Date Accepted: July 24 2017

Date Published: July 24 2017

En búsqueda de elementos definitorios para el término competencia comunicativa

Laura Campos de Borba

Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil, lauracborba@hotmail.com

Recommended Citation/Citación recomendada

Campos de Borba, Laura (2017) "En búsqueda de elementos definitorios para el término competencia comunicativa," *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*: Vol. 7 : Iss. 1 , Article 2.

En búsqueda de elementos definitorios para el término competencia comunicativa

Abstract/Resumen

Resumen:

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de español, hay un documento que orienta específicamente la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE): el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Entre los distintos públicos a los cuales el documento se dirige, están los profesores de ELE. Para adoptar la propuesta del PCIC y seguir las orientaciones fornecidas, el profesor de ELE necesita comprender los términos presentes en el documento. El objetivo de este trabajo es determinar si, en el PCIC, hay contextos definitorios lo suficiente claros para que el profesor de ELE comprenda el término competencia comunicativa. El PCIC surgió a partir de otro documento: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En razón de eso, este documento también será objeto de análisis. La metodología empleada consiste de tres etapas: 1) compilación del corpus; 2) análisis de los contextos definitorios, a través del software AntConc; y 3) redacción de posibles definiciones.

Abstract:

In teaching and learning Spanish, there is a document that specifically directs the teaching and learning of Spanish as a foreign language (hereinafter SFL): the Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Among the audiences to whom the document is directed, are the SFL teachers. To adopt the proposal of the PCIC and follow the guidance provided, the teacher of SFL needs to understand the terms in the document. The objective of this study is to determine whether, in PCIC, there are clear definitory contexts enough that the teacher of SFL understand the term communicative competence. PCIC is based on another document: Common European Framework of Reference (CEFR). For this reason we will take this document into account. The methodology consists of three steps: 1) compilation of the corpus; 2) analysis of definitory contexts through AntConc software; and 3) drafting of possible settings.

Keywords/Palabras clave

Terminology, Linguistics Specialized Languages, Communicative Competence, Terminología, Lingüística de Lenguas de Especialidad, Competencia Comunicativa

En Búsqueda de Elementos Definitorios para el Término *Competencia Comunicativa* Searching for Defining Elements to the Term *Communicative Competence*

Laura Campos de Borba
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
lauracborba@hotmail.com

Abstract/Resumen

In teaching and learning Spanish, there is a document that specifically directs the teaching and learning of Spanish as a foreign language (hereinafter SFL): the Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Among the audiences to whom the document is directed, are the SFL teachers. To adopt the proposal of the PCIC and follow the guidance provided, the teacher of SFL needs to understand the terms in the document. The objective of this study is to determine whether, in PCIC, there are clear definitory contexts enough that the teacher of SFL understand the term communicative competence. PCIC is based on another document: Common European Framework of Reference (CEFR). For this reason we will take this document into account. The methodology consists of three steps: 1) compilation of the corpus; 2) analysis of definitory contexts through AntConc software; and 3) drafting of possible settings.

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de español, hay un documento que orienta específicamente la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE): el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Entre los distintos públicos a los cuales el documento se dirige, están los profesores de ELE. Para adoptar la propuesta del PCIC y seguir las orientaciones ofrecidas, el profesor de ELE necesita comprender los términos presentes en este documento. El objetivo del presente trabajo es determinar si en el PCIC hay contextos definitorios lo suficiente claros para que el profesor de ELE comprenda el término competencia comunicativa. El PCIC surgió a partir de otro documento: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En razón de ello, este documento también será objeto de análisis. La metodología empleada consta de tres etapas: 1) compilación del corpus; 2) análisis de los contextos definitorios, a través del software AntConc; y 3) redacción de posibles definiciones.

Keywords/Palabras clave

Terminology, Linguistics Specialized Languages, Communicative Competence / Terminología, Lingüística de Lenguas de Especialidad, Competencia Comunicativa

Introducción

En el ámbito de la Lingüística Aplicada, un de los abordajes más recientes acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras es la perspectiva comunicativa. Este abordaje se orienta a partir del uso de la lengua como instrumento para ejecutar determinadas tareas, de manera que un individuo pueda actuar en el mundo a través de la lengua. A partir de la perspectiva comunicativa, se han generado documentos que orientan la enseñanza de lenguas extranjeras, tales como el *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (2001), conocido como *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (2002) en su versión en español. Producto del Consejo de Europa, el documento propone una política lingüística que

tiene como objetivo unificar “directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo” (MCER, 2002, p. IX). Por medio de esta política, se buscó proponer una “base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc.” (MCER, 2002, p. 01). El principal objetivo de esa iniciativa fue contribuir para el reconocimiento de títulos obtenidos en distintos países europeos, de modo a facilitar la movilidad entre ciudadanos de esos países.

La principal medida para alcanzar la unificación pretendida consiste en una escala de niveles de referencia para comprobar el dominio de lenguas extranjeras y estructurar la enseñanza de dichas lenguas. La escala se ordena por niveles que van desde el usuario básico (A1-A2), pasando por el independiente (B1-B2) y llegando al competente (C1-C2). El público de la propuesta son los profesionales involucrados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, como profesores, estudiantes e instituciones de enseñanza.

En lo que se refiere más específicamente a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), con base en el MCER (2002), se propuso un plan curricular para la enseñanza de ELE. De autoría del Instituto Cervantes, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006) es producto de la aplicación de las directrices generales del MCER (2002) sobre la lengua española. En función de esto, el documento se divide en tres volúmenes conforme los tipos de usuario mencionados *ad supra*. Cada volumen del PCIC (2006) se estructura en cinco grandes componentes, cada uno de ellos con textos introductorios y uno o más inventarios de ítems. Estos últimos, a su vez, se distribuyen entre los distintos niveles de referencia.

Para reflejar las directrices del MCER (2002), a lo largo del PCIC (2006) se emplean diversos términos propios del área de enseñanza de lenguas extranjeras, tales como *competencia comunicativa*, *agente social*, *hablante intercultural*, *aprendiente autónomo*, etc. En el contexto de sala de clases, para que el profesor de ELE logre adoptar la propuesta del documento y seguir las orientaciones dadas, este profesional necesita comprender términos propios del área, tales como el ya mencionado *competencia comunicativa*. En vista de la necesidad de comprensión de este y otros términos para la implementación de una enseñanza comunicativa de ELE, el objetivo del presente trabajo es buscar una definición para el término *competencia comunicativa* a partir de los contextos definitorios que el PCIC (2006) y el MCER (2002) ofrecen. Los presupuestos teóricos que fundamentan el trabajo son la Teoría Comunicativa de la Terminología, la Lingüística de las Lenguas de Especialidad y la Lingüística de *Corpus*. En la primera parte del manuscrito, se presentan tales perspectivas y su contribución para alcanzar el objetivo establecido; en la segunda parte, a partir de las

contribuciones de Pearson (2004), se propone la redacción de posibles definiciones de competencia comunicativa con base en los contextos definitorios presentes en el PCIC (2006) y el MCER (2002).

