

**Máster en Enseñanza y Aprendizaje del Español
en Contextos Multilingües e Internacionales
(Erasmus Mundus)**

Edición 2010-2012

**INTENSIFICACIÓN EN LOS MANUALES DE ELE:
análisis y perspectivas de implementación**

Entregado por:

Iryna Orlova

isorlova@yandex.ru

Dirigido por:

PD Dr. Graciela Vázquez

Universidad:

Freie Universität Berlin

Fachbereich:

FB Philosophie und Geisteswissenschaften

Zentrum für Lehrerbildung

Fecha de entrega de la tesis:

22.06.2012

Resumen

Esta investigación gira en torno al análisis de la estrategia de intensificación en los manuales de Español/Lengua extranjera. Se hace una revisión de los enfoques existentes en el tratamiento de la intensificación y se definen las características del concepto estudiado. Se comprueba que la intensificación desempeña funciones pragmáticas y sociales y juega un papel importante en la eficacia y adecuación de la comunicación.

La relevancia del trabajo consiste en el desarrollo de la plantilla de análisis de los manuales que permite describir de forma sistemática los aspectos claves de la didáctica de la estrategia de intensificación. A través de la metodología exploratoria e interpretativa se analizan los principios para la enseñanza de la intensificación, así como su importancia para el fomento de la competencia comunicativa. Los resultados obtenidos establecen los conceptos claves para el diseño de los materiales para la enseñanza de la estrategia de intensificación.

Palabras claves: *estrategia de intensificación, competencia comunicativa, eficacia, adecuación, análisis de los manuales*

Abstract

This investigation focuses on the analysis of the strategy of intensification in the Spanish as Foreign Language textbooks. Following a brief review of existing approaches to the intensification, the paper describes the main characteristics of the studied concept. The intensification is viewed through its pragmatic and social functions and its role in the effectiveness and adequacy of communication.

The relevance of the paper consists in developing the framework to the analysis of the textbooks that makes possible the systematic description of the key aspects of the didactics of the intensification. The basic principles of teaching the strategy of intensification and its importance in the development of communicative competence are studied by utilizing the exploratory and interpretative analysis. The results of the study are presented whilst describing the key concepts crucial for the development of teaching materials focused on the strategy of intensification.

Key word: *strategy of intensification, communicative competence, efficacy, adequacy, analysis of textbooks*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	4
1. El concepto de intensificación pragmática.....	4
1.1. La intensificación y la didáctica de las lenguas.....	9
2. La intensificación y la competencia comunicativa.....	12
2.1. La intensificación y la competencia estratégica.....	12
2.2. La intensificación y la competencia pragmática.....	15
2.3. La intensificación y la competencia sociolingüística.....	20
2.4. La intensificación y la competencia lingüística.....	26
3. Observaciones para la didáctica de la intensificación.....	30
CAPÍTULO II. INTENSIFICACIÓN EN LOS MANUALES DE ELE.....	33
4. Metodología de la investigación.....	33
4.1. Justificación del corpus.....	33
4.2. Descripción del corpus.....	36
4.3. Metodología y herramienta del análisis.....	38
5. Análisis de los manuales de ELE.....	43
5.1. <i>Nuevo Avance 6</i>	43
Conclusión.....	50
5.2. <i>El Ventilador</i>	51
Conclusión.....	59
5.3. <i>Prisma Consolida</i>	60
Conclusión.....	67
CONCLUSIONES FINALES.....	68
BIBLIOGRAFÍA.....	70

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analizan los recursos lingüísticos de la estrategia pragmática de intensificación y su presentación en los manuales para la enseñanza de español como lengua extranjera. La visión de la lengua como herramienta de uso empieza a formarse con la aparición de los enfoques comunicativos. En ese período los contenidos de la enseñanza se estructuran según las funciones de la lengua (enfoque nocio-funcional) y el componente pragmático llega a ocupar un lugar importante en las clases de lengua. El desarrollo de la competencia comunicativa llega a ser el propósito de la enseñanza. En los últimos años la didáctica de las lenguas extranjeras dedica una atención especial al estudio y la enseñanza del componente estratégico de comunicación. Las estrategias se ven como una actividad mental del hablante cuyo objetivo final es conseguir la eficacia del habla.

La enseñanza de la estrategia de intensificación combina las dos orientaciones mencionadas: es un recurso de la lengua que desempeña funciones pragmáticas y sociales en el habla; asimismo es una estrategia, ya que permite al hablante elegir, de manera consciente, los recursos adecuados a la situación y a sus propias intenciones comunicativas.

Justificación de la investigación

La intensificación forma parte de los contenidos de la competencia comunicativa según el enfoque orientado a la acción y los enfoques plurales adoptados por el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) (2002) y el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de la Lengua y de las Culturas (MAREP) (2008) respectivamente. El tema de intensificación recibe una mención especial en el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006) y “se trata de las tácticas y estrategias que permiten al emisor manifestarse en el enunciado y mostrar, así, su actitud ante lo dicho o frente al destinatario”.

La intensificación afecta a todos los niveles de la competencia comunicativa: lingüístico, pragmático, sociolingüístico y estratégico. De tal manera, el dominio de la competencia comunicativa no puede ser eficaz y adecuado sin la comprensión y el uso de la estrategia de intensificación que no sólo constituye un recurso estilístico, sino que en muchas ocasiones es una norma pragmática y social de la lengua. Un hablante se considera competente comunicativamente cuando domina las normas del comportamiento sociocultural y lingüístico y es capaz de aplicarlas de manera adecuada. La violación de las normas pragmáticas puede llevar a un fracaso comunicativo o una mala interpretación.

La competencia comunicativa supone un uso adecuado de los recursos y funciones de una lengua. Se reconoce que los estudiantes de niveles avanzados cometen errores o tienen deficiencias a nivel pragmático, lo que les obliga a modificar o reducir la fuerza ilocutiva o la

expresión de cortesía en un acto comunicativo. Todo esto nos lleva a afirmar que existe una necesidad en el campo de Español/Lengua extranjera (ELE) de centrarse en el estudio de los recursos de intensificación y su aplicación en los materiales de ELE.

Otra de las necesidades está relacionada con la falta de investigación en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la competencia pragmática. La mayoría de los trabajos fue dedicada al estudio de la adquisición de la competencia pragmática de la primera lengua de los niños. Los aspectos pragmáticos se analizan en muchos casos desde una perspectiva estática, es decir, hay estudios sobre las diferencias existentes entre los aspectos pragmáticos y sociolingüísticos de diferentes lenguas (Kasper, 2002). No obstante, hay pocos estudios dedicados a los aspectos procesuales o de desarrollo de la competencia pragmática del alumnado de una L2. El tema de la intensificación tampoco recibió bastante aplicación en los materiales didácticos. Una investigación en este campo nos ayudará a profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, a determinar las dificultades del estudiantado y nos dará la posibilidad de desarrollar una metodología que acerque nuestros procedimientos didácticos a sus necesidades del alumno.

Preguntas de investigación

Ante esta situación, que describimos desde la experiencia y la intuición, nos formulamos algunas preguntas, a las que nos proponemos dar respuesta en esta investigación:

1. ¿Qué papel juega la estrategia de intensificación en el desarrollo de la competencia comunicativa?
2. ¿Qué enfoque de análisis de la intensificación eligen los autores de los manuales de ELE?
3. ¿Qué principios didácticos siguen las/los autoras/-es autores para la presentación de la estrategia de intensificación?

Objetivos

1. Hacer una revisión de los enfoques existentes y las características del concepto de la estrategia de intensificación.
2. Analizar la importancia de la estrategia de intensificación para el fomento de la competencia comunicativa.
3. Definir los principios didácticos para la enseñanza de la estrategia de intensificación.
4. Desarrollar la herramienta de análisis de la presentación de la estrategia de intensificación en los manuales.
5. Analizar las actividades de aprendizaje de ELE que trabajan con los recursos de intensificación.

6. Hacer un resumen crítico sobre las ventajas y las desventajas de las actividades de aprendizaje de ELE que trabajan con los recursos de intensificación.

Metodología

La metodología que adoptamos en este trabajo se puede definir como exploratorio-interpretativa. Al definir el fenómeno de la estrategia de intensificación, desarrollamos una plantilla de criterios que nos permite llevar a cabo un análisis de los manuales y seleccionar los datos relacionados con la presentación de la intensificación. En esta parte, proponemos un análisis descriptivo de los materiales, que persigue explicar su naturaleza, características y potencial utilidad. A partir de estos datos, procedemos a una interpretación crítica de los puntos positivos y mejorables de estos materiales; asimismo proponemos una reflexión sobre la didáctica de la intensificación.

Corpus de análisis

Para el estudio hemos elegido los manuales de los años 2005 - 2011 que adoptan el enfoque comunicativo y están destinados a niveles B2.2. - C1: *Nuevo Avance 6, El Ventilador, Prisma Consolida*.

Estructura del trabajo de investigación

El trabajo tiene los siguientes apartados:

Introducción, donde se justifica el tema de la investigación, se detallan los objetivos, se describe la metodología y la estructura del trabajo.

Marco teórico, en el cual se pretende definir el concepto de intensificación y se presentan diferentes enfoques de su estudio. Asimismo, se analiza la relación de la intensificación, fenómeno de la pragmática, con la didáctica de las lenguas extranjeras. Se determina su papel en el desarrollo de la competencia comunicativa detallando cada uno de sus componentes: competencia estratégica, pragmática, sociolingüística y lingüística.

Análisis de la estrategia de intensificación en los manuales, el apartado en el que se describe y se justifica el corpus de análisis. Además, se describe la elaboración de la plantilla de análisis y se definen los criterios seleccionados para la plantilla. La parte principal del capítulo se dedica al análisis de los manuales y presenta un resumen crítico.

Conclusiones finales, en las que se recogen los resultados tras haber realizado el análisis.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1. El concepto de intensificación pragmática

El fenómeno de intensificación recibe atención en los trabajos de Meyer-Hermann (1988), Labov (1984), Matte Bon (1992), Caffi y Janney (1994), Álvarez Menéndez (1995), Antonio Briz (1998), Albelda Marco (2005), Mancera Rueda (2009), etc. Para designar los aspectos de este fenómeno los autores recurren a términos diferentes, entre otros, por ejemplo, *énfasis*, *expresividad*, *afectividad*, *realce*, *ponderación*, *superlación*, *grado*, *reforzamiento*, *puesta en relieve*, etc. Todos estos términos coinciden en que representan un fenómeno pragmático cuyo fin es hacer efectivo el mensaje emitido, realzarlo para poder manipular al receptor y así conseguir su propósito. La ambigüedad del término “intensificación” y la falta de delimitación de sus significados pueden ser causadas por las diferentes perspectivas (semántica, retórica, pragmática, social) que se observan en los estudios sobre este fenómeno.

El trabajo más completo en el ámbito de la intensificación es la tesis doctoral de Albelda Marco “*La intensificación en el español coloquial*” (2005), en la cual la autora analiza los estudios existentes sobre la intensificación y propone una interpretación pragmática del fenómeno. En nuestro trabajo nos vamos a basar en muchas ocasiones en esta investigación, así como vamos a adoptar la misma perspectiva comunicativa del análisis. Elegimos este enfoque porque en nuestra opinión coincide con la visión de la lengua que proponen los documentos básicos de referencia en el ámbito de ELE, tales como el MCER (2002), el MAREP (2008) y el PCIC (2006), en los que la lengua se ve como una herramienta de comunicación, es decir, se defiende el concepto de la lengua en uso, cuyo objeto de estudio es:

...la lengua en contexto; sus unidades de análisis, el enunciado, el discurso o el texto; su finalidad, analizar la intención comunicativa y la interpretación de enunciados. Se trata pues de una visión comunicativa, más contextual que ideal, más funcional que formal, más textual que oracional (Diccionario de términos claves de ELE).

Entre las perspectivas de estudio de la intensificación se encuentran las siguientes:

1) *Descripción semántica*, donde la intensificación es un valor de significado que se expresa lingüísticamente por medio de diversos procedimientos, fonéticos, morfológicos, sintácticos, etc. Se relaciona con los conceptos de *cuantificación*, *gradación* y *superlación*.

2) *Descripción retórica*. Desde este punto de vista, la intensificación se ha considerado una modificación expresiva de la actitud del hablante y sus formas, una sustitución expresiva del cuantificador clásico (*muy*, *tan*, *mucho*). Los términos relacionados *expresividad*, *énfasis*, *puesta de relieve*, *realce*. La mayor deficiencia de estos enfoques es la falta de definición de los objetivos y las funciones de la intensificación.

En relación con el término *énfasis* sólo mencionaremos que se utiliza en varias áreas de la lingüística y se describe desde varias perspectivas. Matte Bonn señala que bajo la etiqueta “enfático” se ocultan muchos “fenómenos profunda y radicalmente distintos” (1992, p.8). Por ser tan usada en diferentes acepciones la palabra *énfasis* casi perdió su potencial terminológico y en nuestro trabajo se utiliza en su acepción común y corriente: ‘Fuerza de expresión o de entonación con que se quiere realzar la importancia de lo que se dice o se lee’ (DRAE).

3) *Descripción pragmática*. La intensificación pragmática es una estrategia evaluativa del contenido proposicional o de la modalidad. En parte está codificada en la lengua y, a su vez, refuerza la implicación del hablante en la comunicación e imprime un grado mayor de compromiso con lo dicho que, en consecuencia, produce efectos a nivel comunicativo y social (Albelda, 2005, 188). Los términos relacionados son *escalaridad, evaluación, fuerza ilocutiva, compromisos de los hablantes, función comunicativa, refuerzo social*. Desde la perspectiva pragmática, la intensificación fue analizada en los trabajos de Meyer-Hermann (1988), Caffi y Janney (1994), Briz (1998) y Albelda (2005).

Para Meyer-Hermann (1988), la intensificación es un fenómeno socio-pragmático relacionado con el concepto de intensidad obligativa, es decir el grado de obligaciones y compromisos que asumen los interlocutores. El autor ve la intensificación como una función comunicativa interactiva (p. 276); un fenómeno contextual, que se realiza en una interacción concreta (p.281). Hay que destacar la idea del autor de que no podemos intensificar el estado de cosas; lo que podemos es da a entender nuestra interpretación del estado de la cosas. Esta afirmación refleja el acercamiento comunicativo al fenómeno, donde se afirma que la intensificación no es una característica inherente de las formas lingüísticas, ésta aparece en la interacción como un compromiso entre los interlocutores. Para fines didácticos resulta útil una taxonomía de las formas de atenuación e intensificación elaborada por Meter-Hermann (1988).

Caffi y Janney (1994) en su trabajo “Towards a pragmatics of emotive communication” (1994) hablan sobre el fenómeno de intensificación y lo sitúan dentro del concepto de “capacidad emotiva” (“*emotive capacity*”) que definen como:

...certain basic, conventional, learned, affective-relational communicative skills that help them interact smoothly, negotiate potential interpersonal conflicts, and reach different ends in speech. These skills are related, to performances of linguistic and other activities that broadly can be interpreted as ‘signs of affect’, or as ‘indices of speakers’ feelings, attitudes, or relational orientations toward their topics, their partners, and/or their own acts of communication in different situations. Successful interaction depends to a certain extent on a mastery of these conventional skills. (p.327).

De esta definición cabe destacar varios aspectos. Primero, la capacidad emotiva tiene *carácter convencional*, es decir, que se rige por ciertas normas de la comunidad de habla. Además, esta capacidad es adquirida por el hablante. En este estudio, se habla del hablante nativo, pero como veremos en adelante, es importante para la competencia sociolingüística en la L2 porque la violación de las normas o las convenciones de la comunicación puede provocar errores y/o malentendidos comunicativos (Véase apartado 2.2). Segundo, la capacidad emotiva sirve para alcanzar ciertos *finés comunicativos*, para interactuar y negociar en los conflictos interpersonales. Esta afirmación destaca su carácter estratégico. Tercero, se determinan los ámbitos de intensificación: un tema, interlocutor o el propio acto de comunicación.

Caffi y Janney (1994) proponen dos perspectivas de análisis de la comunicación emotiva: como *proceso* y como *producto*. En la primera, la comunicación emotiva se ve como

...interactive achievement, and the use of emotive devices in conversation is considered a crucial parameter in assessing different types and/or degrees of emotive involvement in interaction (Caffi y Janney, 1994, p.34).

Se da en la comunicación dialógica, donde el significado de las señales emotivas influye en la negociación entre los interlocutores. Desde la segunda perspectiva, el discurso, el texto o la interacción se ven como resultados dados o estáticos y el carácter emotivo se vuelve una propiedad del texto. Los autores señalan: “the former perspective deals with discourse as an ongoing process, and the latter deals with it as an outcome or a result” (Caffi y Janney, 1994, p.34).

Esta descripción está relacionada con los dos procesos del uso de la lengua: producción y recepción. En el apartado 2.1. vamos a hablar de las diferentes estrategias que aplica el alumnado dependiendo de la actividad que está realizando, expresión (interacción) o comprensión. A pesar de que la intensificación es una estrategia de producción, puede estar presente en el texto (enunciado), lo que requiere la aplicación de ciertas estrategias de comprensión. También es importante la observación sobre el carácter dialógico del proceso de la comunicación emotiva, con el que está relacionada la función de negociación de significado, mencionada también el trabajo de Albelda (2005).

Briz (1998) propone el concepto de categoría pragmática que define como “la capacidad funcional que tienen que ver con la producción e interpretación del texto” (p. 106). Las categorías pragmáticas relacionan las formas lingüísticas con elementos de la comunicación y se caracterizan por desempeñar funciones estratégicas en la comunicación. El autor distingue tres categorías comunicativas: intensificadores, atenuantes y conectores. Estas categorías coexisten y se complementan y muchas veces sirven para conseguir el mismo objetivo, p.ej. convencer al hablante a través de un discurso argumentativo.

Existen dos ámbitos afectados por la intensificación: el contenido proposicional y el ámbito modal. Para Briz (1998), la intensificación es:

- la cuantificación semántica analizada desde una perspectiva pragmática, es decir, su valor como estrategia de comunicación y su contribución al logro de fines comunicativos (intensificación de lo dicho).

- la intensificación de la actitud propiamente dicha, es decir, la que actúa sobre el ámbito de la modalidad y cuyos fines siempre son comunicativos (intensificación del decir).

Albelda (2005, p.60) señala los mismo ámbitos a los que afecta la intensificación; por un lado, se presentan los procedimientos que se sitúan en el nivel del enunciado y que intensifican el contenido proposicional y, por otro, los intensificadores que están en la enunciación y que intensifican diferentes aspectos relacionados con la modalidad. En base a esta división se distinguen dos grupos distintos de recursos lingüísticos: los recursos semántico-pragmáticos y los recursos pragmáticos (Briz, 1998).

En resumen Albelda (2005, p.180) propone el siguiente esquema:

ESTRATEGIA DE INTENSIFICACIÓN	
¿ Qué se intensifica?	se intensifica la actitud: o bien, indirectamente (intensificación de lo dicho), o bien, directamente (intensificación del decir).
¿ Con qué se intensifica?	con una serie de procedimientos de intensificación, cuya nómina no está cerrada.
¿ Sobre qué inciden los intensificadores?	sobre categorías léxicas y sobre los elementos de la modalidad.
¿ Para qué se intensifica?	la finalidad es pragmática, conseguir determinados fines conversacionales

Utilizando la estrategia de intensificación el hablante expresa su propia actitud e introduce una valoración de las características del fenómeno, persona o situación. La intensificación es un concepto de escala y refleja una exageración/ sorpresa/ impresión, etc. del hablante en relación con lo dicho. Por lo tanto, las características principales (Albelda, 2005) de la estrategia de intensificación desde la perspectiva pragmática son:

- 1) escalaridad;
- 2) evaluación;
- 3) ausencia de modificación del contenido proposicional.

El concepto de *escala* lo menciona también Meyer-Hermann (1988) cuando define la intensificación en función del grado de la intensidad obligativa con respecto al contenido proposicional del enunciado anterior. Albelda (2005, p.252) afirma que la intensificación es un valor relativo, que se configura en relación con un paradigma de formas y adquiere su valor de

intensificación respecto a otras formas del mismo paradigma. La intensificación está directamente relacionada con el hablante, es ella o él quien establece esta escala por medio de una *evaluación* del enunciado o la enunciación. El hablante no puede intensificar la realidad, no modifica el contenido proposicional, sino demuestra su mayor o menor implicación con lo dicho.

