

Estela Bartol y Lucia Chamanadjian (eds.)

*Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera en Quebec IV*



TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

NÚMERO ESPECIAL

Nº 19 – 2012

Director

Juan C. Godenzzi

© 2012, Section d'Études hispaniques

Montréal, Université de Montréal

ISSN-e 1913-0481

LA ATENUACIÓN Y LA INTENSIFICACIÓN: HERRAMIENTAS PARA UN MENSAJE ADECUADO.

Estela Bartol Martín

Universidad de Montreal

RESUMEN

Una enseñanza de lenguas extranjeras que tenga por objeto la adquisición de una competencia comunicativa real tendrá que tener en cuenta el aprendizaje de diferentes estrategias pragmáticas. Entre ellas, está el uso de la atenuación y la intensificación como herramientas que ayudarán al hablante a transmitir con éxito mensajes adecuados. La definición y caracterización de estos fenómenos permitirá al docente de ELE reflexionar sobre la propia lengua, profundizar en la teoría lingüística y aplicar esos conocimientos a sus futuras clases de idiomas.

ABSTRACT

As the main goal of foreign language teaching is to promote the acquisition of the communicative competence, FLT must include the teaching/learning of different pragmatic strategies. Within these, we have the use of intensification and attenuation strategies as tools that will help the speaker to communicate adequate messages successfully. Defining and characterizing these phenomena will allow SFL teachers to reflect over the language, to deepen into linguistic theory, and to apply that knowledge in a practical way during their classes.

1. Introducción

En las últimas décadas, la investigación y los estudios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras son cada vez más numerosos. El interés y la actualidad de este campo nos permiten profundizar en conceptos que antes – por su carácter principalmente teórico o por la falta de vinculación con antiguas metodologías – no solían tratarse. Estamos en una época, pues, en la que partimos de una base consolidada de conocimientos generales sobre didáctica de lenguas, tales como las nociones de *enfoque o competencia*, y nos adentramos en conceptos más especializados y limitados. Esta especialización no solo pretende explicar el proceso de enseñanza, sino que en muchos casos promueve una reflexión lingüística por parte del docente, que contribuirá a la hora de aplicar estos conocimientos a la clase de lenguas extranjeras.

Siguiendo esa tendencia de investigación, este estudio trata de poner de relieve dos estrategias conversacionales abundantes en el español: la atenuación y la intensificación. Muchos autores han profundizado en estas herramientas de comunicación ligadas a los actos de habla¹, tratando de caracterizar y predeterminar el uso que los hablantes hacen de ellas. Partiendo de esa teoría, podemos reflexionar sobre su inclusión en las clases de ELE, su importancia en el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada y su aplicación, llegado el momento, en el programa de un curso de lenguas extranjeras.

¹ En el caso del español, podemos encontrar estudios muy relevantes realizados en la Universidad de Valencia por investigadores como A. Briz, M. Albelda o A. Hidalgo.

2. La competencia pragmática

Ya en los años 70, el lingüista estadounidense D. Hymes (1971) sentó las bases de la competencia comunicativa actual. Según este autor, el hablante de una lengua no solo tiene que ser correcto en sus palabras, sino que su discurso debe resultar adecuado dentro de una comunidad. Para ello, tendrá que tener en cuenta factores que afectan a la variabilidad del lenguaje como son los interlocutores, el momento de habla, el lugar y, por tanto, la temática a tratar y la manera de reproducir ese mensaje. Hymes, de esta manera, se aleja de la concepción tradicional de lengua como competencia lingüística (gramática y léxico mayoritariamente) y abre una nueva teoría basada en la lengua como una unidad dependiente de un contexto. El objetivo del aprendizaje de una lengua, por tanto, será llegar a comunicar en esa lengua.

Bajo esta concepción de competencia comunicativa aparecieron nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras. De entre ellos, el enfoque por tareas y el comunicativo son los que más acogida han tenido y su aplicación en clase goza de un gran prestigio en la enseñanza actual. De ahí que la gran obra de referencia para la enseñanza de lenguas, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*², publicado en el 2001 por el consejo de Europa esté basado en esta idea de lengua.

