los adverbios valorativos (*erróneamente*), adverbios relacionados con el grado incertidumbre (*probablemente*), adverbios de modalidad subjetiva (*felizmente*). Cuando estos adverbios actúan como modalizadores, Gutiérrez Ordóñez (1995: 108) los llama *atributos de modalidad axiológica*, *atributos de modalidad epistémica* y *atributos de modalidad pura o emotiva*, respectivamente.

Chiquito (2014: 186-187) señala algunas de las características que presentan este tipo de expresiones modales e indica que, por ejemplo, los adverbios de posibilidad pueden convertir la modalidad deóntica en epistémica, como ilustra 17 y 18 y, por otra parte, presentan restricción de uso en imperativo, como muestran 19 y 20.

17. *Tendré que levantarme temprano* (deóntica)

18. *Posiblemente, tendré que levantarme temprano* (epistémica)

19. ¡*Cállate!*

20. ¡**Cállate, posiblemente!*

Chiquito (2014: 187), siguiendo a la RAE (2010c), sostiene que otros tipos de adverbios, como los de certeza (denominados *evidenciales* por la RAE (2010b: 594) o de duda intensifican la convicción epistémica de posibilidad (*efectivamente, sin duda*) y le restan verosimilitud a la predicación (*supuestamente, aparentemente*), respectivamente. Finalmente, ciertos adverbios refuerzan el carácter deóntico de una expresión y señalan la fuente externa normativa (*necesariamente, obligatoriamente*).

2.1.3.2. *Modo indicativo, imperativo y subjuntivo*

Para este trabajo, resulta interesante la propuesta de Gili Gaya (1981b: 131), quien define los modos morfológicos del verbo como medios gramaticales para la expresión de la actitud del hablante (por lo que los vincula a la modalidad). El autor (Gili Gaya, 1981b: 132), al tratar la diferenciación entre modos, recuerda la distinción lógica entre *juicios asertóricos* (correspondientes con el indicativo), que afirman o niegan la realidad, *juicios problemáticos*, que expresan posibilidad, y *juicios apodícticos*, o lógicamente necesarios (estos dos últimos relacionados con el subjuntivo). No obstante, para Chiquito (2014: 182), la modalidad es una propiedad independiente del modo verbal, aunque posible de expresar en cada uno de ellos.

Por lo que respecta al indicativo, según Ciglič (2014: 385), en sus usos habituales no expresa modalidad. No obstante, en ciertos contextos, la modalidad puede

apartar la temporalidad. De entre los tiempos del indicativo, el futuro, condicional y el pretérito imperfecto son los más propensos a modalizarse. Mientras que el futuro simple se emplea para expresar conjeturas relacionadas con el presente (v. 21), el futuro perfecto (v. 22) y el condicional (v. 23) se usan para expresar conjeturas referidas al pasado. Asimismo, según Ciglič (2014: 385), cuando el futuro simple se usa junto al presente, da lugar a varios valores modales (futuro de conjetura, futuro de probabilidad, futuro epistémico o futuro de mandato).

21. *¿Cuándo llegará tu hermano?*

22. *Tengo una llamada perdida. ¿Quién me habrá llamado?*

23. *Tengo una llamada perdida. No sé quién me llamaría*

Para autores como Lieberman (2007a: 121), los futuros y condicionales no solo son útiles para la expresión de incertidumbre o conjetura dentro de la modalidad, sino también para la expresión de deseo (v. 24).

24. *Me gustaría cenar contigo*

De entre los tiempos del pasado, Ciglič, (2014: 386) destaca el papel del pretérito imperfecto. En su uso habitual, se caracteriza por expresar un “pasado en transcurso” (Ciglič, 2014: 386). No obstante, cuando se usa en oraciones como 25, el valor temporal “es desplazado o dislocado, porque se trata, en realidad, de una acción posterior al momento de habla y lo que es anterior es el discurso donde se anunció esa acción” (386). Este uso del imperfecto se conoce como *imperfectivo citativo* o *evidencial*, debido a que, como el hablante evita comprometerse con la verdad del enunciado, alude a una fuente que no explicita. Por otra parte, el modo imperativo es productivo para la expresión de la modalidad deóntica de mandato.

25. *Carlos se iba hoy a casa más temprano*

Cuando se abordaba el concepto de modalidad (v. 2.2.1.) se aludía a hechos que tenían o no lugar en el mundo de la enunciación. En este sentido la modalidad y el subjuntivo comparten su rasgo más esencial, puesto que el modo subjuntivo es el empleado para expresar “irrealidad frente a la realidad expresada por el modo indicativo” (Lieberman, 2007b: 167). Este modo, tanto de forma aislada (v. 26) como cuando aparece junto con indicativo (v. 27), es el más productivo para la expresión de modalidad, debido a que “sus formas pueden usarse en contextos que transmiten posibilidad o duda, que refieren a un antecedente desconocido y que expresan un hecho

[...] contrario a la realidad” (Chiquito, 2014: 183). De hecho, señala Gili Gaya (1981b: 133-134), su definición tradicional expresa que se emplea para manifestar duda, posibilidad, necesidad o deseo, reconocidos como valores modales. No obstante, se ha de tener en consideración que el subjuntivo no suele expresar modalidad por sí solo, sino que tiene que ir acompañado de alguna otra expresión (Ciglič, 2014: 384).

26. *Probablemente venga*

27. *Quiero que vengas*

Tal es el vínculo entre subjuntivo y modalidad que incluso autores como Chiquito (2014: 184) consideran que la modalidad está gramaticalizada en casos en los que la subordinada exige subjuntivo, como ocurre en 28 para la modalidad epistémica y en 29 para la modalidad deóntica (bulomaica):

28. “Es imposible que dudes de mí” (Chiquito, 2014: 184)

29. “Queremos que vengas de inmediato” (Chiquito, 2014: 184)

En la figura 1, Bravo (2017: 46) propone a modo de síntesis un cuadro en el que recoge los distintos modos y las modalidades que se pueden expresar con ellos:

MODOS VERBALES	MODALIDAD ASOCIADA	SIGNIFICADO	PREDICADO
IMPERATIVO	Deóntica	Lo que es posible o necesario de acuerdo con la norma	<i>Ven</i> <i>Tienes que venir</i>
INDICATIVO	Epistémica	El hablante (u otro) se compromete con la verdad de la proposición	<i>Es cierto que se ha ido.</i> <i>La razón es que no tengo dinero</i>
SUBJUNTIVO	Epistémica	El hablante (u otro) no se compromete con la verdad de la proposición	<i>Parece que tenga 20 años</i>
	Deóntica	Lo que es posible o necesario de acuerdo con la norma	<i>Es imprescindible que se lo digas</i>
	Bulética	Lo que es posible o necesario de acuerdo con los deseos del hablante (u otro)	<i>Quiero que vayas</i>

Figura 1. Relaciones modo-modalidad (Bravo, 2017: 46)

2.1.3.3. Perífrasis verbales

De acuerdo con García Fernández (2011: 79-80), las perífrasis verbales se emplean para expresar los dos grandes tipos de modalidad: epistémica y radical. Según el autor (García Fernández, 2011: 79-80), las perífrasis modales que se reconocían en la tradición gramatical son: *poder* + infinitivo, *deber* + infinitivo, *deber de* + infinitivo, *haber que* + infinitivo, *haber de* + infinitivo y *tener que* + infinitivo, junto a otras que, a

su juicio, se encuentran en proceso de gramaticalización, llamadas *semiperífrasis* por la RAE (2010a: 237) (que no serán consideradas en este apartado), tales como *conseguir* + infinitivo, *lograr* + infinitivo, *saber* + infinitivo, *querer* + infinitivo, *venir* + infinitivo y *caber* + infinitivo (García Fernández, 2011: 90-94).

La perífrasis modal más productiva y ambigua es la conformada por *poder* + infinitivo. Su alto grado de polisemia, señala Chiquito (2014: 187), propicia su uso para la expresión de distintas modalidades (epistémica, dinámica, deóntica, como muestran 30, 31 y 32 respectivamente). En muchos casos, el contexto es indispensable para la desambiguación de la expresión.

30. *Puede llegar en cualquier momento*

31. *No te preocupes. Puedo hacer varias cosas a la vez*

32. *No puedes entrar sin invitación*

Por otra parte, las perífrasis *deber* + infinitivo y *deber de* + infinitivo están vinculadas al sentido deóntico de obligación (en relación con lo deseable o a normas aceptadas que lo imponen) (v. 33) y epistémico de posibilidad o conjetura (v. 34) respectivamente. Ambos sentidos, indica Chiquito (2014: 190), conviven con el original de *tener una deuda*. No obstante, la tendencia a elidir la preposición *de* en esta última, propicia que *deber* + infinitivo se emplee tanto en el sentido deóntico como epistémico, en cuyo caso habrá que depender del contexto para desambiguar la interpretación, como ocurre en 35.

33. *Debes pagar las costas del juicio*

34. *Ha salido hace un buen rato. Debe de haber llegado ya*

35. *Debe estar en el trabajo*

Por lo que respecta a las perífrasis *haber de* + infinitivo y *haber que* + infinitivo, Chiquito (2014: 191) sostiene que se corresponden con el sentido de obligación o conveniencia de hacer algo. La primera de ellas está restringida a usos formales y expresa obligación (tanto interna como externa), como muestra 36. No obstante, la RAE (2010a: 539) apunta que también puede expresar sentido epistémico (v. 37).

36. *He de terminar este proyecto*⁵

37. “Le han de haber dado mal las instrucciones” (Chiquito, 2014: 191)

⁵ De acuerdo con la RAE (2010a: 539), este sentido es equivalente a *ir a* + infinitivo.

Sin embargo, en términos generales, se prefiere el uso de *haber que* + infinitivo (v. 38), caracterizado por ser deóntico⁶, impersonal (aunque dentro del contexto comunicativo pueda ir dirigido a alguien en concreto), invariable y por equivaler a *es necesario, se tiene que, y se debe* (Chiquito, 2014: 191).

38. *Hay que estudiar más*

Finalmente, la perífrasis *tener que* + infinitivo expresa, en la mayor parte de ocasiones, sentido deóntico, donde la fuente normativa es inevitable (v. 39) y, en menor medida, epistémico (para la expresión de un juicio de certeza) (v. 40) (Chiquito, 2014: 192). Esta posibilidad de expresar dos sentidos propicia la aparición de casos ambiguos cuya interpretación dependa de contexto (v. 41).