Entre los contenidos pragmáticos que menciona el MCER (2002) y que están estrechamente relacionados con la decodificación de la estrategia de intensificación está el *principio de cooperación*. Este principio rige la producción y la comprensión del enunciado intensificado y así la interacción entre los hablantes. Según Grice (1975) la comunicación se atiene al principio de buena conducta o el principio de cooperación que está formado por las cuatro máximas:

- 1) máxima de cantidad;
- 2) máxima de cualidad;
- 3) máxima de relación;
- 4) máxima de modo o manera.

En cualquier comunicación los hablantes inconscientemente siguen estas máximas, y si en algún momento alguien rompe con ellas, se crean *implicaturas*, sentidos implícitos en los enunciados. El oyente o lector pone en marcha el mecanismo de *inferencia* de significado, es decir “el proceso interpretativo efectuado por el interlocutor para deducir el significado implícito de un enunciado, teniendo en cuenta los datos que posee del contexto” (Diccionario de términos clave de ELE). El funcionamiento y la interpretación de la estrategia de intensificación se basan en la violación de las máximas conversacionales. Por ejemplo, cuando el hablante dice *Está como un/a foca/ toro/ fideo* sobrepasa obviamente los límites de la realidad. Su intención es intensificar, manifestar mediante esta convencional exageración que una persona está demasiado gorda, fuerte o flaca. El hablante tampoco permanece imparcial cuando elige estos recursos, sino que demuestra su actitud subrayando el estado de cosas. En las expresiones hechas *ponerse morado, quedarse de piedra, ser un ladrillo, saludo de hierro, etc.* se trata de un significado figurado, que, sin embargo, sirve para intensificar. El hablante está evaluando y exagerando los hechos de los que habla, se violan las máximas de cantidad y de cualidad y se añade otro significado implícito. Para comprender la función de la intensificación en una oración, el oyente siempre recurre a la inferencia del significado que se apoya en 1) el principio de cooperación y sus máximas; 2) el contexto lingüístico y extralingüístico de la comunicación; 3) el bagaje de información común entre los interlocutores. De allí, la perspectiva pragmática se convierte en una orientación necesaria y obligatoria para el uso de la lengua.

Los tres criterios (escalaridad, evaluación o ausencia de modificación del contenido) son obligatorios y en el caso de que falte alguno de ellos no podemos hablar del fenómeno de

intensificación. Por ejemplo, Albelda (2005, p.273) explica así el caso del adverbio *muy* en la frase *soy muy conservadora*:

Sí que está presente el rasgo de escalaridad [...], pero no tenemos muestras de evaluación. Es decir, no hay una comparación, implícita o explícita, no hay huellas de la presencia del punto de vista del hablante en lo dicho, y, en definitiva, no se realizan violaciones a la máxima de cantidad. No se puede hablar, por tanto, en ninguno de los dos casos, de intensificación. Ambos son enunciados representativos, simplemente describen y/o informan.

Los criterios mencionados ayudan a entender el fenómeno de intensificación pragmática y dan claves para su interpretación y producción. Los conceptos de escalaridad y evaluación están relacionados con las máximas conversacionales y el principio de cooperación de Grice (1975) de los que hablaremos en el apartado 2.2. y que forman parte de los contenidos de la competencia pragmática (MCER, 2002).

Resumiendo todo lo antes dicho, en nuestro trabajo vamos a adoptar la siguiente definición de la estrategia de intensificación:

“La *intensificación pragmática* es una estrategia evaluativa del contenido proposicional o de la modalidad. En parte está codificada en la lengua y, a su vez, refuerza la implicación del hablante en la comunicación e imprime un grado mayor de compromiso con lo dicho que, en consecuencia, produce efectos a nivel comunicativo y social” (Albelda, 2005, p.188).

1.1. La intensificación y la didáctica de las lenguas

En la didáctica de las lenguas, la enseñanza de intensificación adquiere importancia por ser uno de los aspectos que influye en el desarrollo de la *competencia comunicativa*. Este último término (la competencia comunicativa) propuesto por Hymes (1971) y desarrollado por otros autores (Canale, 1983; Van Ek, 1986; Bachman, 1990; etc.) lo entendemos como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (Diccionario de términos clave de ELE). Subrayamos las palabras “eficaz y adecuada”, ya que en nuestra opinión, van a constituir los términos claves para el desarrollo de la investigación. Los mismos aspectos de la competencia la subrayan los autores del MAREP (2008): “la competencia debe entenderse “como la capacidad de un sujeto para movilizar, de manera integrada, recursos internos y externos para hacer frente con eficacia a una familia de tareas complejas para él.” Además “más allá del tratamiento eficaz, [...] una competencia supone que [...] el sujeto mira de una manera crítica los resultados de este tratamiento que debe ser socialmente aceptable” (MAREP, 2008).

“Eficacia y adecuación” son los dos conceptos por los que se justifica la introducción en los currículos de la enseñanza de ELE la estrategia de intensificación. Estos conceptos también determinan el funcionamiento de la comunicación, que se ve como la función fundamental de la lengua y uno de los objetivos principales de la didáctica de las lenguas.

El término *eficacia* según el diccionario DRAE significa “capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera”. Bajo la *eficacia pragmática* (Briz, 1998) o éxito comunicativo (Haverkate, 1983) se entiende la relación entre el objetivo del acto del habla y el sentimiento de satisfacción o frustración al haberlo realizado.

Haverkate (1983) propone una gradación del éxito; un acto comunicativo puede ser “poco exitoso” y “muy exitoso”:

...speech act is *weakly successful* if the hearer correctly interprets both its illocutionary function and its propositional content. We call a speech act *strongly successful* if the hearer does not only correctly interpret the communicative purpose of the speaker, but reacts co-operatively concerning that purpose (Haverkate, 1983, p. 638).

La intensificación es una estrategia mediante la cual los interlocutores manipulan la expresión lingüística y/o su significado para lograr unos objetivos determinados. Analizando la estrategia de intensificación desde esta perspectiva, se acentúan sus valores estratégico y pragmático de los que hablaremos en los apartados 2.1. y 2.2.

La *eficacia* comunicativa forma parte de los contenidos de la competencia pragmática y aparece en los descriptores de niveles en el MCER (2002). Por ejemplo:

- nivel C1: Dominio operativo eficaz.

- Interacción oral (C1): “Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales”.

- Expresión oral (C2): “Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas”.

Por *adecuación* se entiende la propiedad del texto (discurso) óptima para una situación dada. Hymes (1971) es el primer autor que señala que los enunciados tienen que ser no solo gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Según el Diccionario de términos clave de ELE, “sea cual sea su nivel de competencia, el hablante pone en juego su dominio de la lengua para elegir, dentro de sus posibilidades, aquellos elementos que le son útiles para cada ocasión comunicativa”. La adecuación a la situación comunicativa significa el cumplimiento de las normas pragmáticas, discursivas, sociales y culturales de la comunidad del habla. La intensificación es una estrategia que permite interactuar, negociar y establecer

relaciones sociales con los oyentes. Desde esta perspectiva la estrategia de intensificación está relacionada con las competencias sociolingüística y lingüística (Véase apartados 2.3 y 2.4.).

El MCER (2002) propone también una escala de *Adecuación sociolingüística*, donde desde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas. Se menciona tanto la adecuación, como la eficacia comunicativa.

Por ejemplo:

B2.2.: Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.

C1: Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.

C2: Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia.

En los siguientes apartados veremos el lugar de la intensificación dentro de los contenidos de cada una de las competencias: estratégica, pragmática, sociolingüística y lingüística y vamos a señalar los principios básicos del desarrollo de estas competencias que luego observaremos en los manuales escogidos.

2. La intensificación y la competencia comunicativa

Para el análisis de la competencia comunicativa adoptamos el modelo de Canale (1983) y es el mismo que está descrito en el MCER (2002). Según este modelo la competencia comunicativa incluye:

- competencia lingüística
- competencia pragmática
- competencia sociolingüística
- competencia estratégica

El orden de análisis de las competencias determina el valor y el significado de la estrategia de intensificación.

2.1. La intensificación y la competencia estratégica

Para el análisis del lugar de la intensificación dentro de la competencia estratégica es importante definir el término “estrategia” desde la perspectiva didáctica de las lenguas y la perspectiva pragmática.

En la *didáctica* de las lenguas las *estrategias* se entienden como:

[...] operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje, como en la comunicación (Fernández, 2004, p. 853).

La competencia estratégica incluye tanto las estrategias de aprendizaje, relacionadas con el proceso de recibir y asimilar la información, como las estrategias de comunicación, que tiene como objetivo “incrementar la eficacia de la interacción y repara y compensar las posibles deficiencias comunicativas” (Pinilla, 2004, p. 440). Algunos autores, como Tarone (1983), dividen las estrategias de comunicación entre las estrategias de producción y las de compensación. Las primeras se producen por el propio intento de usar el sistema lingüístico de forma eficiente y clara con el mínimo esfuerzo, y las segundas, para la compensar los fallos en la producción. Las estrategias de comunicación, según el MCER (2002), no son solamente una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Las personas nativas emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación cuando el uso de una estrategia concreta es adecuado en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan.

En el campo de la *pragmática* las *estrategias* se consideran parte de un acto de habla que permiten al hablante conseguir sus objetivos de comunicación. En su modelo *Speaking* Hymes habla sobre “*purposes – goals: the intentions of participants and the strategies they define*” (en Angelelli, 2000). Haverkate (1983) propone ver la interacción lingüística como un proceso de la

toma de decisión para elegir entre una gama amplia de recursos verbales: “it provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey” (Haverkate, 1983, p.639 citando a Giles and Powesland 1975). Van Dijk, por su parte, afirma que “pragmatic strategies link textual structures with context, especially the interactional context, combine two kinds of information, namely, properties of the utterance and properties of the pragmatic context (van Dijk y Kintsch, 1983, p.84). En el PCIC (2006) las tácticas y estrategias se definen de la siguiente manera:

...las *tácticas* hacen referencia a la selección de un recurso concreto en cada situación, mientras que las *estrategias* se definen como procedimientos de decisión por los que el usuario o aprendiente de una lengua satisface un determinado propósito comunicativo (PCIC, 2006).

Por lo afirmado anteriormente, se puede constatar que las estrategias pragmáticas son procedimientos cognitivos que regulan la interacción y mediante los cuales se busca la efectividad en el habla; el hablante intenta lograr determinados efectos o impactos comunicativos sobre el receptor.

La intensificación para Briz (1998), el PCIC (2006) y Albelda (2005) es una de las estrategias pragmáticas que supone la expresión de la intencionalidad del hablante, quien hace ver al oyente sus propósitos e intenta influir sobre él. Puesto que el hablante emplea una serie de formas lingüísticas para ponerlas al servicio de sus propósitos comunicativos, el fenómeno de la intensificación se ve únicamente como categoría pragmática (Albelda, 2005, p.188). También se considera una estrategia de argumentación; el hablante puede hacer uso de procedimientos de intensificación para respaldar una idea de cara al oyente, o para convencerle de algo.

El objetivo común y el cruce de las dos interpretaciones del concepto de la estrategia está en la eficacia comunicativa: las estrategias, tanto en didáctica como en la pragmática, sirven para hacer la comunicación más eficaz. La eficacia depende de ambos hablantes y está relacionada con el principio de cooperación (Véase apartado 1). El hablante escoge una estrategia encaminada a la consecución de un cierto propósito que se refleja en la elección de determinados recursos verbales y no verbales. El oyente, por su parte, tiene que saber interpretar el mensaje y reaccionar de manera adecuada. El éxito/eficacia comunicativo/-a consiste en la captación por el oyente del sentido que va asociado a la expresión emitida por el hablante. El mensaje está codificado por un lado, en las formas lingüísticas utilizadas y su fuerza intencional o ilocutiva y, por otro, en el contexto. El uso de una estrategia concreta tiene que ser adecuado en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan a los hablantes.

Para Albelda (2005, p.284), la eficacia de la estrategia de intensificación tiene los siguientes efectos:

- hacer más creíble lo dicho;
- imponer el yo: o bien directamente, o bien a través de la imposición de lo dicho;
- buscar el acuerdo en el oyente.

Vemos que estos efectos se refieren a la figura del hablante. El oyente al que está dirigido un acto de habla intensificado para lograr la eficacia tiene que:

- descodificar el código verbal y no verbal del hablante;
- inferir e interpretar la información implícita del mensaje;
- reaccionar al mensaje de manera adecuada.

Al cumplir con estos criterios, la comunicación donde se emplea la estrategia de intensificación se vuelve eficaz, es decir, entre los hablante se establecen unos lazos de cooperación y de compromiso mutuo. El concepto de eficacia también está relacionado con el componente sociolingüístico donde ejerce como estrategia de cortesía sobre la que hablamos en el apartado 2.3. (Véase apartado 2.3.)

Como usuarios y aprendientes de la lengua desempeñamos el papel tanto de hablantes, así como de oyentes. Para realizar sus intenciones, el hablante elige una estrategia y los recursos lingüísticos adecuados. Se produce el proceso de codificación de las intenciones en las formas. El oyente por su parte hace la operación contraria, decodifica el mensaje: a partir de la forma interpreta la actitud del hablante. Las estrategias que elegimos dependen de la actividad que realizamos: escuchamos, leemos, escribimos, etc. El MCER (2002) presenta 4 grupos de estrategias: de expresión, de comprensión, de interacción y de mediación. En la expresión, la estrategia de intensificación se refiere a los mecanismos con los que se refuerza el punto de vista, la intención del hablante. En la interacción, la intensificación de la fuerza ilocutiva influye en la relación con el otro interlocutor, regula la negociación del acuerdo o desacuerdo entre los interlocutores. En la comprensión, no usamos directamente la estrategia de intensificación, sin embargo, tenemos que saber detectar las claves lingüísticas que ayudan a inferir la información implícita en el mensaje. El destinatario aplica las estrategias de comprensión que le ayudan a decodificar el mensaje del interlocutor. En la mediación, se combinan todos los aspectos de expresión, comprensión e interacción. De tal manera, en los actos de habla donde se emplea la estrategia de intensificación los interlocutores pueden recurrir a las siguientes estrategias:

- planificación del efecto en el destinatario;
- selección de recursos necesarios;
- identificación, inferencia e interpretación del significado ilocutivo;
- cooperación con el interlocutor.

Resumiendo estas consideraciones podemos decir que la intensificación estará relacionada con las siguientes estrategias:

DESTREZA	ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN SEGÚN EL MCER (2002)
Comprensión	Estrategias de ejecución: Identificación de las claves e inferencia a partir de ellas
Expresión	Estrategias de planificación: Atención al destinatario: el cálculo del efecto de estilos, estructuras del discurso o formulaciones
Interacción	Estrategias de ejecución: Cooperación interpersonal
Mediación	Estrategias de planificación: Consideración de las necesidades del interlocutor; Selección de la unidad de interpretación Estrategias de ejecución: Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real.

2.2. La intensificación y la competencia pragmática

La competencia pragmática se refiere al uso comunicativo de la lengua en el que se tienen presentes las relaciones que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto comunicativo por otro (Diccionario de los términos clave de ELE). Se reconoce que “Gramática y Pragmática comparten un mismo objeto de estudio, aunque difieren en la perspectiva de análisis” (PCIC, 2006). La primera, explica los hechos codificados de la lengua, y la segunda, ha de explicar la captación de lo implícito (Gutiérrez Ordóñez, 2004). La teoría de actos de habla de Searle y Austin (1962), el principio de cooperación de Grice (1975) y la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986) influyeron en la percepción de los objetivos de la enseñanza de una lengua. Se comprobó que para ser hablante competente no basta con conocer el sistema gramatical o léxico de una lengua. Con los nuevos descubrimientos en la pragmática y sociolingüística nace la conciencia de que hablar no consiste solamente en articular enunciados gramaticalmente correctos. De ahí,

...la competencia pragmática se convierte en una orientación absolutamente necesaria para poder ofrecer una explicación exhaustiva de cómo desciframos las secuencias fónicas, de cómo captamos el sentido concreto de los morfemas gramaticales.... de cómo llegamos al sentido último en la comprensión del léxico (Gutiérrez Ordóñez, 2004, p.545).

Con la introducción de la competencia pragmática en contenidos de la enseñanza de las lenguas aparecen tales términos como funciones de la lengua, principio de cooperación y la eficacia retórica (MCER, 2002).

En nuestro estudio partimos de la premisa que la intensificación es un fenómeno comunicativo pragmático y que sólo en el uso y en el contexto esta estrategia adquiere todos sus valores y significados. La intensificación es una estrategia cuya interpretación se basa en los principios de cooperación y que desempeña ciertas funciones en un acto comunicativo para conseguir unos resultados determinados. La intención del hablante sirve como punto de partida para la evaluación de la *eficacia* de la comunicación, y la dirección la determina la finalidad, es decir la función del lenguaje.

La *intención* comunicativa o la fuerza ilocutiva es el propósito, la meta o finalidad que quiere conseguir, por medio de su discurso, el participante de un acto comunicativo (Diccionario de términos clave de ELE). La intención está directamente relacionada con la figura del hablante quien la elige e indirectamente con la figura del oyente quien la determina y modifica. En cuanto a la intensificación, ésta se entiende como el resultado de modificar el grado de la fuerza ilocutiva y de allí el grado del compromiso del hablante. Cuanto más alto es el grado de la fuerza ilocutiva, mayor es la intención del hablante de hacer más creíble lo dicho, imponer el yo o buscar el acuerdo en el oyente. Por ejemplo:

- ¡Niños, es la hora de levantarse! Vamos, que luego siempre llegamos con la hora pegada al culo. ¡A desayunar! ¡Que os levantéis he dicho! (Prisma Consolida, 2005, p. 63)

En este ejemplo, vemos que la madre está despertando a los niños y les anima a levantarse. Para insistir y así imponer su voluntad recurre a los recursos de intensificación, tales como infinitivo en función de imperativo *a desayunar*, el *que* modalizador para aumentar el grado de recriminación y la locución coloquial *llegamos con la hora pegada al culo*. A nivel del acto de habla también observamos la acumulación de intervenciones con el mismo propósito de influir en los interlocutores.

Es posible intensificar lo dicho mediante estructuras atributivas en las que se califica la verdad y la certeza de lo dicho *ser + seguro, claro, cierto, fijo, etc. + que*. Con estas estructuras se refuerza el compromiso del hablante con lo que dice:

No entendí que el dolor permaneciera para siempre y la felicidad apenas durara un instante... pero sí, era indudable que la realidad era esa.

Lo cierto es que la felicidad que se busca jamás se encuentra. (Prisma Consolida, 2005, p.49)

Con estas fórmulas el hablante refuerza la verdad de lo dicho y así aumenta su compromiso explícito.

En ELE la intención comunicativa se relaciona con el concepto de la eficacia comunicativa, que se refiere al grado de éxito alcanzado por un hablante en sus interacciones. Este grado de éxito dependerá de si el hablante logra o no sus intenciones comunicativas.

La *función* de la estrategia de intensificación depende de la situación comunicativa, género discursivo, el registro, etc. Por ejemplo, Mancera Rueda (2009), analizando su uso en los textos periodísticos señala las siguientes funciones de esta estrategia: 1) transmitir de manera vehemente las opiniones y sentimientos, reafirmando en sus juicios, 2) atraer al lector, de convertirlo en su audiencia, llegando incluso a transformar los razonamientos y la perspectiva del mundo de su alocutario.

Bajo el término “funciones del lenguaje”, entendemos los distintos fines que se pueden alcanzar mediante el uso social de la lengua como función (Diccionario de términos clave de ELE). Jakobson (1948) analiza seis componentes en el proceso de comunicación, a cada uno de los cuales corresponderá una función: emisor (función expresiva), receptor (conativa), referente (referencial), código (metalingüística), mensaje (poética) y canal (fática). Entre estas funciones, la estrategia de intensificación estaría relacionada en algunos casos solamente con las figura del hablante (función expresiva o emotiva), en otros, con la interacción entre hablante y oyente (función interpersonal, según Halliday, 1979). Estos dos tipos de funciones también los menciona Caffi (1999), analizando la estrategia de mitigación, otra de las estrategias pragmáticas. La autora propone agrupar las funciones de la mitigación bajo dos dimensiones: la eficiencia interaccional, que facilita conseguir los objetivos interaccionales, y la construcción de la identidad, que controla la distancia emotiva entre los interlocutores (Caffi 1999, p. 883).