El Marco habla de una competencia comunicativa general compuesta a su vez por tres subcompetencias: la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. En este estudio nos centraremos en esta última, la pragmática, pues es la competencia en la que estarían insertas las estrategias de atenuación e intensificación antes nombradas. Esta competencia pragmática se centra en las relaciones que existen entre el sistema lingüístico, los interlocutores y el contexto de la comunicación, es decir, se basará en la adecuación del lenguaje a la hora de ser codificado – la intención del hablante – y descodificado – la interpretación que de él hace el oyente. M. V. Escandell³ ejemplifica la competencia pragmática en la siguiente situación:

[En una hamburguesería. El empleado está colocando el pedido en la bandeja del cliente]:

Cliente: — *¿Tienes mostaza?*

[El empleado deposita unas bolsitas de mostaza sobre la bandeja.]

Cliente: — *Gracias.*

Escandell demuestra con este pequeño ejemplo, en una situación fácilmente reconocible y en la que seguramente todos nosotros nos hemos encontrado en algún momento, que la comunicación va más allá de lo estrictamente expresado y que sigue unos ciertos patrones que son identificables por los hablantes de esa lengua. Así, la autora nos hace reflexionar sobre lo inadecuado que resultaría por parte del empleado una respuesta a la pregunta “¿tienes mostaza?” del tipo “Sí (y no hacer nada más)” o “Yo no, hay pero es del restaurante”; del mismo modo, resultaría igualmente inadecuado que el cliente terminara con una respuesta como “He dicho que si tienes, no que la quiera” o “¿Es tuya o es del restaurante?”.

A partir de este ejemplo, podemos llegar a definir la competencia pragmática del lenguaje como el conjunto de saberes interiorizados sobre el uso de la lengua que

² En adelante, “Marco”

³ Páginas 2 y 3 del artículo “Aportaciones de la pragmática” en internet.

comparten los miembros de una comunidad lingüística. El hecho de que esos saberes estén “interiorizados” en los hablantes refleja un uso un tanto implícito y, en consecuencia, difícil de concretar. De ahí, quizás, la poca relevancia que han tenido estos contenidos en las clases de lenguas extranjeras. Sin embargo, llegar a ser un hablante activo y autónomo de la lengua implica conocer este tipo de saberes, poder ejecutarlos e interpretarlos; por tanto, existe la necesidad de llevar estos conocimientos a clase y tratar de adaptarlos al contexto de una enseñanza comunicativa y eficaz.

Como ya hemos mencionado, los mecanismos de atenuación e intensificación de la lengua estarían dentro de esta competencia pragmática y, más en particular, ligados a dos nociones propias de esta rama de la competencia comunicativa: la distancia entre interlocutores y la intención comunicativa. El primero de estos términos hace referencia a la relación social y cultural que existe entre los interlocutores y dependerá de determinados factores sociales como la edad, el sexo o el papel del emisor y del receptor en el intercambio comunicativo. Este papel, además, variará con el contexto ya que, por ejemplo, una misma persona puede tener el papel de jefe en su trabajo, padre en su familia, cliente en el supermercado, amigo, vecino y un largo etcétera de posibilidades. Por su parte, la intención comunicativa se centrará en el objetivo que el emisor quiere alcanzar con su intervención, los medios o herramientas que va a utilizar para conseguirlo y, también, las inferencias del receptor al interpretar ese mensaje (Escandell, versión digital: 4-5).

Por tanto, estrategias de comunicación como la atenuación y la intensificación formarán parte de las herramientas que utilizará el emisor para lograr su intención comunicativa y su uso vendrá regulado por la relación entre interlocutores.

3. La atenuación

Según el Diccionario de Lingüística Moderna, la atenuación es una “estrategia comunicativa que consiste en decir menos de lo que se quiere expresar, esto es, en atenuar o disminuir el contenido de lo que se asevera en el mensaje, sin que por eso deje de estar clara la intención de quien lo emitió”, es decir, la atenuación quitará peso al mensaje con el objetivo de que haya más posibilidades de conseguir la intención que subyace.

A. Briz (1995:103-122) enumera siete funciones prototípicas para la aparición de la atenuación; estas serían: minimizar el autoelogio, maximizar el elogio, suavizar una posición de conflicto entre interlocutores, relativizar juicios u opiniones del hablante, minimizar la acción del emisor, en los actos ilocutivos de petición y para suavizar el contenido del mensaje cuando este puede representar una amenaza para la imagen del interlocutor. Como vemos, todas ellas coinciden en la idea de una cierta sumisión por parte del emisor y una exaltación o relace del receptor del mensaje tratando siempre de evitar el conflicto, ya sea por oposición de opiniones o porque la imagen del receptor pueda resultar dañada.

