

Estrategias de intensificación y de atenuación en los manuales de ELE

Intensification and attenuation strategies in Spanish teaching books

Rubén Bravo Jurado
Universidad Camilo José Cela
ruben.bravo1@alumno.ucjc.edu

Recibido 13 de febrero de 2019

Aceptado 22 de abril de 2019

Resumen

Las estrategias de intensificación y de atenuación presentes en las lenguas pertenecen tanto al ámbito lingüístico como extralingüístico. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), en consonancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, recomienda la inclusión de las mismas en los programas de enseñanza de español a extranjeros a partir del nivel B1. Con relación a esto, el presente artículo trata de examinar en qué medida aparecen estas estrategias en los manuales de enseñanza de español destinados a la obtención de un nivel B2. Para ello, se catalogan y analizan los ejercicios propuestos en una selección de manuales, así como las explicaciones gramaticales correspondientes a cada unidad, y se clasifican los recursos intensificadores y atenuantes según su función, para constatar la presencia y el tratamiento de ambos fenómenos (la atenuación y la intensificación) en dichos materiales.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera, intensificación, atenuación, español coloquial, manuales didácticos.

Abstract

Intensification and attenuation strategies present in languages belong both to the linguistic and extralinguistic areas. The Instituto Cervantes's *Plan Curricular* - (*Curriculum Plan*, PCIC, for its acronym in Spanish), in line with the advice included in the Common European

Framework of Reference for Languages (CEFR), recommends starting teaching these strategies to non-native speakers of Spanish at B1 level. The present article tries, therefore, to examine to what extent these strategies appear in textbooks designed to work towards achieving a B2 level of competence in Spanish. Thus, the grammatical explanations and exercises included in a selection of materials are cataloged and analyzed in order to classify them according to their function, to verify the presence and treatment of both phenomena (attenuation and intensification) in those materials.

Keywords: teaching and learning Spanish as a foreign language, intensification, attenuation, colloquial Spanish, textbooks.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analizan los recursos lingüísticos tanto de intensificación como de atenuación presentes en una selección de manuales de enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE). Así, entre todas las variedades existentes en un mismo idioma, esta investigación se centra en las estrategias lingüísticas que se aplican en los registros coloquiales dentro de las variedades diafásicas del español, puesto que, este tipo de intercambios entre hablantes resultan especialmente propicios para la aparición de estrategias de intensificación y de atenuación.

La intensificación de los elementos del discurso se manifiesta mediante recursos gramaticales, léxico-semánticos o suprasegmentales, mientras que los atenuadores emplean distintas estrategias fraseológicas según el tipo de función que se revele. Ambos aspectos se sirven de procedimientos pragmáticos y discursivos, por lo que es primordial que los incluyamos en nuestra metodología de enseñanza si nuestro objetivo es utilizar un enfoque comunicativo en ELE. Los manuales a los que se recurre para la investigación se corresponden con un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas (MCER) y en ellos se analizará en qué medida se emplean estas estrategias mediante la observación de ejercicios basados en un registro coloquial del español.

En cuanto a los motivos que explican la elección de estos dos fenómenos para su análisis en dichos manuales, cabe destacar que hoy día se necesitan guías didácticas que abarquen las enseñanzas de las distintas variedades del español, entre ellas las diafásicas, ya que el contexto situacional cambia constantemente y, por tanto, necesitamos dominar distintos

registros de la lengua. Además, saber adecuarse a un ambiente implica la integración o pertenencia a un grupo y la consecución de unos objetivos según nuestras intenciones comunicativas, por lo que existe una interacción entre las variedades diafásicas y diastráticas en el empleo de estos fenómenos de intensificación y de atenuación.

En concreto, parece fundamental centrarse en la evaluación de la enseñanza de factores relativos a la conversación coloquial porque, en primer lugar, es la variante que más se suele emplear con nuestros interlocutores (cf., entre otros, Cascón Martín 1995), por lo que, más que un registro, se considera una modalidad de uso. En segundo lugar, resulta significativo reconocer las expresiones lingüísticas del registro coloquial para comunicarnos de manera eficaz en una conversación; además, nos permite distinguir qué tipo de función comunicativa expresamos mediante el uso de la pragmática. Por último, el empleo de las distintas estrategias lingüísticas nos puede ayudar a mostrar nuestras intenciones claramente y, asimismo, a identificar aquellas que nos son transmitidas por nuestro interlocutor.

En cuanto a estos dos aspectos tan presentes en los registros informales (la intensificación y la atenuación), es preciso examinar si tales aspectos aparecen tan solo en las muestras de lengua contenidas en los materiales o como parte del currículo que se enseña de manera explícita. En este último caso, resulta pertinente comprobar, además, si en los manuales didácticos aparecen actividades centradas, por una parte, en el reconocimiento de los intensificadores y atenuantes y, por otra, en la explicación formal y detallada del uso de los mismos para fomentar su empleo activo por parte de los aprendientes.

En definitiva, este trabajo pretende contribuir a los estudios sobre la intensificación y atenuación en el aula de ELE, por ejemplo, los de Pérez de la Cruz (1997), Vidiella Andreu (2012), Bartol Martín (2013), Fernández Martín y Núñez Cortés (2017). En concreto, continúa y complementa el análisis llevado a cabo por Orlova (2012), quien se estudia la presencia de los fenómenos intensificadores en tres manuales de ELE de nivel C1. Sin embargo, no se ha localizado ningún trabajo que se ocupe de la catalogación y el análisis de la presencia de los fenómenos de atenuación e intensificación en los manuales correspondientes al nivel B2, de manera que este trabajo se propone contribuir a la disciplina mediante la elaboración de dicho análisis.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Recursos de expresividad en el lenguaje coloquial: intensificación y atenuación

En una conversación, normalmente coloquial, el hablante utiliza una serie de estrategias pragmáticas para asignar una carga significativa a su discurso. En concreto, el emisor puede servirse de distintos recursos, ya sean lingüísticos, como en el caso de los actos de habla indirectos (*«tengo mucha sed»*), extralingüísticos (por ejemplo, la elección del tipo de registro de habla utilizado) o, incluso, kinésicos, como la mirada y los gestos. En particular, los mecanismos de intensificación y atenuación pertenecen a la subcompetencia pragmática que el MCER (2017) incluye dentro de la competencia comunicativa, ya que estos transmiten un significado no explícito en un enunciado.

Cabe recordar que, de acuerdo con Searle (1969), los mensajes pronunciados poseen una fuerza ilocutiva que marca la intencionalidad del emisor y el sentido de lo dicho. Con relación a esto, Escandell (2013), al ilustrar las ideas de Searle (1969), concluye que el indicador proposicional se define como el contenido expresado por la proposición, mientras que el indicador de fuerza ilocutiva muestra en qué sentido debe interpretarse esa misma proposición.

De acuerdo con esta relación entre el indicador proposicional y la fuerza ilocutiva, la atenuación y la intensificación estarían dentro de las formas lingüísticas que los hablantes emplean como recursos expresivos. Así, según Albelda Marco (2016), existe una escala de valores que mide la fuerza semántica y pragmática de los enunciados en cuyos extremos se sitúan los procesos de intensificación y de atenuación. Esto indica, pues, que en el centro de esa escala se situaría la forma neutra de la fuerza ilocutiva, es decir, en los enunciados donde aquello que se quiere comunicar coincide exactamente con las mismas palabras de un enunciado o, lo que es lo mismo, del indicador proposicional. Sin embargo, no siempre conviene que los interlocutores se expresen de una manera directa, por lo que constantemente se suele oscilar dentro de esa la escala y es entonces cuando se eligen distintos tipos de recursos para mostrar intensificación o atenuación cuando se interviene en una interlocución. Los hablantes, por tanto, seleccionan las formas lingüísticas adecuadas según la expresividad que deseen mostrar en una conversación, atendiendo, además, a la adecuación según el contexto y las personas con las que se está interactuando.

A pesar de que estas estrategias de intensificación y atenuación están presentes en otras lenguas, a veces resulta complicado enseñar este tipo de recursos a los alumnos de ELE, tal y

como se refleja en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2017: 53) donde se propone que, “en un entorno en el que se utilice un enfoque comunicativo, los docentes enseñen este tipo de procedimientos de manera consciente y adaptados a un contexto determinado”. El MCER (2017) sugiere igualmente una escala de *Adecuación lingüística* en el que recomienda que, a partir del nivel B2, los alumnos sepan adecuarse a una situación sociolingüística apropiada según las situaciones y las personas implicadas.

Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) -en adelante, PCIC- al tratar subcompetencia pragmática en la enseñanza de ELE se refiere a las estrategias lingüísticas de intensificación y atenuación. El PCIC incluye, de igual modo, la enseñanza de las mismas a partir de un nivel B2, en el que los estudiantes han de saber distinguirlas y emplearlas en una conversación.

2.2. Concepto de intensificación lingüística

En la actualidad, existen varias definiciones atinentes al concepto de intensificación lingüística. Así, Vigara (1980: 85), lo interpreta como que “el hablante elige, de entre las muchas opciones que existen, aquella que es más expresiva de lo que él quiere comunicar, de acuerdo con su disposición subjetivo de ánimo”. Briz (1996: 53), sin embargo, lo define como una “estrategia conversacional retórica para dar a entender más de lo que realmente se dice, de manipular realzando los enunciados con finalidades diferentes”. A partir de estas dos propuestas, podemos concluir que intensificar es, por tanto, dotar la conversación de una mayor expresividad según nuestra intención comunicativa.

En un discurso coloquial se suele identificar la intensificación con la enfatización, tal y como afirma Albelda Marco (2007: 80), quien utiliza este término como sinónimo de expresión afectiva. No obstante, mediante los procesos de enfatización que se dan en una conversación, el emisor expresa intenciones más concretas a través de su discurso. Esto quiere decir que un enunciado puede poseer una carga emotiva cuya pretensión sea, además de persuadir, manifestar repugnancia o afectividad hacia algún objeto, persona o tema; afirmar o negar un asunto, es decir, indicar de acuerdo o desacuerdo, expresar una cantidad, una cualidad o incluso mostrar una mayor credibilidad a cualquier materia (cf. Briz 1995: 22-30). De esta manera, si partimos del concepto de fuerza ilocutiva de Searle, podemos determinar que cualquier enunciado, y más aún si es apoyado con un intensificador, es susceptible de transformar las intenciones que quiere transmitirnos el interlocutor. Por tanto, Briz (1998:

cap. 5), siguiendo este ejemplo, distingue entre los modificadores semántico-pragmáticos, es decir, aquellos que afectan al contenido proposicional:

(1) *Es muy aburrido.*

Y los modificadores pragmáticos, que son aquellos que conciernen a la fuerza ilocutiva de un acto:

(2) *Dile a Juan que María le engaña.*

Para Albelda (2005), la intensificación puede expresarse gramaticalmente en todos los niveles de la lengua, ya que queda enmarcada dentro de la pragmática. Además, la misma autora establece una clasificación de los intensificadores según su naturaleza:

- Intensificación en el enunciado: se clasifica por niveles de análisis lingüísticos (morfológico, sintáctico, léxico-semántico y suprasegmental).
- Intensificación en la enunciación: en este caso se categorizan según la modalidad (oracional, lógica y apreciativa).

En el presente trabajo nos vamos a centrar en las primeras, es decir, en las estrategias de tipo lingüístico-pragmático que se dan en el enunciado. Los intensificadores, por tanto, se clasifican de la siguiente manera según el nivel lingüístico al que pertenezcan (cf. Albelda 2005):

- Morfológicos: prefijos y sufijos.

(3) *Es archiconocido.*

¡Vaya pelazo!

- Sintácticos: adverbios, adjetivos, artículos, verbos, cuantificadores o locuciones.

(4) *La de veces que te lo he dicho.*

¡No me sulfures!

No viene ni por asomo.

- Léxico-semánticos: expresiones idiomáticas y unidades fraseológicas.

(5) *Estoy más aburrido que una ostra.*

¡Esto está de muerte!

Está que se sube por las paredes.

- Suprasegmentales: entonación, tono de la voz y énfasis de ciertas palabras o sílabas.

(6) *¡Estuvo estudiando toda la noche!*

Ella puso todo su empeño.

El PCIC, por su parte, clasifica los mecanismos de intensificación según los siguientes recursos:

- Recursos gramaticales
 - Prefijos *super-*, *extra-*, *archi-*, *ultra-*: *superguapo*, *extrafino*.
 - Superlativo absoluto por repetición: *En este bar ponen café café*.
 - Operadores recursivos focalizadores: *Incluso tiene televisor en el baño*.
 - Vocativos y refuerzos de la afirmación: *Es muy rico, de verdad*.
- Recursos léxico-semánticos

Adverbios evaluativos: *Desgraciadamente, no ha podido venir*.

Lamentablemente, no aceptó el puesto.

- Recursos suprasegmentales

Alargamiento fónico: *Estaba bueníisimo*.

2.3. Concepto de atenuación lingüística

La atenuación se define como una estrategia comunicativa que consiste en mitigar un mensaje mediante distintos procedimientos, normalmente lingüísticos o pragmáticos. De esta manera, el hablante consigue reducir su propia imagen negativa o la de su interlocutor y, para ello, recurre a mecanismos que intentan suavizar sus intenciones comunicativas durante la emisión de determinados juicios u opiniones.

El concepto de atenuación se desarrolla a partir de los años 60, en concreto en las obras de Zadeh (1965), Lakoff (1972) y Fraser (1980). En los trabajos realizados durante este período los investigadores se percataron de que no se suele expresar con exactitud todo aquello que se pretende decir, y esto constituye un tipo de recurso para salvaguardar la imagen propia ante los demás. Escandell (2013: cap. 8) así lo indica también cuando estudia la cortesía: en concreto explica que los recursos atenuantes son estrategias conversacionales que se utilizan en los actos corteses.

Briz (1995, 1998, 2003) distingue dos maneras de clasificar las estrategias atenuantes: la atenuación de lo dicho y la atenuación del decir.

- La atenuación de lo dicho: definida de esta manera por Briz (1995, 1998), en ella se expresa una atenuación de manera indirecta o imprecisa. Se suelen utilizar términos morfológicos o léxicos y, sobre todo, suelen emplearse los eufemismos:

(7) *Es un poco bajito*.

(8) *Existe una campaña para ayudar a los 'sin techo'.*

- La atenuación directa del decir: o de la fuerza ilocutiva de un acto de habla (Briz 1995, 1998), es el modo en el que se expresa la intención comunicativa de un enunciado. De esta manera, los atenuantes puede afectar a los distintos tipos de actos de habla de Searle (1969). Veamos un ejemplo para cada uno de ellos:

- a) Actos directivos: son aquellos que pueden expresar una petición o un consejo.

(9) *Si no te importa, cierra la puerta.*

- b) Actos asertivos: son los actos en los que el emisor afirma o niega algo con diferentes grados de certeza.

(10) *A mi parecer, creo que no se lo ha tomado muy bien.*

- c) Actos comisivos: con ellos se pretende que el hablante actúe según lo dicho mediante sus propias palabras.

(11) *Quizás pueda arreglar el ordenador.*

- d) Actos expresivos: son aquellos en los que el hablante expresa un estado afectivo, emocional o físico.

(12) *Me sabe mal no poder ir.*

Por su parte, Albelda Marco (2010) reconoce la dificultad de distinguir los recursos atenuantes de una conversación, ya que se pueden dar usos diferentes de una misma forma lingüística (morfológica, sintáctica, semántica, modal). Por tanto, se ha de recurrir al contexto para identificar si nos encontramos con un término que se podría considerar atenuante.

Siguiendo la misma clasificación que en el caso de los intensificadores, los atenuantes se organizan, según el nivel lingüístico al que pertenezcan, del siguiente modo:

- Morfológicos: sufijos que funcionan como diminutivos.

(13) *Es un poco gordito.*

- Sintácticos: verbos, perífrasis verbales, cuantificadores, adverbios o determinadas partículas.

(15) *Parece que no tiene experiencia en este campo.*

Va a ser que no puedo ir a tu cumpleaños.

Ya estoy casi llegando.

Es como muy pequeñito.

- Léxico-semánticos: palabras o expresiones que suelen considerarse como actos corteses.

(14) *No quiero molestar, pero tengo que decirte algo.*

Perdona, ¿puedes decirme qué hora es?

Siento que te moleste a estas horas.

- Suprasegmentales: variaciones en la entonación o en la cadencia de la voz.