Briz (1998) y Albelda (2005) definen estas funciones como monológica y dialógica. En el ámbito monológico, los intensificadores son mecanismos con los que se refuerza el punto de vista, la intención del hablante, es decir, se refuerza la fuerza ilocutiva del acto de habla en cuestión. Por ejemplo:

¿Que qué hago en mi tiempo libre? Lo mínimo, trabajo ocho horas diarias, y con la de cosas que tengo que hacer en casa, después del trabajo, ya me dirá usted cuánto tiempo me queda. A mí que no me llamen para que vaya a una excursión al campo, y eso que se pone muy bonito en esta época del año, pero por muy sano que sea eso de respirar aire puro, a mí no me apetece andar y todo es, y luego volver a casa peor de lo que estaba. Por más que me digan que soy un muermo, a mí me da igual. No es que no tenga ganas de hacer cosas, es que no tengo fuerzas... (Nuevo Avance 6, p. 27)

En este monólogo la idea principal del hablante es decir que no tiene suficiente tiempo libre. Para ser convincente y reforzar su opinión utiliza una serie de recursos de intensificación: oraciones concesiva: *con la de cosas que tengo que hacer, y eso que se pone muy bonito, por*

muy sano que sea...; preguntas retóricas: *ya medirá usted cuánto tiempo me queda*; la repetición del pronombre: *a mí que no me llamen, a mí no me apetece*; enunciado exhortativo con *que* modalizador: *que no me llamen*. Estos recursos, además acumulados en una intervención del hablante, intensifican la opinión y aumenta la fuerza ilocutiva para convencer al oyente en su punto de vista. Para la didáctica de las lenguas, es importante señalar que los recursos que se utilizan aquí no son nuevos para los currícula de la enseñanza de las lenguas, sino que normalmente se presentan desde el punto de vista gramatical, sin tomar en consideración sus funciones pragmáticas.

En el siguiente ejemplo, la estrategia de intensificación ayuda al hablante a demostrar el grado máximo de indignación:

¿Qué quiere que diga? ¿Algo? Pues claro que digo: que es un escándalo, esto es un escándalo. ¡Que me hayan llevado a juicio porque mi pobre gata no soporta estar encerrada! Eso es que alguien me tiene entre ceja y ceja. Seguro que la duquesa esa, lo ha manipulado todo para salir en la prensa. Si ya se sabe... (El Ventilador, 2006, p.54).

Podemos observar la repetición de locuciones: *es un escándalo*, modalidad oracional exclamativa, uso de locuciones fraseológicas, el adjetivo *seguro*, que funciona como operador pragmáticos de actitud oracional que refuerza la aserción y manifiesta evidencias o juicios que no admiten duda.

A nivel dialógico, la intensificación de la fuerza ilocutiva influye en la relación con el otro interlocutor y sirve para llegar a un acuerdo, establecer compromisos o responsabilidad con lo dicho:

- *Buenos días, señora, soy el amigo de Benigno.*
- *Ah... ¿es usted Marco, el argentino?*
- *Sí.*
- *Yo soy la portera... Benigno ha llamado para decirme que... usted le alquilaría la casa...*
- *Sí, es así.*
- *La encontrará usted muy sucia, porque me tiene terminantemente prohibido que entre a limpiarla. Yo no le iba a cobrar ni un duro, pero...*
- *Bueno, no se preocupe, yo me ocuparé de eso.*
- *¿Le traigo la llave?*
- *Sí.*
- *Voy a ver si la encuentro... ¿Le ha visto?*
- *Sí.*
- *Y... ¿Cómo está?*
- *Bien.*

- *El pobrecillo, ni ha tenido suerte ni en la cárcel... Qué poquita publicidad se le ha hecho. Aquí no ha venido ni una mala televisión, ni un mal paparazzi. Con tantos programas basura que hay y ninguno se ha dignado venir... no sé... a hacerme una entrevista a mí, por ejemplo... Es muy triste cómo están los “masa media” en este país.* (Nuevo Avance 6, 2011, p.68).

En este diálogo se puede observar la disposición de quienes participan para mantener la conversación. Vemos las respuestas breves, casi monosílabas de Marco que llevan implícito el deseo de no querer cooperar. Las intervenciones de la portera, en cambio, son largas y se hace uso de la estrategia de intensificación para reforzar la relación con el interlocutor y sacarle la información que ella necesita. La portera utiliza los adverbios: *terminantemente prohibido*; partícula negativa *ni*: *ni un duro, ni ha tenido suerte ni en la cárcel*; oraciones concesivas: *con tantos programas basura que hay*; repetición de pronombre: *hacerme una entrevista a mí*. La función comunicativa de la intensificación es la de negociar un acuerdo o una colaboración con el interlocutor. A parte del acuerdo o desacuerdo, cabe mencionar la perspectiva social de la estrategia (Véase el apartado 2.3.), donde la intensificación cumple la función del refuerzo de la imagen del interlocutor y/o de las relaciones sociales. Los recursos de intensificación se dirigen a estrechar los lazos afectivos y a mantener las buenas relaciones.

- *Yo creo que el hombre por naturaleza es nostálgico, aunque lo que tenga ahora o lo viva sea mejor, él siempre añora lo que tuvo o vivió en un pasado.*

- *En absoluto. Para mí, el hombre ha avanzado a pasos agigantados en su bienestar, en su convivencia. Aunque a veces pensemos lo contrario, antes éramos mucho más bárbaros* (Prisma Consolida, 2005, p.98).

Las frases como *en absoluto, definitivamente, etc.* expresan un acuerdo y apoyo al punto de vista del interlocutor.

Cabe mencionar la importancia especial de la estrategia de intensificación en la macrofunción argumentativa, donde, gracias a su fuerza ilocutiva, sirve para convencer y persuadir al oyente. A través de este recurso expresamos nuestro punto de vista en relación con la realidad; así nuestras valoraciones intervienen en los procesos argumentativos del diálogo. Para Briz (1998), los intensificadores y los atenuadores son recursos discursivos que, en la conversación coloquial, se vinculan al concepto de fuerza argumentativa.

Ejemplo 1:

Hola, buenos días. Me llamo Augusto y no tengo animales domésticos en casa, pero... pero me encantan y creo que... que la labor que hacen este tipo de asociaciones pues... pues es una labor muy necesaria. Los animales que nosotros obligamos a... a vivir encerrados en nuestras casas, en los zoos, en eh... las granjas en... en condiciones horribles no tienen la culpa

de que nosotros seamos como somos y me parece que la labor de estas asociaciones que... que defienden a los animales, que... que intentan que... que estén en mejores condiciones, que... que protestan cuando hay una crueldad innecesaria, pues... es... es una labor muy necesaria y es un... es un deber ético (El Ventilador, 2006, p.22).

En este ejemplo las series enumerativas (aquí, series por adición de elementos) funcionan como intensificadoras. Acumulando los argumentos el hablante quiere apoyar su opinión. Se recurre a una figura retórica de contraste presentando la situación de los animales como muy lamentable y la labor que hace la asociación muy importante. También vemos que se utilizan los recursos semánticos, es decir palabras marcadas semánticamente con el rasgo (+ intenso) o que lo adquieren en este contexto: *crueldad, deber*.

Ejemplo 2:

Hola... pues yo me llamo Neus y estoy encantada de hablar para el programa de Filomeno. Y bueno, sobre el tema que me preguntáis... pues, para mí es una vergüenza que se preste tanta atención a un animal habiendo tantos problemas en el mundo. ¡Con la de millones niños que están abandonados! ¡Y la de gente que pasa penalidades! Bueno, es que yo no lo entiendo, vaya... Curiosamente, esta gente que da tanto cariño a los animales, pues luego no es demasiado cariñosa con las personas. Porque ya se sabe: querer a una persona es más difícil. Total, el animal, el pobre, pues se deja querer. Pero esos países tan avanzados, luego a veces son muy pobres en otros aspectos... Vaya, así es como lo veo yo... (El Ventilador, 2006, p.22).

El hablante primero expone su opinión de manera neutral y luego la enfatiza con dos oraciones consecutivas intensificadas que reflejan su indignación: *¡Con la de millones niños que están abandonados! ¡Y la de gente que pasa penalidades!* Enumerando argumentos el hablante hace un cierre final *total*. La interjección *vaya* también intensifica la modalidad afectiva del hablante.

En resumen, podemos definir las siguientes **funciones de la estrategia de intensificación**:

- expresar y reforzar (enfaticar) el punto de vista, la intención o la voluntad del hablante;
- influir en el oyente, imponiendo su punto de vista (puede estar relacionada con la macrofunción argumentativa);
- negociar acuerdo o desacuerdo con el interlocutor;
- enfatizar o reforzar los lazos sociales (cortesía/ descortesía).

2.3. La intensificación y la competencia sociolingüística

El concepto de la competencia sociolingüística, introducido por Canale (1983), “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (MCER, 2002). Se trata de un concepto complejo que abarca el conocimiento de

los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular (refranes, modismos, etc.), las diferencias de registro, el volumen, las convenciones para los turnos de palabra, los silencios, el dialecto y el acento.

Las estrategias pragmáticas, desarrollándose en unos actos de habla comunicativos, también cumplen las funciones sociales. El criterio de la *adecuación* a las normas sociales y culturales es uno de los más importantes. En el caso de la intensificación se trata de una estrategia de cortesía que sirve para reforzar los lazos sociales entre los interlocutores. El uso de la intensificación es una norma social de comunicación que afecta muchos actos de habla, tales como disculpas, ordenes, explicaciones, apoyo al interlocutor, etc.

Para demostrar la diferencia entre los patrones que utilizan los hablantes nativos y los aprendientes en la comunicación, Escandel Vidal (2008) propone el siguiente ejemplo:

(Al bloquear el auto en el aparcamiento)

(1) *¡Lo siento muchísimo!*

(2) *Por favor, acabo de llegar y sólo he aparcado un momento.*

(3) *Perdona mucho. Es culpa mía. Voy a moverlo.*

(4) *Dios mío, disculpe, de verdad, lo siento mucho. Estaba con el ruido de la aspiradora y no oía nada... Además, me olvidé por completo de volver a bajar para meterlo en el garaje... Lo siento, de verdad, disculpe las molestias, y ¡muchísimas gracias por no avisar a la grúa!*

(5) *Ay, discúlpeme, de verdad. No sé lo que voy a hacer con esta cabeza que tengo...Es que entré a colocar la compra y de repente el niño se me puso malo, y empezó a vomitar, y yo ni me acordé de que el coche estaba ahí... Mil perdones, de verdad.*

Las respuestas (1)–(3) corresponden a extranjeros. Las respuestas (4)–(5) corresponden a hablantes nativos.

Se puede ver que los enunciados de los hablantes nativos son más largos y más complejos y se observa el uso de las estrategias pragmáticas, tanto de intensificación, como de atenuación. Estos enunciados revelan los patrones de comportamiento comunes y típicos de una determinada cultura (Escandel Vidal, 2008). Los hablantes nativos en los ejemplos (4) y (5) utilizan los marcadores *de verdad*, repeticiones *lo siento mucho*, *disculpe*, sufijos superlativos *muchísimas gracias*, negación *ni*, hipérbolas *mil perdones*, etc. También recurren a la acumulación de argumentos que intensifica su habla a nivel de discurso. En los ejemplos (1) - (3) también se utilizan algunos de los recursos de intensificación, pero su uso es conciso lo que podría ser interpretado como brusquedad o antipatía. Se trata de un error pragmático que poder ser interpretado como un comportamiento socialmente inadecuado. La redundancia del discurso en este caso es un patrón de comportamiento social que los hablantes no nativos no dominan de manera suficiente. La raíz de la inadecuación puede que se refiera tanto a la transferencia de

fórmulas de la L1, como a la transferencia de sus estrategias globales. Este es un aspecto tradicionalmente desatendido en las clases y que, sin embargo, resulta de la mayor importancia para mantener una interacción fluida y sin malentendidos (Escandel Vidal, 2008).

Para saber distinguir los actos de habla corteses de los descorteses, es importante señalar que el grado de cortesía no se puede medir de forma aislada, pues está determinado por el contexto o la situación en que se efectúa: “la cortesía no es propia de determinadas clases de oraciones, sino de locuciones emitidas en una situación comunicativa específica” (Haverkate 1994, p. 38). Este puede ser el problema en las clases de ELE, porque no se trata de enseñar a los alumnos a decir *Perdone, por favor*. Las normas sociales piden unas reacciones más complejas, unos actos de habla que se desarrollen de muchos pasos comunicativos. Por ejemplo, en el caso de disculpas, su característica principal es la acumulación y reiteración de la disculpa, la insistencia en la sinceridad, y la acumulación de justificaciones. Además, según Escandel Vidal (2008), “los españoles recurren con frecuencia a justificaciones parcialmente falsas que incluyen la mentira, y esto resulta cuando menos chocante para muchos extranjeros” (p.12).

Las normas de cortesía “son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente” (MCER, 2002). Los errores pragmáticos reflejan la desviación de la norma sociocultural que rige el intercambio comunicativo concreto. Son difíciles de reconocer porque no siempre son atribuidos a falta de competencia pragmática, sobre todo en casos de hablantes con una alta competencia lingüística. (Blum-Kulka, 1996, p.173).

Agustín Lach (2005) distingue dos tipos de principios pragmáticos: universales y específicos. Los principios universales se transfieren de la lengua materna porque son comunes para varias culturas. Los principios específicos se refieren a:

...la forma que tienen de expresar los diversos actos comunicativos, en los mecanismos que emplean para ello y en la distribución de dichos actos de acuerdo a una serie de convenciones sociales y culturales que vienen determinadas por variables como la distancia social y psicológica, el poder, el estatus, el grado de imposición del acto en el interlocutor, etc. (Agustín Lach, 2005 citando a Ruiz de Mendoza, 1996, Kasper y Rose, 2001).

Estos principios específicos producen situaciones de interferencia negativa, es decir de errores pragmáticos y sociales cuando se imitan los patrones de la lengua materna. Asimismo, hay estudios que desmienten el universalismo de los principios de cortesía (Pablos Ortega, 2006 según Borretti y Rigatuso, 2004).

El objetivo principal de la intensificación en los actos de habla es reforzar las relaciones entre los interlocutores o mitigar la amenaza que se puede producir a la imagen de los hablantes.

Albelda (2005) menciona dos tipos de intensificación: comunicativa, de la que hemos hablado en el apartado anterior, e intensificación como refuerzo social:

- hablaremos de *intensificación comunicativa* para referirnos al refuerzo de alguno de los elementos del discurso lingüístico con un determinado fin.

- hablaremos de *refuerzo social* cuando nos refiramos al refuerzo de un elemento concreto del discurso extralingüístico, la imagen del oyente. Reforzar la imagen del *tú* podrá ocasionar la intensificación o estrechamiento de las relaciones sociales.

Estos dos tipos van juntos normalmente y la intensificación del primer tipo suele ser el recurso lingüístico frecuente para realizar la segunda (Albelda, 2005, p.367).

Según Albelda (2005):

El refuerzo social se logra con frecuencia en forma de acto de cortesía; la cortesía tiene que ver con todo lo que supone ‘beneficiar a’ o ‘interesarse por’ el *tú*, de ahí que hacer uso de la cortesía suponga un refuerzo de la figura del *tú* (Albelda, 2005, p.365).

Brown y Levinson (1987) postulan que existen estrategias de cortesía que pueden apelar a la imagen positiva del interlocutor a fin de establecer lazos de solidaridad, o a la imagen negativa del interlocutor, para lo cual el hablante atenúa la imposición de su intención comunicativa. En ELE tampoco se puede olvidar la descortesía, que se basa en el incumplimiento deliberado de las normas de cortesía. Basándose en esta teoría, el MCER (2002) distingue los siguientes contenidos:

- Cortesía “positiva”; por ejemplo:

- mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.;

- compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc.;

- expresar admiración, afecto, gratitud, etc.;

- ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.

- Cortesía “negativa”; por ejemplo:

- evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.);

- expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.);

- utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: *Creo que...*, preguntas cortas de confirmación, etc.).

- Uso apropiado de *por favor*, *gracias*, etc.

- Descortesía; por ejemplo:

- brusquedad, franqueza;

- expresión de desprecio, antipatía;

- queja fuerte y reprimenda;

- descarga de ira, impaciencia;
- afirmación de la superioridad.

Para lograr estos objetivos sociolingüísticos se puede recurrir a la estrategia de intensificación. Es importante señalar que la intensificación se puede atribuir tanto al deseo de ser cortés como al de ser descortés: es decir, podemos calificar de *intensificado* tanto un acto en el que se refuerza la imagen de una persona, como también un acto que refuerza la amenaza a esta, descalificándola (Albelda, 2005, p.368).

El PCIC (2006) también incluye un apartado que describe los saberes, las convenciones sociales y los comportamientos que regulan la estructura social y las relaciones entre sus miembros. En este apartado (Saberes y comportamientos socioculturales, Relaciones interpersonales) se apunta que los aprendientes tienen que conocer las fórmulas para las diferentes situaciones (p.ej. fórmulas en el acto de halagar, comportamientos relacionados con las muestras de afecto en público, normas de cortesía, etc.) de relación interpersonales en el ámbito público, privado, profesional y educativo.

Para la didáctica de ELE son importantes los mecanismos lingüísticos de los actos verbales de cortesía que propone Albelda (2005, p.376) y que ampliamos con los recursos de descortesía. Además proponemos unos ejemplos sacados de los manuales analizados:

1. Si la cortesía es *mitigadora (negativa)*, se emplean estrategias pragmáticas que reparan o evitan la amenaza. En estos casos se mitiga la fuerza ilocutiva, por ejemplo, de una orden, de modo que se atenúa la posible amenaza a la imagen. También, como ya lo hemos visto antes, las disculpas en español recurren a la estrategia de intensificación.

Ejemplo 1:

(1) - *Puah, vaya tela con las rebajas...*

(2) - *¡Qué! ¿Ya has ido de trapitos? ¡Y sin avisarme!*

(3) - *Calla, calla, no me hables, que para comprarme una camisa he tenido que hacer un cola de quince. Y ¡buf!... No te puedes imaginar cómo está la gente, como loca, comprándolo todo... Yo creo que muchos compran por comprar, como una enfermedad...* (Prisma Consolida, 2005, p. 57)

En la frase (2) vemos un reproche que se expresa mediante una intensificación: la interjección *qué*, y la exclamación *y sin avisarme*. Este enunciado puede considerarse como irónico y descortés. Para mitigar la situación y atenuar la culpa el hablante de la tercera frase también recurre a la intensificación repitiendo el imperativo *calla* y su forma antónima (*no me hables*). Luego el hablante describe la situación también de manera enfática para quitar así la importancia a la situación y disculparse por no avisar a la amiga.

2. Si la cortesía es **valorizante (positiva)**:

2. A. se refuerza la imagen del otro *directamente* (halagos, alabanzas, cumplidos, etc).

Ejemplo:

E.: *¿Y cómo has transformado un exprimidor en un pelador?*

P.: *El motor funcionaba bien y las piezas que necesitaban también estaban en buen estado.*

No tuve que comprar ningún recambio [...] Verás: coges la naranja, le quitas la parte de arriba y la clavav en el eje del viejo exprimidor. [...]

E.: *Pues es verdad. Y la naranja sale sin nada de piel. ¡Qué bien que queda! Dan ganas de comérsela: se ve tan jugosa...*

P.: *Pues mira, ese tema me dio más de un problemilla al principio, porque el zumo entraba un poco en el motor. Tuve que sellar el perno con silicona y ya no pasa el líquido.*

E.: *Muy bien, Paqui. Esto sí que es un gran invento. ¿Has pensado patentarlo?* (El Ventilador, 2006, p. 144)

La entrevistadora intenta apoyar y halagar al P., el inventor. Con las frases intensificadas *qué bien que queda, esto sí que es un gran invento* está reforzando la imagen positiva del interlocutor y establece una relación de compromiso común.

2. B. se refuerza la imagen del otro interlocutor *indirectamente* (colaborando en el tema: proargumentos, intervenciones colaborativas, afirmaciones, ratificaciones; manifestando el acuerdo; colaborando a la producción del enunciado del tú).

Ejemplo 1:

- *A Villamagna lo han ascendido.*

- *¡No me digas! Pero si ese chico no vale nada* (Nuevo Avance 6, 2011, p.47).

Con la exclamación negativa el interlocutor está colaborando en la conversación apoyando el primer enunciado. Además lo refuerza con un proargumento a lo dicho.

Ejemplo 2:

- *En las películas de miedo siempre aparece una imagen de un muerto con las tripas fuera.*

- *Es verdad. A mí me da un asco... No me gustan nada esas películas* (Nuevo Avance 6, 2011, p.47)

Con la segunda frase, el hablante muestra una colaboración activa con su interlocutor añadiendo argumentos a su intervención. La acumulación de argumentos y la segunda frase (*no me gusta nada*) con la negación intensifican la actitud solidario del segundo hablante.