En cuanto a las estructuras que suele adoptar esta estrategia comunicativa, Briz (1995:103-122) opta por diferenciar tres niveles: un nivel textual que englobaría el mensaje en su conjunto, un nivel semántico que tendría en cuenta la modificación de palabras para adaptarse a esa atenuación y un nivel ligado a los interlocutores que prestará atención a la visión del emisor (yo) y el receptor (tú) dentro del mensaje.

En una de sus viñetas, el conocido dibujante Quino nos muestra una situación de atenuación que nos sirve para ejemplificar esta teoría. Un día Mafalda está en la escuela y se desarrolla este diálogo:

Profesora: *-Bueno, ahora guarden todos sus útiles, menos lápiz, goma de borrar y una hoja en blanco en la que anotarán "Prueba escrita".*

Mafalda: *-Perdón ¿y si apeláramos a la sensatez y dejáramos la cosa para otro día? Digo... para evitar un inútil derramamiento de ceros.*

Según la clasificación de Briz, la función del uso de la atenuación en este caso sería la del acto ilocutivo de la petición, es decir, Mafalda considera en este contexto que con un mensaje atenuado tiene más posibilidades de lograr su intención comunicativa: pedir a la profesora que no haga el examen. Para ello, la niña se vale de diversas estructuras. En un nivel textual veríamos una locución atenuante, “perdón”, y una elipsis en “digo...”. Por su parte, en un nivel semántico podemos resaltar el uso del pretérito imperfecto de subjuntivo “apeláramos” y “dejáramos” en vez del uso directo del presente de indicativo “apelamos” y “dejamos”. Además, podríamos ver “cosa” como un eufemismo de “examen” o “prueba escrita” y “un inútil derramamiento de ceros” como eufemismo de “suspender”. Por último, a nivel de interlocutores podemos señalar una despersonalización del tú al cambiarlo por la primera persona del singular, es decir, Mafalda dice “y si apeláramos” en vez de “y si apelas”⁴.

Este ejemplo de Quino y el breve análisis de la atenuación que está presente en el discurso nos permite ver el uso de esta herramienta de comunicación. Cabe resaltar el hecho de que el ejemplo nos da muestra de una atenuación exagerada – donde radica la comicidad de la viñeta – pero como hablantes de una lengua, podemos imaginar fácilmente situaciones y ejemplos más realistas y que, igualmente, encajarían en la teoría expuesta.

4. La intensificación

Según la definición de Briz (1996a:53), la intensificación es una “estrategia conversacional retórica para dar a entender más de lo que realmente se dice, de manipular realzando los enunciados con finalidades diferentes”. Vemos en este punto algunas similitudes relevantes con la atenuación ya que las dos herramientas son definidas como “estrategias”, concepto tratado de forma recurrente en el Marco y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes⁵. Además y en cuanto a la función de estos fenómenos, se puede apreciar una cierta confrontación. Por ello, no debemos interpretar los conceptos como contrarios u opuestos sino, como menciona M. Albelda (2005: 321), habría que tomarlos como “fenómenos complementarios”.

Siguiendo de nuevo a Briz (1995:22-30), las funciones en las que suele aparecer la intensificación serían principalmente cuatro: expresar cantidad y/o cualidad, reforzar o manipular la actitud del hablante, enfatizar el acuerdo o el desacuerdo e intensificar una acción. Por tanto, destacamos el propósito de realce del contenido del mensaje para que

⁴ Para hacer el análisis, hemos continuado con la teoría y los conceptos de Briz. Este autor ya utiliza términos como “locución atenuante”, “elipsis” o “despersonalización del tú”.

⁵ En adelante, “Plan curricular”

el receptor interprete más de lo que el emisor dice, como ya se avanzaba en la definición, y que estará relacionado con la economía del lenguaje. Apreciamos aquí una contraposición con la atenuación donde la economía del lenguaje quedaba relegada a una segunda posición ante la previsión de “posibles conflictos”.

En cuanto a las estructuras de la intensificación, Briz (1996a:53-54; 1996b:16-22) y Albelda (2005: 61-62) proponen, al igual que en el caso de la atenuación, diferentes niveles de estudio: un nivel morfológico, uno sintáctico, uno semántico, uno fónico y de nuevo, a nivel de los interlocutores.