(16) *Perdona / ¿Puedes cerrar la puerta?*

Respecto a las estrategias de atenuación, el PCIC las ordena del siguiente modo:

- Estructuras con valor impersonal: *Se debería redactar esta carta otra vez.*
- Verbos performativos para atenuar mandatos: *Te agradeceré que no salgas.*
- Formas rituales: *Si no te importa.*
- Reparaciones: concesión como minimización del desacuerdo: *Bueno, vale, pero.*

3. METODOLOGÍA DE LA INDAGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

3.1. Fuentes y recursos. Criterios de selección

Para llevar a cabo la selección de manuales que componen nuestro corpus de análisis, se emplean varios criterios de distinta naturaleza: en primer lugar, todos ellos pertenecen a un nivel B2, ya que, de acuerdo con el MCER (2017), se recomienda empezar a integrar estos fenómenos de intensificación y atenuación cuando los aprendientes han alcanzado un nivel B1. Además, la edición de *Nuevo español sin fronteras ESF3* está preparada para continuar con sus estudios los alumnos que se deseen adquirir un nivel C1. En este sentido, resulta pertinente comprobar en qué medida se emplean los intensificadores y los atenuantes cuando ya se ha obtenido un nivel B2. En segundo lugar, se ha tenido en cuenta la variable temporal: la edición de estos materiales se sitúa entre los años 2005 (es decir, un año antes de la aparición del PCIC) y 2016, esto es, cubre una etapa representativa en la enseñanza del español como lengua extranjera, lo cual nos permite una comparación entre todos ellos y observar si a lo largo de los años se detecta cierta evolución o determinados cambios en el tratamiento de estos fenómenos, sobre todo tras la publicación del PCIC y su asunción progresiva por parte de numerosos diseñadores de materiales. La variable espacial también se ha considerado, ya que se han seleccionado tan solo editoriales españolas por dos motivos: por una parte, el acceso a las publicaciones de otras empresas editoras extranjeras es limitado y, por otra, es preferible comparar las variedades socioculturales según el modelo normativo

de un mismo país, en este caso de España, en consonancia con el PCIC, que se apoya en la norma del español peninsular central-septentrional (cf. Instituto Cervantes 2006). No obstante, conviene aclarar que, en algunos casos, existe la probabilidad de que puedan aparecer rasgos pertenecientes a otras variedades diatópicas o regionales.

En concreto, como se observa en la Tabla 1, se parte de cuatro manuales didácticos de ELE para elaborar una observación detallada de los fenómenos de intensificación y atenuación que aparecen en los mismos, los cuales se recogen en un catálogo (v. Apéndices 1,2,3, 4, 5, 6, 7 y 8) y se analizan y comparan. Tres de los manuales que conforman el corpus se corresponden con los llamados *libros del alumno*, mientras que uno de ellos es un *libro de ejercicios*. Esta selección se debe a un intento de observar si existen diferencias en la presencia de estos fenómenos según la tipología de los materiales.

Tabla 1. Manuales didácticos analizados y catalogados

Sánchez Lobato, J., Moreno García, C. y Santos Gargallo, I. <i>Nuevo español sin fronteras ESF</i> 3. Libro del alumno. Alcobendas: Sociedad General Española de Librería, 2005.
Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. <i>Aula internacional</i> 4. Curso de español. Barcelona: Difusión, 2007.
Borobio, V. y Palencia, R. <i>ELE Actual B2</i> . Curso de español para extranjeros. Madrid: SM, 2012.
Hermoso, A., López, A., Gelabert, M.J. y Menéndez, M. <i>Nuevo Prisma</i> . Curso de español para extranjeros. Libro de ejercicios. Madrid: Edinumen, 2016.

3.2. Criterios de análisis

En cuanto a la metodología empleada para analizar los libros del alumno de ELE, se practica un tipo de investigación exploratoria y descriptiva. De este modo, este estudio rastrea la presencia de estos recursos en los manuales de ELE seleccionados, para después catalogar los fenómenos recogidos por unidad. A partir de dicho catálogo (v. Apéndices 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8), se analiza en qué medida se emplean estas estrategias dentro del aprendizaje del español en el nivel B2, y qué función desempeñan en un determinado enunciado; también se evalúa si dichas estrategias se emplean como parte de los textos de acceso a otros contenidos o si se incluyen explicaciones específicas sobre cómo interpretar y emplear estos recursos. Esta evaluación incluye asimismo una comparación entre los distintos manuales; por último, a

partir de los resultados obtenidos, se proponen mejoras educativas para el tratamiento de estos estos fenómenos en el aula de ELE.

4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS

4.1. Nuevo español sin fronteras ESF 3

4.1.1. Descripción

Este manual se corresponde con un nivel B2-C1 según el MCER (2017). De acuerdo con sus autores, utiliza un método comunicativo para la enseñanza de ELE y, a la vez, gramatical dirigido especialmente a adultos, universitarios y profesionales. Utiliza, por tanto, muestras de lengua auténticas y, aunque su prioridad es emplear un registro culto de la lengua, también se aproxima al registro coloquial, sobre todo en aquellos ejercicios que contienen manifestaciones orales de la lengua. La variedad lingüística que se emplea se corresponde con la variante peninsular de España. No obstante, se incluyen las variantes léxicas hispanoamericanas más frecuentes, dentro de cada unidad y en apartados más específicos.

De acuerdo con su enfoque, el manual trata, por tanto, de conseguir un equilibrio en la enseñanza-aprendizaje de contenidos gramaticales y funcionales. Los elementos gramaticales y léxicos se emplean en situaciones concretas de comunicación y en contextos funcionales, mientras que se integra, además, la competencia comunicativa para el intercambio lingüístico. El manual se estructura en doce unidades, más otra adicional que consiste en un repaso de las anteriores, un glosario de términos empleados y correspondientes con los niveles A1-A2, B1-B2 y C1 según el MCER (2017) y una serie de transcripciones de textos grabados, ya sea porque no aparecen o porque se encuentran incompletos en las unidades respectivas.

Además, cada unidad didáctica se divide en los siguientes apartados:

- *Pretexto*: en esta sección se incluyen textos o diálogos para ser leídos o escuchados en un determinado contexto, de manera que se consigue trabajar las destrezas orales y auditivas. También se utiliza vocabulario y, sobre todo, expresiones específicas de cada circunstancia.
- *Vamos a reflexionar*: este apartado se divide a su vez en dos partes: funciones y gramática. En ambas se logra repasar y reflexionar el funcionamiento y la utilidad de las estructuras, tanto de las funcionales como de las gramaticales. Apenas contiene ejercicios para los alumnos, sino que se trata más bien de ejemplos mediante reglas normativas.

- *Vamos a practicar*: en él aparecen numerosas actividades gramaticales con una función comunicativa.
- *Se dice así y así se escribe*: el objetivo de esta sección es ampliar el vocabulario del alumno mediante ejercicios de comprensión y expresión escrita. En algunas unidades se incluye, además, ejercicios de pronunciación y de escucha de diálogos mediante un CD.
- *Un paso más*: esta sección introduce actividades de contenido sociocultural. Se suele trabajar con diferentes destrezas y el registro que más se emplea es el coloquial.
- *Ahora ya puedo...*: para terminar la unidad se incorpora una tabla de autoevaluación en la que cada estudiante reflexiona sobre aquello que ha aprendido. Se incorpora, además, un resumen con todos los contenidos que se han dado en cada tema.

Finalmente, los autores explican que con este manual los alumnos serán capaces de: entender las ideas principales de textos complejos, abstractos o con carácter técnico; relacionarse con hablantes nativos, gracias a su enfoque comunicativo y sus métodos funcionales; y, por último, producir textos de diversos temas, así como expresar opiniones o puntos de vista.

4.1.2. Análisis

Respecto a la aparición de recursos de intensificación en este manual, se ha comprobado que existe una variedad de intensificadores de distinta índole según su naturaleza (v. Apéndice 1): léxico-semántica y sintáctica en su mayoría («ponerse morados», «tú sí que estás guapa»), ya que se han encontrado 25 y 21 casos respectivamente. Sin embargo, también aparecen recursos de intensificación en el plano suprasegmental («Ufff»), en concreto 8, y en el morfológico 6 («requeteguapa»).