3. En el caso de **descortesía**, se emplean actos de habla que refuerzan la actitud o la intensión negativa del hablante hacia el interlocutor (órdenes o prohibiciones categóricas, amenazas, desprecio o antipatía).

Ejemplo 1:

- *No creo que pueda terminar el proyecto para la campaña publicitaria de Android. No tengo tiempo, en serio.*

- *No me vengas con que no tienes tiempo. Sácalo de donde sea* (Nuevo Avance 6, 2011, p.47).

El imperativo negativo (*no me vengas con*) junto con la repetición de la frase anterior (*no tengo tiempo*) expresa un enfado y la no disposición de aceptar las excusas. El imperativo en la segunda (*sácalo*) frase muestra el deseo del interlocutor de establecer una superior e imponer su decisión al interlocutor.

Ejemplo 2:

- *Pero, hombre, no le des, esos golpes. Mete las monedas más despacio, que si no, se atasca y, después, pulsa la tecla de lo que quieres tomar, ¿no es tan difícil! Ingeniero y ni la máquina del café sabes usar...* (Prisma. Consolida, 2005, p. 64)

Este enunciado es descortés en relación al interlocutor por el uso predominante de imperativo para dar consejos (*mete, pulsa*). El marcador *hombre* de uso expresivo intensifica el enfado del hablante, así como la exclamación *no es tan difícil* y la partícula negativa *ni*.

En resumen, hemos visto que la intensificación se desempeña como norma social y cultural y constituye una estrategia clave para la adecuación del comportamiento lingüístico.

2.4. La intensificación y la competencia lingüística

La competencia lingüística (llamada también gramatical) forma parte del modelo de la competencia comunicativa propuesto por Canale (1983) y se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar *adecuadamente* (cursiva en el original) el sentido literal de las expresiones (Diccionario de términos clave de ELE). Desde la definición del término, vemos la importancia que se da a los recursos lingüísticos para la adecuación. La lengua se considera como un conjunto de opciones entre las que las personas deben elegir si quieren ser eficaces en la comunicación. La comunicación pone en juego asimismo el concepto de identidad, el cual se adquiere desde el punto de vista de la aceptación y la construcción de una identidad social en la que las lenguas ocupan un lugar importante (MAREP, 2008).

Las competencias estratégica, pragmática y sociolingüística se realizan en la comunicación a través de los recursos lingüísticos. En el MCER (2002) la integran a su vez las competencias *léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica*. Los autores reconocen que es una división tradicional la que se empleó para las lenguas clásicas ya muertas. Es poco adecuada

ya que no toma en consideración el funcionamiento y el uso de la lengua, no obstante, ninguna de las muchas propuestas de modelos alternativos ha conseguido aceptación general.

La estrategia de intensificación se realiza en la lengua a través de una serie de recursos lingüísticos. Como señala Labov (1984): “intensity is signaled by a large and miscellaneous class of devices, ranging from the most peripheral of prosodic variations to the most central categories of the grammar” (p.48). Para Albelda (2005), la intensificación está enmarcada dentro de la pragmática y es una categoría que permite expresarse gramaticalmente en todos los niveles de la lengua, intensificándose cualquiera de ellos. En su trabajo la autora establece una propuesta de clasificación de los recursos de intensificación teniendo en cuenta tanto otras clasificaciones ya realizadas:

- Intensificación en el enunciado. Clasificación por niveles lingüísticos (morfológico, léxico, sintáctico, semántico y fonético).

- Intensificación en la enunciación. Clasificación según la modalidad (oracional, lógica, apreciativa).

De tal manera, la intensificación se manifiesta en la lengua a través de recursos morfológico (sufijos, prefijos), léxico (unidades simples: sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos; fraseología), sintáctico (modificadores, oraciones subordinadas con valor de intensificación, repeticiones, enumeraciones), semánticos (ironía, tropos), fónicos (recursos segmentales y suprasegmentales). En definitiva, se puede intensificar en cualquier nivel gramatical y también en el ámbito de la modalidad.

En su trabajo, Labov (1984), al igual que más tarde lo hace Renkema (1999), señalan que existe una clase amplia y heterogénea de mecanismos intensificadores, desde variaciones prosódicas a categorías centrales de la gramática. Para Renkema (1999), los intensificadores son palabras o frases que pueden ser reemplazadas por una variante más débil, más baja, en la escala establecida por el punto de referencia. Este autor engloba los distintos procedimientos de intensificación en tres grandes grupos según se trate de intensificadores léxicos, semánticos o estilísticos:

INTENSIFICADORES LÉXICOS

1. Intensificador básico	<i>Muy, mucho, superbueno, ultramoderno</i>
2. Referencia temporal	<i>Recién, pronto, a más tardar, antes de, raramente</i>
3. Referencia espacial	<i>A mitad, en medio de, en ninguna parte</i>
4. Cuantificador	<i>Casi todos, sólo unos pocos</i>
5. Cualificador	<i>Honestamente, verdaderamente</i>
6. Marcador de precisión	<i>Exactamente, específicamente, particularmente</i>
7. Marcador de lo inesperado	<i>Incluso, tanto, no menos que</i>

INTENSIFICADORES SEMÁNTICOS

1. Verbos	<i>Estrellarse, empotrarse</i>
2. Sustantivos	<i>Engaño, embuste</i>
3. Adjetivos	<i>Enorme, gigantesco</i>
4. Adverbios	<i>Un tanto, considerablemente</i>

INTENSIFICADORES ESTILÍSTICOS

1. Repetición	<i>Hacía calor, calor, calor</i>
2. Tautología	<i>Los límites exteriores</i>
3. Pleonasma	<i>Todos y cada uno</i>
4. Climax	<i>Esperó horas, días, años</i>
5. Exageración	<i>Esperó siglos</i>
6. Sobreentendido	<i>Bill Gates es un hombre rico</i>
7. Lítotes	<i>No carecía de encanto</i>
8. Comparación	<i>Era más papista que el Papa</i>
9. Metáfora	<i>Morder el polvo (metáfora de “ser derrotado”)</i>

Meyer-Hermann (1988) propone una taxonomía de los operadores de intensificación, en la que los divide en 4 grupos:

- Tiempos verbales;
- Adverbios, partículas, etc.
- Verbo (tipos de verbos), verbos modales;
- Enunciados (frases, fórmulas) metacomunicativos.

El PCIC (2006) elabora un inventario de las tácticas y estrategias que permiten al emisor manifestarse en el enunciado y mostrar, así, su actitud ante lo dicho o frente al destinatario. Los recursos se dividen en:

- Intensificación de los elementos del discurso;
 - Recursos gramaticales;
 - Recursos léxico-semánticos;
 - Recursos suprasegmentales.
- Intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor.
 - Recursos gramaticales;
 - Recursos léxico-semánticos;
 - Recursos suprasegmentales.

Esta división podría corresponder a los dos tipos de funciones de la estrategia de intensificación: a nivel de monólogo y a nivel del diálogo. Con los recursos del primer grupo, el

hablante expresa su actitud hacia la situación, argumenta su punto de vista en la voluntad del oyente. Los recursos del segundo grupo se utilizan para una negociación de acuerdo entre los interlocutores. La subdivisión de estas categorías corresponde las competencias lingüísticas del MCER: léxica, gramatical, semántica, fonológica. La única observación sería relacionada con el apartado de los “recursos suprasegmentales” donde se incluyen también, p.ej. alargamientos fónicos o pronunciación silabeada, que serían recursos segmentales, porque no se refieren a las oraciones enteras, sino a las sílabas o fonemas concretos.

Briz (1998) separa todos los recursos en semántico-pragmáticos y pragmáticos en base al ámbito de intensificación: contenido proposicional o modalidad. En función del ámbito de la intensificación Albelda (2005) también propone una clasificación de los modos de intensificar:

1. *Intensificación en el contenido proposicional.* Estas formas lingüísticas establecen una comparación: el que habla mide lo descrito con relación a otro parámetro que él mismo considera que debería ser el adecuado. Para esto suele emplearse los términos léxicos de totalidad, valor absoluto o de marcación de un límite suelen emplearse para invitar a hacer inferencias de intensificación.

- intensificación en la expresión

1.1. marcan el valor absoluto del término al que acompañan (*todo, totalmente, absolutamente, etc.*)

1.2. repiten algún aspecto del valor semántico del término que lo acompaña y, por tanto, insisten en él (*no asisto las clase ni nada; es muy rico, de verdad*)

1.3. el hablante puede presentar el objeto de la intensificación como el grado máximo de la escala en ese contexto (*no estaba de acuerdo con un mogollón de cosas*);

1.4. marcación del límite final; se realiza mediante el empleo de partículas escalares como *ni, hasta*;

- 1.5. fuerza argumentativa mediante conectores aditivos (*además, encima*).

- intensificación en el significado

1.1. Metáfora, significados figurados (*era un cerdo, etc.*)

1.2. Significados no figurados (*el mejor sitio de toda la historia, etc.*)

2. *Intensificación en la modalidad.* Los elementos intensificados modales muestran una determinada actitud del hablante hacia la verdad de lo dicho y, en consecuencia, explicitan la subjetividad del hablante (*te que lo había hecho*).

En nuestra opinión, las clasificaciones de los recursos propuestas por el PCIC (2006), Briz (1998) y la clasificación de los modos de intensificar de Albelda (2005) presentan unas categorías comunicativas y generales. Se basan en las funciones de la intensificación que podrían servir como puntos de partida para la presentación de la estrategia en clase.

3. Observaciones para la didáctica de la intensificación

La presentación más habitual de la lengua en los manuales de ELE se llevaba a cabo partiendo de los significados gramaticales. Con los enfoques comunicativos nace la aspiración de introducir la pragmática en los currícula de la lengua y “se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE” (Diccionario de términos clave de ELE). Estos enfoques dan la posibilidad de preparar al alumno a la interacción en la vida real y permiten el desarrollo de la lengua más cercano a los modelos naturales. Se afirma que el enfoque comunicativo no necesariamente tiene que prescindir de la gramática, al revés “una vez que se adopta la perspectiva del análisis nociofuncional, la gramática también puede afrontarse de otra manera e integrarse mejor en muchos de sus aspectos, de una forma más natural y dinámica” (Matte Bon, 2004, p.813).

El problema de la enseñanza de la pragmática muchas veces consiste en que “los aprendices reciben como input unas pautas de interacción muy simplificadas, que raras veces son adecuadas a las situaciones reales” (Escandel Vidal, 2008, p.12). Desde los niveles básicos hasta los niveles más avanzados la complejidad de los actos de habla que se trabajan tiene que ir aumentando, mediante la ampliación de los recursos (gramaticales, léxicos, etc.) utilizados y mediante la combinatoria funcional. Para los niveles avanzados podemos seguir utilizando los catálogos de las funciones: “si se sigue una gradación de los recursos lingüísticos de una determinada función comunicativa según el nivel, no habría por qué abandonar este sistema en el curso superior” (Pastor Cesteros, 2009, p.223). Sin embargo, Matte Bon (2004) menciona ciertas dificultades de trabajar con las funciones en los niveles avanzados relacionados con la complejidad de conceptualización de los actos de habla tan complicados como la argumentación y el debate por ejemplo. Otros problemas que menciona Miquel (1995) son:

- muestras de lengua (*input*) literarias o muy formales;
- se abandona el trabajo con la comprensión auditiva;
- la tipología de ejercicios -muy amplia para los cursos de principiantes- es muy escasa y reiterativa;
- no se activa el componente estratégico de los estudiantes, sino que se privilegia la repetición y la automatización;
- el eje que articula cada una de las actividades es la gramática.

Para enseñar pragmática, el profesorado podría tomar dos caminos: o lo integra de manera implícita, es decir, a lo largo de los ejercicios o tareas programadas, o bien lo hace de forma explícita (como reflexión metapragmática). Una tercera opción sería tratarla de ambas maneras, tomando en cuenta el nivel de los estudiantes y, especialmente, la dificultad del concepto o aspecto por estudiar (Murillo Medrano, 2004, p.260).

El MCER (2002) también propone una serie de recomendaciones para el desarrollo de la competencia pragmática:

- aumentar paulatinamente la complejidad de la estructura del discurso y el alcance funcional de los textos presentados al alumno;
- exigir la producción de textos de complejidad creciente a partir de la traducción de L1 a L2 de textos cada vez más complejos;
- establecer tareas que requieran un alcance funcional más amplio y la incorporación de modelos de conversación o intercambio verbal;
- despertar la conciencia (análisis, explicación, terminología, etc.) además de realizar actividades prácticas;
- promover la enseñanza explícita y el ejercicio de las funciones a través de los modelos de conversación o intercambio verbal y la estructura del discurso.

Hemos visto en el apartado 2.1. que la intensificación es una estrategia pragmática que requiere poner en funcionamiento ciertas estrategias de comunicación dependiendo del uso de la lengua que se está haciendo. La mayoría de los autores (Chamot, 2004; Oxford y Leaver, 1996) coinciden en que la enseñanza tiene que ser explícita e integrada. Además se proponen las etapas de la introducción de las estrategias en las clases:

- Explicit learning strategy instruction essentially involves the development of students' awareness of the strategies they use, teacher modeling of strategic thinking, student practice with new strategies, student self-evaluation of the strategies used, and practice in transferring strategies to new tasks
- Integrated instruction provides students with opportunities to practice learning strategies with authentic language learning tasks (Chamot, 2004, p.19).

Para el desarrollo de la competencia sociolingüística, donde la estrategia de intensificación juega un papel importante, el MCER (2002) propone las siguientes actividades:

- la exposición a la lengua auténtica utilizada adecuadamente en su entorno social;
- seleccionar o construir textos que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre la sociedad de origen y la sociedad meta;
- dirigir la atención a los contrastes sociolingüísticos conforme se van dando en el proceso de aprendizaje, explicándolos y discutiéndolos;
- esperar que se cometan los errores para después marcarlos, analizarlos, explicarlos y dar el uso correcto;
- como parte de la enseñanza explícita del componente sociocultural en el estudio de una lengua moderna.

En cuanto a los recursos lingüísticos, en el enfoque pragmático resulta incoherente hablar de una lista de los recursos lingüísticos porque 1) nunca llegará a ser completa, 2) no se puede atribuir el valor intensificados a los recursos (formas) fuera del contexto. En la enseñanza de los recursos lingüísticos de la estrategia de intensificación es importante adoptar un enfoque pragmático (comunicativo), proporcionando recursos necesarios para expresarse de manera eficaz para cumplir con finalidades concretas. Matte Bonn (2004) señala la importancia de poner en marcha un proceso más profundo, que supone explorar los grandes ejes organizadores de la gramática de la lengua: información, actitud del enunciador, grado de referencia al mundo extralingüístico. Esto permitiría poner de manifiesto las sistematicidades de la lengua, las operaciones que se repiten y se manifiestan de diferentes maneras en diferentes ámbitos, etc. En cuanto a la estrategia de intensificación este eje podría ser su *función comunicativa* de la que ya hemos hablado en los apartados anteriores (Véase apartado 2.2, 2.3.). En este caso la competencia lingüística estará subordinada al desarrollo de las tres competencias analizadas antes: competencia pragmática, sociolingüística y estratégica.

En resumen, para la enseñanza de la estrategia de intensificación son recomendables los siguientes principios:

- autenticidad de las muestras de lengua;
- práctica a través de las tareas comunicativas;
- presentación explícita e inductiva a partir de las funciones;
- promoción de la reflexión sobre el uso (pragmático y sociocultural) de la estrategia de intensificación con la atención especial en las diferencias sociopragmáticas;
- selección de los recursos en función de las tareas y el rendimiento comunicativo.

CAPÍTULO II. INTENSIFICACIÓN EN LOS MANUALES DE ELE

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Justificación del corpus

El corpus está formado por 3 manuales de ELE, publicados en 2006-2011 -*El Ventilador*, *Prisma Consolida*, *Nuevo Avance 6*- de niveles intermedio (B2.2.) y avanzado (C1), que se presentan en un solo volumen (*El Ventilador*, *Nuevo Avance 6*), o en varios (*Prisma Consolida*) que son Libro del Alumno, Libro de ejercicios y Libro del profesor. Estos manuales están destinados a grupos heterogéneos de alumnos, adultos y adolescentes y se encuentran entre los más usados para las clases de ELE. Proponen unos enfoques innovadores y recogen todas las teorías de aprendizaje nuevas. Al mismo tiempo, nos interesa la presentación de la pragmática y, en especial, de la intensificación en estos manuales.

Hemos elegido los manuales a partir de los siguientes **criterios**:

- Niveles B2.2. - C1 según el Marco común europeo (2002).
- Enfoque comunicativo

1. Criterio según el nivel

Hemos elegido estos **niveles** basándonos en varios documentos de orientación y de evaluación. Entre ellos el MCER (2002), el PCIC (2006) y exámenes DELE.

1. El **Marco común europeo (MCER)**, el documento que “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa” (MCER, 2002), describe los niveles de la competencia comunicativa. Se proponen la escala global e holística, así como los descriptores para ciertas actividades de lengua. Al analizar estos descriptores nos hemos fijado en los *aspectos de la competencia comunicativa relacionados con el fenómeno de intensificación* (Véase capítulo 2), tanto su comprensión, como la producción (p.ej. las funciones de intensificación, inferencia de significado o actitud del hablante). Hemos observado que algunos de estos aspectos se mencionan en los niveles B2, C1 o C2. Por ejemplo, en la **escala holística** hemos seleccionado estos descriptores:

Comprensión auditiva: (C1) Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.

Comprensión de lectura: (C1) Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.

Interacción oral: (C1) Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.

Expresión escrita: (C1) Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.

Hemos analizado también los descriptores relacionados con diferentes actividades de lengua, como comprensión, expresión, interacción y mediación, y sus diferentes fases. Hemos observado que los aspectos propios del fenómeno de intensificación aparecen en los descriptores para los niveles B2 (barra alta, en algunos casos) o C1 y C2 (siendo estos muchas veces iguales).

2. En el **Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)**, cuyo objetivo es “especificar los niveles del MCER para una determinada lengua nacional o regional y en términos del material específico que es considerado necesario para el desarrollo de las competencias de los alumnos” (PCIC, 2006), los recursos de intensificación se menciona en el nivel B1, de manera muy escasa, y de manera más exhausta en los niveles B2, C1, C2 (PCIC, 2006).

3. Al analizar las tareas de los **exámenes DELE**, nos hemos dado cuenta de que especialmente en el nivel C1 se hace un hincapié especial en la inferencia de las implicaturas del habla y la adecuación de los recursos de expresión a la situación comunicativa. En las tareas se menciona tales aspectos como *intenciones del hablante, connotaciones del habla o sentidos implícitos*. Por ejemplo,

Prueba 1. Tarea 2. Identificar la intención o el punto de vista del autor del texto, captando actitudes, opiniones implícitas e explícitas en las noticias, artículos e informes que tratan temas profesionales y académicos

Prueba 2. Tarea 2. Reconocer detalles específicos o sentimientos, actitudes e intenciones relevantes en conversaciones transaccionales e informales breves.

Tarea 3. Inferir posibles implicaciones en entrevistas y debates largos

Tarea 4. Captar las connotaciones pragmáticas y sociolingüísticas (la intención, el estado de ánimo, la relación entre los hablantes, etc.) en una serie de diálogos. Los textos son microdiálogos contextualizados entre los interlocutores, de menos de un minuto de duración, que tratan temas relacionados con los ámbitos personal, educativo, profesional y público.

Prueba 3. Tarea 2. Redactar textos argumentativos o epistolares con la intención de persuadir, argumentar, valorar u opinar sobre algo.

Prueba 4. Tarea 3. Intercambiar ideas, expresar y justificar opiniones o hacer valoraciones con le fin de negociar o llegar a un acuerdo con interlocutor.

(Modelo del examen DELE, nivel C1)

En el nivel B2 es importante saber seleccionar las estructuras gramaticales y el vocabulario de manera adecuada a la situación. También se espera cierta variedad de estos recursos.

En el nivel C2 las actividades se centran sobre todo en los géneros discursivos (Reconstruir la estructura e identificar las relaciones entre las ideas, Redactar un texto que sea adecuado al formato y al registro, Transformar un texto en un género o registro distinto). Sin embargo, también hay tareas relacionadas con las estrategias pragmáticas. Por ejemplo,

Prueba 1. Tarea 1. Apreciar distinciones sutiles de estilo y significado, tanto explícito como implícito, en un texto complejo de ámbito público, académico o profesional.

Tarea 5. Reconocer e inferir intenciones e implicaciones o consecuencia en textos auditivos breves, en los que diferentes hablantes expresan opiniones sobre un tema concreto.