39. *Tienes que llevar uniforme*

40. *Tiene que haber llegado ya*

41. *Tiene que tener más de dieciocho años*

La siguiente tabla (figura 2) refleja una síntesis de las distintas perífrasis apuntadas y la interpretación vinculada a ellas:

	Epistémica	Deóntica	Dinámica
<i>Poder</i> + inf.	X	X	X
<i>Deber</i> + inf.	X	X	
<i>Deber de</i> + inf.	X		
<i>Haber de</i> + inf.	X	X	
<i>Haber que</i> + inf.		X	
<i>Tener que</i> + inf.	X	X	

Figura 2. Perífrasis modales y tipos de modalidad

2.1.3.4. Verbos modales

Aunque algunos autores como García Murga (2014: 220-221) consideran que los verbos modales tienen una característica semántica, denominada *fuerza modal*, que los agrupa en verbos cuya fuerza modal es la posibilidad y verbos cuya fuerza modal es la necesidad, lo cierto es que, tal y como apunta la RAE (2010a: 537-538), aunque haya

⁶ “Más que obligación en sentido estricto, la perífrasis indica en ciertos contextos que el hablante acepta como inevitable la situación que se expresa” (RAE, 2010a: 540).

auxiliares vinculados a un tipo de modalidad específica, como *querer* (radical) o *parecer* (epistémica), la gran parte admiten interpretaciones diferentes.

Algunos de los verbos mediante los cuales se puede expresar modalidad forman parte de lo que anteriormente se ha denominado *semiperífrasis*, es decir, futuras perífrasis verbales que aún se encuentran en proceso de gramaticalización y que actúan como auxiliares en gran parte de los casos (García Fernández (2011: 90-94). Gili Gaya (1981a: 119) apunta algunos de ellos:

Se comprende que la lista de los que se usan o pueden usarse como modales es muy larga. Entrarían en ella todos los que designan comportamiento, intención, deseo, voluntad: *intentar, soler, mandar, desear, prometer, esperar, proponerse, procurar, pretender, pensar, temer, necesitar*, etc.

Este autor (Gili Gaya, 1981 134-136) clasifica algunos de ellos en “verbos de duda o desconocimiento” (*sospechar, dudar, creer*), “verbos de temor y emoción” (*temer, sentir, pesar*), “verbos de posibilidad”, además de “verbos de necesidad subjetiva” (*rogar, aconsejar, oponerse, desesperar*) y “verbos de necesidad objetiva” (*necesitar, precisar*) (Gili Gaya, 1981: 139-141).

En resumen, como demuestran estas líneas, el estudio de la modalidad es altamente complejo, no solo porque involucra todos los niveles lingüísticos (desde la fonética hasta la pragmática), sino también porque el hablante dispone de diversos y variados recursos para la expresión de la posibilidad y necesidad que, además, resultan ambiguos en muchos casos. Este hecho dificulta la comprensión de los estudiantes de español como lengua extranjera, que son proclives al empleo de estructuras más transparentes y sencillas, sobre todo en niveles iniciales. Otro aspecto que agudiza la dificultad del estudio de la modalidad es la facultad que ofrece el lenguaje de graduar la posibilidad, así como el hecho de que haya sido ampliamente abordado desde diferentes perspectivas, que ha dado lugar a diversas formas de abordar el concepto. Por ello, no es extraño encontrar en la bibliografía distintas definiciones, tipologías, conceptualizaciones y terminología.

2.2. Modelos de análisis de la interlengua

2.2.1. Concepto de *interlengua*

Los primeros en mostrar preocupación por el estudio de adquisición de segundas lenguas fueron los propios docentes. Estos analizaron las muestras lingüísticas de los aprendientes con la pretensión de que los datos recabados sirvieran de ayuda para encontrar una metodología que ayudara a los estudiantes a expresarse de forma correcta en la lengua meta y a evitar errores. De esta forma, se advirtió que el sistema lingüístico de los alumnos contaba con peculiaridades idiosincrásicas que no eran propias ni de su lengua materna, ni de la lengua meta (Baralo, 2011: 35).

Este dialecto particular del que aprende una lengua extranjera, también conocido como *sistema aproximado* (Nemser, 1992), *competencia transitoria*, *dialecto transicional* (Corder, 1992a) o *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1992b), fue establecido por Selinker en 1972 bajo el rótulo *interlengua* (IL). Para Selinker (1992: 84), los datos psicológicamente relevantes para el aprendizaje de segundas lenguas son, en primer lugar, las producciones equivalentes en la lengua materna; en segundo, las de la interlengua; y, finalmente, las equivalentes en la lengua meta producidas por hablantes nativos. Selinker (1992: 84) propone, además, la existencia de cinco procesos involucrados en el aprendizaje: la *transferencia lingüística*, la *transferencia de instrucción*, las *estrategias de aprendizaje de la lengua segunda*, las *estrategias de comunicación en la lengua segunda* y la *hipergeneralización del material lingüístico de la lengua objeto*.

De acuerdo con Baralo (2011: 39), esta noción propuesta por Selinker y vigente en la actualidad, permite hacer alusión a dos conceptos; al sistema estructurado que construye el aprendiente en un estadio concreto del proceso y a la serie de sistemas entrelazados que componen el *continuum* interlingüístico. En otras palabras, y para los objetivos de este trabajo, baste con tener en consideración que la interlengua es la “competencia transitoria, los estadios que el aprendiz atraviesa antes de llegar al resultado final” (Fernández López, 1997: 14).

Larsen-Freeman y Long (1994:78) aluden a tres principios básicos que se han investigado en torno al concepto de interlengua: la variación sistemática, la presentación de categorías delimitadas y secuencias de desarrollo comunes y la muestra del influjo de la lengua materna. En referencia al primero de ellos, Pastor Cesteros (2004: 110)

sostiene que la variación sistemática está vinculada al hecho de que el aprendiente modifica continuamente sus producciones lingüísticas, a la vez que va realizando hipótesis, conformando reglas y ampliando su conocimiento de la lengua meta. En cuanto al segundo principio mencionado, la autora (Pastor Cesteros, 2004: 111) señala que hay cierto orden de adquisición que se da de forma uniforme independientemente de la lengua materna (LM) del aprendiz, de su edad o del contexto. Finalmente, aunque tal y como indica Baralo (2011: 51), los investigadores no se pongan de acuerdo en cómo, no hay duda de que la lengua materna influye de alguna manera en el proceso de adquisición. Para Pastor Cesteros (2004: 111), dicha influencia puede favorecer o retrasar el aprendizaje. Algunos fenómenos que manifiestan la presencia de la LM en el proceso son, entre otros, la interferencia lingüística, la omisión, los préstamos o los aspectos de la pérdida de la L1 relacionados con la L2 (Pastor Cesteros, 2004: 111).

2.2.2. Análisis contrastivo (AC)

En los años sesenta, antes de que Selinker postulara la Hipótesis de la Interlengua, la corriente conductista y la teoría lingüística estructuralista dominaban el ámbito de la docencia de segundas lenguas. El modelo conductista, fundamentado en la percepción del aprendizaje como resultado de la formación de hábitos, sostenía que la mejor forma de adquirir dichos hábitos era por medio del refuerzo positivo (si la respuesta al estímulo era correcta) o negativo (si la respuesta al estímulo era incorrecta). Esto, señala Baralo (2011: 35), trasladado a la enseñanza de segundas lenguas, viene a suponer que el estudiante cuenta con una serie de hábitos lingüísticos de su LM que puede transferir a su conocimiento lingüístico de la lengua meta. Esta transferencia, bajo la perspectiva conductista, entorpece el aprendizaje y es la principal causa del error. En consecuencia, se consideraba que el error era previsible y prevenible si se llevaba a cabo un análisis contrastivo entre la lengua materna y la lengua meta. Dicho análisis permitiría identificar aquellas estructuras que ambas lenguas tienen en común y que, por lo tanto, no serán problemáticas (interferencia positiva) y aquellas en las que difieren, donde se prevé que tendrá lugar una interferencia negativa. Desde la perspectiva del Análisis Contrastivo, el aprendizaje de una segunda lengua consiste, tal y como indica Fernández López (1997: 15), en crear hábitos propios de la nueva lengua.

Wardhaugh (1992: 43-46), Eckman (1992: 210) y Schachter (1992: 196-197) distinguen dos versiones de este tipo de análisis: la versión *a priori*, *fuerte* o *predictiva*

y la versión *a posteriori*, *débil* o *explicativa*. La primera de ellas equivale a la originalmente propuesta por Fries (1945) y Lado (1957), descrita en las líneas precedentes y que Wardhaugh describe como “impracticable y poco realista” (1992: 43). La débil, por su parte, es una adaptación flexible de estos supuestos. Así, no se exige predecir posibles errores o dificultades, pero sí se deja paso al análisis de los errores de alumnos que estudian una segunda lengua y a las disparidades entre las lenguas implicadas.

El Análisis Contrastivo ha sido fuertemente criticado y cuestionado, según Baralo (2011: 37), por motivos teóricos, prácticos y empíricos. Además, el Análisis de Errores demostraría, más adelante, que ni todos los errores son causados por la transferencia de la lengua materna, ni todos son previsibles. No obstante, pese a estas críticas, para autores como Pastor Cesteros (2004: 103), uno de los logros del AC fue iniciar una línea de investigación centrada en aspectos anteriormente ignorados: el alumno y su proceso de aprendizaje.

2.2.3. Análisis de Errores (AE)

Baralo (2011: 37) indica que, a diferencia del Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores se fundamenta en los planteamientos chomskianos y en las teorías cognitivas y mentalistas del lenguaje. A partir de este tipo de análisis y de la Hipótesis de la Interlengua, el error se comenzó a concebir como un factor de gran valía por la información que aportaba del proceso de aprendizaje y como un elemento imprescindible para avanzar en dicho proceso. Fernández Sánchez (2018: 18) define el error como “punto de partida para obtener información sobre los procesos internos que genera la mente del aprendiz de forma sistemática y dinámica en las diferentes etapas de su aprendizaje”.

Corder (1992a: 37-38) fue el primero en señalar la relevancia del error y en sostener que los errores proporcionan evidencia del sistema de la lengua (*dialecto idiosincrásico*) que los estudiantes estén empleando en el punto del proceso en que se encuentren. Para Corder (1992a: 37-38) los errores son importantes en tres sentidos; en primer lugar, para el profesor (por la información que recibe respecto al progreso del alumno), en segundo lugar, para el investigador (por los datos que se pueden recabar en referencia a cómo se adquiere o aprende una lengua) y, finalmente, para el propio

alumno, ya que cometer errores es un mecanismo, una estrategia de aprendizaje o, dicho de otra manera, “ un modo de que dispone para probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo” (Corder, 1992: 38).