La Teoría Comunicativa de la Terminología

La Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT), de perspectiva lingüística, la propuso Cabré (2002). Esa escuela de terminología surgió como un contrapunto ante la Teoría General de la Terminología (TGT), cuyo foco recae sobre la normalización de términos. Una de las críticas de Cabré (2002) se refiere a la “limitación impuesta por la TGT de centrar el interés únicamente en los aspectos prescriptivos de los términos y su concepción como unidades diferenciadas de las unidades léxicas propias del lenguaje general” (p. 04). La crítica alude al hecho de que la TGT concibe los términos como unidades que pertenecen a las lenguas de especialidad y ajenas a la “lengua común”, además de monosémicos (cada término designa apenas un concepto). Según Cabré (2002), y al revés de lo que predicaba la TGT, los términos son unidades que pertenecen a la lengua general y que adquieren un valor de término en determinados contextos discursivos. Conforme la autora,

Las unidades terminológicas participan de las mismas características formales que las palabras, si bien se distinguen por sus condiciones de producción y de recepción y por sus modos de significación. Para dar cuenta de esta situación, proponemos que se traten como unidades discursivas que proceden de una sola forma de base: las unidades léxicas que conoce el hablante, ya sea como usuario o como profesional de un ámbito determinado (Cabré, 2002, p. 06).

Desde una perspectiva lingüística la TCT propone un análisis descriptivo de los términos de modo que fenómenos como la polisemia y la sinonimia, antes ignorados por la TGT, se convierten en materia de estudios por parte de los terminólogos.

Conforme Cabré (2002), el punto clave para describir unidades terminológicas es el análisis de producciones escritas y orales de especialistas, así como las condiciones de cada producción (quién las produce, para quién, a través de qué medio, en qué contexto). En el presente trabajo, el término *competencia comunicativa* se analizará desde su ocurrencia en dos documentos: a) el MCER (2002), relacionado al área de enseñanza de lenguas extranjeras y en su condición de política lingüística; y b) el PCIC (2006), vinculado al área de la enseñanza específica de ELE, bajo la condición de plan curricular.

Además de la TCT el trabajo emplea los postulados de la Lingüística de las Lenguas de Especialidad, que se comentarán a continuación.

La Lingüística de las Lenguas de Especialidad

En consonancia con la TCT, la Lingüística de las Lenguas de Especialidad (LLE) se puede comprender como una perspectiva que también considera el término como una unidad que pertenece a la lengua general. Bajo tal condición esa perspectiva prevé también la descripción y el análisis de ocurrencias de sinonimia, homonimia y polisemia. Por otra parte, la LLE considera el texto de especialidad (no solo escrito, sino que también oral), y no el término, como la unidad central de investigación. Hoffmann (2015a) señala que es el texto de especialidad el medio por el cual una lengua de especialidad se realiza. Los demás elementos, como los propios términos, son los que lo constituyen. El autor justifica el enfoque textual al afirmar que “es en la totalidad del texto que se puede explicar mejor, funcional y comunicativamente, el uso lingüístico especializado, la preferencia por determinados recursos lingüísticos” (Hoffmann, 2015a, p. 48, traducción nuestra)¹. Según Auger y L’Homme (2004), el abordaje textual surgió por influencia de los estudios del Análisis del Discurso. Bajo tal perspectiva “la palabra [el término], lejos de tratarse como una unidad aislada, es indisoluble del texto que la encierra y le da su sentido (contenido cognitivo)” (Auger & L’Homme, 2004, p. 109, traducción nuestra)². Es el texto lo que determina el valor terminológico (o no) de una unidad léxica.

Los principales postulados acerca de la LLE, incluida la propia denominación del área, los propuso Lothar Hoffmann. Para Hoffmann (2015b), existe un *lenguaje total* que corresponde al “potencial completo de todos los signos lingüísticos y reglas constitutivas para las interacciones lingüísticas (*langue*), del cual se escogen siempre partes [...] para producir todos los tipos de textos posibles” (p. 90) (traducción nuestra)³. Hoffmann (2015a) considera que el lenguaje total se divide internamente en subsistemas relacionados a distintas áreas de la comunicación. A cada uno de esos subsistemas el autor los denominó de *sublenguaje*. Cada sublenguaje se manifiesta en las producciones textuales de un dado tema que pueden ocurrir en distintos géneros. No sería posible determinar cuántos subsistemas existen y cuáles son debido a la imposibilidad de determinar la totalidad de áreas y temas de la comunicación.

Uno de los tipos de sublenguajes que se pueden identificar son las *lenguas de especialidad*. Para Hoffmann (2015a), la noción de lenguas de especialidad posee un carácter

más amplio en comparación a otras escuelas de la Terminología. Conforme el autor, un lenguaje de especialidad es

El conjunto de todos los recursos lingüísticos que se utilizan en un ámbito comunicativo, delimitado por una especialidad, para garantizar la comprensión entre las personas que actúan en él. Esos recursos forman parte de, en la condición de sublenguaje, una parte del inventario total de la lengua. En la redacción de textos de especialidad, la selección y estructuración de estos recursos se determina tanto a partir del contenido de especialidad como a partir de la función o finalidad comunicativa del enunciado, además de una serie de otros factores objetivos y subjetivos presentes en el proceso comunicativo (Hoffmann, 2015a, pp. 40-41, traducción nuestra)⁴.

Se trata entonces de una noción más amplia, que no se refiere apenas al ámbito léxico sino que también a todos los recursos lingüísticos presentes en una comunicación especializada, seleccionados segundo el contexto comunicativo en cuestión, esto es, la función comunicativa, el interlocutor, y la relación entre locutor e interlocutor). Con el propósito de referirse específicamente a las unidades léxicas (en especial, sustantivos y adjetivos) presentes en los textos de especialidad, Hoffmann (2015b) opta por el término *vocabulario de especialidad*, que corresponde a la noción de *terminología*, o sea, el conjunto de términos de un área especializada).