(Modelo del examen DELE, nivel C2)

En resumen, del análisis de los descriptores de niveles podemos deducir que a partir del nivel B2 y, especialmente, en el nivel C1 están presentes los aspectos relacionados con la intensificación. Por eso, los manuales dedicados a estos niveles tienen que proporcionar materiales y actividades adecuadas para seguir las recomendaciones del MCER y para dar al alumno las posibilidades de adquirir el nivel de la competencia correspondiente.

2. Criterio según en enfoque

Hemos elegido los manuales que adoptan el **enfoque comunicativo** porque en estos manuales la lengua se concibe como un medio para alcanzar un fin, y no un fin en sí misma. Los procesos de comunicación adquieren una importancia especial. El contenido de los manuales se suele diseñar a partir de nociones y/o funciones, pero también se pueden incorporar situaciones, temas, estructuras, etc. Se trabaja la lengua a nivel del texto o del discurso, más allá de las frases (Diccionario de términos clave de ELE). La competencia comunicativa incluye, según Gutiérrez Ordóñez (2004, p.534), saber construir y comprender:

- mensajes con sentido, es decir enunciados cuyo contenido sobrepasa la literalidad lingüística;
- mensajes coherentes con el resto de las partes del mismo texto;
- mensajes adecuados a los interlocutores;
- mensajes efectivos o eficaces.

Esta visión de la lengua y de la competencia comunicativa permite incluir dentro de sus contenidos las estrategias pragmáticas, entre ellas la intensificación. Aun más, para que los mensajes correspondan a las características arriba mencionadas los recursos de intensificación se hacen imprescindibles.

4.2. Descripción del corpus

1. *Nuevo Avance 6*

Moreno C., Zurita P., Moreno V. (2011). *Nuevo Avance 6. Curso de Español*. Madrid: SGEL.

El manual *Nuevo Avance 6* corresponde al nivel B2 del MCER (2002) o B2.2., según los autores. El manual propone una estructura flexible de contenidos, que puede estar adaptada a las necesidades personales de los alumnos. Además, se ofrecen actividades de refuerzo al final del libro que permiten diferenciar las tareas en la clase. Cada tres unidades hay Repasos que recopilan todo el material y una actividad de respuesta múltiple para controlar la gramática.

Según los autores, no se adopta “ningún enfoque concreto, preferimos la metodología ecléctica a cualquier otra”. Sin embargo, “parten del hecho de que el fin último del aprendizaje es y debe ser la comunicación, pero seguimos convencidas, de que la gramática y el vocabulario son dos instrumentos esenciales para conseguirlo” (Cuaderno de sugerencias didácticas y soluciones). Finalmente, en el manual se observa la primacía de la comunicación y el desarrollo integral de la competencia comunicativa.

El manual intenta profundizar el conocimiento de la pragmática. Uno de los objetivos del manual es “reforzar la fluidez partiendo de una práctica controlada para fijar estructura, no sólo gramaticalmente correctas, sino también adecuadas pragmáticamente” (*Nuevo Avance*, 2011, p.6). Así, partiendo de los pretextos (término del manual, se refiere a situaciones comunicativas, textos, etc.) y contenidos gramaticales se amplía la competencia pragmática de los aprendientes y se propone un ejercicio en cada apartado sobre la aplicación pragmática derivada de los conocimientos gramaticales. Este ejercicio está dedicado a fomentar la conciencia lingüística de los alumnos. Otros apartados del manual están separados por destrezas: expresión e interacción oral, comprensión auditiva y de lectura, expresión escrita.

En el manual, cada uno de los apartados que componen una unidad está interrelacionado con el resto de sus contenidos (gramaticales, léxicos, funcionales, pragmáticos o socioculturales). El manual dedica atención a consolidar lo anterior del nivel B2.1 y ampliarlo, siempre que parta de un repaso y reflexión previos. Se incluyen registros formales e informales, lenguaje específico referido a la economía y a la empresa, a la tecnología, a las ciencias y a las Humanidades.

Es importante mencionar la preocupación de los autores de proponer los usos de la lengua significativos y auténticos. Se proponen situaciones reales en forma de juegos de rol. En estas actividades se pueden practicar los contenidos gramaticales, léxicos y pragmáticos que ha adquirido.

2. El Ventilador

Chamorro M^a. D., Lozano G., Ríos A., Rosales F., Ruiz J.P. y Ruiz G. (2006) *El Ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.

El manual *El Ventilador* corresponde al nivel C1 del MCER (2002). El objetivo principal, según los autores, es “renovar el aire”; es decir cambiar la tendencia que se ha formado en la enseñanza en los niveles superiores y “proponer contenidos, dinámicas y enfoques inéditos en este nivel” (*El Ventilador*, 2006, p.8). El manual tiene una visión comunicativa de la enseñanza y adopta el enfoque por tareas. Dicho manual aspira a una integración de destrezas y un desarrollo integral de la competencia comunicativa. El manual favorece que el desarrollo de la competencia comunicativa propia de los niveles superiores. Se dedica atención a todos los componentes de la competencia comunicativa: lingüística, pragmática, discursiva y estratégica. Las unidades de cada bloque se enfocan en un componente determinado de la competencia comunicativa.

El manual propone un enfoque orientado a la pragmática. Esto lo comprueban los objetivos de aprendizaje y, sobre todo, la existencia de un bloque entero *Saber hacer* dedicado a la pragmática de la lengua. En esta misma sesión encontramos la mención de la “estrategia para dar énfasis” y los recursos de intensificación que nos interesan.

El manual, según la página de la editorial Difusión, propone “actividades diseñadas para favorecer un equilibrio entre fluidez, corrección y expresividad” y “la comprensión creativa del hecho lingüístico. Estas afirmaciones destacan la importancia de la figura del hablante y sus intenciones que son elementos clave para la comprensión de la estrategia de intensificación.

La estructura del manual es su punto distintivo ya que propone una serie de contenidos entre los cuales el profesorado puede elegir. Para trabajar con el manual no es necesario el seguimiento lineal del libro, se da la posibilidad de elegir los contenidos del curso y estructurarlo según las necesidades del alumnado. En la página web aparece una de estas propuestas de programación del curso.

3. Prisma Consolida

Arroyo, M., Casado, M^a.Á., Fernández, E., Fernández, Z., Gómez, R., Martí, M., Mayor, I., Menéndez, M., Nicolás, S., Oliva, C., Pareja, M^a.J., Romero, A., Vázquez, R., y Wingeyer, H. (2005). *Prima Consolida (C1) Libro del Alumno*. Madrid: Edinumen.

Arroyo, M., Casado, M^a.Á., Fernández, E., Fernández, Z., Gómez, R., Martí, M., Mayor, I., Menéndez, M., Nicolás, S., Oliva, C., Pareja, M^a.J., Romero, A., Vázquez, R., y Wingeyer, H. (2005). *Prima Consolida (C1) Libro de Ejercicios*. Madrid: Edinumen.

Arroyo, M., Casado, M^a.Á., Fernández, E., Fernández, Z., Gómez, R., Martí, M., Mayor, I., Menéndez, M., Nicolás, S., Oliva, C., Pareja, M^a.J., Romero, A., Vázquez, R., y Wingeyer, H. (2005). *Prima Consolida (C1) Libro del Profesor*. Madrid: Edinumen.

El manual corresponde al nivel C1 según el MCER (2002) y está dirigido a personas jóvenes y adultos. Los objetivos planteados en el manual corresponden a los niveles del dominio lingüístico del MCER para el nivel C1. Entre ellos,

- comprender discursos amplios cuando incluso no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.

- utilizar con fluidez y eficacia el lenguaje para fines sociales y profesionales. Formular las ideas con precisión y relacionar sus intervenciones hábilmente con las intervenciones con las del otro hablante.

- escribir sobre temas complejos cartas, informes, redacciones resaltando lo que se considera que son aspectos importantes, etc.

El manual aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa. En las propuestas, alternativas y explicaciones se presta un especial interés al componente pragmático con el fin de fomentar la reflexión sobre el uso de las estructuras gramaticales (Prima Consolida, Libro del alumno, p.4). La gramática se presenta de forma inductiva o deductiva, basándose en la experiencia previa de los alumnos e invitando a la reflexión metalingüística.

La característica más destacada del manual es su orientación al desarrollo de la competencia estratégica separada por destrezas: estrategias de expresión, de comprensión y de interacción. Las estrategias se ven como una herramienta para asegurarse de que la comunicación llegue a buen puerto y se presentan con fin de que el estudiante pueda hacer frente a diferentes tipos de interacciones en las que se evidencian sus diferencias comunicativas, ya sea de tipo lingüístico, discursivo o sociolingüístico (Prima Consolida, Libro del Profesor, 2005, p.3).

En las actividades se aspira a la integración de las destrezas y un énfasis especial en el fomento de la interculturalidad. También cabe mencionar las fichas de comentarios de textos de diferentes géneros que proponen un análisis de su estructura y el lenguaje.

4.3. Metodología y herramienta del análisis

Para el análisis de la presentación de la estrategia de intensificación en los manuales de ELE hemos desarrollado una metodología propia que consiste en varias fases. Los objetivos de este análisis consisten en identificar en qué partes del manual se presenta la intensificación, qué método eligen los autores y en qué actividades se trabaja.

El análisis se desarrolla en 3 fases. Para cada fase del análisis hemos diseñado una *plantilla* que reúne los datos que se interpretarán y contrastarán. La elaboración de las plantillas se justifica por la necesidad de hacer una revisión detallada de las estrategias pragmáticas, en concreto, la intensificación, que según lo justificamos en los apartados anterior está reflejada en las recomendaciones del MCER (2002) y forma parte de la competencia comunicativa de los aprendientes. Los apartados de la plantilla se formaron a partir de los principios expuestos en el capítulo anterior, es decir, los contenidos del fenómeno de la intensificación en función de cada competencia y los principios metodológicos recomendados para la enseñanza de la intensificación. Nuestro objetivo es elegir los *ejemplos representativos* de la enseñanza de la estrategia de intensificación. No pretendemos la exhaustividad de análisis de todas las muestras de lengua en los manuales.

En la **primera** fase identificamos las partes del manual que se estudiarán tomando como criterio: 1) *la función comunicativa* relacionada con la estrategia de intensificación en la Tabla de contenidos, 2) *situación comunicativa: discurso (texto) argumentativo*.

Fase 1. Análisis de la tabla de contenidos

Selección de

Apartados dedicados a las funciones de la estrategia de intensificación

Para la **segunda** fase de análisis hemos elegido los criterios que nos permiten resolver los siguientes problemas:

- la metodología de la enseñanza (método, tipo de actividades);
- el desarrollo de las competencias;
- la fuente de las actividades.

En las unidades detectamos las *partes* que están dedicadas a la intensificación: objetivos de aprendizaje, primer input, marco teórico (explicaciones), actividades o autoevaluación.

Para la clasificación del *método de la presentación del material* hemos elegido dos criterios deductivo/ inductivo y explícito/explicito (Salazar, 1992). La combinación de estos elementos dio lugar a cuatro modelos: deductivo explícito, deductivo implícito, inductivo explícito, inductivo implícito. La forma explícita significa que las reglas se aplican de manera consciente: el estudiantado las formula a partir del análisis de una situación de uso de la lengua o las mismas aparecen en el manual.

Tipos de actividades. Por *actividad de aprendizaje* se entiende todas aquellas acciones que se realizan como parte del proceso instructivo que sigue, ya sea en el aula o en cualquier otro lugar (en casa, en un centro de autoaprendizaje, en un laboratorio de idiomas, etc.) (Diccionario de término clave de ELE). Los tipos de actividades de aprendizaje los clasificamos según su etapa de introducción y procesamiento cognitivo del material (Richards y Lockhart, 1998):

actividades de presentación, de práctica, de memorización, de comprensión, de aplicación, de estrategias, afectivas, de reacción y respuesta y de evaluación o autoevaluación. Además de esta clasificación en la descripción de cada tipo comentamos el propósito de las actividades (Martín Peris, 1996): propósito relacionado con el mundo externo al aula, el mundo del aula, vivencial (social, afectivo, actitudinal...), lingüístico, relacionado con estrategias y autonomía de aprendizaje.

Los componentes de la *competencia comunicativa* fueron descritos en los apartados anteriores (Véase apartado 2).

La noción de la *destreza (actividad de lengua)* la entendemos, según el MCER (2002), como forma en que se activa el uso de la lengua y pueden ser de **comprensión**, de **expresión**, de **interacción** o de **mediación, oral o escrita**. Seguimos la distinción que propone Widdowson (1978) entre destrezas aplicadas al sistema de la lengua (*usage*) y destrezas aplicadas al uso de la lengua (*use*). Las destrezas lingüísticas aplicadas al uso de la lengua requieren la activación de la competencia estratégica. En el análisis consideraremos sólo aquellas actividades que fomenten el uso de la lengua y las estrategias comunicativas.

El análisis de la fuente se basa en los criterios propuestos por Martín Peris (1996). Por la *f fuente* se entiende el material que sirve de base para la actividad o actividades que deben realizar los alumnos. La *Autenticidad de muestra (origen de la fuente)*: corresponde a la procedencia de la fuente y su manipulación posterior. El *Uso de la fuente*: está estrechamente ligado a la concepción del proceso comunicativo y poder ser la simple codificación y decodificación de los símbolos del código, o bien la aplicación de estrategias para seleccionar entre todos los símbolos disponibles aquellos que se presentan como más convincentes y eficaces.

Para describir *los recursos lingüísticos de intensificación* las clasificamos según los niveles de lengua: morfológicos, léxicos, sintácticos, semánticos y fónicos.

Fase 2. Análisis de las unidades (apartados) del manual

Parte de la unidad en la que se presenta la estrategia de intensificación:

- objetivos de aprendizaje;
- primer input;
- marco teórico (explicaciones);
- actividades de aprendizaje;
- autoevaluación

Método de la presentación del material (Salazar, 1992):

- deductivo implícito
- deductivo explícito
- inductivo implícito

- inductivo explícito

Tipo de actividades de aprendizaje (según Richards y Lockhart, 1998):

- actividades de presentación
- actividades de práctica
- actividades de memorización
- actividades de comprensión
- actividades de aplicación
- actividades de estrategias
- actividades afectivas
- actividades de reacción y respuesta
- actividades de evaluación o autoevaluación

Competencia comunicativa (MCER, 2002):

- competencia pragmática;
- competencia sociolingüística;
- competencia estratégica;
- competencia lingüística

Destreza (actividad de la lengua) (MCER, 2002):

- comprensión escrita/ oral
- expresión escrita/ oral
- interacción escrita/ oral
- mediación

Autenticidad de la fuente lingüística (origen de la fuente, según Martín Peris, 1996)

- real;
- fabricada;
- artificial;
- generada en el aula.

Uso de la muestra (Martín Peris, 1996)

- ejemplificación de muestras de lengua;
- interpretación del contenido;
- generador de respuesta o reacción;
- material lingüístico para ser manipulado.

Fase 2a. Recursos lingüísticos presentados

División y presentación en función de:

- ámbito de intensificación;
- función comunicativa;

- niveles de la lengua (recurrencia).

En la **tercera** fase, a modo de conclusión, definimos el enfoque adoptado por el manual para describir el fenómeno de intensificación.

Fase 3. Teoría de la intensificación

- enfoque semántico
- enfoque retórico-estilístico
- enfoque pragmático

En las **conclusiones** resumiremos el análisis de la metodología del manual y presentaremos sus ventajas y desventajas.

Metodología de análisis y herramientas (Plantilla resumida)

	FASE	DESCRIPCIÓN DE	FINALIDAD
1.	Análisis de la tabla de contenidos	1. Apartados en los que aparecen funciones relacionadas con la intensificación	Selección de unidades para la fase 2
2.	Análisis de las unidades seleccionadas en la fase 1	1. Partes de la unidad en las que se menciona la intensificación 2. Método de la presentación de la intensificación 3. Actividades relacionadas con la intensificación 4. Desarrollo de la competencia comunicativa 5. Recursos lingüísticos presentados	Análisis de la intensificación en los manuales
3.	Teoría de la intensificación	Teoría aplicada	Análisis de la intensificación en los manuales

5. Análisis de los manuales de ELE

5.1. Nuevo Avance 6

Fase 1. Análisis de la tabla de contenidos

El manual Nuevo Avance 6 consta de 6 unidades. La tabla de contenidos de cada unidad está dividida en Contenidos temáticos, Contenidos gramaticales, Contenidos léxicos, Contenidos funcionales y socioculturales, Contenidos pragmáticos, Tipología textual. De estos apartados nuestra atención atraen los últimos tres: *Contenidos funcionales y socioculturales*, *Contenidos pragmáticos*, *Tipología textual*.

De la tabla de contenidos podemos seleccionar las siguientes unidades:

UNIDAD	CONTENIDO	⇒	RELACIÓN CON LA INTENSIFICACIÓN
Unidad 1. Relaciones personales.com	Contenidos pragmáticos Dar énfasis a lo que se dice con el artículo `la de + sustantivo` y con `un/a + sustantivo` Tipología textual Texto argumentativo sobre los blogs	⇒	Función: Expresar y reforzar el punto de vista; argumentación
Unidad 2. ¿Y si montáramos una empresa?	Contenidos pragmáticos Valores discursivos del imperativo negativo: <i>no veas; no me hables; no me vengas...</i>	⇒	Función: Intensificación de acuerdo o la actitud
Unidad 3. ¿Escuchas, lees o miras?	Contenidos pragmáticos Expresar énfasis con la presencia del sujeto	⇒	Función: Expresar y reforzar el punto de vista
Unidad 4. A través de la ciencia	Contenido funcionales y socioculturales Expresar opiniones argumentadas Contenidos pragmáticos Valor de repetición de las preguntas	⇒	Función: Expresar y reforzar el punto de vista, Refuerzo social (cortesía/descortesía)
Unidad 5. ¿A qué dedicas el tiempo libre?	Contenidos pragmáticos Rechazar una invitación sin ofender	⇒	Función: Refuerzo social (cortesía)
Unidad 6. Un viaje alrededor de los sentidos	Contenidos pragmáticos Reforzar lo que se acaba de afirmar por medio de <i>no se/te crea(s)</i> Enfatizar por medio del artículo indeterminado y la entonación	⇒	Función: Expresar y reforzar el punto de vista

Desde esta primera fase de análisis cabe destacar que la intensificación no se menciona en la tabla de contenidos, sin embargo se presentan sus funciones comunicativas, entre ellas la de enfatizar el punto de vista. En las siguientes etapas observaremos el desarrollo del concepto de la intensificación en diferentes actividades.

Fase 2. Análisis de las unidades del manual

Parte de la unidad en la que se presenta la estrategia de intensificación

Cada unidad se compone de las siguientes secciones que corresponden a las siguientes partes según nuestra división (Véase apartado 4.3): Objetivos (objetivos), Pretextos (primer input), Contenidos gramaticales (marco teórico), Practicamos los contenidos gramaticales (actividades), De todo un poco (actividades), La comprensión auditiva (actividades), Lee (actividades), Escribe (actividades), Repasos (autoevaluación).

La intensificación y sus funciones se mencionan en las siguientes partes de las unidades:

<i>Nuevo Avance 6</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Primer input</i>	<i>Marco teórico</i>	<i>Actividades</i>	<i>Autoevaluación</i>
1					
2					
3					
Repaso 1,2,3					
4					
5					
6					
Repaso 4,5,6					

De este esquema podemos constatar la ausencia de la estrategia de intensificación y sus funciones en los objetivos de aprendizaje, aunque estén mencionadas entre los contenidos pragmáticos de la unidad. Asimismo, podemos observar la práctica de las funciones de la intensificación (énfasis y cortesía) en cada unidad, excepto los repasos, lo que favorece la formación de la conciencia pragmática de los alumnos.

Método de presentación del material

El método de presentación del material y su práctica combina tres enfoques diferentes: inductivo explícito, deductivo explícito e inductivo implícito.

El método predominante que se usa en el manual es *inductivo explícito*, se formula la regla provisional de manera deductiva a partir de un determinado input comunicativo, se proyecta a otras situaciones y se comprueba y se reflexiona sobre su uso. Esta estructura siempre se observa

en el ejercicio 5 (Practicamos los contenidos gramaticales) que está enfocado en la práctica de los contenidos pragmáticos y su aplicación y el desarrollo de la conciencia lingüística.

En las Unidad 1, Unidad 6 se aplica el método *deductivo explícito*, es decir se explica el significado pragmático en los contenidos gramaticales y, luego, se comprueba su interpretación en el ejercicio 5, donde también se proponen actividades para practicar.