Corder (1992b: 72-73), además, propone tres etapas en el análisis de errores. A la primera la denomina *reconocimiento de la idiosincrasia*; la segunda se basa en la descripción mediante la comparación entre el dialecto idiosincrásico, la LM y la lengua meta; finalmente, la tercera que, de forma explicativa, ha de “dar cuenta de cómo y porqué el dialecto idiosincrásico del alumno es de una naturaleza determinada” (1992X: 72-73).

Fernández López (1997: 17-18) señala que, pese a que el AE pudiera parecerse en un primer momento a la *versión débil* del AC, lo cierto es que el método de análisis y el papel del error distanciaban ambos procedimientos. De esta forma, el AE no se basa en la comparación entre lenguas, sino que toma como punto de partida las producciones reales de los aprendientes para, después, seguir los pasos que ya señalaba Corder y que Fernández López (1997: 18) resume así: identificación de los errores, clasificación, descripción, explicación de la fuente de cada error y, finalmente, si hay implicaciones en la enseñanza, evaluación de la gravedad del error y búsqueda de una posible solución didáctica.

Esta línea de investigación, que para algunos autores es la más fructífera (Baralo, 2011), ha promovido que se hable de cierta tipología del error. Corder (1992: 37) distingue entre *errores sistemáticos* (también denominados por el autor (Corder, 1992) *errores de competencia*), que revelan el conocimiento subyacente de la interlengua, y *faltas* (también llamados *errores de actuación*), cuyas causas son accidentales, como la memoria o el estado físico o psicológico. Asimismo, en virtud de si se trata de errores debidos a la influencia de la lengua materna o a otras causas, se habla de *errores de interlengua* y *errores de intralengua*, respectivamente (Pastor Cesteros, 2004: 204). Otros autores, como Fernández López (1997: 29), han propuesto una tipología del error mucho más exhaustiva, basada en criterios lingüísticos, comunicativos, pedagógicos, etc.

Por otra parte, de acuerdo con Baralo (2011: 45), el AE ha de ser cualitativo y no cuantitativo, debido a que una gran cantidad de errores no es signo de menos dominio, sino todo lo contrario; los que cometen más errores son aprendientes creativos que

arriesgan más en la lengua meta, de hecho, el incremento de errores es señal de progreso en ciertos estadios. No obstante, los que dominan en menor medida la lengua meta, en lugar de arriesgar, se sirven de la “inhibición”. En definitiva, no solo se ha de prestar atención al tipo de errores cometidos, sino también a aquellas construcciones que se evitan.

Dentro de la línea de investigación del AE, uno de los fenómenos que más interés suscita es el de la *fosilización*. Dicho fenómeno tiene lugar cuando se siguen cometiendo errores que se consideraban superados en niveles avanzados de dominio. Estos errores son usuales en aquellas tareas que se han de realizar de forma instantánea e improvisada, donde el alumno no tiene la opción de corregir y releer como en otras actividades planificadas (Baralo, 2011: 44).

Baralo (2011: 45-47) sostiene que las causas de la fosilización se pueden atribuir, esencialmente, a dos estrategias a las que el aprendiente recurre para compensar la carencia de conocimiento de la lengua meta: la transferencia (preservación en la IL de algunas estructuras de la LM) y la permeabilidad, que, según Adjémian (1992: 249), es una propiedad de la IL que permite a las reglas de la L1 acceder a la ella o hipergeneralizar sus propias reglas. Selinker (1992: 87) apunta también un subtipo de transferencias, denominadas *transferencias de instrucción*, caracterizadas por una inadecuada adaptación de tareas, materiales, *input*, etc., por parte del docente.

Otra estrategia propia de la adquisición, que también puede ser causa de fosilización, es, apunta Baralo (2011: 47-48), la tendencia a la *simplificación* del sistema de la lengua meta. Al igual que la transferencia y la permeabilidad, se recurre a ella cuando el estudiante no dispone de la suficiente competencia lingüística de la L2.

En general, todos los errores son propios del proceso de aprendizaje y tienden a desaparecer, en su mayoría, a medida que el estudiante adquiere mayor nivel de dominio. No obstante, si pese a ser conscientes del error y haberlo subsanado, reaparece en ciertas situaciones, se considera fosilizado. También se ha de tener en consideración que si el alumno intenta formar una nueva hipótesis a partir de los datos que dispone con el objeto de subsanar su error, puede llegar a un estadio caracterizado por la inestabilidad y, en ocasiones, por la hipercorrección (Baralo, 2011: 49-50).

Por otra parte, hay otros dos tipos de análisis de datos, considerados los más relevantes junto con el AC y el AE (Larsen-Freeman y Long, 1994; Pastor Cesteros,

2004). Se trata del *análisis de la actuación* y del *análisis del discurso*. El primero de ellos, señala Pastor Cesteros (2004: 107), no se centra únicamente en el error como el AE, sino en el conjunto de la producción del aprendiz (no solo tiene en cuenta lo que se hace mal, también lo que se hace bien), mediante el análisis de su actuación lingüística global. Este tipo de análisis ha dado lugar a investigaciones fructíferas en relación con el orden de adquisición o con los estilos y estrategias de aprendizaje. El segundo (que constituye el momento actual de la investigación), prosigue Pastor Cesteros (2004: 108), “trata de averiguar las relaciones que se establecen entre el *input* del aprendiz y las formas de desarrollo de su interlengua, por eso se ha denominado también investigación sobre el *input*”. Dentro de este último se están desarrollando interesantes campos de estudio, en concreto, en el marco del *análisis conversacional*, como el referido a las *estrategias comunicativas*, el *discurso del habla a extranjeros*, la *coherencia* y la *cohesión* en la interlengua, etc. (Pastor Cesteros, 2004: 109).

En líneas generales, el Análisis Contrastivo abrió una línea de investigación que desembocó en un giro drástico en el panorama de enseñanza de segundas lenguas, tanto para la investigación como para la docencia. Este cambio, que nace en parte como reacción contra los supuestos teóricos en los que se apoyaban el Análisis Contrastivo, el conductismo y el estructuralismo, vino propiciado por la aparición del Análisis de Errores y la hipótesis de la Interlengua. La irrupción de ambos planteamientos supuso que se reemplazara la concepción del error como un factor negativo que había que evitar, por la visión de dicho fenómeno como un elemento indispensable, necesario y de gran valía para el proceso en general y para el alumno y el docente en particular.

3. Descripción y análisis de *corpus*

3.1. Metodología

El tipo de análisis que se aplica al *corpus* es el Análisis de Errores (v. 2.2.3). Se pretende, en primera instancia, recoger toda la producción lingüística referente a la expresión de la modalidad y, a partir de la totalidad de los datos, apuntar aquellos que resulten erróneos, junto con una breve descripción, valoración y explicación de las posibles causas. El objetivo último, pues, es interceptar las áreas más y menos problemáticas y advertir las estrategias de aprendizaje más recurrentes, con el fin de obtener información del proceso de aprendizaje de los aprendientes y de sus estilos cognitivos.

El Análisis de Errores consta, en este trabajo, de los siguientes pasos, propuestos ya por otros autores cuyas investigaciones han seguido una dinámica similar (Fernández López, 1997): en primer lugar, se compilan todos los datos del *corpus* referidos a la expresión de modalidad para dar cuenta, con carácter general, de la productividad o frecuencia de uso de este fenómeno en los aprendientes; en segundo lugar, se identifican los errores; en tercer lugar, se clasifican de acuerdo a unos criterios particulares, apuntados en líneas posteriores; en cuarto lugar, se clasifican; en quinto lugar, se explican y se da cuenta de las posibles causas; en sexto lugar, se valora la gravedad y, finalmente, se discuten los resultados a modo de balance final. Por lo tanto, el análisis no solo es de carácter cuantitativo, sino también cualitativo. A estos estadios se podría añadir uno más relacionado con la intervención o implicación didáctica, en el que el docente tome como instrumento los datos recabados para elaborar una propuesta encaminada a la toma de conciencia de los errores para intentar subsanarlos; no obstante, este trabajo no pretende elaborar una propuesta didáctica, sino facilitar el instrumento previo necesario para llevarla a cabo.

La tipología del error que se ha acogido en este trabajo es una adaptación de la que Fernández López (1997: 44-47) propuso para el análisis de producciones de cuatro grupos de estudiantes cuyas lenguas maternas eran el alemán, el árabe, el francés y el japonés, respectivamente. Se habla de adaptación porque de esta tipología se han eludido aquellas partes que no se vinculan a ninguno de los errores registrados. De esta forma, dichos errores se clasifican en gramaticales (paradigmas, concordancias, uso de categorías, estructura de la oración y relación entre oraciones), léxicos (forma y

significado) y gráficos (puntuación, tildes, separación de palabras, confusión de fonemas, etc.). Esta clasificación se precisará con más detalle más adelante.

3.2. Descripción del corpus

El *corpus* que sirve de base para el análisis de datos y que recoge un total de 7902 palabras, forma parte de la tesis doctoral de Abbas Farhan Eliwey (2012), quien compiló, durante el curso 2008-2009, 48 producciones escritas de estudiantes arabófonos de español de la Universidad de Bagdad (Iraq); 39 de ellas en Bagdad y 9 en Granada, donde los estudiantes llevaban dos semanas⁷ en el momento en el que se recogieron las muestras bajo un programa de inmersión lingüística. Por otra parte, se ha de destacar que el empleo de este *corpus* ha sido viable debido a que tanto la tesis doctoral como el presente TFM han sido dirigidos por el doctor Ventura Salazar García, autorizado para su uso con fines académicos.

Por lo que respecta a las características que tenían que presentar las producciones escritas, se ha de tener en consideración que debían constar de unas 150 palabras aproximadamente y que los estudiantes tenían acceso al uso de diccionario. Asimismo, los aprendientes podían elegir entre uno de los siguientes temas: un viaje, el día más feliz de sus vidas o la situación actual de Iraq. Aunque la mayoría de muestras lingüísticas se centra en alguno de esos argumentos, algunos alumnos se inclinaron por apoyar su redacción en otros asuntos.

En cuanto al perfil de los informantes, se trata de 48 estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad de Bagdad (Iraq); 21 mujeres y 27 hombres de edad comprendida entre los 23 y los 29 años, cuya lengua materna es el árabe. Asimismo, cuentan con conocimiento previo del inglés, por lo que cabría considerar el español como su L3. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el nivel de los aprendices oscila entre un B1 y B2 (Salazar García y Eliwey, 2015).

⁷ Dado el escaso tiempo transcurrido en España en el momento de la recogida de datos, no se tendrá en consideración este factor en el análisis.