Para ejemplificar la teoría de la intensificación, volvemos a recurrir a Quino. En esta ocasión, Mafalda habla con su amiga Susanita:

Mafalda: *¡Este Manolito es para matarlo!*

Susanita: *¡aaaaah!... ¿Viste lo bestia que es? ¡Yo siempre digo que es un bestia!*

Mafalda: *¡Le leo que según un físico, dentro de veinte años habrá tanta gente pobre como ahora, y él se alegra de que las cosas sigan así sin progresos sociales ni nada!... ¡Mirá que se necesita ser bestia en serio para pensar como él!*

Susanita: *¡A MÍ NO ME INSULTA NI VOS NI NADIE!*⁶

En este ejemplo podríamos percibir intensificación en el discurso de los dos personajes, sin embargo, tendrán funciones diferentes. Mientras que en el discurso de Mafalda, la intensificación se presenta como refuerzo a la actitud del hablante, es decir, para apoyar el discurso contra Manolito, en el caso de Susanita aparece para enfatizar el desacuerdo con Mafalda, actuando casi como amenaza. Si nos fijamos en las estructuras que se utilizan, podemos diferenciar fenómenos a nivel sintáctico en la estructura comparativa “¡Este Manolito es (como) para matarlo!” y en enunciados exclamativos como “¡Mirá que se necesita...!”. A nivel semántico, tendríamos la utilización del sema intenso “bestia”, que se repite varias veces, en vez de términos menos marcados como podrían ser “insensible” o “inhumano”. Además, y aunque este nivel sería más propio del discurso oral, podríamos percibir cierta atenuación fónica en “¡aaaaah!” con alargamiento vocálico y posiblemente habría un tono y pronunciación marcados en los pronombres de la última frase de Susanita “mí” o “vos”. Por último, a nivel de interlocutores, podríamos ver intensificaciones en diferentes momentos como en el “yo siempre digo que...”, en “y él se alegra” y, por supuesto, en la última exclamación con la personalización del “yo” y del “tú” (en este caso “vos”) tan evidentes⁷.

Al igual que con el ejemplo de la atenuación, esta viñeta nos puede hacer reflexionar sobre la estrategia comunicativa que es la intensificación y cómo aparece, de forma recurrente, en el discurso de muy diferentes actos de habla.

5. La aplicación en las clases de ELE

La definición y caracterización que se ha hecho tanto de la atenuación como de la intensificación nos ha servido para poner de relevancia un fenómeno de la lengua que,

⁶ En la viñeta original todo el discurso está en mayúsculas pero esta última parte está en caracteres más grandes.

⁷ Al igual que en el caso de la atenuación, los conceptos que caracterizan la intensificación están sacados de los estudios de Briz y Albelda.

aunque estudiado desde la pragmática, no resulta tan evidente incluirlo en las clases de ELE. La parte teórica ha sido breve y somera, pero puede ser lo suficientemente notable como para incitar a una reflexión lingüística por parte del docente de lenguas extranjeras. El hecho de que estos fenómenos correspondan a estrategias comunicativas dificulta la tarea de sistematizar su uso y crear reglas. Su aparición está íntimamente ligada al uso que el hablante quiera hacer de ellas y su inclusión en el discurso o no, será de carácter opcional por parte del emisor, aunque, como se ha tratado de exponer, su utilización es más que aconsejable para la creación de un discurso adecuado.

Siendo, por tanto, conscientes de la importancia de este recurso para el desarrollo adecuado de diferentes actos de habla, cabría preguntarnos cómo podemos aplicar esta teoría a la práctica de la clase, es decir, de qué manera podríamos introducir con éxito estos conceptos en la enseñanza de ELE.

El Marco (2001: 146) propone al docente una reflexión en cuanto a esto. Plantea la posibilidad de que el profesor “asuma” que los alumnos “transfieren” este tipo de estrategias desde su lengua materna, pero también formula algunas opciones para llevar estos contenidos a clase de forma explícita en situaciones, tareas o en momentos de reflexión y toma de conciencia. Es cierto que en muchas lenguas aparecen ya este tipo de estrategias comunicativas y que, por tanto, los aprendices de lenguas extranjeras no partirán de cero a la hora de reconocerlas, interpretarlas y aprenderlas; sin embargo y como ya se avanzaba anteriormente, el hablante utiliza estos fenómenos a menudo de una forma poco consciente, por lo que no podríamos suponer su transferencia a la lengua extranjera de forma automática o predeterminada. Por ello, una enseñanza en momentos explícita y que promueva la reflexión provocará una toma de conciencia por parte de los alumnos y una valoración más relevante de estos recursos.

Por su parte, el Plan Curricular (2006: versión digital) da mucha importancia a las estrategias pragmáticas y nos propone un estudio cuidadoso de muchas de ellas. En la introducción a esta sección, el Plan reivindica su enseñanza ligada a la gramática pues “comparten un mismo objeto de estudio, aunque difieren en las perspectivas de análisis” y, más adelante, valora la importancia de la pragmática – y con ella, sus estrategias – para explicar algunos fenómenos que “no responden a las reglas gramaticales”⁸.