Finatto (2004) reúne los puntos fundamentales de los trabajos de Hoffmann, reproducidos abajo:

- a) el texto es el signo lingüístico primario en el ámbito de una Terminología Lingüística;
- b) el concepto de texto de especialidad comprende el texto más allá de la dimensión escrita;
- c) el léxico de especialidad va más allá de los nombres;
- d) el vocabulario de especialidad, en sentido estricto, compone un subsistema del sistema léxico global, o sea, es la realización de un subconjunto del vocabulario total de una lengua;
- e) en el nivel del vocabulario, se pueden tratar los procesos de restricción o de ampliación semántica, los de las manifestaciones de polisemia, homonimia y sinonimia, de las estructuras y recursos para la formación de palabras, entre otros. El vocabulario general científico es una especie de promedio entre los vocabularios de especialidad. (Finatto, 2004, p. 354, traducción nuestra)⁵

En este trabajo se investigará una unidad cuya presencia en textos de especialidad como el PCIC (2006) y el MCER (2002) le otorga a la misma un valor terminológico. El enfoque del análisis recae sobre la unidad *competencia comunicativa*, que forma parte del vocabulario de especialidad de enseñanza de lenguas, y su relación con elementos definitivos

presentes en dichos textos. En la próxima sección se comentarán cuáles son las contribuciones teóricas acerca de los elementos definitorios de un texto de especialidad.

Elementos definitorios en textos de especialidad

En un texto de especialidad, las unidades con valor terminológico pueden estar (o no) junto a su propia definición, sea implícita o explícita. Pearson (2004) advierte la necesidad de considerar ciertos aspectos en los textos de especialidad y, además de eso, presenta una propuesta metodológica de cómo encontrar y tratar elementos definitorios en esos textos.

En primer lugar, la autora señala el hecho de que el tipo de relación autor-lector establecido en el texto de especialidad determina la cantidad de elementos definitorios presentes en él. Pearson (2004) menciona tres posibles relaciones que explicamos a continuación:

1. *El autor y lector en mente son especialistas.* En textos con esa clase de relación hay una gran recurrencia de vocabulario de especialidad; por otra parte, hay pocos elementos definitorios por tratarse de una comunicación en la que el autor presupone que su lector, también especialista, ya conoce los términos presentes.
2. *Autor especialista y lector en formación en la misma área de especialidad.* En ese tipo de relación, autor y lector ocupan posiciones jerárquicas distintas dentro de una misma área. Delante de esa diferencia, el autor podrá presentar elementos definitorios cuando lo crea necesario, o sea, al juzgar que el lector puede todavía no conocer ciertos términos.
3. *Autor especialista y lector sin formación en el área de especialidad.* En una relación inversa al primer caso, textos redactados a partir de ese tipo de correspondencia suelen presentar, por una parte, poca recurrencia de vocabulario de especialidad, pero, por otra parte, muchos elementos definitorios (justamente porque el lector no conoce los términos presentes). Según Pearson (2004), algunos ejemplos de ese tipo de relación son los materiales de carácter didáctico.

A partir de la propuesta de Pearson (2004), se puede clasificar los textos del PCIC (2006) y del MCER (2002) en el segundo perfil de relaciones, o sea, una comunicación entre profesionales de distintos niveles de formación en una misma área. El PCIC (2006) es un documento redactado por especialistas en enseñanza de ELE; el MCER (2002), a su vez, es un

documento elaborado por especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras. Entre los lectores a quienes se dirige se incluyen profesores de lengua extranjera en general y, evidentemente, los de ELE, los cuales poseen una formación general en enseñanza de lenguas.

En segundo lugar, Pearson (2004) determina una serie de criterios que se deben tener en cuenta a la hora de seleccionar los textos para investigar elementos definitorios:

- a. Los textos deben haber sido publicados.
- b. Los textos deben ser integrales.
- c. El autor debe ser competente para escribir en el dominio en cuestión.
- d. El ámbito debe ser profesional o educativo.
- e. La fecha de publicación de un texto puede ser importante
- f. La función del texto debe ser informativa, didáctica o normativa (Pearson, 2004, pp. 56-57, traducción nuestra)⁶.

El PCIC (2006) es un texto publicado por autores especializados en la enseñanza de ELE que, de cierta manera, se propone orientar a los profesionales involucrados en ese ámbito de especialidad (función normativa). El texto es la publicación más reciente de un plan curricular para la enseñanza de ELE. A su vez, el MCER (2002) también fue escrito por especialistas y posee la misma función del PCIC (2006). La diferencia en relación al anterior estriba en que el público al que se dirige son los profesores de lengua extranjera en general (entre otros profesionales).

Teniendo en cuenta las características del PCIC (2006), el único criterio que no se obedecerá en este trabajo es la necesidad de utilizar el texto integral. La razón de eso radica en la propia organización del texto, pues cada capítulo presenta un texto introductorio de orientación acerca de la temática que se tratará, acompañado de un inventario de ítems de lengua y cultura hispánicas (entre otros aspectos). Las partes del texto que son más relevantes para el análisis son las que introducen cada capítulo, pues contienen las unidades del vocabulario de especialidad y sus posibles contextos definitorios. Los inventarios, a su vez, aunque presentan términos (terminología gramatical, por ejemplo), no tienen contextos definitorios. Se trata de cuadros con listas de ejemplos que ilustran los ítems de la lengua a los cuales se refieren las orientaciones de los textos que los preceden.

En lo que toca al MCER (2002), no se emplean los cuadros con descriptores de dominio en cada nivel, pues no presentan el vocabulario de especialidad del cual *competencia comunicativa* forma parte.

En tercer lugar, Pearson (2004) propone una clasificación de las definiciones. El Cuadro 1 a continuación presenta y da ejemplos de cada tipo de definición.

Cuadro 1

Clasificación de definiciones

TIPO DE DEFINICIÓN	DESCRIPCIÓN
Definición formal simple	<p>Definición aristotélica, por género próximo + diferencia específica. Este tipo de definición se puede ejemplificar por una fórmula matemática:</p> $X = Y + \text{CARACTERÍSTICA.}$ <p>En esta fórmula, X es el término; Y puede ser o un término o un hiperónimo; la señal = corresponde a un verbo copulativo o locución verbal copulativa; y la característica corresponde a aquello que diferencia el término X de los demás elementos de la misma categoría Y.</p> <p>Ejemplo: <i>el término [X] es [VC] una unidad léxica [Y] con valor terminológico [característica].</i></p> <p>En la definición formal, los adverbios de tiempo o modo pueden debilitar o restringir la aplicación de un término.</p>
Definición formal compleja	<p>Este tipo de definición posee los mismos elementos de una definición formal simple. La diferencia entre ambas está en el hecho de que, mientras en la definición formal simple, todos los elementos están en la misma frase, en la definición formal compleja, el término (X) está en una frase, mientras los demás elementos están en otra que la sucede o antecede. El término puede estar al final de una frase, y su definición al inicio de la próxima, o puede estar al inicio de una frase, mientras que su definición estaría en la frase anterior.</p> <p>Ejemplo 1: <i>en TCT, la unidad básica de estudio es el término [X]. El término, a su vez, es [VC] una unidad léxica de la lengua general [Y] que adquiere valor terminológico en determinados contextos [característica].</i></p> <p>Ejemplo 2: <i>La TCT trabaja con unidades léxicas de la lengua general [Y] que adquieren valor terminológico en determinados contextos [característica]. Esas unidades se llaman término [X].</i></p>
Definición semiformal	<p>Una definición semiformal se compone de un término (X) que se define por su característica a través de un verbo en presente de indicativo:</p> $X = \text{CARACTERÍSTICA.}$ <p>Ejemplo: <i>Para la LLE el vocabulario de especialidad [X] está presente [V] en los textos especializados [característica].</i></p>
Definición no formal	<p>Una definición no formal, también llamada como definición por sustitución, se compone de un término junto a su sinónimo, o paráfrasis, o su derivación.</p> <p>Ejemplo: <i>Un vocabulario de especialidad [X], o sea, una terminología [Sin], se compone mayoritariamente de sustantivos y adjetivos.</i></p>