3.3. Análisis de errores

3.3.1. Expresiones modales totales

En total, se han registrado 192 expresiones modales (v. Anexo), referidas a las modalidades epistémica, deóntica, dinámica y volitiva; es decir, se han tenido en consideración únicamente las dos modalidades principales (epistémica y los subtipos de la radical) y se han eludido los otros tipos por no presentar en la bibliografía límites y conceptualizaciones claras.

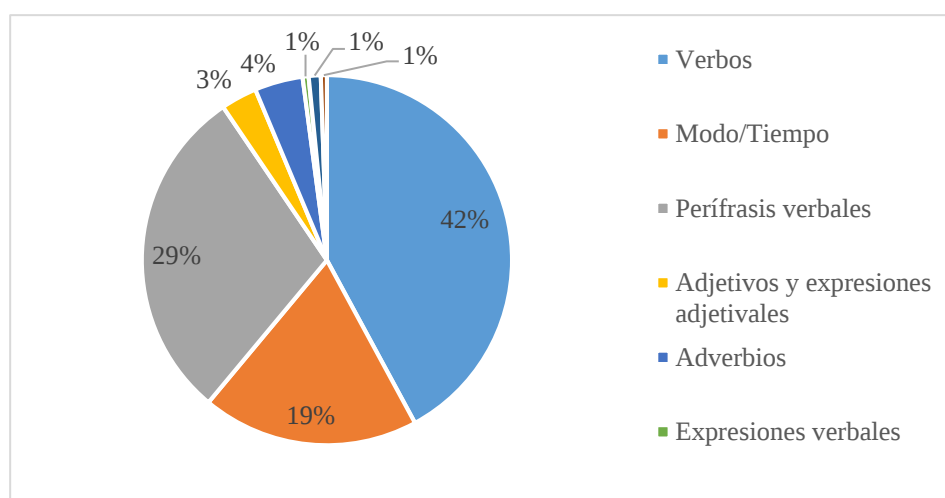


Figura 3. Expresiones modales totales

Los datos que presenta la figura 3 aluden a la categoría gramatical que más se emplea para la expresión de la modalidad. De esta manera, los aprendientes tienden a utilizar verbos y perífrasis verbales sencillas, aunque también optan por el uso de futuro y subjuntivo. De entre los verbos, cuentan con gran frecuencia de uso *querer*, *parecer*, *pensar*, *saber*, etc. Por otra parte, la perífrasis más empleada es la conformada con *poder* + infinitivo. Las clases léxicas referidas a sustantivos, adjetivos o adverbios de emplean de forma más limitada.

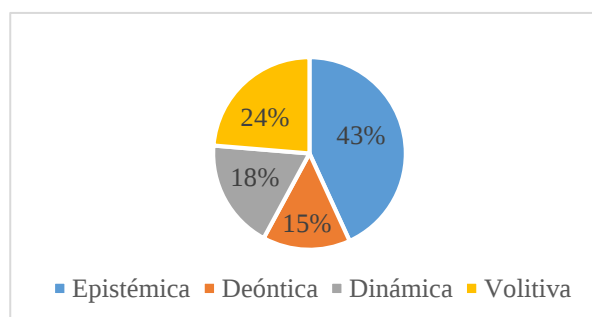


Figura 4. Tipos de modalidad expresados

Por otra parte, con respecto al tipo de modalidad más empleado (v. fig. 4), la modalidad epistémica, esto es, la referida a la duda, la certeza, la conjetura o la posibilidad es la más productiva entre los aprendices. Le sigue la modalidad deóntica, que se ha dividido entre modalidad deóntica para la expresión de obligación y modalidad volitiva para la expresión del deseo, voluntad o intención. Finalmente, la dinámica, relacionada con lo que se puede o no llevar a cabo bien sea por capacidades individuales o circunstancias ajenas, también cuenta con gran parte de presencia, pese a ser la modalidad menos expresada.

3.3.2. Identificación de errores

En cuanto al número de expresiones erróneas halladas, cabe señalar que se han registrado un total de 98 construcciones erróneas, es decir, más de la mitad de expresiones modales (189) contienen algún error, lo que permite advertir la complejidad de este fenómeno, transcategorial y ambiguo, en aprendices de español como L2 o LE. Dentro de estas construcciones se han contabilizado 127 errores, es decir, hay más errores que expresiones modalizadas erróneas porque, en varias ocasiones, dichas construcciones presentan más de un error. Por otra parte, se ha de precisar que los errores de las construcciones que acompañan a las expresiones modalizadas no se tienen en consideración salvo en aquellos casos en los que estas expresiones modalizadas rijan alguna particularidad gramatical, como en casos como *Es posible que + subjuntivo*.

Los errores, tal y como se adelantaba al comienzo de este apartado, se han clasificado en tres categorías: gramaticales, léxicos y gráficos. Los errores que impliquen dos o más categorías se apuntarán en cada una de ellas.

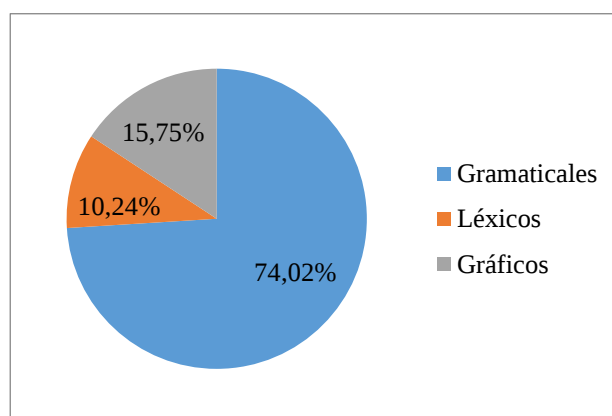


Figura 5. Tipos de errores

La figura 5 muestra los tipos de errores registrados. Como indican los porcentajes, las áreas más problemáticas están relacionadas con cuestiones gramaticales, sobre todo, con el paradigma verbal, tal y como se precisa a continuación.

3.3.3 Clasificación y descripción

3.3.3.1. Errores gramaticales

Se han contabilizado un total de 94 errores gramaticales, que se han clasificado, tal y como se adelantaba anteriormente, en cuatro subdivisiones, referidas al paradigma verbal, al valor y uso de categorías, a la estructura de la oración y a la relación entre oraciones, respectivamente. A continuación, se exponen los errores vinculados a cada subdivisión junto a una breve descripción.

- Errores en el paradigma. En este apartado se han enmarcado usos que no existen en el paradigma verbal español.

S10 *No fue tan fuerte como que al cerrar los ojos **podará** verla.* (Aplicación de reglas propias de verbos regulares a un verbo irregular).

S11 *Así que **podido** practicar mucho el español.* (Omisión del auxiliar).

S23 *La mujer por su naturaleza es ambiciosa quiere alcanzar a las cosas que quiere es cual sea el precio, por lo tanto se aplica y **perseve** para lograr lo que quiere.* (Omisión de la terminación, probablemente, por analogía con otros verbos cuya terminación es *–e* para la tercera persona del singular).

S36 *si se busca un poco, **su** puede encontrar.* (Confusión vocálica de la *u* con la *e*, junto con empleo inadecuado del pronombre *se*).

- Errores en valores y usos de las categorías. En este punto, se tienen en consideración usos inadecuados en valores de tiempos verbales, de concordancia de número y persona, de pronombres y de preposiciones. A continuación, se exponen cada una de las subdivisiones mencionadas:

- Errores en el tiempo y modo verbal. Dada la intercepción de ciertas tendencias, se propone la siguiente clasificación para este tipo de errores:

- i. Confusiones en el modo verbal:

- Uso de futuro (simple o compuesto) de indicativo en lugar de presente o pretérito perfecto simple de subjuntivo:

- S3 Cuando no **habré** guerras enemigos.
- S3 Cuando no **habrán** ninguna humano hambre.
- S7 Cuando **habré estado** enamorado, se cambiará todo esto.
- S40 pero algunos expertos dudan de que Saddam **habrá** sido tan loco.
- Uso de presente de subjuntivo en lugar de futuro simple de indicativo:
- S3 Entonces la vida **esté** más feliz y más divertida que nunca.
- S3 Pero **no sé si venga** este día o no.
- S39 porque **hagan** eso, matar sus hijos.
- Uso de presente de subjuntivo en lugar de presente de indicativo:
- S6 Si mi tía a mi abuela **esté enferma** voy a visitarla.
- S7 Creo que la casa de todo esto **sea** la pérdida del amor.
- S21 **Siquiera** dios lo más pronto posible.
- Uso de presente de indicativo en lugar de presente de subjuntivo:
- S30 Para que **puedo** levanta me temprano por la oración.
- S34 Pero no **pensáis** nunca que os he olvidado.
- Uso de imperfecto de subjuntivo en lugar de futuro simple de indicativo:
- S3 **Fuera** el día más feliz.
- Uso de imperfecto de subjuntivo en lugar de imperfecto de indicativo:
- S1 También **quisiéramos** ver una ciudad nueva.
- Uso de futuro de subjuntivo en lugar de imperfecto de indicativo:
- S12 También **quisieremos** ver una pueblo nuevo.
- ii. Confusiones entre tiempos del mismo modo:
- Uso de futuro simple de indicativo en lugar de presente:
- S6 **Tendremos que decir** que es lógico que todo los días.
- Uso de presente de indicativo en lugar de pretérito perfecto simple:
- S14 Y no la **puede** encontrar hasta el segundo día.
- Uso de presente de indicativo en lugar de futuro simple:
- S35 No **puedo** olvidar nunca este día.