Siguiendo estas premisas, puede que no resulte demasiado positivo crear una unidad didáctica basada en este tipo de estrategias. El carácter especializado de estos recursos y su utilización tan variada y efectiva en tan diferentes contextos, puede que confunda a nuestros aprendices hasta el punto de perder la relación directa con la lengua meta. Su enseñanza, por tanto, deberá ser gradual y secuenciada, de manera que los estudiantes conozcan en todo momento la utilidad del recurso y su relación con el tema que se esté tratando.

Por otra parte, no debemos olvidar que el papel del docente será el de aplicar las teorías y reflexiones lingüísticas a la realidad de la clase. Por tanto, el contacto que los alumnos tendrán con estas estrategias será principalmente práctico evitando una caracterización demasiado teórica o un lenguaje plenamente metalingüístico. La reflexión sobre la lengua se espera por parte del profesor y no tanto por parte de los alumnos. Aunque si bien, sí podemos animar a nuestros estudiantes a descubrir que la lengua puede variar,

⁸ Para más información sobre qué propone el Plan para el caso de la atenuación y la intensificación, ir a: Tácticas y estrategias pragmáticas > Modalización > Intensificación o refuerzo / Atenuación o minimización.

puede formular muy diferentes matices y que ellos, como hablantes de la lengua meta, pueden elegir expresarse de una forma u otra. Este tipo de introversión puede ser una fuente de motivación para el alumno pues, además de proporcionar una visión diferente de la lengua meta, le hará tener un objetivo en mente más poderoso: pasamos de un “llegar a comunicar” a un “llegar a comunicarme”.

Mi propuesta para la aplicación en clase de estas estrategias es la de centrarse en los puntos comunes de los dos recursos. Como ya se mencionaba anteriormente, estas herramientas deben aparecer en la medida de lo posible como complementarias. El hecho de presentar estos fenómenos en comparación nos puede ayudar a descubrir el aporte de significado que otorgan al discurso y la distancia de ambos con respecto al término no marcado o más neutral. Esta aplicación podría darse en todos los niveles tratando diferentes matices. Así, por ejemplo, en un nivel inicial se pueden tratar factores como la personalización y la despersonalización del sujeto. Habitualmente, el hecho de que en español la forma no marcada del verbo a menudo aparezca sin la mención explícita de la persona – del tipo, *tengo hambre* – suele crear problemas a nuestros alumnos, pues en la mayoría de las lenguas la mención del sujeto es obligatoria y, por tanto, lo aplican al español. En este momento, se podría indicar ya a los aprendices que existe una diferencia en español entre *tengo hambre* y *yo tengo hambre* puesto que la segunda fórmula intensifica la acción y la contrapone a un hipotético y *tú no*. Del mismo modo, si queremos atenuar el hecho de tener hambre, podemos quitar peso a la acción diciendo algo como *podríamos comer algo...*

Para el caso de los niveles intermedios, uno de los temas donde deberían aparecer las diferencias entre la atenuación y la intensificación es en el acto de habla de las peticiones; así, cuando se trabaje este tema podríamos hacer reflexionar al alumno sobre las diferentes fórmulas para pedir, por ejemplo, apagar la luz:

<i>No estaría mal...</i>	<i>¿Podría...</i>	<i>Tú, ¡Apaga la luz!</i>
<i>Estaría bien...</i>	<i>¿Puede...</i>	<i>Apagas la luz</i>
<i>Se podría...</i>	<i>¿Podrías...</i>	<i>Tú apagas la luz</i>
<i>Podríamos...</i>	<i>¿Puedes...</i>	<i>¡Que apagues la luz!</i>
<i>¿Se podría...</i>	<i>¿Apagas la luz, por favor?</i>	<i>Como no apagues la luz...</i>
<i>¿Podríamos...</i>	<i>¡Apague la luz!</i>	<i>Apaga la luz, ****</i>
<i>¿Sería tan amable...</i>	<i>¡Apaga tú la luz!</i>	

A partir de estos ejemplos, y por supuesto dependiendo del interés del grupo y del tiempo del que dispongamos, podríamos proponer la reflexión sobre las diferencias entre la impersonalidad y la mención explícita de la persona, entre el uso de tú y usted (o del nosotros atenuante), entre la utilización del condicional, el presente o el imperativo, la fuerza intensificadora que tiene un presente de indicativo utilizado para dar órdenes, etc. Con esto, el aprendiz se hará consciente de la cantidad de matices que puede expresar y su utilización dentro de la cultura meta. En este campo y tal y como propone Escandell (versión digital: 10), no solo tendremos que presentar las fórmulas como tal, sino que lo que resultaría verdaderamente interesante y relevante para el estudiante sería tratar el proporción de uso de unas fórmulas y otras y, en la medida de lo posible, la comparación con la lengua meta de los estudiantes; pues, aunque las

fórmulas suelen ser similares de una lengua a otra, su proporción de uso puede variar enormemente.