Nota. Fuente: elaboración propia del cuadro a partir de las nociones de Pearson (2004). Se ofrecen ejemplos *ad hoc*.

La clasificación de los tipos de definición puede servir de auxilio en el análisis de los tipos de contextos definitorios más frecuentes y en la redacción de propuestas de definición.

La próxima sección trata específicamente del referencial teórico que sirvió de punto de partida para la compilación del corpus de análisis. Se presenta también la herramienta que se empleó en la extracción de elementos definitorios.

Lingüística de Corpus

En Lingüística existe un área que trata exclusivamente de la investigación con corpus: la Lingüística de Corpus (LC). De manera general, y conforme las definiciones presentes en Berber Sardinha (2004), un corpus es un conjunto de datos lingüísticos originarios de textos auténticos (que pueden ser escritos, orales o ambos). La finalidad de un corpus es fornecer datos empíricos para actividades de investigación.

La compilación de un corpus exige que se observen algunos procedimientos. En primer lugar, los textos seleccionados deben ser auténticos. En segundo lugar, se hace necesario crear criterios de selección de los textos que constituirán el corpus. En tercer lugar, un corpus debe ser representativo de una lengua.

Con relación a este trabajo, los textos seleccionados cumplen con los prerequisites de autenticidad y pasaron por un criterio de selección. En lo que respecta a la representatividad, por una parte, no hay un consenso acerca de qué significa un corpus representativo en términos numéricos. Por otra parte, destacamos que los objetivos de este trabajo se aplican a un número limitado de textos de un área específica que circulan en el ámbito de la lengua española, sin el objetivo de analizar ni la lengua española en general, como tampoco la totalidad de los textos del área de enseñanza de lenguas extranjeras. Asumimos que el *corpus* con los textos introductorios del PCIC (2006) y las orientaciones del MCER (2002) es suficientemente representativo para cumplir los objetivos que se plantean aquí.

Para que los textos seleccionados se puedan procesar, es necesario que tengan un formato electrónico con extensión *.txt*. Existen softwares específicos de procesamiento de datos, como el *AntConc* (Anthony, 2014). Entre las funciones que este *software* es capaz de ejecutar están la generación de listas de palabras más frecuentes y la presentación de concordancias. Una búsqueda por concordancias, por ejemplo, torna accesibles los posibles contextos definitorios del vocabulario de especialidad en un texto. Tal función nos permitió buscar los contextos definitorios de *competencia comunicativa* en el PCIC (2006) y e MCER (2002).

Elementos definitorios para el término *competencia comunicativa*

En esta sección se presentan los resultados de la búsqueda por contextos definitorios de *competencia comunicativa*. El criterio de selección aplicado fue la relevancia del término para la comprensión de los dos documentos que fundamentan el enfoque comunicativo para la enseñanza de ELE. La comprensión de lo que significa una competencia comunicativa se convierte en algo fundamental para que el profesor de ELE pueda implementar prácticas de enseñanza centradas en el alumno, conforme propone el PCIC (2006). Cabe observar también que *competencia comunicativa* es una unidad léxica con valor terminológico atribuido por sus condiciones de producción – los textos especializados PCIC (2006) y MCER (2002). Aunque uno de los criterios que suelen aplicarse para la selección de términos sea la frecuencia en los alineamientos del corpus, Krieger y Finatto (2004) resaltan que “no es porque un dado término o expresión ocurran apenas una vez en un texto que se deba eliminarlos *a priori* de una ‘lista’ o elenco de ítems importantes”⁷ (p. 205).

La unidad terminológica *competencia comunicativa* en PCIC (2006)

Para ordenar los contextos definitorios de *competencia comunicativa* en en PCIC (2006), se utilizó el software *AntConc* (Anthony, 2014) bajo la función de establecimiento de concordancias (*Concordance*) así como también bajo la función de visualización del contexto más amplio en la función de visualización de archivo (*File view*). Se buscó por el término en sus flexiones en singular y plural. En el Anexo A, se reproduce la pantalla del *AntConc* (Anthony, 2014) con los resultados que se obtuvieron. Los contextos definitorios obtenidos a partir de las concordancias y ampliados en la visualización de archivo se reúnen en el Cuadro 2 a continuación:

Cuadro 2

Predicación de *competencia comunicativa* en PCIC (2006)

Competencia comunicativa (singular)	
1	. . . la idea misma de uso social de la lengua, el alcance del concepto de <i>competencia comunicativa</i> y, en definitiva, la necesidad de ampliar el enfoque de los objetivos en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras
2	. . . los hechos gramaticales están relacionados entre sí y pueden analizarse desde distintas perspectivas o enfoques lingüísticos, como la pragmática, la fonética o la semántica. La red de relaciones entre todos estos componentes que terminan configurando la <i>competencia comunicativa</i> es sumamente compleja . . .
3	La primera perspectiva [la del alumno como sujeto de aprendizaje, en la que se distinguen tres

dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo], centrada en el sujeto del aprendizaje, permite acceder a una visión amplia de las facetas que el alumno ha de ser capaz de desarrollar en el pleno ejercicio de su *competencia comunicativa* y sirve para fijar los objetivos generales

- 4 el esquema conceptual de los Niveles de referencia para el español trasciende el planteamiento tradicional de la *competencia comunicativa* e incorpora una visión más amplia que incluye la competencia intercultural y la competencia en el control y la gestión del propio aprendizaje de la lengua

- 5 Al examinar los componentes de la competencia verbal en relación con el concepto de *competencia comunicativa*, González Nieto¹⁸ pone de relieve la gran coincidencia de los repartos que proponen Hymes –al tratar la competencia comunicativa– y Halliday –al tratar las macrofunciones de la lengua– . . .