- Uso de pretérito imperfecto de indicativo en lugar de condicional:
S38 *Quería visitarla otra vez.*
- Uso de futuro de subjuntivo en lugar de pretérito imperfecto de (por vacilación vocálica):
S39 *pero ojalá que **salieremos** mas fuertes.*
- Uso de pretérito perfecto simple de indicativo en lugar de pretérito imperfecto:
S40 *Estado Unidos pensaba que Saddam **fue** poco probable de llevar a cabo ataques terroristas.*
- iii. Usos erróneos de formas impersonales:
 - Uso de infinitivo en lugar de pretérito perfecto simple:
S32 *Pero al final **conseguir estar.***
 - Uso de infinitivo en lugar de pretérito imperfecto de subjuntivo:
S40 *Estado Unidos pensaba que Saddam fue poco probable de **llevar a cabo** ataques terroristas.*
 - Oración de relativo en lugar de infinitivo:
*Mi sueño es **que viaje** otra vez a esta lugar.*
 - Uso de infinitivo en lugar de subordinada sustantiva con *que*:
S46 *El ser humano a veces imaginas que es imposible **construir** cosa así.*
 - Uso de infinitivo en lugar pretérito imperfecto de subjuntivo:
S40 *a menos que un ataque encabezado **parecer** pronto.*
- Errores de concordancia entre sujeto y verbo:
 - Empleo de primera persona en lugar de tercera:
S9 *Uno siempre **sueño** con la libertad.*
S10 *Aunque sabía que mi dormitorio mi hermana **estuve** durmiendo.*
 - Empleo de tercera persona en lugar de primera:
S14 *Y no la **puede encontrar** hasta el segundo día.*
S15 *Incluso **aspira a aprender** a hablar como ellos.*
 - Empleo de singular en lugar de plural:

S19 *Todos los personas **quiere ayudarme**.*

S39 *Al-Qaeda y Saddam **parece tener** objetivos.*

— Empleo de plural en lugar de singular:

S3 *Cuando no **habrán** ninguna humano hambre.*

S41 *la gente no **pudieron usar** el agua durante muchos años.*

— Empleo de primera persona del singular en lugar de tercera del plural:

S3 *Cuando no **habré** guerras enemigos*

- Errores en el uso de pronombres:

— Usos incorrectos de *se* (pronominalización u omisión):

S4 *Cuando el viaje esta por la noche no **se** puede distraer en el camino.*

S5 *Los astronautas descubrieron que no **se** puede existir una vida posible sobre la luna.*

S7 *Cuando habré estado enamorado **se** cambiará todo esto.*

S33 *No sabía cuánto dinero **se** había perdido por ella.*

S44 *No puede disfrutarse de una seguridad perfecta.*

S25 *Desde Bagdad hasta Babel **necesita** casi una hora y media.*

— Con función pronominal plena:

S7 ***A mí, creo** que todos los días de la semana están semejante.*

S46 ***A mi parece** todos los viajes son interesantes.*

— Adición u omisión del pronombre *lo*:

S6 ***Lo** que estuve esperando desde hace mucho tiempo.*

S6 *Los que no he podido ver**los** durante casi todo el año.*

S39 *Con este problema pienso que **lo** quedaremos más años.*

S19 *Con todo **(X)** que yo necesito.*

— Ausencia de pronombre personal:

S12 *Y aunque **no hemos podido** bañar porque era noviembre.*

S44 *Si puedes descansar en este océano de paz, todos los ruidos usuales del mundo difícilmente **pueden afectar**.*

- Errores en el uso de preposiciones:

— Ausencia:

S21 A un país **(X)** que le debo el amor que me regalo y el cariño que me abrazo.

S39 Quien va **(X)** pagar sera el pueblo.

— Adición:

S21 Quiere alcanzar **a** las cosas que quiere.

S32 Llevaba tiempo pensado **de** estar alguna día por aquí.

S32 Apuesto **de** que casi me va la hora de avión.

- Errores en la estructura de la oración (cambio de orden y elisión de constituyentes):

— Alteración del orden:

S5 Los astronautas descubrieron **que no se puede existir una vida posible sobre la luna.**

S6 es el día **que en él** puedo realizar un sueño.

S33 un casa más grande, **Quién se casa quiere.**

S34 Pero en cuanto la sepa, **la os daré** por teléfono.

S39 Con este problema **pienso que lo quedaremos más años.**

S40 Estado Unidas pensaba **que Saddam fue poco probable de llevar a cabo ataques terroristas.**

S45 **el ser humano a veces imaginas que es imposible** construir cosa así.

— Elisión de constituyentes:

S15 Me gustaría **(X)** a comer allí los fines de semana.

S19 Siempre puedo decir que **(X).**

S19 Tengo que **(X).**

S21 **(X)** pensando en el día que regresaré.

S25 Todavía no **(X)** creerlo.

S35 Y pienso que las personas **(X)** una vez, estuve con mi hermano.

S39 puede **(X)** nuestro hermano, amigos, vecinos.

S39 **(X)** cual que está la causa.

S39 lo más rápido **(X).**

- Errores en oraciones subordinadas. Aquí se consideran aquellos errores por omisión, adición, elección incorrecta del enlace, así como los vinculados a la concordancia temporal entre verbo principal y verbo subordinado:

— Falta de concordancia entre verbo principal y verbo subordinado:

S9 *Todo lo que **teníamos** que hacer **es** ir a la estación.*

S10 *Aunque **sabía** que mi dormitorio mi hermana **estuve** durmiendo.*

S15 ***Siento** que **me estaba acostumbrando** a mi mujer vida poco a poco.*

S36 *todo lo que **teníamos** que hacer **es** que ir al centro.*

S40 *Estado Unidas **pensaba** que Saddam **fue** poco probable de **llevar a cabo** ataques terroristas. (Falta de concordancia temporal en sendos verbos).*

S45 ***Parece** que toda la ciudad y la gente **vivían** en la calle.*

— Omisión de la conjunción *que*:

S11 *El lugar que hoy ocupa la Mezquita-Catedral parece (X) **había estado**, desde antiguo, dedicado al culto de diferentes hermosuras.*

S12 *Puedo decir (X) **un día sin problema es un día feliz.***

S45 *Parece (X) **la gente adopta a este tipo de vida.***

S46 *A mi parece (X) **todos los viajes son interesantes.***

S46 *El ser humano a veces imaginas que es imposible (X) **construir** cosa así.*

— Adición de la conjunción *que*:

S8 *Mi sueño es **que** viaje otra vez a esta lugar.*

S36 *Todo lo que **teníamos** que hacer es **que** ir al centro.*

— Empleo inadecuado del enlace:

S40 *Estado Unidas pensaba que Saddam fue poco probable **de** llevar a cabo ataques terroristas. (Uso de la preposición *de* en lugar de la conjunción *que*).*

S47 *hay extranjeros aquí **quiénes** quieren conocer situación de Irak. (Uso del pronombre relativo *quienes* en lugar del pronombre relativo *que*).*

3.3.3.2. Errores léxicos

De entre todos los aspectos tenidos en cuenta por Fernández López (1997) en este apartado, solo se han registrado errores vinculados a usos erróneos entre los verbos *ser* y *estar*⁸, en concreto, por el empleo del verbo *estar* en lugar de *ser*.

S2 *Me parecía que ese **estaba** el mejor de los lugares.*

S3 *El día más feliz **estará** el día.*

S3 *Entonces la vida **esté** más feliz y más divertida que nunca.*

S39 *Cual que **está** la causa.*

S40 *Saddam podría decidir que la medida extrema de ayudar a los terroristas [...] iba a **estar** su última oportunidad de castigarse.*

S42 *es imposible comer otra cosa que no **está** un bocadillo.*

S42 *Las tropas norteamericanas no **están** capaces de asegurar las rutas.*

En menor medida, también hay presencia de semas comunes no intercambiables en el contexto, así como otros empleos de términos cuyo significado no se ajusta a la situación comunicativa:

S11 *¿**Sabemos** dónde he estado?*

S16 *Durante estos meses ella no podía **salir y volver**.*

S 20. *Algún día habré **sido seguir** estudiar el doctorado en España.*

S25 *O también en tren para **lograr** la ciudad.*

S32 *Siempre he estado **dañando** de que llegue este momento.*

S40 *Saddam podría **decidir** que la medida extrema de ayudar a los terroristas [...] iba a estar su última oportunidad de castigarse.*

S40 *a menos que un ataque encabezado parecer **pronto**.*

S46 *Pasábamos todos los días muy alegres porque **debe siendo** el Cairo una ciudad llena de museos.*

⁸ Esta sobregeneralización del verbo *estar* en detrimento de *ser* ya fue estudiada por Salazar y Eliwey (2015).

3.3.3.3. Errores gráficos

En este apartado, se consideran errores vinculados a los signos de puntuación, a la separación y unión de palabras, al uso de tildes o a la confusión de fonemas, entre otros.

- Ausencia de comas:

S20 España es **tal vez** fue, uno de los países.

S21 Siquiera dios lo más pronto posible.

S35 como mi amigo no pudo oír eso. empezó a hablar con él.

S39 Ahora tenemos muchos muertos **probablemente** más que un miles.

- Ausencia o adición de tildes:

S6 es el día en **él** puedo realizar un sueño.

S12 También **quisieremos** ver una pueblo nuevo.

S12 Ya **sabia** que estoy muy hablador.

S35 como mi amigo no **pudo oír** eso.

S39 Quien va pagar **sera** el pueblo.

S39 pero ojalá que **salieremos** más fuertes.

S44 Ninguno de esos ruidos te **molestaran**.

S46 A **mi** parece todos los viajes son interesantes.

S47 hay extranjeros aquí **quiénes** quieren conocer situación de Irak.

- Unión o separación de palabras:

S21 **Siquiera** dios lo más pronto posible.

S30 Para que puedo **levanta me** temprano por la oración.

S39 **Porqué** hagan eso, matar sus hijos.

- Omisión de letras:

S30 Para que puedo **levanta** me temprano por la oración.

S32 Llevaba tiempo **pensado** de estar alguna día por aquí.

- Confusión de fonemas:

S37 tuve que **guitar** la ropa.

3.3.4. Causas y evaluación de los errores

En primer lugar, por lo que respecta a las posibles causas de los errores, resulta complejo, sin establecer contacto con los aprendices, establecerlas de forma fiable, debido a varios factores: en primer lugar, aunque en algunos casos esté relativamente claro, en otros, no se puede asegurar qué es, exactamente, lo que se pretendía expresar; en segundo lugar, al no haber llevado un seguimiento exhaustivo del proceso de aprendizaje en los estudiantes y al no tener acceso a él más allá de las muestras del *corpus*, es arriesgado establecer posibles causas, puesto que, por ejemplo, en el caso de la fosilización, es necesario manejar información sobre la recurrencia de ese error en la producción. Por lo tanto, en lugar de establecer motivos de forma concreta, se van a proponer algunos con carácter general, siempre con cautela, en relación a ciertas tendencias que sí se pueden advertir.

Algunas de las causas más frecuentes del error, que ya fueron apuntadas en el apartado 2.2.3, son la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia de la LM, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad.

