El "+ n" en la competencia del español de los inmigrantes. Un estudio sobre la competencia léxica en corpus de entrevistas certificadoras

María Cecilia Ainciburu
Universidad Antonio de Nebrija

Ocarina Masid Blanco
Universidad Antonio de Nebrija

1. Introducción

Esta investigación se realiza en el marco del proyecto IN.MIGRA2-CM (Ref: H2015/HUM-3404): "La población migrante de la comunidad de Madrid: estudio multidisciplinar y herramientas para la integración sociolingüística", desarrollado por la Universidad de Alcalá de Henares, la Universidad Europea de Madrid y la Universidad Antonio de Nebrija; y subvencionado por la Comunidad de Madrid y fondos europeos. El objetivo principal de este proyecto es colaborar desde la Lingüística aplicada a la facilitación de la integración sociolingüística y sociocultural de la población inmigrante. Como resultado de un proyecto anterior (IN.MIGRA07-CM), el grupo de investigación LAELE (Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera) de la Universidad Antonio de Nebrija diseñó e implantó el Diploma LETRA, un examen de certificación lingüística de nivel inicial (A2 *–n*) para trabajadores inmigrantes centrado en los ámbitos laboral y administrativo. Entre los años 2010 y 2016 se han llevado a cabo cinco convocatorias del examen, a las que se han presentado 1544 candidatos de 29 lenguas maternas diferentes. El Diploma LETRA consta de cuatro pruebas: comprensión lectora, comprensión audiovisual, expresión e interacción escrita y expresión e interacción oral[1].

Este trabajo se centra en la última prueba (expresión e interacción oral) que consiste en una entrevista de aproximadamente 10 minutos de duración en la que el candidato debe participar en una conversación formal sobre intereses, experiencias y cualificación profesionales, tareas, herramientas y riesgos laborales de la propia profesión, así como sobre instituciones y documentos administrativos. El propósito es indagar acerca de las nociones generales y específicas que se centran en campos semánticos debidamente elicitados y, a partir de ellos, intenta descubrir si existe un *+n* de competencia respecto al nivel requerido en alguno de los campos léxicos de la entrevista y si es posible aplicar el modelo de Cummins (1981) para la lengua académica al español con fines laborales para inmigrantes. Con este objetivo se analizan 12 entrevistas de candidatos procedentes de seis nacionalidades diferentes. Dado que el examen LETRA es una certificación lingüística para trabajadores, este estudio se centra en las nociones

1. Para ver las especificaciones, el modelo del examen, recursos para prepararlo y las ediciones anteriores se puede consultar http://diplomaletra.com/

que se correlacionan semánticamente con las necesidades comunicativas del colectivo inmigrante en esta área específica.

2. Una estadiación para el español para inmigranres

El español de la inmigración, frecuentemente estudiado solo desde el punto de vista de la óptica contrastiva o como un problema de política educativa, constituye, desde el punto de vista de su descripción léxica un *unicum* en la didáctica de las lenguas segundas. Por una parte, la adquisición de los adultos suele no estar marcada por el acceso a estructuras institucionales de educación, por otro, aún se duda si deba ser considerado o no un español con "fines específicos" (Barao, 2014). Este estudio se centra concretamente en el español para inmigrantes con fines laborales, por lo que afrontaremos la dicotomía dentro de este ámbito específico ¿podría considerarse el español con fines laborales para inmigrantes una lengua de especialidad? Algunos estudios, como el de Baralo (2012) afirman que no: "Asumimos que el español para trabajadores inmigrantes hablantes de otras lenguas no se puede considerar una lengua de especialidad, sino que se trata de la lengua general, pero en contextos específicos de uso, los laborales y administrativos" (Barao, 2012:13).