- 6 En el esquema de Hymes, la *competencia comunicativa* consta de tres subcompetencias: (1) gramatical, (2) estratégica y (3) textual

- 7 Por otro lado, [los inventarios] son actuales y aportan una información útil para su [el aprendiz] *competencia comunicativa*

Competencia comunicativa (plural)

- 1 . . . los Niveles de referencia para el español se hacen eco de la petición del MCER de que se desarrolle, para cada lengua nacional y regional europea, el material lingüístico necesario en relación con los descriptores que caracterizan las *competencias comunicativas* de los alumnos en los diferentes niveles . . .

- 2 el caso de las competencias las escalas no desarrollan las competencias generales sino solo las *competencias comunicativas* de la lengua

- 3 Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las *competencias comunicativas* de la lengua son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos

- 4 Por una parte, [los Niveles de Referencia] han sido desarrollados a partir de un análisis de los elementos lingüísticos y extralingüísticos que son necesarios para realizar las actividades que suponen la activación de las *competencias comunicativas* de los alumnos, . . .

Nota. Fuente: PCIC (2006). Los resultados se ordenan conforme fornecido por *AntConc* (Anthony, 2014). Grifos nossos.

De los siete resultados para el singular, tres (en rojo) ofrecen contextos definitivos; para el plural, los dos últimos alineamientos presentes también ofrecen contextos definitivos. Las demás ocurrencias constituyen apenas menciones al término y no arrojan datos acerca de su definición. A partir de los contextos definitivos marcados en rojo, se hizo la siguiente tabla de predicación con posibles definiciones:

Cuadro 3

Tabla de Predicación de *competencia comunicativa* en PCIC (2006)

Término	Verbo	Predicado
competencia comunicativa	<i>se constituye por</i>	componentes lingüísticos, como la pragmática, la fonética o la semántica.
	<i>comprende</i>	el desarrollo de tres dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.
	<i>consta de</i>	tres subcompetencias en el esquema de Hymes: (1) gramatical, (2) estratégica y (3) textual.
	<i>posibilita</i>	posibilita a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos
	<i>se activa por</i>	la práctica de actividades que, a su vez, necesitan elementos lingüísticos y extralingüísticos para realizarse.

Nota. Fuente: elaboración propia, con partes del PCIC (2006) destacadas por *AntConc* (Anthony, 2014)

Los contextos definitorios permitieron la redacción de definiciones semiformales (X = característica). Tales definiciones ofrecen informaciones acerca del término, pero no lo definen.

La unidad terminológica *competencia comunicativa* en MCER (2002)

A través de la misma metodología aplicada para el PCIC (2006), se buscaron contextos definitorios en el MCER (2002). El Cuadro 4 reproduce tales contextos⁸.

Cuadro 4

Predicación de *competencia comunicativa* en MCER (2002)

Competencia comunicativa (singular)	
1	2.1.2. La <i>competencia comunicativa</i> 13
2	El carácter taxonómico del Marco de referencia supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la <i>competencia comunicativa</i> en componentes separados. Esto hace que nos enfrentemos a problemas psicológicos y pedagógicos de cierta envergadura.
3	Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una <i>competencia comunicativa</i> a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta

competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra.

Los programas de aprendizaje y las certificaciones pueden ser:

- 4 • Globales, que hacen que el alumno mejore en todas las dimensiones del dominio de la lengua y de la *competencia comunicativa*.

- 5 Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la *competencia comunicativa* comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.).

- 6 Si se acepta que las distintas dimensiones que acabamos de señalar se encuentran relacionadas entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua, entonces cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de estas dimensiones: las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales de un individuo, la *competencia comunicativa*, las actividades de lengua, los procesos, los contextos y los ámbitos.

7 2.1.2. La *competencia comunicativa*

- 8 Se puede considerar que la *competencia comunicativa* comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

- 9 El conjunto de categorías descriptivas presentadas en los capítulos 4 y 5 perfila una «dimensión horizontal» compuesta de parámetros de actividad comunicativa y de *competencia comunicativa*. Es bastante frecuente presentar una serie de niveles y una serie de parámetros en forma de cuadro descriptivo que tiene una dimensión vertical y otra horizontal.

- 10 Los alumnos que deseen evaluar su propio dominio de la lengua, por ejemplo como orientación de lo que tienen que abordar posteriormente, disponen de más tiempo, pero tienen que ser más selectivos respecto a los componentes de la *competencia comunicativa* general más adecuados para ellos. Esto ilustra el principio general de que el Marco de referencia debe ser integrador, pero todos sus usuarios deben ser selectivos.

- 11 La capacidad de todos los hablantes, especialmente de los alumnos, de poner en acción su *competencia comunicativa* depende en gran medida de las condiciones físicas en que tiene lugar la comunicación. La comprensión del discurso se dificulta por el ruido, las interferencias y las distorsiones.

- 12 - *competencia comunicativa* inadecuada para la tarea concreta (utilizando estrategias de compensación, como la reestructuración, los circunloquios, la sustitución, la demanda de ayuda);

- 13 Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la *competencia comunicativa*. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas.

- 14 Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales, como se ha detallado anteriormente, junto con una *competencia comunicativa* más específicamente relacionada con la lengua. La *competencia comunicativa* en este sentido limitado tiene los siguientes componentes:

- 15
- Las competencias lingüísticas.
 - Las competencias sociolingüísticas.
 - Las competencias pragmáticas.
-

- 16 La capacidad de organizar oraciones que transmitan sentido es un aspecto fundamental de la *competencia comunicativa*.

La competencia lingüística se trata aquí en un sentido formal. Desde el punto de vista de la lingüística teórica o descriptiva, una lengua es un sistema simbólico enormemente complejo. Cuando, como aquí ocurre, se intentan separar los numerosos y distintos componentes de la *competencia comunicativa*, resulta legítimo señalar que el conocimiento (en gran parte inconsciente) de las estructuras formales y la capacidad de manejarlas constituye uno de esos componentes.

- 17 Aunque la visión tradicional de la *competencia comunicativa* «monolingüe» de la «lengua materna» sugiere que ésta queda establecida rápidamente, la competencia plurilingüe y pluricultural presenta un perfil transitorio y una configuración cambiante.

Los objetivos de enseñanza y aprendizaje, en realidad, pueden concebirse: [...]b) En función de la extensión y la diversificación de la *competencia comunicativa* de la lengua (véase la sección 5.2), de forma que los objetivos tienen relación con el componente lingüístico, con el componente pragmático, con el componente sociolingüístico, o con todos ellos a la vez.