A veces, la simplificación, esto es, la reducción de la lengua meta a un sistema más simple, y la hipergeneralización, es decir, la aplicación de reglas aprendidas de la lengua meta a partir de muestras lingüísticas con las que se ha estado en contacto a otras construcciones en las que no está aceptada dicha aplicación, están estrechamente relacionadas. Ambas estrategias han sido recurrentes, con respecto a los datos de este estudio, en las formas del paradigma verbal, donde las desinencias de verbos regulares se aplican a verbos irregulares:

*S23 La mujer por su naturaleza es ambiciosa quiere alcanzar a las cosas que quiere es cual sea el precio, por lo tanto se aplica y **perseve** para lograr lo que quiere.*

*S10 No fue tan fuerte como que al cerrar los ojos **podará** verla.*

En cuanto a la posible transferencia de las normas de la lengua materna, algunos autores como Abdulghafoor (2016:172) destaca el caso de los verbos pronominalizados, altamente recurrente entre las muestras del *corpus*:

*S5 Los astronautas descubrieron que no **se** puede existir una vida posible sobre la luna.*

*S7 Cuando habré estado enamorado **se** cambiará todo esto.*

Por otra parte, la fosilización, es decir, el fenómeno que tiene lugar cuando algunos errores que se consideraban superados reaparecen, bien por interferencia de la lengua materna, bien por usos erróneos de reglas de la lengua meta (Abdulghafoor, 2016: 173). En el caso de este estudio, este fenómeno se da de forma generalizada con la confusión entre los verbos *ser* y *estar* (cf. Eliwey, 2012).

La permeabilidad tiene lugar cuando los alumnos comenten fallos en estructuras ya dominadas. Esta estrategia posibilita que, al aprender una regla nueva, se reestructure todo el sistema lingüístico. La reorganización del conocimiento propicia la aparición de errores, como ocurre en los datos recabados con los tiempos de subjuntivo.

Finalmente, la variabilidad, referida a la variación de las producciones de los aprendices, aunque se da más en el lenguaje oral, ya que entre los factores que propician que se produzca se encuentran algunos como la fluidez, la espontaneidad o la rapidez, también es posible percibirla en el registro escrito, por ejemplo, en una de las producciones se ha podido advertir con el uso del verbo *haber* como auxiliar del pretérito perfecto compuesto de indicativo:

S12 Así que **(X)** *podido practicar mucho el español.*

S12 Y aunque no **hemos** *podido bañar.*

Finalmente, en cuanto a la evaluación del error, autores como Fernández López (1997:30-31) considera que el factor ,que se ha de tener en consideración es el de la *aceptabilidad*, pese a que se han propuesto algunos otros (*comprensión, ambigüedad, irritación, estigmatización*, etc.). Este factor es el que juzga si un mensaje se entiende, si es adecuado a la situación, si dificulta la comprensión, etc., y por ello, es considerado uno de los más relevantes desde el prisma comunicativo. En este sentido y, aunque tal y como señala la autora “tal vez no seamos los profesores ni los estudiosos del tema los árbitros más imparciales para juzgar el grado de aceptabilidad de los mensajes de nuestros alumnos” (Fernández López, 1997: 30), se han advertido ciertas expresiones que podrían calificarse como graves en términos de aceptabilidad, como las siguientes, que resulta complejo interpretar:

S20 Algún día **habré sido seguir estudiar** *el doctorado en España.*

S46 Pasábamos todos los días muy alegres porque **debe siendo** *el Cario una ciudad llena de museos.*

3.3.5. Discusión de resultados

Como se detallaba anteriormente, el análisis de errores es una labor arriesgada en los casos en los que no se ha mantenido contacto alguno con el grupo de aprendientes. De hecho, si se presta atención a construcciones como las de S14, el error bien podría ser resultado de la hiperregularización de las reglas de los verbos regulares, bien podría estar relacionado con confusiones entre presente y pretérito por permeabilidad:

S14 *Y no la **puede** encontrar hasta el segundo día.*

Este tipo de casos ambiguos no dejan paso a la exhaustividad del análisis. Ocurre lo mismo con S15, en la construcción *Me gustaría **a** comer allí los fines de semana*, en la que no es posible saber con certeza la motivación de la preposición *a*.

No obstante, es fácil advertir que cada sujeto presenta sus propias particularidades; un mismo tipo de error puede resultar frecuente en un solo estudiante e inexistente en los demás. Por otro lado, también hay ciertas tendencias generales que se presentan con relativa reiteración. El carácter transcategorial de la modalidad dificulta su expresión sobre todo en construcciones que implican subjuntivo, ligado tanto a la modalidad epistémica (predicciones, conjeturas, probabilidad, etc.) como a la expresión de deseo. Ambos usos, orientados al futuro, propician la interferencia entre los futuros de indicativo y los de subjuntivo, además del hecho de que algunos usos del subjuntivo no existen en árabe. Este, junto a la pronominalización de *se*, constituye uno de los errores más recurrentes en los datos recabados.

En conclusión, lo complejo no es la expresión de la modalidad epistémica o radical en sí, sino el empleo correcto de formas verbales vinculadas a ellas; es en la expresión del tiempo y el modo donde se concentra el mayor número de fallos. El problema, en este sentido, que presenta el fenómeno de la modalidad es que en ocasiones rige un único modo o un tiempo concreto, por lo que, de todos los futuros, pasados o presentes tanto de subjuntivo como de indicativo, lo complejo es seleccionar de forma adecuada el que corresponde a la construcción y más aún si se tiene en consideración que el paradigma verbal árabe difiere sustancialmente del español.

4. Conclusiones

En líneas generales, este trabajo pretendía interceptar las áreas más problemáticas en el aprendizaje de la modalidad, es decir, en la expresión de la probabilidad, necesidad, capacidad, intención, deseo, conjetura, etc. En este sentido, las parcelas más complejas conciernen, desde la perspectiva gramatical, al tiempo y el modo verbal y, desde el prisma de la modalidad, a la modalidad epistémica y volitiva.

No obstante, algunos de los objetivos que subyacían al estudio no se han cumplido de forma enteramente satisfactoria por varios motivos. En primer lugar, la modalidad abarca diversos aspectos gramaticales y semánticos y, además, presenta falta de consenso en la tipología y en sus límites conceptuales, lo que dificulta la labor del Análisis de Errores. Consecuentemente, bajo ciertas perspectivas, se habrán eludido expresiones modales significantes y bajo algunas otras, se habrán tenido en consideración construcciones irrelevantes o vinculadas a otro tipo de modalidad. Por otra parte, si se pretende realizar un estudio de la modalidad, dada la complejidad y amplitud del concepto, resulta imprescindible definir el objeto de estudio de forma más limitada, en beneficio de unos resultados más exhaustivos y metódicos; esto es, centrarse en una expresión concreta o en un tipo de modalidad claramente acotado, como han hecho algunos estudios, por ejemplo, con la modalidad epistémica (Ciglič, 2014). Finalmente, el *corpus* que ha servido como base a este estudio, aunque ha servido para dar cuenta de ciertas estrategias de aprendizaje recurrentes que presentan un patrón común de actuación, no es lo suficientemente representativo como para extraer resultados concluyentes y generales.

Por lo que respecta a las líneas de investigación, este trabajo deja abiertos diferentes frentes. Por un lado, la búsqueda de un modelo de análisis de las producciones de la interlengua centrada en el español que supere los puntos débiles del Análisis de Errores (como la falta de atención a las expresiones correctas). Por otra parte, queda abierto igualmente el estudio de la modalidad como fenómeno lingüístico, así como la didáctica de dicho fenómeno en el aula de ELE. Asimismo, otra de las líneas por las que puede continuar esta investigación es la centrada en el estudio de aspectos lingüísticos en el proceso de aprendizaje de aprendientes arabófonos (o de cualquier otra lengua materna), que seguiría el camino de otros estudios como los de Fernández López (1997), Eliwey (2012) o Salazar García y Eliwey (2015).

5. Bibliografía

- ABDULGHAFOOR, FALAH RAFIE (2016): “El análisis de los errores en el aprendizaje del español para alumnos arabófonos”, *Revista de la Facultad de Educación Básica – Universidad al-Mustansiriya*, 22: 95, págs. 163-182.
- ADJÉMIAN (1992): “La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de segundas lenguas”, en J. Muñoz (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor Dis, págs. 241-262.
- BALLY, CHARLES (1942): “Syntaxe de la modalité explicite”, *Cahiers de Ferdinand de Saussure*, 2, págs. 3-13.
- BARALO, MARTA (2011): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- BRAVO, ANA (2017): *Modalidad y verbos modales*, Madrid, Arco/Libros.
- CARRETERO, MARTA (1992): “Una propuesta de tipología de la modalidad: la aceptación como categoría modal”, *Cuadernos de Filología Hispánica*, 10, págs. 41-61.
- CHQUITO, ANA BEATRIZ (2014): “La modalidad”, en S. S. Fernández y J. Falk (eds.), en *Temas de gramática española para estudiantes universitarios: una aproximación cognitiva y funcional*, Frankfurt am Main: Peter Lang, págs. 171-196.
- CIGLIČ, BARBARA PIHLER (2014): “Los marcadores verbales de modalidad epistémica y su papel en el desarrollo de las competencias comunicativas”, *Lingüística*, 54:1, págs. 381-395.
- CORDER, STEPHEN PIT (1992a), “La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua”, en J. Muñoz (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor Dis, págs. 31-40.
- CORDER, STEPHEN PIT, (1992b), “Dialectos idiosincrásitos y análisis de errores”, en J. Muñoz (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor Dis, págs. 63-77.
- ECKMAN, F. (1992): “El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado”, en J. Muñoz (comp.), *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor Dis, págs. 207-224.

- ELIWEY, ABBAS FARHAN (2012): *Los verbos "ser" y "estar" en la interlengua de los universitarios arabófonos que aprenden español como lengua extranjera*, Universidad de Jaén [Tesis Doctoral].
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, FÉLIX (1999): “Determinaciones «no factuales». Grupo I: la modalización”, en *Las perífrasis verbales en el español actual*, Madrid, Gredos, págs. 150-201.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, SONSOLES (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, EULALIO (2018): “La ASL desde una aproximación psicolingüística”, en M. Martínez-Atienza y A. Zamorano (coords.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. I. Fundamentos, enfoques y tendencias*, Madrid: enClaveELE, págs. 13-38.
- GARCÍA MURGA, FERNANDO (2014): “La modalidad” en F. García, *Semántica*, Madrid, Síntesis, págs. 213-237.
- GILI GAYA, SAMUEL (1981a). “Frasas verbales” en *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Vox, págs. 103-119.
- GILI GAYA, SAMUEL, (1981b) “Modos del verbo” en *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Vox, págs. 131-143.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, SALVADOR (1995). “La periferia verbal (II): complementos de verbo enunciativo y atributos de modalidad”, en A. Briz, M. J. Martínez y Grupo Val.Es.Co (eds.): *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*, Valencia, Universidad de Valencia, págs. 91-108.
- INSTITUTO CERVANTES (2018): “El español: una lengua viva. Informe 2018” [En línea: <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf>]. Fecha de consulta: 05/07/19].
- LARSEN-FREEMAN, DIANE Y LONG, MICHAEL (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.