Si nos detenemos en el nivel léxico-semántico, se observa que, a pesar de que en el PCIC no se enumeran las expresiones coloquiales que existen en nuestra lengua, en *ESF3* se destaca que la función predominante de dichos modismos es la de expresar una cualidad, como en «quedarse en los huesos» o «ser una lata». Este tipo de modismos suelen aparecer en textos de comprensión escrita e, incluso, existe algún ejercicio que los presenta como ejemplos aislados de explicaciones gramaticales para que sean los propios alumnos los que deduzcan el significado.

En cuanto al nivel morfológico, el PCIC explica que los intensificadores se suelen formar mediante los prefijos «super-», «extra-», «archi-» y «ultra-» para designar un superlativo absoluto de una cualidad en concreto. No obstante, no menciona los sufijos que también se

encuentran en esta categoría. Sin embargo, resulta interesante anotar que en este manual se ha verificado que aparecen más sufijos que prefijos, y, en particular, aparece *-azo* como el más numeroso, tal y como se observa en el catálogo de recursos atenuadores e intensificadores para este manual, en ejemplos como «*tipazo*», «*cochazo*» o «*cambiazo*» (v. Apéndice 1). Cabe añadir, no obstante, que, con relación a los prefijos, se ha observado que, aunque no se presentan todos aquellos que se mencionan en el PCIC, se ha incluido uno de uso común en el lenguaje coloquial, en particular: «*requete-*», en el ejemplo «*requeteguapa*».

Respecto a los recursos suprasegmentales, en este manual se suelen representar mediante interjecciones. Se observa que, además de en los ejercicios de comprensión auditiva, los recursos de este tipo también aparecen en diversas actividades en las que se trabajan las destrezas escritas.

Con relación a la intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor, el PCIC desarrolla un apartado en el que se mencionan este tipo de recursos, tanto gramaticales como suprasegmentales. En este análisis se ha podido encontrar estrategias del primer tipo, tanto para expresar de acuerdo, como, por ejemplo: «*que sí*»; como desacuerdo, en «*¡y dale!*», ambos de tipo sintáctico. Sin embargo, conviene aclarar que, a pesar de que algunos de estos fenómenos pueden catalogarse igualmente como rasgos suprasegmentales, pero los encontramos en ejercicios que utilizan un código escrito y, por este motivo, resulta complicado englobarlos en esta categoría sin tener en cuenta sus rasgos prosódicos, como la entonación o el ritmo de la voz.

En general, en *ESF* aparecen más intensificadores que atenuadores, salvo en la unidad 6, en la cual se tratan las expresiones de opinión. Aparte de esta función, los atenuantes suelen aparecer como recursos que ejercen una finalidad apelativa, como en los casos de «*hombre*», «*oye*», «*mira*», etc, de tipo sintáctico. Cabe destacar que estas expresiones son aplicables a un lenguaje coloquial, lo que significa que existe un acercamiento de este registro hacia el alumnado que estudia español como lengua extranjera.

Los atenuantes en el plano sintáctico son los más numerosos (v. Apéndice 2), ya que se han encontrado 19 casos en el análisis de este manual. Les sigue, con gran diferencia, los recursos de tipo léxico-semántico, con 2 ejemplos, y los suprasegmentales y morfológicos, con un caso cada uno.

Además, un gran porcentaje de los atenuantes que han aparecido expresa la función de emitir un juicio u opinión personal. El PCIC los clasifica como cortesía verbal atenuadora, y la

finalidad de los mismos es proteger la imagen positiva de uno mismo ante nuestro interlocutor. Para ello, utilizan distintos recursos, todos ellos recogidos en el PCIC. Así pues, los más destacados son aquellos que bien hacen alusión a una disculpa con un sentido de apelación, como es el caso de «*perdone...*» o bien un enunciado en el que se añade un mensaje claro de que se trata de una opinión o una realidad compartida, como, por ejemplo «*en mi opinión...*» o «*parece que...*», de tipo sintáctico. También se añaden minimizadores como en los siguientes enunciados: «*Solo es un conjunto original*» o «*me resultó un poco lenta*», igualmente de tipo sintáctico. Estas expresiones tratan de reducir el impacto negativo que podría darse durante la emisión de las mismas en el caso de no emplearse estas estrategias.

Los atenuantes, salvo aquellos que expresan una función apelativa y que, por tanto, aparecen con más frecuencia en las actividades de comprensión auditiva, se integran en ejercicios gramaticales o de comprensión lectora. Además, no se ha localizado ninguna actividad que favorezca el uso de estos fenómenos pragmáticos en la expresión escrita.

Para finalizar, en este manual no se han encontrado atenuaciones dialógicas que expresen ignorancia o incertidumbre ante lo dicho por el interlocutor, tal y como recomienda el PCIC en este nivel B2 (por ejemplo, «*es posible que estés equivocado*»).

4.2. Aula internacional 4. Curso de español

4.2.1. Descripción

Este manual didáctico se corresponde con un nivel B2 según el MCER. Consta de diez unidades con la siguiente estructura:

- *Portadilla*: se sitúa en la primera página de cada unidad y en ella se introduce, de manera sintetizada, los contenidos lingüísticos que se propone aprender.
- *Comprender*: en este apartado se muestran textos de diversa índole: anuncios, entrevistas, fragmentos literarios, etc., de manera que los estudiantes pueden contextualizar los contenidos comunicativos mediante la comprensión escrita.
- *Explorar y reflexionar*: en esta sección se presentan las reglas gramaticales que afectan a las funciones que se trabajan en la unidad, aunque mediante un trabajo de observación, es decir, a través de un método deductivo.
- *Consultar*: en este bloque se incluyen dos páginas con contenidos gramaticales y funcionales, de tal modo que los estudiantes pueden consultar los contenidos, en su mayoría en forma de esquema, de una manera más accesible y ordenada.

- *Practicar y comunicar*: por último, se incluyen distintas propuestas de trabajo muy variadas. El objetivo es que los aprendices empleen un enfoque comunicativo y sepan utilizarlo de manera adecuada en diversos contextos. Además, en esta sección se incorpora una tarea final, que implica el desarrollo de distintas destrezas.

Además, el libro se completa con los siguientes apartados:

- *Más ejercicios*: en este bloque se proponen ejercicios adicionales para entender mejor las cuestiones léxicas y gramaticales. Es un recurso que, bien puede utilizar el docente para aplicar en clase, o bien aquellos alumnos que deseen realizarlos de manera voluntaria para reforzar un aspecto determinado.
- *Más cultura*: en este apartado se muestran contenidos de tipo cultural a través de una selección de textos, que pueden ser reportajes, fragmentos literarios, artículos, etc. El objetivo es que los estudiantes amplíen sus conocimientos culturales de España e Hispanoamérica.
- *Más gramática*: el contenido de esta sección es una explicación extensa y detallada de las fórmulas gramaticales que son estudiadas en el resto de las unidades.

Para terminar, no se dispone de información explícita sobre la metodología empleada, si bien, tras analizar el material, se concluye que se trata de un manual de corte comunicativo que utiliza el enfoque por tareas como herramienta de aproximación al aprendizaje de español. Además, tampoco se dirige a un sector específico de estudiantes, con lo cual, es responsabilidad del docente examinar el manual y valorar los contenidos del mismo antes de manejarlo o implantarlo en sus clases.

4.2.2. Análisis

En *Aula internacional* se localizan una serie de mecanismos de intensificación correspondientes al plano sintáctico, exactamente 13 ejemplos (v. Apéndice 3). En concreto, se comprueba el uso de ciertos verbos performativos para la afirmación de un enunciado, como son los casos de «*es cierto que adaptarnos al ritmo de vida actual produce estrés*» o «*está claro que se gana tiempo haciéndolo en casa*». El uso de este tipo de fórmulas se emplea cuando el hablante no desea que se dude sobre la veracidad del propio enunciado, por lo que se suele tratar de cuestiones muy generalizadas. Además, el PCIC recomienda la inclusión de estas expresiones a partir de un nivel B2, tal y como se propone en este manual.