- 18 Si, por ejemplo, se supone que el objetivo está esencialmente relacionado con un ámbito, y se centra en las demandas de un trabajo dado; por ejemplo, el de un camarero en un restaurante, para alcanzar este objetivo se desarrollarán actividades de lengua que tengan que ver con la interacción oral; respecto a la *competencia comunicativa*, la atención se centrará en determinados campos léxicos del componente lingüístico (presentación y descripción de platos, por ejemplo) y en determinadas normas sociolingüísticas (formas de tratamiento que se deben utilizar con los clientes, posibles demandas de ayuda de terceras personas, etc.); y sin duda habrá una insistencia en determinados aspectos del saber ser (discreción, amabilidad, sonrisa afable, paciencia, etc.), o en conocimientos relativos a la cocina y a los hábitos alimenticios de la cultura foránea en concreto.

- 20 La competencia gramatical, la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado es fundamental para la *competencia comunicativa* y casi todas las personas (aunque no todas) implicadas en la planificación, la enseñanza y la evaluación de la lengua, prestan mucha atención al control del proceso de aprendizaje para lograrlo.

Estas tareas pedagógicas sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos, a la vez que pretenden desarrollar la *competencia comunicativa* basada en lo que se cree o se conoce respecto a los procesos de aprendizaje en general y a la adquisición de la lengua en concreto.

- 21 La capacidad que tiene el alumno para suplir las carencias existentes en su *competencia comunicativa* es un factor importante en el éxito de la realización de la tarea para todas las actividades (véase las estrategias de comunicación en la sección 4.4).

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar: [...]– Cómo se debería tener en cuenta el nivel de dificultad de una tarea a la hora de evaluar el éxito en su realización y de evaluar o autoevaluar la *competencia comunicativa* del alumno (capítulo 9).

- 22 En general, la enseñanza de lenguas en los centros escolares suele destacar en gran medida los objetivos relacionados o bien con la competencia general del individuo (sobre todo en el nivel de enseñanza primaria), o bien con la *competencia comunicativa* en una lengua (sobre todo en los alumnos de once a dieciséis años), mientras que los cursos para adultos (estudiantes o personas que ya trabajan) formulan objetivos en función de las actividades de lengua específicas o de la capacidad funcional en un ámbito concreto.

- 23 El énfasis recae aquí en objetivos parciales relacionados sobre todo con las competencias

generales del individuo (el descubrimiento o el reconocimiento por parte de la escuela de la pluralidad de lenguas y culturas, la preparación para alejarse del etnocentrismo, la relativización pero también la confirmación de la identidad lingüística y cultural del alumno, la atención que se presta al lenguaje corporal y a los gestos, los aspectos del sonido, la música y los ritmos, la experiencia de las dimensiones física y estética de determinados elementos de la otra lengua) y su relación con la *competencia comunicativa*, pero sin que haya un intento estructurado y explícito de desarrollar esta competencia específica.

Primer ciclo de Secundaria:

- 27 a) La LE1 continúa con el énfasis puesto de ahora en adelante en un paulatino desarrollo de la *competencia comunicativa* (en sus dimensiones lingüística, sociolingüística y pragmática), pero teniendo en cuenta los logros del nivel de primaria en cuanto a la reflexión sobre la lengua.

Competencia comunicativa (plural)

- 1 5.2. Las *competencias comunicativas* de la lengua..... 106

Los descriptores propuestos se fundamentan en los que «se ha comprobado que son transparentes, útiles y adecuados por parte de grupos de profesores que son hablantes nativos y no nativos de una lengua procedentes de sectores educativos variados y que tienen perfiles muy distintos según su formación lingüística y su experiencia docente» (véase *Competencias comunicativas*, en la sección 3.4).

- 3 El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como *competencias comunicativas* lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

- 4 • Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

- 5 – *Competencias comunicativas*: Presentan descriptores escalonados para distintos aspectos de la competencia lingüística, de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística.

- 6 5.2. Las *competencias comunicativas* de la lengua

- 7 Puede decirse que, en términos generales, la noción de competencia parcial se ha introducido y se ha utilizado principalmente con respecto a algunas de estas decisiones (por ejemplo, insistencia en un aprendizaje que enfatiza en sus objetivos actividades receptivas, de comprensión auditiva y comprensión de lectura). Pero lo que proponemos aquí es una extensión de este uso: [...] Por otro lado, señalando que este mismo Marco de referencia permite que cualquiera de las competencias llamadas «parciales» pueda incorporarse a una serie más general de *competencias comunicativas* y de aprendizaje.

Nota. Fuente: MCER (2002). Los resultados se ordenan conforme fornecido por *AntConc* (Anthony, 2014)

De los veintisiete resultados para el singular, diez proveen contextos definitivos; para el plural, apenas uno. Las demás ocurrencias constituyen, de nuevo, apenas menciones al

término y no arrojan datos acerca de su definición. A partir de los contextos definitorios marcados en rojo, se hizo la siguiente tabla de predicación con posibles definiciones:

Cuadro 5

Tabla de Predicación de *competencia comunicativa* en MCER (2002)

Término	Verbo	Predicado
competencia comunicativa	<i>se influencia por</i>	todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y las relaciones de las lenguas entre sí.
	<i>comprende</i>	también dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.)
	<i>comprende</i>	los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.
	<i>abarca</i>	aspectos de todas las competencias humanas, entre competencias generales y competencias lingüísticas, que contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario.
	<i>se relaciona</i>	con capacidades generales para la realización de intenciones comunicativas
	<i>se constituye de</i>	competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.
	<i>se fundamenta en</i>	la capacidad de organizar oraciones que transmitan sentido.
	<i>tiene</i>	numerosos y distintos componentes, como el conocimiento de las estructuras formales y la capacidad de manejarlas
	<i>es</i>	extensa y diversificada
	<i>se fundamenta en</i>	la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado
	<i>posibilita</i>	a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

Nota. Fuente: elaboración propia, con partes del MCER (2002) destacadas por *AntConc* (Anthony, 2014)

Los contextos definitorios nos permitieron redactar una definición formal, introducida por el verbo *ser*; pero esta definición no elucida qué es una competencia comunicativa. Las demás definiciones son semiformales, pues contienen características y comportamiento, entre otros aspectos relacionados al término. A través de tales definiciones, se puede llegar a una noción aproximada de las dimensiones de una competencia comunicativa y de los elementos

que la constituyen. Sin embargo, el MCER (2002) no ofrece contextos definitorios claros lo suficiente para que se pueda comprender qué es una competencia comunicativa.

Conclusiones

Las definiciones que se obtuvieron a partir de los contextos definitorios de competencia comunicativa del PCIC (2006) y del MCER (2002) demuestran que no se define el término de manera clara.