Sin embargo, la estadiación de la lengua de inmigrantes ha sido objeto de estudio en algunos sectores de las lenguas con propósitos específicos. Villalba y Hernández (2003, 2005, 2007) enmarcan la enseñanza del español con fines laborales para inmigrantes dentro del español con fines profesionales, desarrollado bajo el epígrafe genérico de fines específicos. Estos autores defienden que englobar la enseñanza del español para inmigrantes dentro del currículo de español con fines específicos ayudaría a diseñar cursos que cubriesen las necesidades formativas de estos alumnos, ya que, en la enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes, la formación profesional adquiere una importancia determinante, mientras que en los cursos de español con fines profesionales la capacitación profesional se presupone puesto que los alumnos la han recibido previamente en su lengua materna. Así, los alumnos inmigrantes, además de aprender la lengua meta, necesitan formación en el tipo de tareas que se desarrollan en las distintas profesiones porque suelen desempeñar trabajos diferentes a aquellos para los que se han formado en su país de origen o su nivel de capacitación es bajo:

> Pensemos, por ejemplo, en el caso del servicio doméstico. En este tipo de trabajo, serán necesarios, además de los recursos lingüísticos para seguir instrucciones orales o escritas, indicar que se ha terminado el trabajo, expresar necesidad, pedir aclaraciones... Otros que tienen que ver con la capacitación profesional tales como entender logotipos de productos de limpieza, la manipulación, conservación y caducidad de los alimentos, la preparación de platos básicos de la cocina española, el uso de los electrodomésticos más usuales... (Hernández y Villala, 2003: 4).

Si se asumen estas diferencias y se considera que el español con fines laborales para inmigrantes podría inscribirse dentro del español con fines profesionales y, por tanto, específicos ¿se podrían aplicar las mismas teorías que a otros ámbitos de las lenguas de especialidad? En el caso de la lengua académica Cummins (1981) distinguió entre las ha-

bilidades comunicativas interpersonales básicas (BICS, en inglés), lo que llamaríamos fluidez conversacional general, y las habilidades cognitivo- académicas (CALP). La distinción da cuenta del hecho de que algunas medidas de competencia lingüística, como las pruebas estandarizadas de lectura o las medidas de vocabulario, no se correlacionaban con la habilidad general de expresarse en la lengua extranjera que tenía aspectos mucho menos carentes, como la competencia fonética o la fluidez conversacional, que resultaban "casi nativos" en niños y adolescentes inmigrados (Cummis, 1981). La hipótesis es que se necesitan dos años de exposición a la segunda lengua para alcanzar unas BICS, mientras que las CALPS requieren al menos siete años de contacto lingüístico. Aunque este cálculo está fuertemente sesgado por la comunidad estudiada, los estudios realizados en los siguientes treinta años corroboran la existencia del salto diferencial (*gap*), como muestran los estudios realizados en Canadá, Europa e Israel (una reseña actualizada en Fr, 2016). Las implicaciones para este trabajo son cruciales: si la competencia léxica de los trabajadores inmigrantes siguiera el modelo de la CALP de estudiantes inmigrantes, deberíamos esperar una correlación negativa entre los campos semánticos especializados (los sectores de trabajo, las herramientas utilizadas, entre otros) y los no especializados o propios de la BICS, como los de la identificación personal y profesional o la expresión de estados y emociones simples que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervants, 2006) ancla en el nivel inicial.

3. Implicaciones para la certificación lingüística específica

La adquisición del vocabulario de una lengua no nativa forma parte del proceso progresivo de construcción de la interlengua. En general, los documentos de referencia, el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Euroa, 2002) (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) emparejan los niveles lingüísticos con el manejo de repertorios de nociones generales y específicas propios de cada uno de estos grados de competencia (Ainciburu, 2014). Dichos repertorios han sido elaborados en forma ejemplificadora para los usos de la Comunidad de Madrid (Instituto Cervants, 2006), por lo que una acción de certificación local debería encontrarlos adecuados para la descripción general de la interlengua en términos léxicos.

Las peculiaridades del contexto en el que los inmigrantes aprenden la lengua meta y desarrollan su interlengua hacen que su nivel de competencia lingüística no sea equitativo en todas las destrezas y subcompetencias lingüísticas. El Diploma LETRA acredita un nivel de dominio A2 *–n*. El *n* se refiere a la asimetría en el dominio de las subcompetencias lingüísticas, es decir, aprendientes con un determinado nivel de dominio del español podrían presentar un mayor o menor alcance en algunas competencias o subcompetencias lingüística del que según las especificaciones del PCIC corresponde a su nivel general.