En la sección *Escribe* se trabaja con el texto argumentativo y la presentación también es *deductiva explícita*: se presentan las características de los textos argumentativos, mencionando los recursos de intensificación (de manera directa, en la Unidad 4, o indirecta, refiriéndose al manual Nuevo Avance 5).

El método *inductivo implícito* actúa cuando la estrategia de intensificación está presente en las muestras pero no se conceptualiza su uso. Los alumnos pueden adquirir algunos modelos de lengua, sin formular la regla pragmática. Por ejemplo, se observa en todos los casos de la introducción de modismo o fraseología, cuándo sólo se reflexiona sobre el significado y no sobre el uso de las expresiones.

Tipo de actividades

Actividades de presentación. En este apartado nos gustaría separar las *actividades de concienciación*, que serían las que se basan en el primer input. Estas actividades no explican el uso de los recursos, sino su objetivo es formular una pregunta o un objetivo para los alumnos. Este tipo de actividades es propio del método inductivo de presentación del material.

En el Nuevo Avance 6 la función de presentación inductiva la cumple la sección de pretexto, donde a partir de un input comunicativo se proponen actividades de comprensión lectora, ampliación de los contenidos temáticos y la reflexión sobre el uso de la lengua. Así, por ejemplo, en Reflexiona (Pretextos, Unidad 3) se deduce el uso del pronombre sujeto y se hace una primera hipótesis.

La *presentación deductiva* la observamos en los Contenidos gramaticales, donde en forma de esquemas con explicaciones y ejemplos se introducen las reglas gramaticales. En la Unidad 1 se explica el uso del subjuntivo que “sirve para quitarle importancia a lo expresado por la oración concesiva y enfatizar lo que se dice en la oración principal”: *Aunque tus amigos sean españoles* (cosa que no dudo, pero que no tiene la menor importancia), *no pueden darte clase de español*. Hecho enfatizado (Nuevo Avance 6, 2011, p.25). Así, en contraste la segunda frase resulta enfatizada. De la misma manera se presentan el pronombre sujeto, que sirve para poner énfasis (Unidad 3) y oraciones exclamativas con el artículo indeterminado (Unidad 6).

Las actividades de presentación, práctica y comprensión. En el manual analizado estos tres tipos de actividades vienen juntas y presentan etapas de la misma actividad. En el ejercicio 5, donde se trabaja normalmente la pragmática, tiene una estructura parecida en todas las

unidades. Desde un primer input se proponen unas preguntas que guían a los alumnos en la formulación de la regla (presentación) y se le proponen respuestas para elegir. Luego, se dan unas oraciones con el objetivo de interpretarlas. La práctica consiste en la interpretación del significado en otras situaciones.

Este tipo de actividades lo encontramos en la Unidad 1 (artículo indeterminado), Unidad 2 (imperativo negativo), Unidad 4 (repetición, entonación), Unidad 5 (oraciones concesivas) y Unidad 6 (artículo indeterminado, imperativo negativo). La razón por la que se usan estas estructuras normalmente se formula: “para dar énfasis a lo que se dice” (Unidad 1, Unidad 2), “preguntar por cortesía”, “estar de muy mal humor” (Unidad 4), “reforzar lo afirmado o negado de la oración principal” (Unidad 5, 6). Todas estas funciones están relacionadas con la intensificación, sin embargo ésta no se presenta como un concepto general con valor estratégico.

Las frases del input salen de la actividades pretexto, así el alumno conoce la situación y la relación entre los hablantes, es decir el contexto comunicativo. Apoyándose en las estructuras gramaticales, se proponen también las claves para la comprensión de la estrategia de intensificación. El propósito de estas actividades es puramente lingüístico (la decodificación del código) y no se proyecta al mundo real.

Actividades de aplicación. En la Unidad 1 y la Unidad 4 las actividades de Escribe practican la redacción de los textos argumentativos. Se propone una tarea (p.ej. escribir un texto argumentativo a favor o en contra de lo dicho o comentar una cita) y se explican las características de los este tipo de textos. La intensificación se presenta a través de su función (expresar opinión para convencerle) y en forma de sus recursos (los juicios de valor, verbos de opinión, intensificadores: hasta, incluso, para el colmo). La Unidad 4 es la única vez cuando la intensificación se menciona por medio de una clase gramatical de intensificadores característica para los enfoques semánticos de la descripción de los fenómenos de la intensificación (Véase apartado 2.4).

Competencia comunicativa

Las funciones de la estrategia de intensificación que se trabajan fomentan el desarrollo de la competencia estratégica (identificación de las claves e inferencia a partir de ellas); competencia pragmática (estilo y eficacia retórica); la competencia sociolingüística (refuerzo de los lazos sociales: cortesía/descortesía) y la competencia lingüística (recursos de intensificación). Sin embargo, cabe mencionar que el desarrollo de esta competencia no siempre viene acompañado por la concienciación sobre el uso de la estrategia de intensificación. Los autores presentan diferentes funciones, por ejemplo, énfasis, pregunta cortés, sin embargo no se generaliza es uso de la estrategia, ni en las funciones comunicativa, ni sociales.

Destrezas

Las actividades analizadas están enfocadas en su mayoría al desarrollo de la *Comprensión escrita*. Así son Reflexiona (Pretextos, Unidad 3), Ejercicio 5 (Practicamos los contenidos gramaticales Unidades 1, 2, 4, 5, 6). También se proponen dos actividades de *Expresión escrita* (Escribe, Unidades 1, 4).

Autenticidad de la muestra

La muestra principal es la de Pretextos, el primer input. Las tareas de Reflexiona (Pretextos) y Ejercicio 5 (Practicamos los contenidos gramaticales) se basan en esta muestra también. La podemos considerar *fabricada*, porque imita la comunicación del mundo real, en forma y situación, sin embargo fue diseñada para el manual.

Los ejemplos de los Contenidos gramaticales son *artificiales*, ya que se presentan fuera del contexto y su único objetivo es reflejar el contenido gramatical. Lo mismo se puede decir sobre las frases que se proponen en Ejercicio 5 (excepto la primera, de la tarea, que es sacada del Pretexto) que son descontextualizadas y fragmentadas.

Uso de la muestra

Las muestras se usan para:

- ejemplificar: Pretextos de todas las Unidades, Contenidos gramaticales (Unidad 1, 3, 6);
- interpretación del contenido: Ejercicio 5 (Unidades 1, 2, 4, 5, 6);
- generador de respuesta o reacción: Escribe (Unidad 1, 4).

Fase 2a. Recursos lingüísticos presentados

En el manual *Nuevo Avance 6* los recursos lingüísticos se presentan en función del material gramatical que se trabaja en la unidad y sólo en algunos casos vienen dados por su aparición en el primer input. Se trabajan los siguientes recursos: sintácticos (artículo definido e indefinido, uso del pronombre sujeto, oraciones concesivas, oraciones exclamativas, repeticiones), léxicos (verbos de opinión, adverbios, locuciones), fónicos (entonación). (En la Tabla del resumen se presenta la clasificación de los recursos).

Fase 3. Teoría de la intensificación

Como ya hemos dicho en las fases anteriores del análisis la estrategia de intensificación, como categoría pragmática, no se menciona en el manual. No obstante, se presentan algunas de las funciones de la intensificación, en concreto la intensificación (el refuerzo) de lo dicho. Para referirse a esta función los autores utilizan el término *énfasis* en el significado de fuerza de expresión o de entonación con que se quiere realzar la importancia de lo que se dice o se lee. De lo dicho, podemos concluir que nos encontramos ante una interpretación estilístico-retórica de la estrategia de intensificación, en la cual los términos *énfasis*, *realce* o *intensificación* aluden a un mismo concepto, heterogéneo en su representación lingüística. El énfasis normalmente está

ligado a ciertas estructuras lingüísticas. La *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009) reconoce valor enfático en la coordinación de palabras de valores distintas (p.608), pronombre personal sujeto (p.645), uso de adverbios *sí, desde luego* (p.763), perífrasis de relativo (p. 768), imperativos condicionales (p. 801), posición de subordinas sustantivas (p. 824), la conjunción *pues* (p. 895), imperativos negativos (p.931), etc. Como hemos visto anteriormente, Labov (1894), Penaz Ibáñez (1993), Renkema (1999) distinguen una categoría de intensificadores (que aparece en la Unidad 4 del Nuevo Avance 6). Este término es característico de la interpretación semántica de la intensificación, donde ésta se considera una cualidad inherente a ciertas categorías gramaticales. En el enfoque retórico-estilístico se le considera a los intensivos como procedimientos que desempeñan en mayor o menor medida la función poética -realzando el mensaje por el mensaje mismo-, y la función expresiva -sirviendo de canalización a la expresión afectiva y psíquica del hablante y que “sirven para realizar o potenciar palabras o grupos de palabras en un contexto lingüístico” (Penas Ibáñez, 1993-1994, p.130). No obstante, no es suficiente explicar el empleo de la estrategia de intensificación solamente desde el punto de vista de las intenciones del hablante, ya que así no se justifica sus valores estratégicos, pragmáticos y sociales. Además del valor semántico, el énfasis transmite una actitud del hablante, de su intención, acercándose de esta manera hacia la interpretación comunicativa del fenómeno. Aun así, falta la concretización de las intenciones y los objetivos del hablante y la interpretación contextual y situacional de los recursos lingüísticos.

Resumen

Fase 1. Análisis de la tabla de contenidos

SELECCIÓN DE	
Apartados dedicados a las funciones de la estrategia de intensificación	Unidades 1, 2, 3, 4, 5, 6

Fase 2. Análisis de las unidades (apartados) del manual

DESCRIPCIÓN DE ...	
Parte de la unidad en la que se presenta la estrategia de intensificación	Primer input, marco teórico, actividades
Método de la presentación del material	- deductivo explícito (para la presentación de recursos y funciones) - inductivo explícito (para la presentación de recursos y

	funciones) - inductivo implícito (está presenta en las muestras orales)
Tipo de actividades de aprendizaje	- actividades de presentación - actividades de presentación, práctica y comprensión - actividades de aplicación
Competencia comunicativa	- competencia pragmática; - competencia sociolingüística; - competencia estratégica; - competencia lingüística
Destreza (actividad de la lengua)	- comprensión escrita - expresión escrita
Autenticidad de la fuente lingüística	- fabricadas; - artificiales.
Uso de la muestra	- ejemplificar las muestras de lengua; - interpretación del contenido; - generador de respuesta o reacción

Fase 2a. Recursos lingüísticos presentados

RECURSOS DE INTENSIFICACIÓN	
léxicos	Adverbios: <i>incluso, hasta</i> Locuciones idiomáticas: <i>para colmo</i> Verbos de opinión: <i>me parece fatal/ horrible/ etc.</i>
sintácticos	Estructuras con artículo indeterminado: <i>¡Tengo un hambre...!</i> Estructuras con artículo determinado: <i>1) lo rico que está; 2) la de cosas que tengo</i> Uso de pronombre sujeto: <i>perdona, pero yo no he dicho nada</i> Oraciones concesivas con el subjuntivo: <i>Aunque tus amigos sean españoles, no pueden darte clase de español; Pase lo que pase, ...</i> Fórmulas fijas con valor intensificador (imperativo negativo): <i>¡no me digas!, no te andes con tonterías; no se crea</i> Repeticiones
fónicos	Entonación

Conclusión

Nuevo avance 6 da una importancia especial a la concienciación del uso pragmático de los recursos de la lengua. Con esta finalidad se propone el ejercicio 5 en cada unidad del libro. La continuidad de la reflexión, es decir, a lo largo de todo el manual, favorece la formación paulatina de la percepción de los valores pragmáticos del discurso.

La estrategia de intensificación se presenta a través de sus funciones, por ejemplo refuerzo del punto de vista o refuerzo social. Sin embargo, los autores no se refieren a la intensificación como a una estrategia. Se adopta un enfoque retórico-estilístico que no va más allá del análisis de la expresividad del hablante. Esto limita la cantidad y la complejidad de las funciones trabajadas en el manual. El uso del término estrategia daría la posibilidad de reunir bajo el mismo término varias funciones pragmáticas y sociales.

En la tabla de contenidos hemos observado la formulación de los contenidos pragmáticos a partir de los recursos gramaticales, lo que comprueba la prioridad de la gramática para la selección de los contenidos. En el manual se presentan muchos modismos y locuciones idiomáticas, lo que se observa en la tabla de contenidos y en las unidades, sin embargo, los autores se centran sólo en la explicación de su significado sin mencionar el registro y la función comunicativa de estas unidades léxicas.

Como ya hemos mencionado, el ejercicio 5 tiene el papel de presentar y hacer reflexionar sobre los fenómenos pragmáticos. No obstante, las regularidades observadas o las conclusiones de la reflexión no se transfieren a otras actividades, por lo tanto no se practican en la comunicación. Se observa de tal manera una predominancia de las destrezas receptivas a las productivas (en relación con la estrategia de intensificación).

5.2. El Ventilador

Fase 1. Análisis de la tabla de contenidos

El Ventilador se divide en seis grandes bloques: *saber hablar* (conversación), *saber hacer* (pragmática), *saber cultura*, *saber entender* (comprensión audiovisual y lectora), *saber palabras* (vocabulario y registro) y *saber gramática*.

La competencia pragmática se trabaja en dos bloques: *Saber hablar* y *Saber hacer*. El bloque *Saber hablar* propone material para la conversación y está dedicado a la práctica de las funciones comunicativas y la expresión e interacción oral. Los apartados que podemos seleccionar para el análisis posterior de la estrategia de intensificación son los siguientes:

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	⇒	RELACIÓN CON LA INTENSIFICACIÓN
1.2 ¡Qué animal eres!	Comprender y discutir puntos de vista sobre el mundo de los animales	Textos informativos y curiosidades sobre el mundo natural	⇒	Función: Expresar y reforzar el punto de vista, Influir en el oyente, imponiendo su punto de vista
1.4 ¿Vendemos el pueblo?	Decidir la conveniencia de vender o no nuestro pueblo	Argumentos, informes, debates	⇒	Situación: discurso argumentativo
1.5 Psicología barata	Hablar de nosotros mismos y de los demás. Crear un ambiente de cooperación	Variados modelos de tests psicológicos	⇒	Función: Negociar acuerdo o desacuerdo, Reforzar los lazos sociales

El bloque *Saber hacer* propone material para la reflexión y la práctica de cuestiones de pragmática y, como el mismo nombre lo dice, se enfoca en el desarrollo de las estrategias comunicativas. La presentación del material se orienta, desde la concepción de la lengua como *acto de habla*, fundamentalmente al desarrollo de la competencia pragmática y sociolingüística. Los apartados que seleccionamos para el análisis posterior son los siguientes:

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	⇒	RELACIÓN CON LA INTENSIFICACIÓN
2.1. Más alto, por favor	Aprender a dar énfasis a nuestras palabras (familiarizarnos con estrategias para dar énfasis)	Recursos para intensificar: expresiones enfáticas, comparaciones, preguntas retóricas...	⇒	Estrategia de intensificación
2.5. La cortesía	Ajustar nuestras palabras a la situación de comunicación	Tratamiento, peticiones con distintos grados de familiaridad	⇒	Función: Reforzar los lazos sociales

De tal manera, hemos seleccionado tres sesiones para el análisis de los contenidos y la presentación de la estrategia de intensificación. Asimismo cabe mencionar que la estrategia de intensificación se presenta como un concepto, no sólo a través de sus funciones.

Fase 2. Análisis de las unidades del manual

Parte de la unidad en la que se presenta la estrategia de intensificación

Las Sesiones incluyen los siguientes apartados y corresponden a las siguientes partes según nuestra división (Véase apartado 4.3.): Escenario (primer input), Objetivos (objetivos), Actividades (marco teórico, actividades), Radio Ventolera (actividades), Taller de escritura (actividades), Todo bajo control (autoevaluación).

En las sesiones 1.2, 1.4., 1.5. la estrategia de intensificación no se menciona en ninguna parte de la unidad. A pesar de trabajar con las funciones relacionadas con la estrategia, el material del libro sólo propone tareas o pretextos para hablar, sin precisar los recursos pragmáticos o lingüísticos. No obstante, podemos observar el uso de la estrategia de intensificación en las muestras orales de lengua (Sesión 1.2, Radio Ventolera).

La sesión 2.1. está dedicada enteramente a la presentación y práctica de la estrategia de intensificación. La estrategia se ve como un recurso para intensificar (realzar) el enunciado o ser más expresivo. En la sesión 2.5., dedicada a la cortesía, en el análisis de las estrategias usadas en la correspondencia se menciona la intensificación y se explica como un recurso para explicar y enfatizar las urgencias o la necesidad de ser ayudado.

El esquema resumido del análisis las partes de las unidades:

<i>El Ventilador</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Primer input</i>	<i>Marco teórico</i>	<i>Actividades</i>	<i>Autoevaluación</i>
1.2.					
1.4.					
1.5.					
2.1.					
2.5.					

Método de presentación del material

El método de presentación del material y su práctica combina tres enfoques diferentes: inductivo explícito, deductivo explícito e inductivo implícito.

En la enseñanza *inductiva explícita* el proceso cognitivo va desde una primera exposición a un input, hipótesis, regla provisional, proyección de la regla a las nuevas muestras, comprobación de la regla y corrección. Este tipo de presentación se utiliza para enseñar las características de situación comunicativa (p.ej la actitud del hablante), las necesidades de usar las estructuras de intensificación y las funciones de la estrategia (cortesía). Por ejemplo, la sección Escenario cumple la función de la concienciación del uso de la lengua.

El mismo método, inductivo explícito, se observa en la actividad 7 (Sesión 1.2), donde los alumnos tienen que deducir la función de las expresiones y compararlas con la lengua materna.

En la actividad 3 (Sesión 2.5.) la tarea es, siguiendo el modelo, analizar las estrategias de cortesía y sacar los recursos empleados. En las siguientes actividades se aplican las estrategias de cortesía en otras situaciones.

La enseñanza *deductiva explícita* supone la formulación de una regla y su posterior aplicación en las situaciones preseleccionadas. Este método se usa para la introducción de *los recursos lingüísticos de la intensificación*. En todas las Actividades 1-6 (Sesión 2.1.) los autores a partir de unos ejemplos explican diferentes recursos de intensificación y proponen actividades para practicarlas.

El método *inductivo implícito* se refiere a los casos cuando la estrategia de intensificación se observa en las muestras, pero no se explica ni se reflexiona sobre ella. Los modelos de uso de la lengua en estos casos se adquieren de forma inconsciente. A este método de enseñanza podrían pertenecer las muestras orales de argumentación de la Sesión 1.2 de Radio Ventolera que pueden servir como modelo de imitación en adelante.

Tipo de actividades

Actividades de presentación y práctica. *Actividades de concienciación.* En la sección *Escenario (Sesión 1.2)* se promueve el análisis de la situación comunicativa y de la figura del

hablante. Se desarrolla la concienciación sobre los diferentes recursos lingüísticos para transmitir diferentes actitudes y propósitos mediante estrategias comunicativas. En el intento de expresarse de manera adecuada se puede sentir la falta de ciertos conocimientos o recursos.

En este apartado se presentan dos personajes Máximo y Plácido con sus características: uno, justo en sus palabras y prudente, y, el otro, efusivo y desmesurado en sus juicios. Hay cuatro frases de estos personajes que aluden a la misma realidad pero de diferente manera:

Plácido: Hace un poco de frío, ¿no?

Máximo: ¡Qué frío hace!

Plácido: Y llevamos mucha ropa, ¿verdad?

Máximo: ¡Y anda que no llevamos ropa!

En el manual *El Ventilador*, la presentación del material viene acompañado de la práctica, por eso no separamos estos dos tipos de actividades. En la sección *Actividades (Sesión 2.1.)* se introducen diferentes recursos de intensificación: se proponen unos ejemplos, una explicación muy breve y unas actividades para imaginar el contexto. Después de la introducción del fenómeno, sigue una actividad de elaboración de enunciados centrada en la forma y enfocada a su automatización. Al final se propone una actividad de comprobación o de interpretación del contexto del enunciado o de producción pautada con intenciones y formas lingüísticas predeterminadas.

De la misma manera, se trabajan otros recursos de intensificación: estructuras sintácticas, imágenes expresivas, preguntas retóricas, exageraciones, comparaciones, expresiones enfáticas, la doble negación, exclamaciones. La mayoría de las actividades de este tipo se basa en la imitación de los ejemplos propuestos y el propósito es puramente lingüístico. Las situaciones y las relaciones entre los interlocutores se deducen del contexto y se discuten con la clase o el profesor.