Estos resultados llaman la atención por dos factores. En primer lugar, y conforme ya mencionamos, comprender la noción de *competencia comunicativa* es fundamental para que se puedan aplicar las orientaciones del PCIC (2006) y del MCER (2002). En el segundo documento, la falta de una definición clara para el término es todavía más seria por tratarse de uno de los principales y más recientes documentos de políticas de enseñanza de lenguas extranjeras.

En segundo lugar, la falta de definiciones más específicas del término en cuestión contrasta tanto con el público a quién se dirigen el PCIC (2006) y el MCER (2002) como con su propio propósito formativo. No solo los profesores de lengua, sino que también los responsables por el desarrollo de cursos de lengua, los responsables por diseñar currículos en instituciones de enseñanza y los compiladores de materiales didácticos necesitan también comprender claramente qué significa competencia comunicativa.

Para no terminar este trabajo sin una definición de competencia comunicativa, reproducimos abajo la ofrecida por el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (DiClavELE) (n.d.):

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (DiClavELE, n.d., s.v. *competencia comunicativa*).

La obra es un diccionario de especialidad que se puede tener en cuenta como una fuente alternativa para la consulta de los términos presentes en el PCIC (2006) y en el MCER (2002). Es una auténtica paradoja que dos documentos tan esenciales para la enseñanza de lenguas extranjeras – y, en este caso, particularmente del español – no definan un concepto tan esencial como el de *competencia comunicativa*. Por ello, el público interesado deberá

recorrer al DiClavELE (n.d.) como una forma de pallar esa sensible falta en los dos documentos analizados en este trabajo.

¹ [é no todo do texto que se pode melhor explicar, funcional e comunicativamente, o uso lingüístico especializado, a preferéncia por determinados recursos lingüísticos]

² [a palabra (termo), longe de ser tratada como una unidade isolada, é indissociábel do texto que a encerra e lle dá seu sentido (conteúdo cognitivo)]

³ [potencial completo de todos os signos lingüísticos e regras constitutivas para as interaccións lingüísticas (langue), do qual sempre se escolhem partes . . . para producir todos os tipos de textos possíveis]

⁴ [o conxunto de todos os recursos lingüísticos que são utilizados en un ámbito comunicativo, delimitado por una especialidade, para garantir a comprensión entre as persoas que nele atuam. Esses recursos conforman, enquanto sublinguagem, una parte do inventário total da língua. Na composición de textos especializados, sua selección e estruturação estão determinadas tanto polo conteúdo especializado quanto pola función ou finalidade comunicativa do enunciado, assim como também por una série de outros factores obxectivos e subxectivos presentes no proceso comunicativo]

⁵ [a) o texto é o signo lingüístico primário no âmbito de una Terminología Lingüística; b) [o] concepto de texto especializado comprende o texto além da dimensión escrita; c) o léxico especializado vai além de nomes; d) o vocabulário especializado, num sentido mais estrito, compõe un subsistema do sistema léxico global, quer dizer, perfaz un subconjunto do vocabulário total de una língua; e) no plano do vocabulário, podem ser tratados os procesos de restrición ou de ampliación semántica, [sic!] das manifestações de polissemia, homonímia e sinonímia, das estruturas e recursos para a formação de palabras, entre outros. O vocabulário geral científico é una espécie de média entre os vocabulários especializados]

⁶ [Os textos devem ter sido publicados; Os textos devem ser inteiros; O autor deve ser competente para escrever no domínio em questão; O âmbito deve ser profissional ou educativo; A data de publicação de um texto pode ser importante; A função do texto deve ser informativa, didáctica ou normativa]

⁷ [não é porque um dado termo ou expressão ocorram apenas uma única vez em um texto que devem ser *a priori* descartados de uma ‘lista’ ou elenco de itens importantes]

⁸ En el Anexo 2 se pueden conferir los alineamientos de tales contextos que ofrece el *AntConc* (Anthony, 2014).

Referencias

- Anthony, L (2014). *AntConc*. Version 3.4.4 [Computer Software]. Tokyo: Waseda University. Disponível em <<http://www.laurenceanthony.net/>>. Acesso em 13 jun. 2016.
- Auger, P., & L’Homme, M. (2004). A terminologia segundo uma abordagem textual: uma representação mais adequada do léxico nas linguagens de especialidade. (C. de C. V. Birck, Trad.). *Cadernos de Tradução*, 17, 109-114.
- Berber Sardinha, T. (2004). *Linguística de Corpus*. Barueri, Brasil: Manole.
- Cabré, M. T. (2002). Terminología y Linguística: la Teoría de las Puertas. *Estudios de Lingüística del Español*, 16., s.p. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies16/Cabre.html>.

-
- CEFR (2001). United Kingdom. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.
- DiClavELE (n.d.). Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Finatto, M. J. (2004). Termos, textos e textos com termos: novos enfoques dos estudos terminológicos de perspectiva linguística. En Isquierdo, A. N.; Krieger, M. G. (orgs.). *As Ciências do Léxico*. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. (pp. 341-357). Volume II. Campo Grande, Brasil: Editora UFMS.
- Hoffmann, L. (2015a). Conceitos básicos da Linguística de Linguagens Especializadas. (M. J. B. Finatto, Trad.). En Finatto, M. B.; Zilio, L. (orgs.). *Textos e termos por Lothar Hoffmann: um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas*. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/ppglettras/pdf/Hoffmann-web2a.pdf>.
- Hoffmann, L. (2015b). Linguagens especializadas como sublinguagens. (L. Zilio, Trad.). En Finatto, M. B.; Zilio, L. (orgs.). *Textos e termos por Lothar Hoffmann: um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas*. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/ppglettras/pdf/Hoffmann-web2a.pdf>.
- Krieger, M. G., & Finatto, M. J. B. (2004). *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- MCER (2002). España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- PCIC (2006). España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. (3 Vol.) Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Pearson, J. (2004). Como ter acesso a elementos definitórios nos textos especializados? S. D. Loguercio, C. Huang, Trans.). *Cadernos de Tradução*, 17, 51-66.