Por otra parte, aparecen vocablos que se emplean durante la expresión de ciertas afirmaciones, que bien podrían camuflarse dentro de una opinión, como, por ejemplo: «*es un*

escándalo». También, en otras ocasiones, se utilizan estrategias sintácticas para reforzar el contenido en una expresión de desacuerdo, tal y como ocurre en: *«estoy totalmente en contra»*. Asimismo, en el plano léxico-semántico se han encontrado algunas locuciones propias del lenguaje coloquial, como son *«quedarse de piedra»* o *«quedarse alucinado»* y que, además, expresan una cualidad en un momento concreto. Estas expresiones aparecen como ejemplos de una explicación gramatical, por lo que los estudiantes deberían realizar una actividad aparte si es que se pretende que aprendan dichas locuciones. Además, solo se han encontrado 3 casos en el plano léxico-semántico que ejercen como intensificadores, con lo cual, apenas existe una variedad en el uso de estos ejemplos.

En cuanto al nivel morfológico, no son numerosos los prefijos que aparecen en este manual, tal y como recomienda el PCIC apropiado para este nivel, ya que aparecen 4 casos pertenecientes a este plano. Así, en este análisis se ha encontrado tan solo el prefijo *«super-»*, de uso muy común en la lengua española (cf. Davies 2001-), en el término *«supersimpático»*, y el sufijo *«-ísimo»*, el cual indica el superlativo absoluto en, este caso, *«carísimos»*. Ambos vocablos presentan la función de expresar la cualidad que se define en el propio adjetivo.

Sin embargo, en *Aula internacional* no se ha encontrado ninguna expresión suprasegmental que destaque como intensificador. Quizás esto se debe a que la mayoría de los ejercicios trabajan con las destrezas escritas, ya sea con materiales reales o no, pero apenas existen actividades de comprensión auditiva ni, por tanto, transcripciones de las mismas.

Respecto a los fenómenos de atenuación, son los recursos sintácticos los que se destacan con 21 modelos encontrados en el análisis (v. Apéndice 4). Además, las estrategias que se emplean en su mayoría están relacionadas con la emisión de los actos corteses ante una petición, como en *«Por favor, traednos una placa solar»*, aunque también son numerosos en la atenuación de ciertas opiniones, creencias y afirmaciones, como ocurre en los siguientes casos: *«creo que un comisario en una figura que se puede comparar con la de un editor»* o *«no creo que los jóvenes sean ahora tan solidarios»*. Además, también aparecen diversas estrategias conversacionales, como son: la expresión de una excusa en *«no es que le mintiera, solo le oculté algún detalle»*, así como el uso de verbos de opinión, por ejemplo, *«imagino que sería de los “futboleros”»*, el cual expresa un tipo de afirmación u opinión. En el mismo sentido, también utilizan vocablos como *«bueno, la respuesta no es fácil»*.

Asimismo, en el catálogo de recursos atenuantes se observa la repetición sintáctica de un mismo término, tal y como ocurre en *«calma, Pepito, calma»*, el cual puede interpretarse como

un acto de petición ante una situación estresante. También se aprecia el uso de marcadores discursivos para introducir oraciones subordinadas concesivas, mediante los nexos «*aunque*» y «*pero*» en: «*ganas libertad, pero pierdes otras cosas*» y «*es interesante, aunque está lejos del centro*». En ambos enunciados se expresa una opinión por parte del emisor. Sin embargo, los nexos de tipo concesivo funcionan como atenuantes, ya que introducen una explicación en la oración subordinada, es decir, el interlocutor fundamenta su opinión de manera razonada para salvaguardar su propia imagen. El PCIC no incluye el uso de estos nexos como recursos atenuantes, quizás por las diversas funciones que podrían adquirir estos en un discurso. No obstante, podrían incorporarse en la categoría de la atenuación dialógica, ya que son estrategias que se emplean para expresar ignorancia o incompetencia ante lo dicho por el interlocutor, a pesar de que en el PCIC no se incluyan ejemplos concretos con los nexos concesivos.

En el nivel morfológico, se aprecia el uso de diferentes sufijos en tres de los 4 ejemplos encontrados: en «*dinerillo*», «*pobrecillo*» y «*minutitos*». El primer término adquiere la función de cantidad, ya que, mediante la incorporación de este sufijo, se estima que no se refiere a una suma grande de dinero en «*ellos pueden ganar un dinerillo con estas tareas*». El caso de «*pobrecillo*» es un tanto diferente, ya que en «*podrías habérselo pagado. Pobrecillo.*» se produce un acercamiento hacia los sentimientos de otra persona, esto es, un sentimiento de empatía. Sin embargo, en «*¿no dispone de unos minutitos para mí?*» se expresa claramente, mediante una petición, una estrategia atenuante que indica que no conllevará mucho tiempo realizar la tarea que se le pide al interlocutor. Todas estas expresiones aparecen en ejercicios gramaticales, aunque no explican claramente la intención por la que se incluye el uso de estos sufijos en la conversación.

Por último, apenas se han encontrado rasgos en el plano suprasegmental, ya que las actividades de comprensión en este manual resultan escasas. Así pues, solo se ha encontrado una interjección: «*¡Ah! Te alegras*» que nos indica un estado emocional de sorpresa, debido a que el emisor podría no esperarse la reacción de su interlocutor, y esta aparece integrada en un texto escrito.

En *Aula internacional* aparecen recursos variados tanto de intensificación como de atenuación. Sin embargo, en ninguno de los ejercicios se ha trabajado expresamente con estas estrategias, sino que todas ellas han aparecido como parte del *input* correspondiente a ejercicios gramaticales o de comprensión lectora que introducen o consolidan otros

contenidos. Asimismo, aunque se hayan incluido expresiones que no figuran en el PCIC, también se han echado en falta otros ejemplos que sí son apropiados para este nivel del idioma. Uno de ellos es el empleo de prefijos, ya que su uso es muy popular en el lenguaje coloquial. Tampoco se han empleado estructuras consecutivas o con «*ni*», así como operadores discursivos focalizadores, como «*incluso*».

Además, a pesar de que se han añadido algunas expresiones, conviene que estas aparezcan en ejercicios específicos para su uso y, a ser posible, en un contexto real, en el que se incluyan, además, más recursos de tipo suprasegmental.

4.3. *ELE Actual B2*

4.3.1. *Descripción*

ELE Actual se presenta como un curso de español dirigido tanto a estudiantes adolescentes como adultos. Se corresponde con el nivel B2, según el MCER, y se adapta, además, a las indicaciones del PCIC sobre las enseñanzas propias de este nivel.

La guía didáctica integra las principales destrezas dentro del libro del alumno: comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral, comprensión lectora y expresión escrita, las cuales contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa. Asimismo, las actividades propuestas otorgan al alumnado una mayor autonomía, confianza, motivación y responsabilidad.

Los contenidos gramaticales que aparecen son del tipo inductivo, es decir, el estudiante descubre por sí mismo cómo funcionan las reglas en la misma lengua. Para ello, se presentan muestras contextualizadas en la que se aparecen diversas reglas gramaticales. El alumno, por tanto, tras un período de reflexión, trata de comprender cómo funciona el sistema lingüístico y lleva a cabo, además, diferentes actividades de práctica para poder aplicar los contenidos aprendidos.

Los bloques en los cuales se estructura cada unidad didáctica se corresponden de la siguiente manera:

- *Presentación*: aparece al comienzo de cada lección y, en ella, se introducen los objetivos comunicativos, así como los contenidos temáticos y lingüísticos con los que los alumnos trabajarán.
- *Práctica de contenidos*: a continuación, se encuentran diversas actividades de distinta índole: estrategias comunicativas, aplicación de diferentes destrezas, desarrollo de la autonomía del alumno, etc.

- *Estrategias de aprendizaje*: en este bloque aparece una serie de recursos que facilitan el proceso de aprendizaje y, por tanto, permite al alumno alcanzar un mayor grado de autonomía.
- *Además...:* en cada lección aparece una sección de dos páginas con contenidos de nivel avanzado, de tal manera que se pueda enriquecer la base lingüística de aquellos alumnos con un nivel superior.
- *Contenidos socioculturales*: al mismo tiempo que el alumno asimila los contenidos lingüísticos, se integra un apartado en el que se muestran los aspectos socioculturales tanto de España como de América Latina.
- *Materiales complementarios*: para terminar, se propone una serie de actividades extra de índole variada. De esta manera, se aporta una mayor variedad e innovación al tema propuesto en la unidad.

Para terminar, *ELE Actual* se estructura en doce unidades didácticas, un resumen gramatical, un glosario de vocabulario traducido a varios idiomas, un bloque para las transcripciones y, por último, una serie de páginas fotocopiables.