Actividades de aplicación. Los diferentes recursos lingüísticos se recogen en la *actividad 8 (Sesión 2.1.)*, donde los alumnos tienen que elaborar un diálogo de la novela radiofónica a partir de las situaciones propuestas e incluir las expresiones de las actividades anteriores. Es una actividad orientada al cumplimiento de la tarea, en concreto, al producto lingüístico. Sin embargo, la tarea que se propone está relacionada de forma explícita y exclusiva con la comprensión, asimilación o manipulación de la L2, es decir, su propósito es lingüístico.

En el *Taller de escritura (Sesión 2.5.)* la tarea consiste en redactar dos correos eligiendo la estrategia de cortesía y los recursos adecuados según el destinatario y la situación comunicativa. Se practica la estrategia de intensificación en la correspondencia formal. Esta actividad está relacionada con el mundo externo del aula y refleja las necesidades reales de los alumnos de establecer relaciones sociales de manera adecuada.

Actividades comprensión. En esta *Radio Ventolera* (Sesión 2.1.) se propone escuchar unas situaciones cortas, relacionarlas con los dibujos y apuntar las palabras del personaje. Por ejemplo: *¡Este vino está de miedo! ¿Qué haces? ¿Que te quieres beber mi copa? Oye, que es un Ribera del Duero. ¿Pero desde cuándo los gatos bebéis alcohol? ¿Es que no te acuerdas de lo que te pasó el otro día con el whisky? ¡Tú estás pero que muy desquiciado!, ¿eh? Vaya... ¡Que no me muerdas la oreja!*

La actividad está centrada en la decodificación del código lingüístico. Igual que otras situaciones, en éstas se utilizan muchas estructuras de intensificación, pero la desventaja está en la falta del contexto. La tarea de interpretación de mensaje no va más allá de la identificación de la situación. Sin embargo, en el aprendizaje de las estructuras de intensificación es importante reconocer la intención del hablante para saber reaccionar de manera adecuada.

En la actividad *Taller de escritura* (Sesión 2.1.) se trabaja con el cambio del registro: la tarea consiste en transformar las transcripciones en los textos escritos. Esta tarea está enfocada a la comprensión y explicación por escrito de las estructuras de intensificación.

La *actividad 3c* (Sesión 2.5) tiene como objetivo detectar y comprender las estrategias utilizadas en las cartas.

El objetivo de todas las actividades de comprensión es la detección de los claves de la estrategia de intensificación (decodificación) y la comprensión inferencial de la información (interpretación).

Actividades de evaluación o autoevaluación. La sección *Todo bajo control* sirve para la autoevaluación y está orientada a comprobar los resultados del aprendizaje. En la Sesión 2.1. estas actividades están orientadas a la comprensión lectora y la interpretación de la implicaturas del enunciado a partir de los 4 ejercicios de selección múltiple. En la Sesión 2.5. se comprueba la adecuación de la expresión oral y la comprensión escrita.

Competencia comunicativa

Los aspectos de la estrategia de intensificación que encontramos fomentan el desarrollo de la competencia estratégica (identificación de las claves e inferencia a partir de ellas, atención al destinatario, cooperación interpersonal); competencia pragmática (estilo y eficacia retórica, principio de cooperación, función (social) de intensificación); la competencia sociolingüística (la cortesía positiva y negativa); y la competencia lingüística (recursos de intensificación).

Destrezas

No todas las actividades mencionadas anteriormente están destinadas al desarrollo de las destrezas, muchas de ellas representan una práctica formal y mecánica. En el manual encontramos actividades de *Comprensión oral* (*Radio Ventolera*, Sesión 2.1.) y *escrita* (Oraciones sueltas de la actividades, Sesión 2.1. y *Taller de escritura*, Sesión 2.1.). También hay

actividades para la *Interacción escrita (Taller de escritura, Sesión 2.5.)*. Todas estas actividades están relacionadas con el uso de las estrategias correspondientes a las actividades de lengua.

Autenticidad de la muestra

Las muestras de lengua de las *Actividades 1-7 y Taller de escritura (Sesión 2.1.)* se pueden clasificar como *artificiales*, porque presentan frases sueltas que no reproducen los rasgos de los documentos del mundo real. En las muestras se pretende reproducir la lengua oral por escrito, y se presenta en forma de unas listas de frases descontextualizadas. Muchas veces carecen del contexto comunicativo, no se explican los roles, la relación entre hablantes o sus intenciones.

Las muestras orales de *Radio Ventolera (Sesión 2.1.)* son *fabricadas*, ya que se observan algunos rasgos semejantes a las expresiones de la vida real, sin embargo fueron producidas para presentar los contenidos de la unidad.

Las muestras de lengua de la *Sesión 2.5.* son *fabricadas*, es decir su contenido temático y rasgos formales las hacen idénticas o muy semejantes a las reales pero elaboradas para la inclusión en el manual.

Uso de la muestra

Las muestras se usan para:

- ejemplificar: Ejemplo de las Actividades 1-7, Sesión 2.1.;
- material lingüístico para ser manipulado: Actividades 1-7, Sesión 2.1.;
- interpretación del contenido: Radio Ventolera, Sesión 2.1.; Taller de escritura, Sesión 2.1.; Todo bajo control, Sesión 2.1.; Actividad 3, Sesión 2.5.; Todo bajo control, Sesión 2.5.

Fase 2a. Recursos lingüísticos presentados

En el manual *El Ventilador* los recursos lingüísticos se presentan en función de su división por niveles de lengua tomando en consideración el factor de recurrencia. Se trabajan los siguientes recursos: estructuras sintácticas, imágenes expresivas, preguntas retóricas, exageraciones, comparaciones, expresiones enfáticas, la doble negación, exclamaciones (seguimos aquí la terminología del manual). (En la Tabla del resumen se presenta la clasificación de los recursos).

Fase 3. Teoría de la intensificación

Comparando el índice y los contenidos podemos observar la diversidad de los términos que se usan para referirse a la estrategia de la intensificación: énfasis, intensificación, expresividad. Estos términos son propios de la explicación retórica de la intensificación que, sin embargo, en su análisis recurre a elementos de la comunicación: las figuras de los participantes, la finalidad del mensaje, etc.

En la definición de los objetivos la intensificación se presenta como una *estrategia* y su finalidad consiste en *hacer los enunciados más expresivos*. También se menciona la adecuación

del uso de la estrategia a la situación comunicativa y se hace referencia a las *implicaturas* del mensaje: el valor del enunciado y las intenciones del hablante. De todo esto podemos concluir que la visión de la intensificación incluye aspectos de la retórica (expresividad, valor de los enunciados) y de la sociopragmática (situación comunicativa, intenciones del hablante) y esta relacionada con la elección de los recursos lingüísticos adecuados a la situación y las intenciones del hablante.

Al presentar estos recursos, la única finalidad que se menciona es la *expresividad del enunciado*. Sin embargo, en la función de dar orden la finalidad de la intensificación es el refuerzo de la intención o la cortesía mitigadora; las locuciones idiomáticas se usan con el fin de reforzar el punto de vista o la impresión, etc. La expresividad, no obstante, es un recurso retórico del hablante y no siempre se dirige al oyente, sino que sirve para la expresión de las impresiones del hablante. Según la explicación del manual, se puede deducir que el personaje Plácido no intensifica nunca porque es una persona reservada. Pero, según la teoría pragmática, que aquí defendemos, la estrategia de intensificación además de añadir una información extra, como por ejemplo las emociones o el énfasis del hablante. Muchas veces actúa como una norma social y es importante para evitar errores pragmáticos de la comunicación.

Resumen

Fase 1. Análisis de la tabla de contenidos

SELECCIÓN DE	
Apartados dedicados a las funciones de la estrategia de intensificación	Sesiones 1.2, 1.4., 1.5., 2.1., 2.5

Fase 2. Análisis de las unidades (apartados) del manual

DESCRIPCIÓN DE ...	
Parte de la unidad en la que se presenta la estrategia de intensificación	Objetivos, primer input, marco teórico, actividades, autoevaluación
Método de la presentación del material	- deductivo explícito (para los recursos lingüísticos) - inductivo explícito (para las funciones y situación comunicativa) - inductivo implícito (está presenta en las muestras orales)
Tipo de actividades de aprendizaje	- actividades de presentación y práctica - actividades de comprensión

	<ul style="list-style-type: none"> - actividades de aplicación - actividades de evaluación o autoevaluación
Competencia comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - competencia pragmática; - competencia sociolingüística; - competencia estratégica; - competencia lingüística
Destreza (actividad de la lengua)	<p>Comprensión escrita</p> <p>Comprensión oral</p> <p>Interacción escrita</p>
Autenticidad de la fuente lingüística	<p>Muestras fabricadas</p> <p>Muestras artificiales</p>
Uso de la muestra	<ul style="list-style-type: none"> - ejemplificar las muestras de lengua; - material lingüístico para ser manipulado; - interpretación del contenido

Fase 2a. Recursos lingüísticos presentados

RECURSOS DE INTENSIFICACIÓN	
morfemáticos	Prefijos: <i>super-</i> , <i>requete-</i>
léxicos	<p>Locuciones verbales: <i>no entendía ni papa</i></p> <p>Locuciones adjetivales: <i>de miedo, de maravilla</i></p> <p>Locuciones adverbiales: <i>para parar un tren, para chuparse los dedos</i></p> <p>Interjecciones: <i>¡Madre mía!</i></p> <p>Estructuras exclamativas introducidas por partículas léxicas: <i>¡Menuda casa que tiene Ruth!</i></p>
sintácticos	<p>Estructuras comparativas lexicalizadas: <i>¡Estar como un tren!</i></p> <p>Estructuras consecutivas con omisión del primer término de la sintácticos consecución: <i>está que no veas</i></p> <p>Estructuras con valor causal: <i>con lo oscuro que está</i></p> <p>Repeticiones: <i>el pez no, el pez no</i></p>
semánticos	<p>Hipérbole: <i>¡Esto pesa una tonelada!</i></p> <p>Comparación: <i>Parece que tiene un motor dentro</i></p>

fónicos	<p>Alargamientos fonéticos: <i>¡Hace un caloooooor!</i></p> <p>Oraciones con valor exclamativo y con ausencia de la proposición subordinada: <i>¡Hace un caloooooor!</i></p> <p>Exclamativas formadas por ausencia de la parte principal: <i>¡La casa que se ha comprado Pablo!</i></p> <p>Interrogativas retóricas: <i>¿Tú sabes la hora que es?</i></p> <p>Entonación</p>
---------	---

Fase 3. Teoría de la intensificación

Enfoque retórico.

Explicación en función del énfasis y expresividad del hablante.

Conclusión

El Ventilador es el único manual que se refiere de manera explícita a la estrategia de intensificación. Debido al uso de un sólo término se presentan diferentes funciones, tanto pragmáticas, como sociales. Además, la estrategia supone una decisión consciente del hablante transferible a otras situaciones comunicativas. Sin embargo, la intensificación se ve como una estrategia retórica enfocada sólo en la figura del hablante. Por esta razón las funciones pragmáticas analizadas se limitan a “dar expresividad y enfatizar”, aunque también se mencionen algunos aspectos de cortesía.

Cabe destacar el fomento de todas las competencias en las actividades propuestas, en especial merece atención la competencia sociopragmática, que se desarrolla de forma consciente a través del uso de la estrategia de intensificación. Las actividades para este objetivo se enfocan en la destreza interaccional escrita (cartas formales e informales) y es la situación óptima para la introducción de esta estrategia. Sin embargo, para otras funciones se proponen pocas actividades de aplicación (sólo actividad 8) donde se pretende recoger todos los recursos presentados. Asimismo, podemos constatar que se observa una predominancia de las destrezas receptivas, en comparación con las productivas e interaccionales.

El manual propone una gran variedad de modelos de lengua y de registros (formal, coloquial y vulgar). En relación a las muestras cabe señalar la falta de uso de muestras reales y gran cantidad de muestras artificiales, que carecen de contexto lo que obstaculiza la comprensión del funcionamiento de la estrategia como un recurso comunicativo.

5.3. Prisma Consolida

Fase 1. Análisis de la tabla de contenidos

El manual Prisma Consolida consta de 12 unidades. La tabla de contenidos de cada unidad está dividida en Contenidos funcionales, Contenidos gramaticales, Contenidos léxicos, Contenidos culturales. En función del objeto de nuestra investigación analizaremos el primer apartado, los Contenidos funcionales.

De la tabla de contenidos podemos seleccionar las siguientes unidades:

UNIDAD	CONTENIDO	⇒	RELACIÓN CON LA INTENSIFICACIÓN
Unidad 1: El humor	Poner énfasis en el comportamiento de alguien Enfatizar elementos de una información dada Resaltar características físicas y morales	⇒	Función: Expresar y reforzar el punto de vista
Unidad 3: La felicidad	Expresar voluntad, deseo, prohibición, mandato o ruego con la intención de influir sobre los demás	⇒	Función: Influir en el oyente
Unidad 4: La publicidad	Influir sobre los demás, persuadir La orden formal Conceder permiso de manera cortés	⇒	Función: Influir en el oyente Refuerzo social (cortesía)
Unidad 6: La memoria	Expresar lo inevitable del cumplimiento de una acción y/o el convencimiento que tenemos sobre algo	⇒	Función: Expresar y reforzar el punto de vista
Revisión (1): El gran teatro del mundo	Resaltar características física y morales	⇒	Función: Expresar y reforzar el punto de vista
Unidad 8: La conquista	Transmitir información teniendo en cuenta diferentes elementos pragmáticos	⇒	Función: Cortesía verbal Expresar acuerdo y desacuerdo con el hablante
Unidad 10: El dinero	Condición con valor de advertencia y amenaza	⇒	Función: Influir en el oyente
Revisión (2):	Transmitir información teniendo en cuenta	⇒	Función:

Relatos finales	diferentes elementos pragmáticos		Cortesía verbal Expresar acuerdo y desacuerdo con el hablante
--------------------	----------------------------------	--	--

En esta primera fase de análisis observamos que se analizan diferentes funciones de la estrategia de intensificación, como influir en el hablante y enfatizar. Además, se mencionan las funciones sociales de la intensificación, especialmente en los órdenes.

Fase 2. Análisis de las unidades del manual

Parte de la unidad en la que se presenta la estrategia de intensificación

Cada unidad está compuesta de 5 secciones que se giran alrededor de un tema, una situación o una pregunta. Los *objetivos* de las unidades no se definen; en la portada de cada unidad se propone una relación de contenidos, los mismos que se declaran antes en la tabla de contenidos. Cada sección tiene el *primer input*, que corresponde a la primera actividad, por ejemplo en la Unidad 1 serían 1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1. Esta primera actividad propone un pretexto temático para introducir la sección. El *marco teórico* de todo el manual se destaca con el color violeta. Cada sección tiene *actividades* que están dedicadas a los contenidos declarados en la introducción. La *autoevaluación* se propone sólo al finalizar las 6 unidades, donde se repasan algunos de los contenidos de las unidades.

<i>Prisma Consolida</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Primer input</i>	<i>Marco teórico</i>	<i>Actividades</i>	<i>Autoevaluación</i>
1					
3					
4					
6					
Revisión (1)					
8					
10					
Revisión (2)					

De esta fase de análisis podemos concluir que la intensificación está presente en casi todas las unidades del libro, lo que sería un aspecto positivo para la formación de la conciencia pragmática de los alumnos. También cabe mencionar que el marco teórico se complementa con las actividades, no se limita sólo a la concienciación del problema. No obstante, en las dos unidades los recursos de intensificación presentados en el marco teórico no se practican en las

actividades. En los dos repasos, que también proponen actividades de autoevaluación, también se presta atención a la intensificación.

Método de presentación del material

El método de presentación del material y su práctica combina varios enfoques diferentes: inductivo/deductivo explícito e inductivo implícito.

Las reglas de uso de los recursos y sus funciones se presentan en unos cuadros señalados por el color violeta. Estos cuadros presentan información de manera incompleta, es decir, faltan los recursos, ejemplos o funciones. El alumnado debe tomar una actitud activa y rellenar estos cuadros induciendo la información de los textos anteriores. Cabe señalar que se proponen también actividades previas en las que los alumnos seleccionan los recursos. Sin embargo, las reglas ya están formuladas, solo falta rellenarlas de manera inductiva. Al completar, las reglas se ponen a prueba en las actividades que siguen. Este tipo de presentación del material teórico combina los dos métodos *inductivo* y *deductivo explícitos*. El esquema se puede presentar de la siguiente manera: texto (oral o escrito) - actividades de clasificación de recursos - formulación de la regla (relacionada con la forma o el uso) - actividades de práctica. Así se presentan los recursos para enfatizar, influir en el hablante y dar órdenes, pedir deseos, etc.

Hay casos cuando las funciones de intensificación se presentan de manera *deductiva explícita*, es decir, los autores mismos formulan una regla (Unidad 6, 8, 10). Estas funciones, no obstante, no siempre se ven reflejadas en las actividades (Unidad 10).

El método *inductivo implícito*, igual que otros manuales, funciona cuando la estrategia de intensificación está presente en las muestras pero no se conceptualiza su uso. Los alumnos pueden adquirir algunos modelos de lengua, sin formular la regla pragmática (por ejemplo, Unidad 3, sección 5).

Tipo de actividades

Actividades de presentación. Debido al método inductivo adoptado por los autores, en las actividades de presentación se da un papel importante al alumnado. Es éste quien tiene que formular las reglas y las normas del uso de los recursos o completarlas con ejemplos de la actividad anterior (Unidad 1, 3, 4, 10). Esta inclusión activa del alumno en el aprendizaje es el punto característico del manual.

La razón por la que se usan estas estructuras normalmente se formula: “resaltar nuestra opinión frente a una información” (Unidad 1), “usar imágenes exageradas” (Unidad 1), “influir sobre los demás” (Unidad 2), “certeza” (Unidad 2), “conceder permiso beneficiando al interlocutor” (Unidad 4), “eliminar el carácter enérgico del imperativo” (Unidad 4), “elementos de alto contenido expresivo, que forman parte de la expresión de sentimientos” (Unidad 8),

“advertencia o consejo y amenaza” (Unidad 10) . Todas estas funciones están relacionadas con la intensificación, sin embargo ésta no se presenta como un concepto general con valor estratégico.

Actividades de práctica. Las actividades de práctica tienen un alto nivel de control y se hace para memorizar y practicar las estructuras. Este tipo de actividades puede tener varios modelos:

- proponer ejemplos. Se observa en los marcos teóricos. (Unidad 3, 4)
- transformar las frases según el modelo. Se observa en los marcos teóricos (Unidad 1, 6, Revisión 1).
- buscar contexto para las frases dadas. Después del marco teórico. (Unidad 4)
- redactar frase adecuadas para el contexto. Después del marco teórico. (Unidad 4, 6, Revisión 1)
- identificar las frases según los usos aprendidos. Después del marco teórico.
- relacionar la frase con el significado. Para aprender los recursos léxicos. (Unidad 1)

Estas actividades están centradas en el uso del código lingüístico y su práctica es estructural.

Actividades de aplicación. Estas actividades se proponen para resumir las reglas extraídas de los textos y formuladas en los marcos teóricos. Se combina con la práctica de alguna destreza: comprensión, expresión o interacción o varias y se integran en los contenidos temáticos de la unidad Pueden seguir varios modelos:

- leer una texto (frase) y expresar el punto de vista con lo dicho (Unidad 3);
- escribir un monólogo para un actor (Unidad 1);
- valorar los resultados de un test (Unidad 3);
- diseñar una campaña publicitaria (Unidad 4);
- juego de roles (Revisión 1)

Estas actividades están orientadas al producto final y muchas veces están relacionadas con el mundo fuera del aula. Los alumnos adoptan unos papeles similares a la vida real y llevan a cabo tareas reales.

Actividades de comprensión. Este tipo de actividades las encontramos al principios del marco teórico para sacar y clasificar los recursos (Unidad 1, 3, 4, 8) o para explicar el contexto del uso de las frases (Unidad 4, 8, Revisión 2). Se desarrolla la estrategia de identificación de las claves de la información pragmática, que se clasifican en los siguientes ejercicios.

Actividades de evaluación. Se presentan en las dos Revisiones que propone el libro y repite los modelos de las actividades de práctica o de aplicación. No son apropiados para la autoevaluación, puesto que las respuestas sólo se dan en el libro del profesor.