Anexo A – Pantalla *AntConc* (Anthony, 2014) con resultados del PCIC (2006)

AntConc 3.4.4w (Windows) 2014

File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Corpus Files

- I Objetivos generales
- II Objetivos B.txt
- III Objetivos C.txt
- IV Gramática.txt
- V Pronunciación y Pro
- VI Ortografía.txt
- VII Nociones especifi
- VIII Funciones.txt
- IX Tácticas y estrategi
- X Géneros discursivo
- XI Referentes cultura
- XII Saberes y comport
- XIII Habilidades y acti
- XIV Procedimientos de
- XV Presentación.txt
- XVI Isagoge.txt
- XVII Introducción gene
- XVIII Desarrollo del Pro
- XIX Especialistas respon
- XX Norma lingüística.txt
- XXI Convenciones ortotí
- XXII Plan general.txt

Total No. 23

Files Processed

Concordance Hits 7

Hit	KWIC	File
1	curricular del Instituto Cervantes concepto de competencia comunicativa y, en definitiva, la	I Objetivos g
2	os estos componentes que terminan configurando la competencia comunicativa es sumamente com- pleja y	II Gramática.
3	de desarrollar en el pleno ejercicio de su competencia comunicativa y sirve para	3 Introducc
4	l trasciende el planteamiento tradi- cional de la competencia comunicativa e incorpora una visión má	3 Introducc
5	competencia verbal en relación con el concepto de competencia comunicativa , González Nieto18 pone de	3 Introducc
6	. 36 Plan curricular del Instituto Cervantes competencia comunicativa consta de tres subcompe	3 Introducc
7	actuales y aportan una información útil para su competencia comunicativa . Su inserción en el inven	6 Norma ling

Search Term ☒ Words ☐ Case ☐ Regex Search Window Size 50

Kwic Sort ☒ Level 1 1R ☒ Level 2 2R ☒ Level 3 3R

AntConc 3.4.4w (Windows) 2014

File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Corpus Files

- I Objetivos generales
- II Objetivos B.txt
- III Objetivos C.txt
- IV Gramática.txt
- V Pronunciación y Pro
- VI Ortografía.txt
- VII Nociones especifi
- VIII Funciones.txt
- IX Tácticas y estrategi
- X Géneros discursivo
- XI Referentes cultura
- XII Saberes y comport
- XIII Habilidades y acti
- XIV Procedimientos de
- XV Presentación.txt
- XVI Isagoge.txt
- XVII Introducción gene
- XVIII Desarrollo del Pro
- XIX Especialistas respon
- XX Norma lingüística.txt
- XXI Convenciones ortotí
- XXII Plan general.txt

Total No. 23

Files Processed

Concordance Hits 4

Hit	KWIC	File
1	ión con los descriptores que carac- terizan las competencias comunicativas de los alumnos en	3 Introducc
2	arrollan las competencias generales sino solo las competencias comunicativas de la lengua-10. Estas	3 Introducc
3	a su vez se relaciona con otros componentes12. competencias comunicativas de la lengua son las qu	3 Introducc
4	las actividades que suponen la activación de las competencias comunicativas de los alumnos, si bien	3 Introducc

Search Term ☒ Words ☐ Case ☐ Regex Search Window Size 50

Kwic Sort ☒ Level 1 1R ☒ Level 2 2R ☒ Level 3 3R

Anexo B – Pantalla *AntConc* (Anthony, 2014) con resultados del MCER (2002)

AntConc 3.4.4w (Windows) 2014

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files

MCER 2002.txt

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 27

Hit	KWIC	File
1	viduo 11 2.1.2. La competencia comunicativa.....	MCER 2002:
2	plejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separado	MCER 2002:
3	estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todo	MCER 2002:
4	de la lengua y de la competencia comunicativa. • Modulares, que mejora	MCER 2002:
5	cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa com- prende otras dimensi	MCER 2002:
6	competencias generales de un individuo, la competencia comunicativa, las actividades de	MCER 2002:
7	das ni sean estrictamente repetitivas. 2.1.2. La competencia comunicativa Se puede considerar que	MCER 2002:
8	comunicativa Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componen	MCER 2002:
9	de actividad co- municativa y de competencia comunicativa. Es bastante frecuente pr	MCER 2002:
10	respecto a los componentes de la competencia comunicativa general más adecuados par	MCER 2002:
11	alumnos, de poner en acción su competencia comunicativa depende en gran medida de	MCER 2002:
12	, como, por ejemplo, lapsus de memoria; – competencia comunicativa inadecuada para la tarea	MCER 2002:
13	se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin em- bargo, puede res	MCER 2002:
14	ha detallado anteriormente, junto con una competencia comunicativa más específicamente r	MCER 2002:
15	pecíficamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado	MCER 2002:
16	es un aspecto fundamental de la competencia comunicativa. Los usuarios del Marco	MCER 2002:
17	numerosos y distintos componentes de la competencia comunicativa, resulta legítimo señalar	MCER 2002:
18	. Aunque la visión tradicional de la competencia comunicativa «monolingüe» de la «lengu	MCER 2002:
19	extensión y la diversificación de la competencia comunicativa de la lengua (véase la	MCER 2002:
20	la interacción oral; respecto a la competencia comunicativa, la atención se centrará	MCER 2002:
21	significa- do es fundamental para la competencia comunicativa y casi todas las personas	MCER 2002:
22	la vez que pretenden desarrollar la competencia comunicativa basada en lo que se	MCER 2002:
23	las ca- rencias existentes en su competencia comunicativa es un factor importante e	MCER 2002:
24	y de evaluar o autoevaluar la competencia comunicativa del alumno (ca- pítulo 9)	MCER 2002:
25	enseñanza primaria), o bien con la competencia comunicativa en una lengua (sobre todo	MCER 2002:
26	lengua) y su relación con la competencia comunicativa, pero sin que haya un	MCER 2002:
27	en un paulatino desarrollo de la competencia comunicativa (en sus dimensiones	MCER 2002:

Search Term ☒ Words ☐ Case ☐ Regex Search Window Size 50

competencia comunicativa Advanced

Start Stop Sort

Kwic Sort

☒ Level 1 1R ☒ Level 2 2R ☒ Level 3 3R

Clone Results

Total No. 1

Files Processed

AntConc 3.4.4w (Windows) 2014

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files

MCER 2002.txt

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 7

Hit	KWIC	File
1	render) 104 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua.....	MCER 2002:
2	- gística y su experiencia docente» (véase Competencias comunicativas, en la sección 3.4). No	MCER 2002:
3	de competencias, tanto ge- nerales como competencias comunicativas lingüísticas, en par	MCER 2002:
4	, incluyendo las actividades lingüísticas. • Las competencias comunicativas son las que posibilitan	MCER 2002:
5	EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS – Competencias comunicativas: Presentan descriptores	MCER 2002:
6	su uso de la lengua. 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua Para la	MCER 2002:
7	a una serie más general de competencias comunicativas y de aprendizaje. d) E	MCER 2002:

Search Term ☒ Words ☐ Case ☐ Regex Search Window Size 50

competencias comunicativas Advanced

Start Stop Sort

Kwic Sort

☒ Level 1 1R ☒ Level 2 2R ☒ Level 3 3R

Clone Results

Total No. 1

Files Processed