4.3.2. Análisis

En el presente manual se han distinguido numerosos recursos tanto de intensificación como de atenuación, que podemos clasificar según su naturaleza en el material.

Respecto a la intensificación, los términos que aparecen en el nivel sintáctico son los más abundantes con 47 rasgos analizados (v. Apéndice 5). Además, presentan distintas funciones según su contexto. Por ejemplo, aparecen repeticiones de vocablos, como son los casos de «sí, sí» o «prueba, prueba el chorizo». En el primero se refuerza el mensaje afirmativo de la expresión, mientras que, en el segundo, a través de una petición, se incita a probar el producto que se ofrece. Este último se muestra en un cómic incluido dentro de la unidad 6, en el cual se trabaja con profundidad el lenguaje coloquial. También se emplean palabras marcadas semánticamente con el grado más intenso, como en «te entiendo perfectamente» o «estoy absolutamente convencida de eso». El primer ejemplo aparece en un recuadro de opinión en un ejercicio de comprensión escrita, mientras que el segundo se incluye dentro de una explicación para expresar certeza y evidencia. Por otra parte, cabe destacar el empleo de «qué» como cuantificador en el siguiente ejemplo que aparece en un cómic: «¡qué ruido hace!», en concreto para indicar la cantidad elevada de ruido.

Asimismo, también se recurren a otras estrategias que refuerzan el significado de lo que se quiere transmitir, como es el caso de «antes me daba pánico que me hicieran hablar en público», expresión que aparece en un ejercicio de comprensión lectora. Por último, se incluye dentro de esta categoría una locución verbal, como «no paró de llover todos los días». De esta manera, se intensifica el contenido de la expresión, ya que infiere que estuvo lloviendo continuamente durante un período determinado.

Si nos referimos a los fenómenos léxico-semánticos, en *ELE Actual* se pueden encontrar distintas expresiones propias del lenguaje coloquial, tal y como se aprecia en el catálogo de intensificadores (v. Apéndice 5), en el que aparecen 29 casos. Estos rasgos pueden presentar múltiples funciones. Por ejemplo: expresar una simple afirmación, como «esto es el colmo», o una cualidad descriptiva, como es el caso de «estaba hecha polvo porque había madrugado mucho». Ambos modismos aparecen en sendos ejercicios de carácter gramatical. No obstante, en la unidad 6 de este manual existe una actividad con la que se trabaja expresamente con intensificadores. Sin embargo, puesto que todas ellas se clasifican en el campo léxico de los animales, parece más bien que los objetivos que persigue la tarea tienen que ver con dichos términos léxicos, más que con la función pragmática que desempeñan los intensificadores. Entre estos ejemplos nos podemos encontrar con los siguientes: «tener vista de lince», «no ser moco de pavo» o «tener talle de avispa». Todas las que aparecen expresan una función descriptiva, ya que estas locuciones podrían sustituirse por adjetivos calificativos.

En *ELE Actual* se percibe el uso de los sufijos como recursos de tipo morfológico en la intensificación. De la gran variedad de prefijos que existen, solamente se ha encontrado uno en 5 vocablos: el superlativo absoluto «-ísimo», por ejemplo, en «es aburridísimo quedar con él», para expresar una cualidad. Asimismo, también han sufrido variaciones aquellas palabras que semánticamente ya poseen su grado más intenso, como son los casos de «muchísimo» o «está clarísimo». Este último incluido en la viñeta de un cómic para rellenar los huecos que faltan.

Por otra parte, a nivel suprasegmental, de los 5 ejemplos encontrados, se destaca la interjección «¡huy!», así como la locución «¡no me digas!», ambas para expresar un estado emocional de sorpresa.

En cuanto al fenómeno de la atenuación, se observa que, en el nivel sintáctico se incluyen diversos aspectos en los 39 ejemplos que se destacan (v. Apéndice 6): por una parte, existen expresiones propias del lenguaje coloquial cuya función trata, principalmente, de realizar una

explicación de lo ya dicho, tal y como ocurre en «o sea, que todos ganamos con el cambio» y «es que hace veinte minutos que hemos perdido...», ambas localizadas en un ejercicio de comprensión escrita. Asimismo, se han localizado ciertos verbos performativos para expresar opiniones, como en «*estaría bien que mejoraran los transportes públicos*» o «*puede que tengas razón*». Mientras que el primero de ellos aparece en un ejercicio en el que una serie de personajes muestran sus opiniones, el segundo se utiliza como ejemplo en un apéndice para mostrar acuerdo y desacuerdo. Siguiendo esta misma línea, aparecen otras expresiones de opinión, como son: «*a mi modo de ver*» o «*tengo la impresión de que eres...*». El primero de ellos se encuentra en un ejercicio de audio, mientras que el segundo se indica como recurso para que los estudiantes trabajen la expresión oral. Además, se detecta el uso del modismo «*más bien*» en el ejemplo «*tiene la boca más bien pequeña*», el cual aparece en una actividad de comprensión escrita. Este caso funciona como un minimizador en una afirmación descriptiva, ya que se atenúa la cualidad pequeña.

Asimismo, y siguiendo esta clasificación en el plano sintáctico, se reconocen distintas fórmulas para expresar una función fática o de contacto, como en «*hombre*», «*oye*» o « *mire*». De la misma manera se añade, además, una estrategia para mostrar una opinión en un ejercicio de comprensión escrita: «*A mí lo que me ocurre...*». Igualmente, aparece un recurso minimizador en la expresión afirmativa «*le están saliendo algunas canas*», en un ejercicio de descripción física.

En cuanto al plano léxico-semántico, se han encontrado 8 rasgos. En los casos que aparecen en este manual solo ejercen dos funciones en el contexto analizado: por una parte, la expresión de una opinión («*ni idea*») y, por otra, la de cuantificador («*unas cuantas*»).

El uso de los sufijos en el nivel morfológico no es muy numeroso en este manual, ya que solo se han encontrado 2. Uno de ellos se da en el siguiente enunciado: «*¿puedo hablar un momentito con vosotros?*», de tal manera que, mediante una petición, indica al interlocutor que no se excederá del tiempo que le pide. Esta expresión aparece en una actividad tipo cómic en el cual se trabaja abiertamente con el lenguaje coloquial.

Para finalizar con este análisis, en el plano suprasegmental se muestran 2 interjecciones. El primero de ellos en «*¡bah! No te preocupes*», el cual aparece en un cómic y ejerce la función de expresar una sugerencia. El segundo, en «*estás moreno, ¿eh?*», nos indica una función apelativa o de llamada de atención.

Como conclusión, en *ELE Actual* se han encontrado diferentes estrategias tanto en el fenómeno de la intensificación como de la atenuación, aunque en el primer caso los recursos han sido notablemente más numerosos y de tipo variado. No obstante, a pesar de que se han incluido estrategias que no estaban contempladas en PCIC, como el uso del nexo *qué* como cuantificador, se han echado falta otro tipo de recursos como, por ejemplo, el uso de formas rituales como elementos corteses, o incluso una muestra más variada tanto de prefijos como de sufijos. Sin embargo, un aspecto que debe tenerse en cuenta es que, en este manual, se han incluido viñetas de cómic adaptadas al nivel del curso, por lo que en estos casos se ha realizado un esfuerzo por incluir el uso del registro coloquial para que los estudiantes de español como lengua extranjera los observen en contextos reales.

4.4. Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Libro de ejercicios.

4.4.1. Descripción

Nuevo Prisma es un curso de español para todos los niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2, según el MCER). El libro de ejercicios analizado se corresponde con el nivel B2.

La metodología que se emplea se integra dentro de un enfoque comunicativo, orientado a la acción y centrado en el alumno, para que los estudiantes puedan comunicarse de manera eficaz tanto dentro como fuera del aula. Por tanto, *Nuevo Prisma* emplea una serie de estrategias de aprendizaje y de comunicación, así como actividades que fomentan el trabajo cooperativo, la reflexión intercultural y la integración del componente emocional.

Además, según los autores, en este libro de ejercicios se persiguen dos objetivos: por una parte, trabajar los contenidos de la unidad en cada una de las destrezas principales y, por otra, conocer y practicar estas pruebas específicas para aquel estudiante que tenga previsto presentarse al examen DELE B2.