- LIEBERMAN, DOROTEA INÉS (2007a): “Uso de los tiempos verbales: valores temporales y modales”, en *Temas de gramática del español como lengua extranjera: una aproximación pedagógica*, Buenos Aires, Eudeba, págs. 115-136.
- LIEBERMAN, DOROTEA INÉS (2007b): “Usos del modo subjuntivo”, en *Temas de gramática del español como lengua extranjera: una aproximación pedagógica*, Buenos Aires, Eudeba, págs. 167-175.
- LYONS, JOHN (1977): “La modalidad” en R. Cerdá (trad.), *Semántica*, Barcelona, Teide, págs. 719-777.
- MORENO BENÍTEZ, DAMIÁN (2018): “Entre la realidad y el deseo: la modalidad en la estructura del enunciado”, en E. Alcaide y C. Fuentes (eds.), *Macrosintaxis del español: unidades y estructuras*, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 75, pp. 65-86.
- NEMSER, WILLIAM. (1992), “Los sistemas aproximados de los que aprenden segundas lenguas”, en J. Muñoz (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor Dis, págs. 51-61.
- PALMER, FRANK ROBERT (1986): *Mood and modality*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PALMER, FRANK ROBERT (1990): *Modality and the English Modals*, New York: Longman Group UK Limited.
- PASTOR CESTEROS, SUSANA (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Universidad de Alicante.
- PÉREZ SEDEÑO, MARÍA ENCARNACIÓN (2001): “Subjetividad y modalidad lingüística”, *EPOS*, XVII, págs. 57-70.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010a): “El verbo (VI). Las perífrasis verbales”, en *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros, págs. 529-556.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010b): “El adverbio y el grupo adverbial”, en *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros, págs. 575-601.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010c): “La modalidad. Los actos de habla. Construcciones imperativas, interrogativas y exclamativas”, en *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros, págs. 793-818.
- RIDRUEJO, EMILIO (1999): “Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, vol. 2, págs. 3209-3251.
- SALAZAR GARCÍA, VENTURA Y ELIWEY, ABBAS FARHAN (2015): “Spanish Copulas and the Interlanguage of Iraqi University Students”, en Erik Castello et alii (eds.), *Studies in Learner Corpus Linguistics: Research and Applications for Foreign Language Teaching and Assessment*, Berna, Peter Lang, págs. 263-278.
- SCHACHTER (1992): “Un error en el análisis de errores”, en J. Muñoz (comp.), *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor Dis, págs. 195-205.
- SELINKER, LARRY (1992): “La interlengua”, en J. Muñoz (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor Dis, págs. 79-101.
- WARDHAUGH, RONALD. (1992): “La hipótesis del análisis contrastivo”, en J. Muñoz (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor Dis, págs. 41-49.

Anexo. Tabla de datos⁹

	S. ¹⁰	Muestra del <i>corpus</i>	C.G. ¹¹	T.M. ¹²	T.E. ¹³
1.	1	También quisiéramos ver ¹⁴ una ciudad nueva	Verbo	Volitiva	Gramatical
2.		Debido quizás ¹⁵ al tono de color de las torres	Adverbio	Epistémica	
3.		Este triple carácter nos ayuda a comprender las numerosas características	Verbo	Epistémica	
4.	2	Me parecía que ese estaba el mejor de los lugares	Verbo	Epistémica	Léxico
5.		El guía nos había aconsejado no traer cámaras ni móviles	Verbo	Deóntica	
6.		Ni cualquier otro objeto que se pueda averiar	Perífrasis	Deóntica	
7.		Espero tener la oportunidad de volver a celebrar el Día de San Juan	Verbo	Volitiva	
8.	3	Hoy puedo decir que no hay ningunos días felices como antes	Perífrasis	Dinámica	
9.		El día más feliz estará el día... ¹⁶	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
10.		...cuando todo el mundo y todos los humanos vivan en paz	Modo/tiempo	Epistémica	
11.		cuando no habré guerras enemigos...	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
12.		... fuera el día más feliz	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
13.		Cuando no habrán ninguna humano hambre	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
14.		Entonces la vida esté más feliz y más divertida que nunca	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical / Léxico

⁹ No es posible incluir el *corpus* original por no disponer de autorización para su difusión

¹⁰ Sujeto

¹¹ Categoría gramatical

¹² Tipo de modalidad

¹³ Tipo de error

¹⁴ Las expresiones resaltadas en rojo indican la presencia de uno o más errores

¹⁵ Las expresiones resaltadas en negrita indican la presencia de expresiones modalizadas correctas

¹⁶ Los puntos suspensivos señalan que ese fragmento del *corpus* continúa inmediatamente después

15.		Pero no sé...	Verbo	Epistémica	
16.		... si venga este día o no	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
17.	4	Cuando el viaje esta por la noche no se puede distraer en el camino	Perífrasis	Deóntica	Gramatical
18.		No teníamos más que jugar y nadar	Perífrasis	Deóntica	
19.	5	Por ejemplo que se considera el planeta más grande	Verbo	Epistémica	
20.		Los astronautas descubrieron que no se puede existir...	Perífrasis	Dinámica	Gramatical
21.		...una vida posible sobre la luna	Adjetivo	Epistémica	Gramatical
22.	6	Tendremos que decir que es lógico que todo los días de las vacaciones están felices	Perífrasis	Deóntica	Gramatical
23.		el día más feliz de mis vacaciones es el día que en él puedo realizar un sueño....	Perífrasis	Dinámica	Gramatical / Gráfico
24.		Lo que estuve esperando desde hace mucho tiempo	Verbo	Volitiva	Gramatical
25.		hago una visita a mis queridos amigos los que no he podido verlos durante casi todo el año	Perífrasis	Dinámica	Gramatical
26.		Si mi tía a mi abuela esté enferma voy a visitarla	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
27.	7	A mí, creo que todos los días de la semana están semejante	Verbo	Epistémica	Gramatical
28.		No puedo distinguir que el día es lunes, martes...	Perífrasis	Dinámica	
29.		Creo que la casa de todo esto...	Verbo	Epistémica	
30.		... sea la pérdida del amor	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
31.		Cuando habré estado enamorado...	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
32.		... se cambiará todo esto	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
33.		Los días tendrán el significado real...	Modo/tiempo	Epistémica	
34.		...Y recibiré la elegía	Modo/tiempo	Epistémica	
35.	8	Allí podemos ver la civilización de la era de	Perífrasis	Dinámica	

		los Abasíes			
36.		Mi sueño es que viaje otra vez a esta lugar	Modo/tiempo	Volitiva	Gramatical
37.	9	Y todo lo que teníamos que hacer es ir a la estación	Perífrasis	Deóntica	Gramatical
38.		Uno siempre sueño con la libertad	Modo/tiempo	Volitiva	Gramatical
39.	10	No podía dormir por la noche	Perífrasis	Dinámica	
40.		aunque sabía que mi dormitorio mi hermana estuve durmiendo	Verbo	Epistémica	Gramatical
41.		No fue tan fuerte como para que al cerrar los ojos podará verla...	Perífrasis	Dinámica	Gramatical
42.		...pero lucía con bastante fuerza como para saber que no había nada extraño en mi dormitorio	Verbo	Epistémica	
43.		Que se puede ganar la lucha contra la guerra	Perífrasis	Dinámica	
44.	11	El lugar que hoy ocupa la Mezquita-Catedral parece (X)¹⁷ había estado , desde antiguo, dedicado al culto de diferentes hermosuras	Verbo	Epistémica	Gramatical
45.		¿ sabemos dónde he estado?	Verbo	Epistémica	Léxico
46.	12	También quisieremos ver una pueblo nuevo	Verbo	Volitiva	Gramatical / gráfico
47.		Ya sabía que estoy muy hablador	Verbo	Epistémica	Gráfico
48.		Así que (X) podido practicar mucho el español	Perífrasis	Dinámica	Gramatical
49.		Y aunque no (X) hemos podido bañar porque era noviembre	Perífrasis	Dinámica	Gramatical
50.	13	Puedo decir (X) un día sin problema es un día feliz	Perífrasis	Dinámica	Gramatical
51.		Entre las dos logramos hacer huir a la enfurecida gaviota	Verbo	Volitiva	
52.		Yo no pude dormir	Perífrasis	Dinámica	

¹⁷ Elisión de elementos

		aquella noche			
53.	14	Decidí ir a verla	Verbo	Volitiva	
54.		Y no la puede encontrar hasta el segundo día	Perífrasis	Dinámica	Gramatical
55.	15	Siento que me estaba acostumbrando a mi mujer vida poco a poco	Verbo	Epistémica	Gramatical
56.		me gustaría (X) a comer allí los fines de semana	Modo/tiempo	Volitiva	Gramatical
57.		Tengo que estudiar para hablar con mucha genta de mi facultad	Perífrasis	Deóntica	
58.		Incluso aspira a aprender a hablar como ellos	Verbo	Volitiva	Gramatical
59.	16	Durante estos meses ella no podía salir y volver	Perífrasis	Dinámica	Léxico
60.	17	Hemos disfrutado durante dos semanas de tiempo envidiable	Sufijo <i>-ble</i>	Epistémica	
61.		En esta ciudad pudimos ver muchas mar	Perífrasis	Dinámica	
62.		Creemos que...	Verbo	Epistémica	
63.		... será una buena idea quedarnos allí una semana más	Modo/tiempo	Epistémica	
64.		Hemos pensado que	Verbo	Volitiva	
65.		volveremos la próxima vacaciones	Modo/tiempo	Volitiva	
66.	18	Las obligaciones cotidianas en mi casa	Sustantivo	Deóntica	
67.	19	Todos los persones quiere ayudarme ...	Verbo	Volitiva	Gramatical
68.		...con todo (X) que yo necesito	Verbo	Deóntica	Gramatical
69.		No puedo hablar español muy bien	Perífrasis	Dinámica	
70.		Siempre puedo decir que (X)	Perífrasis	Dinámica	Gramatical
71.		Tengo que (X)	Perífrasis	Deóntica	Gramatical
72.		Porque quiero entender su idioma y su cultura	Verbo	Volitiva	
73.	20	Algún día habré sido seguir estudiar el doctorado en España	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
74.		Me gustaría venir a España	Modo/tiempo	Volitiva	
75.		Quiero viajar a España	Verbo	Volitiva	