Por último y ya en niveles superiores, se podría hacer hincapié en algunos de los matices más complejos. Por ejemplo, no estaría mal referirse en algún momento al uso que se puede hacer de los diminutivos y su variación de significado de un contexto a otro. La enseñanza de diminutivos aparece ya en niveles anteriores por lo que los alumnos ya estarán familiarizados con su estructura y utilización. De manera general, conocerán el uso atenuante de esta fórmula en frases del tipo *¿Me haces un favorcito?* o *Tengo un problemita*; sin embargo, los diminutivos también pueden ser utilizados como intensificadores de un discurso en casos como *Juan está loquito por Ana* o *Se lo dije todo, todito*. En estos casos, lejos de atenuar, los diminutivos aumentan el valor de la palabra y, por tanto, habría que interpretar que Juan está muy enamorado de Ana y que lo dijo todo, sin olvidarse de nada.

6. Conclusión

Este breve estudio ha demostrado, una vez más, la importancia de estrategias comunicativas como la atenuación y la intensificación en la lengua. Por ello, defendemos la idea de incluir este tipo de contenidos en la competencia pragmática que se exige para aprender una lengua. Si el objetivo en nuestras clases es una competencia comunicativa real, basada en una lengua utilizable y adecuada a diferentes contextos de uso, tendremos que prestar atención a este tipo de herramientas discursivas.

Por otra parte, esta teoría lingüística exige una reflexión por parte del docente quien tendrá la tarea de evaluar la aparición de estos fenómenos en la lengua, conocer, en la medida de lo posible, la caracterización y uso de la herramienta y aplicarlo a sus clases de lenguas extranjeras.

En cuanto a la aplicación, deberemos tener en cuenta las limitaciones de nuestros alumnos y, por tanto, presentar estos nuevos contenidos de una forma integradora y gradual. Esto permitirá a los estudiantes activar sus conocimientos sobre las propias lenguas, profundizar en el aprendizaje de matices, lo que repercutirá en una motivación extra para aprender. El uso de una enseñanza contrastiva, presentando la atenuación y la intensificación como herramientas complementarias nos ayudará a clarificar su utilización y potenciar su aprendizaje, haciendo que nuestros alumnos avancen en el proceso activo de la adquisición de una verdadera competencia comunicativa.

7. Referencias bibliográficas.

- ALBELDA MARCO, M. (2005): *La intensificación en el español coloquial*, Valencia: Universidad de Valencia.
- ALCARAZ VARÓ, E. y M. A. MARTÍNEZ LINARES (1997): *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- BOU FRANCH, P., E. SOPEÑA BALORDI y A. BRIZ GÓMEZ (2007): *Pragmática, discurso y sociedad*, València: Universitat de València.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1995): “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”, en CORTÉS, L. (ed.) (1995): *El español coloquial. Actas*

- del I Simposio sobre análisis del discurso oral, Universidad de Almería, págs. 103-122.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco/Libros, D.L.
 - BRIZ GÓMEZ, Antonio (1996): “Los intensificadores de la conversación coloquial” en BRIZ, A., J. GÓMEZ, M^a J. MARTÍNEZ y GRUPO Val.Ed.Co: *Pragmática y gramática del español hablado*, Valencia: Universidad de Valencia. Págs. 13-36
 - CONSEJO DE EUROPA (2001) – INSTITUTO CERVANTES TRAD. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
 - ESCANDELL VIDAL, M. V.: *Aportaciones de la pragmática*, UNED en <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF>
 - FERNÁNDEZ LOYA, C. (2005): *Estrategias de intensificación y de atenuación en el español y en el italiano coloquiales* en AISPI Actas XXIII y en http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_13.pdf
 - HYMES, D. (1971): *On Communicative Competence*, Filadelfia, Univ. De Pensilvania. Traducción al español en LLOBERA, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa (págs. 27-46)
 - INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/