Por último, *Nuevo Prisma* se estructura en doce unidades didácticas. En cada una de ellas existe un apartado en el que, además, se reproducen las pruebas del examen DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). También existe un apéndice gramatical, ordenado por cada una de las unidades, un glosario de los términos más frecuentes, las transcripciones de los textos, un solucionario de todas las actividades y un anexo con las imágenes que se necesitan para realizar alguna de las tareas.

4.4.2. Análisis

En *Nuevo Prisma* se han encontrado numerosos recursos pragmáticos. Tal y como se observa en el catálogo de intensificadores de este manual (v. Apéndice 7), cabe destacar, en primer

lugar, las numerosas expresiones léxico-semánticas que aparecen en el fenómeno de la intensificación, en concreto 53. En cada unidad existe, al menos, un ejercicio que integra el uso de estos modismos o refranes en el lenguaje coloquial y los relaciona con una definición o explicación. Es por ello que, en el análisis de este manual, se han encontrado en su mayoría expresiones de tipo léxico - semántico cuya función es reflejar una cualidad. Es más, algunas de estas locuciones bien podrían sustituirse por adjetivos, como son los casos de «*ser un manitas*» y «*ser un trozo de pan*», por ser habilidoso/a o bueno/a, respectivamente. Sin embargo, estos ejercicios no trabajan con un material real y, por tanto, no se presentan en un contexto determinado, por lo que son los estudiantes los que han de deducir de manera aislada qué significado tienen estas expresiones. El PCIC incluye el uso de estos modismos como estrategias pragmáticas; no precisamente como intensificadores, pero sí como una expresión metafórica o como un tipo de negación con refuerzo.

También se han encontrado en este manual recursos de tipo léxico que funcionan como adjetivos, por ejemplo «*tacaña*» o «*mono*» y, además, algunos de ellos han sufrido un proceso morfológico para añadir un sufijo que indique el superlativo absoluto, tal y como recomienda el PCIC para el nivel B1 de español. Son los casos que atañen a «*buenísima*» o «*nerviosísima*», en el que ambas expresan una cualidad.

Además, según los 17 casos analizados, el plano sintáctico destaca por su presencia en los fenómenos de intensificación de este manual. La repetición de recursos gramaticales como, por ejemplo: «*Bueno, bueno, Me han dicho que lo hacen...*» expresan el comienzo de una opinión, aunque la intención del emisor sea la de llamar la atención al interlocutor, por lo que también podría emplearse como una función apelativa.

Por otra parte, en el plano morfológico, con 4 casos, se destaca el superlativo «*-ísimo*» en vocablos como «*muchísimo*» o «*buenísima*».

En cuanto al proceso de atenuación, se acentúan los recursos que se emplean como cortesía verbal atenuadora dentro del plano sintáctico, en el cual se han analizado 15 ejemplos (v. Apéndice 8). Para ello, se utilizan distintos métodos como, por ejemplo, el uso de estructuras con valor impersonal, en «*se debería*», la cual expresa una petición de manera que se elude la responsabilidad del hablante; el condicional de cortesía para aconsejar, en «*no debería...*»; verbos performativos para atenuar opiniones, en «*me parece que...*»; y expresiones de tipo sintáctico que se utilizan como reparaciones en las excusas, como es el caso de «*perdona*». Todos ellos están recomendados por el PCIC para su uso tanto en el nivel B1 como B2.

También aparecen sustantivos con una función apelativa, como se pueden comprobar en algunas oraciones en las que aparecen «*hombre*» o «*hija*», ambas de tipo sintáctico. Todas ellas aparecen en ejercicios en los que se desarrollan las destrezas escritas y en un contexto real de comunicación.

Además, otro tipo de estrategia atenuante que se ha utilizado en este manual es el empleo de modismos de tipo léxico-semántico (2 ejemplos), como es el caso de «*mi media naranja*», y el cual hace referencia al compañero sentimental.

En referencia al plano morfológico, con 3 casos se han encontrado dos en el que se forma un sufijo para indicar una cualidad, tal y como ocurre en «*chiquito*». El tercero aparece en el condicional de cortesía en su forma impersonal («*se debería*»).

En cuanto al nivel suprasegmental, se han incluido interjecciones en los 4 rasgos analizados. A pesar de que estos suelen emplearse en un código oral, en este caso han sido incluidas en actividades gramaticales y de comprensión escrita. Sin embargo, se presentan en un contexto real de comunicación, como, por ejemplo, en «*¡Ay, Teresa! Lo que me ha pasado*, que bien podría ejercer una función apelativa para llamar la atención sobre un determinado acontecimiento.

A pesar de que en *Nuevo Prisma* se han utilizado estrategias de diversa índole para explicar los fenómenos de intensificación y atenuación, se han echado en falta otro tipo de recursos como, por ejemplo, enumeraciones, estructuras con las conjunciones «*y*» o «*ni*» y el uso de prefijos como intensificadores, así como el empleo de atenuaciones dialógicas, formas ritualizadas o minimizadores como atenuantes.

5. RESULTADOS

En primer lugar, con respecto a *ESF*, publicado en 2005, cabe comentar que, a lo largo de su análisis se observa que aparecen numerosos recursos tanto de intensificación como de atenuación (v. Apéndices 1 y 2), ya que el registro coloquial más proclive a emplear este tipo de estrategias que nos ocupan posee una presencia destacada en este material, en concreto en las muestras orales de lengua que aparecen. Destaca, en particular, por las estrategias suprasegmentales utilizadas en los ejercicios de comprensión oral.

Asimismo, en las actividades en las que se utilizan el código escrito aparecen numerosas estrategias de tipo morfológico, aunque no tan variadas como cabría esperar según el PCIC. También se encuentran con frecuencia expresiones coloquiales de tipo sintáctico para

mantener el contacto durante una conversación. Sin embargo, se ha echado de menos el empleo de atenuaciones dialógicas ya sea para expresar un acuerdo parcial o de incertidumbre.

El segundo de los manuales, *Aula Internacional*, fue publicado en el año 2007. Incluye recursos propios de un nivel B1, por lo que muestra un compromiso con los contenidos que se han aprendido en los niveles inferiores. Se nota, además, cierta variedad de expresiones para expresar opiniones o mostrar el acuerdo o desacuerdo, aunque más bien como estrategias atenuantes. Asimismo, se han incluido numerosas expresiones coloquiales como ejemplos gramaticales, discursivos o fenómenos presentes en las actividades de comprensión lectora. También se ha observado que, a pesar de no haber incluido todas las recomendaciones del PCIC en cuanto a los recursos morfológicos, se ha añadido un prefijo intensificador muy común entre el lenguaje coloquial: «*super-*». De la misma manera, se ha incluido un ejercicio con el que se trabaja expresamente los sufijos en su forma atenuante.

No obstante, en este manual escasean las estrategias suprasegmentales tanto en la intensificación como en la atenuación (v. Apéndices 3 y 4), tal y como recomienda el PCIC, quizá debido a la poca presencia de actividades de comprensión auditiva con relación a las centradas en el desarrollo de otras destrezas. Así, a pesar de que se emplee un enfoque comunicativo, es esencial que los alumnos dediquen un esfuerzo a comprender los mensajes de tipo oral.

La siguiente guía didáctica, *ELE Actual*, publicada en 2012, incluye una gran variedad de fenómenos asociados a los registros coloquiales (v. Apéndices 5 y 6). En algunas de las actividades, como es el caso las viñetas o los cómics, se emplea expresamente el uso de esta variedad de la lengua, ya que es uno de los objetivos de este manual en el que se utiliza, además, múltiples muestras reales del idioma. De la misma manera, este registro está presente en numerosos ejercicios de comprensión escrita, así como de ejemplos gramaticales, tal y como se ha podido comprobar durante su análisis.

Se han empleado, asimismo, estrategias de diversa índole tanto de intensificación como de atenuación, tal y como considera apropiado el PCIC, entre los cuales nos podemos encontrar con repeticiones sintácticas, cuantificadores, expresiones de tipo coloquial o la inclusión de verbos performativos para expresar opiniones. Sin embargo, a pesar de que se ha respetado el uso de muestras reales de la lengua, se ha echado en falta las formas rituales corteses. Esto podría explicarse a que este tipo de fórmulas no suelen ser utilizadas en los registros

coloquiales, por lo que se ha optado por mostrar otro prototipo de estrategias conversacionales.