Competencia comunicativa

Las funciones de la estrategia de intensificación que se trabajan fomentan el desarrollo de la competencia estratégica (identificación e interpretación de las claves, atención al destinatario: cálculo de efectos); competencia pragmática (estilo y eficacia retórica); la competencia sociolingüística (refuerzo de los lazos sociales: cortesía/descortesía) y la competencia lingüística (recursos de intensificación). Puesto que la estrategia de intensificación no se menciona, y sólo se trabajan diferentes funciones de esta estrategia, el desarrollo de esta competencia no siempre viene acompañado por la concienciación sobre el uso de la estrategia de intensificación. Los autores presentan diferentes funciones, por ejemplo, enfatizar, influir en el hablante, orden cortés, expresividad, sin embargo no se generaliza el uso de la intensificación a nivel de estrategia pragmática.

Destrezas

En *Prisma Consolida* notamos la integración de la práctica de la estrategia de la intensificación con el desarrollo de las destrezas. Las actividades analizadas están enfocadas al desarrollo de *Comprensión oral* (Unidad 1, 2), *Comprensión escrita* (Unidad 3, 4), *Expresión oral* (Unidad 3), *Expresión escrita* (Unidad 1, 4), *Interacción oral* (Unidad 3). Se observa la mayor atención a las destrezas productivas a diferencia de otros manuales.

Autenticidad de la muestra

En *Prisma Consolida* encontramos muestras *reales* que dan una clara referencia a la fuente. Por ejemplo, una entrevista realizada por el periódico *El País*, artículos de las páginas de la web con referencia (BBCMundo.com, *El Semanal*) (Unidad 3, 6)

Hay muestras que podemos considerar *fabricadas*, porque imitan la comunicación del mundo real, en forma y situación, sin embargo fueron diseñadas para el manual (Unidad 1, 4, 8).

Las actividades de práctica y los ejemplos utilizan de las muestras *artificiales*, ya que presentan oraciones sueltas fuera del contexto (Unidad 1, 3).

Uso de la muestra

Las muestras se usan para:

- ejemplificar: marcos teóricos de las Unidades 1, 3, 4, 6, 8, 10.
- interpretación del contenido: Unidad 1, 3, 4, 8.
- generador de respuesta o reacción: Unidad 1, 3, 6.
- material lingüístico para ser manipulado: Unidad 1, 4, 6.

Fase 2a. Recursos lingüísticos presentados

En el manual *Prisma Consolida* los recursos lingüísticos sirven para la realización de las funciones de la lengua seleccionadas por los autores. De esta manera están relacionadas con la tarea final o la situación del primer input. Se trabajan los siguientes recursos: sintácticos

(oraciones concesivas, oraciones exclamativas, construcciones enfáticas, formas de imperativos, repeticiones, perífrasis), semánticos (comparaciones, hipérbolos), léxicos (verbos de opinión, adverbios, locuciones, interjecciones), fónicos (enunciados exclamativos, entonación). (En la Tabla del resumen se presenta la clasificación de los recursos).

Fase 3. Teoría de la intensificación

Todo el manual adopta el enfoque comunicativo y presenta los contenidos a partir de las funciones de la lengua destacadas por los autores. Analizar un fenómeno desde el punto de vista pragmático comporta observarlo a la luz de los elementos de la comunicación y descubrir su finalidad comunicativa (Albelda, 2005, p.187). Un criterio esencial para la explicación del material nuevo es la intención del hablante, a partir de la que se explican todas las formas gramaticales. Cabe destacar además la presentación de los valores comunicativos de las locuciones idiomáticas.

El manual presenta una larga lista de diferentes funciones, entre ellas las que cumple la estrategia de intensificación: dar énfasis a lo dicho, influir en el oyente, mayor certeza o compromiso con lo dicho, cortesía/descortesía. Se presenta el valor pragmático de la intensificación que se refleja en su codificación en la estructura lingüística, dependencia de un contexto situacional y su negociación en la comunicación. Asimismo, se acentúa el valor estratégico, es decir, una manipulación consciente de la lengua para la consecución de la eficiencia comunicativa.

No obstante, la intensificación no se ve como una categoría pragmática (Briz, 1998). Las categorías pragmáticas poseen un carácter generalizador y permiten agrupar diferentes funciones, tanto pragmáticas, como sociales. De este modo, se enumeran las funciones de las oraciones condicionales, causales, finales. Por lo tanto, se observa una falta de generalización, lo que conduce a que las funciones de la intensificación no se presenten bajo un sólo término. Creemos que por esta razón el análisis de las funciones interpersonales e interaccionales de la intensificación es mínimo, se limita a explicación de unos casos de cortesía en el uso del imperativo. El uso del término de la estrategia de intensificación ayudaría a sistematizar las diferentes funciones pragmáticas y completarlas con el análisis de las funciones sociales.

Resumen

Fase 1. Análisis de la tabla de contenidos

SELECCIÓN DE	
Apartados dedicados a las funciones de la estrategia de intensificación	Unidades 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10

Fase 2. Análisis de las unidades (apartados) del manual

DESCRIPCIÓN DE ...	
Parte de la unidad en la que se presenta la estrategia de intensificación	Marco teórico, actividades, autoevaluación
Método de la presentación del material	- inductivo/deductivo explícito - inductivo implícito (está presenta en las muestras orales)
Tipo de actividades de aprendizaje	- actividades de presentación - actividades de práctica - actividades de aplicación - actividades de comprensión - de evaluación
Competencia comunicativa	- competencia pragmática; - competencia sociolingüística; - competencia estratégica; - competencia lingüística
Destreza (actividad de la lengua)	- comprensión escrita y oral; - expresión escrita y oral; - interacción oral.
Autenticidad de la fuente lingüística	- reales; - fabricadas; - artificiales.
Uso de la muestra	- ejemplificar las muestras de lengua; - interpretación del contenido; - generador de respuesta o reacción; - material lingüístico para ser manipulado

Fase 2a. Recursos lingüísticos presentados

RECURSOS DE INTENSIFICACIÓN	
léxicos	Locuciones idiomáticas: <i>en un abrir y cerrar los ojos</i> Verbos y fórmulas performativos: <i>está claro, evidente</i> Verbos con un valor semántico intensificado: <i>jurar, prohibir, rogar</i> Adverbios: <i>de una vez</i> Interjecciones: <i>¡Jesús!</i>

sintácticos	<p>Construcciones enfáticas con las subordinadas relativas o circunstanciales</p> <p>Fórmulas fijas con valor intensificador (imperativo negativo): <i>no creas que..., no vayas a ...</i></p> <p>Uso de <i>que</i> modalizador imperativo</p> <p>Partícula negativa <i>ni</i>: <i>¡Ni regalado!</i></p> <p>Reduplicación: <i>¡Pase, pase!</i></p> <p>Perífrasis: <i>Te tengo dicho que hagas la cama</i></p> <p>Exclamaciones con infinitivo compuesto: <i>¡Haberlo dicho!</i></p> <p>Oraciones subordinadas concesivas reduplicadas: <i>Pese a quien pese</i></p> <p>Estructuras condicionales con <i>como</i> suspendidas: <i>Como no vengas...</i></p>
semánticos	<p>Comparaciones: <i>estar como un fideo, como una foca</i></p> <p>Hipérbole: <i>desde el principio del mundo</i></p>
fónicos	<p>Enunciados exclamativos (exclamativos-interrogativos): <i>¡Venga ya!, ¡No me digas!</i></p> <p>Entonación</p>

Conclusión

El manual *Prisma Consolida* presenta las funciones de la estrategia de intensificación desde un enfoque comunicativo, basándose en las intenciones del hablante. Este enfoque tiene la mayor capacidad explicativa en cuanto al funcionamiento de la intensificación, ya que analiza la figura del hablante y sus intenciones para hablar. La estrategia en este caso sería una elección consciente de los recursos para cumplir con los propósitos. Sin embargo, los autores no se refieren a la intensificación de forma explícita, es decir, el término de “la estrategia de intensificación” no se menciona y se presenta a través de las funciones básicas, como enfatizar, influir en el hablante, etc. Tampoco se generaliza el uso de la estrategia con funciones sociales e interaccionales.

El método de presentación combina las dos tendencias, inductiva y deductiva, lo que incluye de manera activa al alumno. Las reglas completadas por el alumnado se transfieren a otras situaciones. Cabe destacar que a diferencia de otros manuales, *Prisma Consolida* propone actividades de aplicación que tienen forma de tarea y terminan con un producto real que podría estar relacionado con la experiencia vivencial del alumnado. Dado que el aprendizaje se desarrolla en varias etapas (concienciación, formulación de la regla, transferencia y aplicación, comprobación) se incluyen varias destrezas y se desarrollan todas las competencias.

El manual alterna muestras reales y fabricadas de la lengua, lo que permite analizar el contexto de habla y las figuras de los hablantes. Asimismo, se da un uso variado a las muestras, desde la manipulación lingüística hasta su uso como generadores de respuesta y reacción.

CONCLUSIONES FINALES

- La estrategia de intensificación influye de manera directa en la eficacia y la adecuación del discurso. La *estrategia* es una operación mental de selección consciente de los recursos verbales y no verbales en función de los propósitos comunicativos.

- La *estrategia de intensificación* es una categoría pragmática que relaciona las formas lingüísticas con elementos de la comunicación. Está vinculada a las funciones generales del acto de hablar (producción, comprensión, interacción). Asimismo está codificada en la estructura lingüística, depende de un contexto situacional y se negocia en la comunicación.

- La *presentación de la intensificación como estrategia* se ha observado sólo en *El Ventilador*, lo que permitió agrupar bajo un sólo término varias funciones pragmáticas y sociales. En dos de los tres manuales analizados, la estrategia de intensificación no se nombra de forma explícita y sus funciones están dispersas a lo largo de las unidades del manual. La falta de generalización y estructuración de los recursos de intensificación puede dificultar su uso, teniendo en cuenta su diversidad gramatical y léxica, así como las diferencias en el registro y contexto.

- El *enfoque comunicativo* da posibilidades amplias para explicar el funcionamiento de la intensificación, ya que está centrado en la figura del hablante, sus intenciones y propósitos, asimismo toma en consideración la relación con el oyente y la situación comunicativa en general (Prisma Consolida). Este enfoque permite maximizar la eficacia y la adecuación del habla. No obstante, en dos de los tres manuales analizados, hemos observado que los autores optan por el enfoque retórico, en vez del comunicativo (pragmático).

- El *uso consciente* de las estrategias aumenta su eficacia y garantiza su continuidad y coherencia. Para lograr este fin, la presentación y el tratamiento de la estrategia tienen que ser explícitos y formulados en el marco teórico (El Ventilador). Los manuales *Nuevo Avance 6* y *Prisma Consolida* trabajan explícitamente sólo con las funciones de la estrategia de intensificación. Para favorecer la adquisición adecuada de la competencia comunicativa en español, es importante fomentar la toma de conciencia sobre el funcionamiento pragmático de las estructuras gramaticales y léxicas aprendidas.

- La primera etapa de la introducción de la estrategia de intensificación es la *reflexión metacognitiva y metalingüística* sobre sus funciones (Nuevo Avance 6, Prisma Consolida, El Ventilador). La siguiente etapa es su *transferencia* a otras situaciones comunicativas. No obstante, este tipo de actividades ha sido muy escaso en los manuales analizados. Por lo tanto, es necesario ampliar las actividades de aplicación en todos los manuales. Estas actividades tienen que basarse en la *integración y el desarrollo de todas las competencias* (estratégica, pragmática, sociolingüística y lingüística) a través del uso de la estrategia de intensificación.

- Una de las herramientas para lograr la participación activa del alumnado (declarada en el enfoque orientado a la acción, MCER, 2002) es el *enfoque inductivo* para la presentación del material, adoptado, en diferente medida, por todos los manuales analizados.

- La *función social*, cortesía y descortesía, debería recibir más atención en los manuales, (tomando en consideración la orientación del MCER (2002) hacia el aprendiz como agente social). De manera fundamental el tema de cortesía fue tratado sólo en *El Ventilador*.

- Las funciones pragmáticas y sociales se ponen en funcionamiento de manera natural en las *actividades de interacción*, oral o escrita, las que deberían ser ampliadas en todos los manuales.

- Pocas veces el uso de la intensificación en el lenguaje escrito se relaciona con el género textual y su macrofunción, a pesar de que suele ser una característica del discurso argumentativo. En cuanto a la expresión oral, no siempre se precisa el registro, lo que es crucial para la adecuación a las normas de cortesía. En general, la *función argumentativa* recibe poca atención en los manuales analizados, en especial, a nivel oral. Sin embargo, se menciona en el MCER (2002) y PCIC (2006).

- Las *muestras reales* revelan escasa aparición. Sin embargo, son indispensables para reflejar claramente el contexto y la finalidad de uso de la estrategia de intensificación. Asimismo, tal y como lo recomienda el MCER (2002), en los niveles más avanzados la complejidad de los actos de habla que se trabajan tiene que ir aumentando, mediante la ampliación de los recursos (gramaticales, léxicos, etc.) utilizados y mediante la combinatoria funcional. Este objeto puede ser alcanzado mediante la exposición del alumnado a muestras reales de lengua. Los niveles en los que se introduce la intensificación (B2 - C2) no tiene que constituir un obstáculo para el uso de las muestras de las fuentes originales.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUSTÍN LACH, MARÍA PILAR. (2005). La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. *ASELE. Actas XVI*, 96- 102
- ALBELDA MARCO, MARTA. (2005). *La intensificación en el español coloquial*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- ÁLVAREZ MENÉNDEZ, ALFREDO IGNACIO. (1995). *Las construcciones consecutivas*. Madrid: Arco/Libros.
- ANGELELLI, CLAUDIA. (2000). *Interpretation as a Communicative Event: A Look through Hymes' Lenses. Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 45, n° 4, 2000, 580-592.
- ARCE CASTILLO, ÁNGELA. (1999). Intensificadores en español coloquial. *Anuario de Estudios Filológicos XXII*, 37-48.
- BLUM-KULKA, SHOSHANA. (1996). Introducción a la pragmática del interlenguaje. En Cenoz, J. y Valencia, J. F. (eds.). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 155-175.
- BRIZ GÓMEZ, ANTONIO. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de Pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- BROWN, PENELOPE Y LEVINSON, STEPHEN. (1987). *Politeness. Some universals of language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAFFI, CLAUDIA Y JANNEY, RICHARD. (1994). Towards a pragmatics of emotive communication. *Journal of Pragmatics 22*, 325-373.
- CANALE, MICHAEL. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-83.
- CANDELIER, MICHAEL, CAMILLERI-GRIMA, ANTOINETTE, CASTELLOTTI, VÉRONIQUE, PIETRO, JEAN-FRANCOIS DE, LÖRINZ, ILDIKÓ, MEISSNER, FRANZ-JOSEPH, NOGUEROL, ARTUR, SCHRÖDER-SURA, ANNA. (2008) *MAREP. Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de la Lengua y de las Culturas*. Graz: European Center for Modern Languages.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- CHAMOT, ANNA UHL. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 1, No. 1, 14-26
- DIJK VAN, TEUN, KINTSCH, WALTER. (1983). *Strategies of discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

ESCANDEL VIDAL, MARÍA VICTORIA. (2008). *La pragmática en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Jornadas de formación de profesorado en la enseñanza de LE2/ ELE*. Universidad de Santa Sofía, 5-17.

EZEIZA, JOSEBA. (2006). *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis*. Aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, MARÍA DEL CARMEN. (2004.) Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En: Sánchez Lobato, J. / Santos Gargallo, I. (Dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 715-734.

GIMENO UGALDE, ESTHER. (2008). Reseña. El Ventilador. Curso de español de nivel superior. En *Hispanorama*, 123-124. Disponible en: http://www.difusion.com/uploads/telechargements/catalogue/ele/ventilador/resena_revista_hispanorama.pdf

GRICE, H.PAUL. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (eds.): *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, 41-58.

GUITÉRREZ ORDÓÑEZ, SALVADOR. (2004). La subcompetencia pragmática. En: Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, 533- 547. Madrid: SGEL.

HAVERKATE, HENK. (1983). Strategies in linguistic action. En *Journal of Pragmatic. An Interdisciplinary Journal of Language Studies*, 7, 673-656.

HAVERKATE, HENK. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*, Madrid, Gredos.

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de términos clave de E/LE*. Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm

INSTITUTO CERVANTES. *Diplomas de Español como Lengua Extranjera. Modelos de exámenes*. Nivel C1. Nivel C2. Disponible en: http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/nivel_c1.html

KASPER, GABRIELE. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.

LABOV, WILLIAM. (1984). Intensity. En D. Schiffrin (ed.), *Meaning, form and use in context: Linguistic applications*, 43-70. Washington: Georgetown University Press.

MANCERA RUEDA, ANA. (2009). Una aproximación al estudio de los procedimientos de intensificación presentes en el discurso periodístico. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, Número 17. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-10-Intensificadores.htm>

MARTÍN PERIS, ERNESTO. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

MATTE BON, FRANCISCO. (1992) *Gramática comunicativa del español*. Vol. 1: *De la lengua a la idea* y vol. II: *De la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa, 1992.

MATTE BON, FRANCISCO. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos. En: Sánchez Lobato, Jesús / Santos Gargallo, I. (Dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 811-834.

MEYER-HERMANN, REINHARD. (1988). Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y funciones en español hablado). *Anuario de Estudios Filológicos* XI, 275-290.

MIQUEL, LOURDES. (1995). Después del “nivel umbral” ¿qué? El lugar de la gramática en un curso superior de ELE. *Antología de textos de didáctica de español. La descripción comunicativa de la lengua en el aula de ELE*. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/miquel01.htm

MURILLO MEDRANO, JORGE. (2004). La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua. En *Educación*, Vol. 38, Núm. 2, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 255-267.

PABLOS ORTEGA, CARLOS DE. (2009). *Las actitudes lingüísticas de los anglohablantes ante el agradecimiento en español: enfoque sociopragmático*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad de Nebrija.

PASTOR CESTEROS, SUSANA. (2009). De la gramática pragmática a la práctica en el aula. *MarcoELE*, num. 9. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.pastor.pdf

PENAS IBÁÑEZ, MARÍA AZUCENA. (1993-94). “Los intensivos léxicos y morfológicos”, *Cuadernos de Investigación Filológica* XIX y XX, Universidad de La Rioja, Logroño, 129-150.

PINILLA GÓMEZ, RAQUEL. (2004). La expresión oral. En: Sánchez Lobato, Jesús / Santos Gargallo, Isabel (Dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 879-897.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. 22º Edición. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>

RENKEMA, JAN. (1999). *Intensificadores, un marco de análisis*. Disponible en: <http://janrenkema.nl/pdf/intensificadores.pdf>

RICHARDS, JACK C. Y LOCKHART, CHARLES. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

SALAZAR, VENTURA. (1992). Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera. En De Miguel Martínez, Emilio (ed.), *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos*. Salamanca y Estrasburgo: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa. Disponible en: http://marcoele.com/num/2/0218f597f31149601/gramatica_y_ensenanza_comunicativa.pdf

SÁNCHEZ SARMIENTO, RAFAEL. (2005). El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE. *ASELE. Actas XVI*, 586-593.

SANTAMARÍA MARTÍNEZ, ROCÍA. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid.

CORPUS DE LOS MANUALES

Arroyo, Margarita; Casado, María Ángeles; Fernández, Esther; Fernández, Zara; Gómez, Raquel; Martí, Manuel; Mayor, Iván; Menéndez, Mar; Nicolás, Silvia; Oliva, Carlos, Pareja, María José; Romero, Ana; Vázquez, Ruth y Wingeyer, Hugo. (2005). *Prima Consolida (C1) Libro del Alumno*. Madrid: Edinumen.

Arroyo, Margarita; Casado, María Ángeles; Fernández, Esther; Fernández, Zara; Gómez, Raquel; Martí, Manuel; Mayor, Iván; Menéndez, Mar; Nicolás, Silvia; Oliva, Carlos, Pareja, María José; Romero, Ana; Vázquez, Ruth y Wingeyer, Hugo. (2005). *Prima Consolida (C1) Libro de Ejercicios*. Madrid: Edinumen.

Arroyo, Margarita; Casado, María Ángeles; Fernández, Esther; Fernández, Zara; Gómez, Raquel; Martí, Manuel; Mayor, Iván; Menéndez, Mar; Nicolás, Silvia; Oliva, Carlos, Pareja, María José; Romero, Ana; Vázquez, Ruth y Wingeyer, Hugo. (2005). *Prima Consolida (C1) Libro del Profesor*. Madrid: Edinumen.

Chamorro, María Dolores; Lozano, Gracia; Ríos, Aurelio; Rosales, Francisco; Ruiz, José Plácido y Ruiz, Guadalupe. (2006). *El Ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.

Moreno, Concha; Zurita, Piedad y Moreno, Victoria. (2011). *Nuevo Avance 6. Curso de Español*. Madrid: SGEL.