76.		Todo el mundo sabe que España es muy bonita	Verbo	Epistémica	
77.		España es tal vez fue, uno de los países de mayor capital en cultura étnica	Adverbio	Epistémica	Gráfico
78.	21	(X) pensando en el día que...	Verbo	Volitiva	Gramatical
79.		... regresaré	Modo/tiempo	Volitiva	
80.		Si quiera dios...	Verbo	Volitiva	Gramatical / Gráfico
81.		...lo más pronto posible	Adjetivo	Epistémica	
82.		A un país (X) que le debo el amor que me regalo y el cariño que me abrazo	Verbo	Deóntica	Gramatical
83.	23	Quiere alcanzar a las cosas	Verbo	Volitiva	Gramatical
84.		Quiere alcanzar a las cosas que quiere	Verbo	Volitiva	
85.		por lo tanto se aplica y persevere...	Verbo	Volitiva	Gramatical
86.		...para lograr...	Verbo	Volitiva	
87.		...lo que quiere	Verbo	Volitiva	
88.	24	Decide	Verbo	Volitiva	
89.		Se compromete	Verbo	Volitiva	
90.	25	Quisimos visitar la ciudad histórica de Babel	Verbo	Volitiva	
91.		Algunos amigos nos aconsejaron ir en tren	Verbo	Deóntica	
92.		Desde Bagdad hasta Babel (X) necesita casi una hora y media	Verbo	Deóntica	Gramatical
93.		O también en tren para lograr la ciudad	Verbo	Volitiva	Léxico
94.		El resto de nuestro amigo decidía que no fuéramos...	Verbo	Volitiva	
95.	27	Necesitamos muchas cosas	Verbo	Deóntica	
96.	28	Todavía no (X) creerlo	Verbo	Epistémica	Gramatical
97.	29	Le confía importantes misiones	Verbo	Deóntica	
98.	30	Para que puedo levanta me temprano por la oración	Perífrasis	Dinámica	Gramatical / Gráfico
99.		¿me puede enseñar como hacer estos?	Perífrasis	Deóntica	
100.		En el fin todas las ideas	Verbo	Dinámica	

		son la combinación entre la teoría, poder ...			
101.		... querer , saber estudiar y la práctica...	Verbo	Volitiva	
102.		... hará que mejore el rendimiento académico	Modo/tiempo	Epistémica	
103.	31	Durante unos minutos de hablar hemos decidido que fuera Estambul	Verbo	Volitiva	
104.	32	Tenía que coger el autobús para ir al aeropuerto	Perífrasis	Deóntica	
105.		Llevaba tiempo pensado de estar alguna día por ahí	Verbo	Volitiva	Gramatical / Gráfico
106.		Siempre he estado dañando de que llegue este momento	Verbo	Volitiva	Léxico
107.		Tenía que coger el metro para llegar al aeropuerto	Perífrasis	Deóntica	
108.		y yo todavía sin saber por donde iba	Verbo	Epistémica	
109.		Pero al final conseguir estar , aunque muy presionado por el tiempo en el terminal del aeropuerto	Verbo	Volitiva	Gramatical
110.		Apuesto de que casi me va la hora de avión porque la terminal no estaba la deseada	Verbo	Epistémica	Gramatical
111.		Tuve que volver en el bus del aeropuerto	Perífrasis	Deóntica	
112.	33	No sabía ...	Verbo	Epistémica	
113.		...cuánto dinero se había perdido por ella	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
114.		Ahora, él tiene que ahorrar mucho cada mes	Perífrasis	Deóntica	
115.		No puede pedir prestado más a sus padres	Perífrasis	Deóntica	
116.		Ellos piensan casarse	Verbo	Volitiva	
117.		un casa más grande, Quién se casa quiere	Verbo	Volitiva	Gramatical
118.	34	pero no pensáis nunca que os he olvidado	Verbo	Epistémica	Gramatical
119.		me gustaría mucho veros...	Verbo	Volitiva	
120.		...lo antes posible	Adjetivo	Epistémica	

121.		Me gustaría también pasar unos días en mi casa	Verbo	Volitiva	
122.		hasta encontrar un piso adecuado pero que no sea caro para que pueda vivir bien	Perífrasis	Dinámica	
123.		y hasta hora no sé...	Verbo	Epistémica	
124.		... exactamente la fecha en la que voy a venir	Adverbio	Epistémica	
125.		pero en cuanto la sepa...	Verbo	Epistémica	
126.		... la os daré por teléfono	Modo/tiempo	Volitiva	Gramatical
127.	35	No puedo olvidar nunca este día	Perífrasis	Dinámica	Gramatical
128.		y pienso que las personas (X) una vez, estuve con mi hermano	Verbo	Epistémica	Gramatical
129.		fue el pito del coche de policía que quería pasar...	Verbo	Volitiva	
130.		...pero como había mucho tráfico, no podía dejarle pasar	Perífrasis	Dinámica	
131.		como mi amigo no pudo oír eso. empezó a hablar con él con una voz muy alta	Perífrasis	Dinámica	Gráfico
132.		y se le dijo que no tenía que hablarme así	Perífrasis	Deóntica	
133.	36	En esta ciudad no tiene muchas hoteles, pero si se busca un poco su puede encontrar	Perífrasis	Epistémica	Gramatical
134.		Pero en la parte moderna de la ciudad podemos encontrar muchos hoteles	Perífrasis	Dinámica	
135.		todo lo que teníamos que hacer es que ir al centro de la ciudad	Perífrasis	Deóntica	Gramatical
136.	37	las temperaturas era muy altas y llegaban 45 grados tuve que quitar la ropa por el calor que hacía	Perífrasis	Deóntica	Gráfico
137.	38	Quería visitarla otra vez fue el día muy disfruta	Verbo	Volitiva	Gramatical
138.	39	Eso no lo sabemos...	Verbo	Epistémica	
139.		... exactamente	Adverbio	Epistémica	
140.		puede (X) nuestro	Verbo	Epistémica	Gramatical

		hermano, amigos, vecinos, en general son iraquíes o otras			
141.		¿ Porqué hagan eso, matar sus hijos, hermanos, sus mujeres y niños?	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical / gráfico
142.		porque hay seguramente otras causas...	Adverbio	Epistémica	
143.		... puede ser el dinero o algo político...	Perífrasis	Epistémica	
144.		...o bien no sé	Verbo	Epistémica	
145.		no podemos responder porque...	Perífrasis	Dinámica	
146.		...(X) cual que está la causa...	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical / Léxico
147.		... no se puede justificar la muerte de una persona	Perífrasis	Deóntica	
148.		Al-Qaeda y Saddam parece tener objetivos	Verbo	Epistémica	Gramatical
149.		Al-Qaeda se ha comprometido a derrocar a los gobernantes	Verbo	Volitiva	
150.		y desconfiaba de los grupos que...	Verbo	Epistémica	
151.		... no podía controlar	Perífrasis	Dinámica	
152.		Ahora tenemos muchos muertos probablemente más que un miles	Adverbio	Epistémica	Gráfico
153.		quien va (X) pagar ...	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
154.		... sera el pueblo	Modo/tiempo	Epistémica	Gráfico
155.		así que nuestro país no podrá ir adelante	Perífrasis	Dinámica	
156.		Lo que esperamos es la paz en nuestro país	Verbo	Volitiva	
157.		lo más rápido (X)	Adverbio	Epistémica	Gramatical
158.		con este problema pienso ...	Verbo	Epistémica	
159.		...que lo quedaremos más años	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
160.		pero ojalá ...	Adverbio	Volitiva	
161.		...que salieremos mas fuertes	Modo/tiempo	Volitiva	Gráfico
162.	40	El gobierno de Bush recargó esta posibilidad	Sustantivo	Epistémica	Léxico
163.		pero algunos expertos dudan de que Saddam...	Verbo	Epistémica	
164.		... habrá sido tan loco	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical

165.		Estado Unidas pensaba que Saddam...	Verbo	Epistémica	
166.		... fue poco probable de llevar a cabo ataques terroristas...	Expresión adjetival	Epistémica	Gramatical
167.		...contra los Estados Unidos a menos que un ataque encabezado parecer pronto	Verbo	Epistémica	Gramatical
168.		En ese caso, Saddam podría decidir que la medida extrema de ayudar a los terroristas...	Perífrasis	Epistémica	Léxico
169.		... iba a estar su última oportunidad de castigarse	Modo/tiempo	Epistémica	Léxico
170.	41	la gente no pudieron usar el agua durante muchos años	Perífrasis	Dinámica	Léxico
171.		Nadie puede hablar acerca de sus opiniones	Perífrasis	Deóntica	
172.	42	es imposible comer otra cosa...	Expresión adjetival	Epistémica	
173.		...que no está un bocadillo, día tras día	Modo/tiempo	Epistémica	Léxico
174.		hay áreas de la ciudad en las que no se puede circular	Perífrasis	Dinámica	
175.		Las tropas norteamericanas no están capaces de asegurar las rutas ni los barrios más radicalizado	Expresión verbal	Dinámica	Léxico
176.	44	No puede disfrutarse de una seguridad perfecta	Perífrasis	Dinámica	Gramatical
177.		¿Dónde puedes , entonces, buscar una seguridad plena y una paz perfecta?	Perífrasis	Dinámica	
178.		Si puedes descansar en este oceano de paz...	Perífrasis	Dinámica	
179.		...todos los ruidos usuales del mundo difícilmente pueden afectar	Perífrasis	Dinámica	Gramatical
180.		Ya puede haber coches pasando por la calle...	Perífrasis	Epistémica	
181.		...ninguno de esos ruidos te molestarán	Modo/tiempo	Epistémica	Gráfico
182.	45	Parece que toda la ciudad...	Verbo	Epistémica	

183.		...y la gente vivían en la calle	Modo/tiempo	Epistémica	Gramatical
184.		Parece (X) la gente adopta a este tipo de vida	Verbo	Epistémica	Gramatical
185.	46	A mi parece (X) todos los viajes son interesantes	Verbo	Epistémica	Gramatical / gráfico
186.		yo me decidí a describir el viaje a Egipto	Verbo	Volitiva	
187.		Pasábamos todos los días muy alegres porque debe siendo el Cairo una ciudad llena de museos	Perífrasis	Deóntica	Léxico
188.		el ser humano a veces imaginas que...	Verbo	Epistémica	
189.		...es imposible (X) construir cosa así	Expresión adjetival	Epistémica	Gramatical
190.		cuando llegué hace tres años más o menos, no sabía...	Verbo	Epistémica	
191.	47	... qué iba a encontrar	Modo/tiempo	Epistémica	
192.		hay extranjeros aquí quiénes quieren conocer situación de Irak como están la gente allí	Verbo	Volitiva	Gramatical / gráfico