En el último de los manuales analizados, el libro de ejercicios *Nuevo Prisma* y cuya edición es la más actual, ya que data del año 2016, presenta un enfoque de estilo comunicativo. Entre los fenómenos de intensificación, cabe destacar la inclusión de una actividad en cada unidad en la que se trabaja expresamente con las expresiones coloquiales de uso común. Sin embargo, estos ejercicios no se encuentran contextualizados, por lo que podría presentar una dificultad a la hora de recurrir a ellos tanto la expresión oral como escrita. Puesto que se trata de un libro de ejercicios, es posible el objetivo principal sea más bien definir esas expresiones y dotarlas de un significado. Asimismo, también se han encontrado estrategias propias de una cortesía verbal atenuadora.

Finalmente, en este manual no aparecen numerosos recursos morfológicos en el que se utilicen los prefijos, tal y como cabría esperar en otros manuales didácticos. Del mismo modo, tampoco se han apreciado estrategias de atenuación dialógica, así como formas ritualizadas de los actos corteses (v. Apéndices 7 y 8).

A lo largo del análisis de los manuales seleccionados, se aprecia, por tanto, un tratamiento diverso de los recursos de atenuación e intensificación: por ejemplo, se observa que el manual *ESF* presta mayor atención a los recursos morfológicos que el resto de los manuales, quizá porque resulta sencillo introducirlos en los materiales. Además, esta guía didáctica está destinada a aquellos alumnos que continúen con un nivel C1. En comparación con otros manuales analizados, no se incluyen más recursos tanto de intensificación como de atenuación, por lo que el nivel del idioma no influye en la cantidad de fenómenos encontrados. Recuérdese, además, que este manual se publica con anterioridad a la aparición del PCIC, de manera que carece de la guía que este proporciona para el diseño de programas y materiales. De hecho, los manuales cuya fecha de edición es más reciente, en concreto *ELE Actual* y *Nuevo Prisma*, son los que incluyen más actividades destinadas a las expresiones coloquiales de intensificación como parte del input, y se comprueba que el contenido de los mismos se ajusta más a lo que dicta el PCIC. También se detecta que no todos los manuales implantan las recomendaciones del PCIC, por ejemplo, *Aula internacional*, en el cual apenas se hallan recursos tanto de tipo léxico-semántico como suprasegmentales.

No obstante, el manual donde más se emplean muestras del lenguaje coloquial es *ELE Actual*, por tanto, es el libro donde más se han catalogado los recursos tanto de intensificación como

de atenuación (v. Apéndices 5 y 6). Además, se ha comprobado que la aplicación de las distintas destrezas, en concreto las de comprensión escrita y oral, influye también en la cantidad y en la variedad de los fenómenos que se han analizado. Asimismo, el tipo de metodología empleada no repercute en el número de los rasgos encontrados, ya que todos los manuales se fundamentan en un enfoque de corte comunicativo.

Para concluir, cabe señalar que, además de los libros de texto en la clase de español, los alumnos podrían estar expuestos a los intensificadores y a los atenuantes a partir de otras fuentes de *input*. Esto quiere decir que el docente puede emplear otro tipo de recursos en el aula de ELE o, incluso, que sea él mismo quien proporcione estas estrategias pragmáticas a través del empleo de ciertas destrezas, como son la expresión y la interacción. En cualquier caso, el presente trabajo trata de analizar en qué medida se emplean estos fenómenos en los manuales de ELE y conocer si existen diferencias en el tratamiento de los mismos según las editoriales.

6. CONCLUSIÓN

Los mecanismos de intensificación y de atenuación están presentes en cualquier manual de ELE de nivel B2. No obstante, cada guía didáctica presenta sus diferencias, ya que los recursos utilizados dependen, en cierta medida, del tipo de actividades que se ofrecen. Este punto parece estar relacionado con que la exposición a la lengua coloquial, registro donde abundan dichas estrategias, difiere en cada uno de los manuales. Así, entre nuestro corpus, se observa que *ELE Actual* es la guía que más *input* proporciona en este tipo de registro. Sin embargo, a pesar de que los fenómenos de intensificación y de atenuación se constituyan como ejemplos numerosos en ejercicios de diversa índole, aún se echa en falta aquellos que traten expresamente estas estrategias en un contexto adecuado.

Por tanto, tras analizar una muestra variada de materiales didácticos correspondientes al nivel B2, se concluye que es tarea del docente introducir este tipo de mecanismos a los alumnos, es decir, mostrarles qué tipo de recursos de atenuación e intensificación se suelen emplear en español y cuáles podrían ser sus funciones en una conversación dada. Para ello, se sugiere utilizar como punto de partida las propias actividades que aparecen en los manuales didácticos, ya que muchas de ellas contienen, como parte del *input* que se presenta al aprendiente, recursos correspondientes a ambas funciones, y preparar explotaciones

explícitas de las mismas, siempre teniendo en cuenta las necesidades de cada grupo de estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albelda Marco, M. *La intensificación en el español coloquial*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, 2005.

—. *¿Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica basada en el español peninsular hablado*. Universitat de València, 2010.

https://www.researchgate.net/profile/Marta_Albelda_Marco/publication/230745946_Como-se-reconoce-la-atenuacion-Una-aproximacion-metodologica-basada-en-el-espanol-peninsular-hablado/links/0912f503d40bb178dc000000/Como-se-reconoce-la-atenuacion-Una-aproximacion-metodologica-basada-en-el-espanol-peninsular-hablado.pdf

Bartol Martín, E. “La atenuación y la intensificación: herramientas para un mensaje adecuado”. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 2013, 19, 47-55.

Borobio, V. y Palencia, R. *ELE Actual B2. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM, 2012.

Briz Gómez, A. “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”. Luis Cortés (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería, 1995, 103-122.

—. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/Libros, 1996.

—. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagrámica*. Barcelona: Ariel Lingüística, 1998.

Cascón Martín, E. *Español coloquial: rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*. Madrid: Edinumen, 1995.

Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assesment*. Estrasburgo: Language Policy Unit, 2017.

<https://rm.coe.int/16802fc1bf>

Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. *Aula internacional 4. Curso de español*. Barcelona: Difusión, 2007.

Davies, M. NOW. <https://www.corpusdelespanol.org/now/>

Escandell, M^a V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 2013.

Fernández Martín, P. y Núñez Cortés, J.A. "Análisis comparado de actos de habla en manuales de ELE en los niveles A1 y A2". *Marcoele*. 2017, vol. 24. <https://marcoele.com/actos-de-habla-en-manuales-a1-y-a2/>

Fraser, B. "Conversational mitigation". *Journal of Pragmatics*, 1980,4, 341-350.

Hermoso, A., López, A., Gelabert, M.J. y Menéndez, M. *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Libro de ejercicios*. Madrid: Edinumen, 2016.

Hymes, D. "Competence and performance in linguistic theory". Huxley and E. Ingram (ed.). *Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic Press, 1971.

Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva, 2006.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

—. Martín Peris, E. (coord.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm

Lakoff, G. "Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts". *Journal of Philosophical Logics*. 1972, 2, 458-508.

Orlova, I. *Intensificación en los manuales de ELE: análisis y perspectivas de implantación*. Trabajo de Fin de máster. Freie Universität Berlin, 2012.

<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f79b1b96-6d96-4f1a-8c70-628d54ed680e/2013-bv-14-13iryna-orlova-pdf.pdf>

Pérez de la Cruz, N. "Análisis léxico de manuales de español para extranjeros". Centro Virtual Cervantes (ed.), *Análisis léxico de manuales de español para extranjeros*. ASELE. Actas VIII, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1997.

Sánchez Lobato, J., Moreno García, C. y Santos Gargallo, I. *Nuevo español sin fronteras ESF 3*. Libro del alumno. Alcobendas: Sociedad General Española de Librería, S. A., 2005.

Searle, J. *Actos de habla*. Barcelona: Planeta-De Agostini, S.A., 1969.

Vigara Tauste, A. M. *Aspectos del español hablado: aportaciones al estudio del español coloquial*. Madrid: SGEL, 1980.

Vidiella, M. *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. Memoria de máster. Universitat de Barcelona, 2012.

Zadeh, L. "Fuzzy sets". *Information and control*, 1965, 8, 338-353.