En el caso de los trabajadores inmigrantes se presupone un *+n* en las destrezas orales, por eso el examen evalúa la competencia del candidato dando más valor a las destrezas orales que a las escritas y a las destrezas receptivas que a las productivas, de modo que la comprensión auditiva y la prueba de interacción oral son las que más peso tienen en la ponderación final de la nota (Baralo, Martín y Pascul, 2016). ¿Se podría

prever también un *+n* en el alcance léxico de los candidatos que se presentan al Diploma LETRA? Varias razones apuntan a que es previsible que hayan desarrollado un dominio léxico más alto que en otras subcompetencias. Diversos estudios (Baralo y Estaire, 2011; Jiménez, 2012; Fernández-Merio, 2013) exponen que el hecho de que los inmigrantes se encuentren en inmersión y contacto constante con la lengua meta conlleva una competencia intercultural adquirida por la interacción con los hablantes nativos que permite ampliar sus redes de palabras y expresiones. Además, su alcance léxico está ligado a necesidades inmediatas, lo cual en muchas ocasiones se traduce en un mayor dominio léxico en ciertos ámbitos de nociones específicas, como las relacionadas con el ámbito laboral. Asimismo, los estudios de disponibilidad léxica realizados con estos aprendientes muestran mayor alcance en los centros de interés relacionados con los contextos laborales y administrativos.

4. Método

Dadas las premisas propuestas en las páginas previas nos preguntamos:

- Si comparamos dos campos léxicos propios de la secuencia temática de una entrevista con informantes inmigrantes adultos trabajadores de la Comunidad de Madrid ¿los candidatos comprenden y producen las unidades léxicas propuestas por el PCIC para el nivel de competencia A2 certificado en el examen?

Esta investigación propone una lectura cuantitativa y cualitativa de las unidades léxicas de muestras de entrevistas certificadoras del nivel A2 de inmigrantes de la Comunidad que se presentan a la certificación LETRA (Talkbak, 2017). Las entrevistas analizadas son 12, de candidatos de 6 nacionalidades diferentes (marroquí, senegalesa, ucraniana, rumana, filipina y nigeriana)[2], diversificados en términos de género, de forma que en cada nacionalidad se selecciona un hombre y una mujer. Aunque la posibilidad de seleccionar candidatos de una sola nacionalidad y sexo hubiera potenciado el alcance de los resultados en términos de control de las variables intervinientes, las entrevistas se han elegido asumiendo ese riesgo y teniendo en cuenta la posibilidad de que la muestra sea mayormente representativa de la población estudiada, esto es de los candidatos que se presentan al Diploma LETRA.

Los campos sondeados como nociones generales son "3. Identidad personal" y "5. Alimentación". Dentro de estos campos se centran las nociones específicas de "3.1. Datos personales" y "5.6. Utensilios de cocina y mesa", donde se encuentran los ejemplos propios del campo léxico profesional.

Según las especificaciones del examen la entrevista contiene tres tareas (con detalle en http://www.diplomaletra.com/docs/Cuadernillo-del-entrevistador-examinador.pdf):

a. TAREA 1 Inicio de una entrevista de trabajo.

2. Se analizan los siguientes pares de muestras, entendiéndose que el primer miembro del par es mujer y el segundo hombre: marroquí (4_066/4_201), senegalesa (5_145/5_183), ucraniana (5_210/5_212), rumana (4_027/4_078), filipina (4_066/4_078) y brasilera (4_182/5_320). Corpus disponible en http://talkbank.org/access/SLABank/Spanish/Nebrija-INMIGRA.html

- Actividad de la lengua: Interacción oral conversación cara a cara con el examinador.
- Contexto: Primeros momento de una entrevista de trabajo simulada.
- Tiempo: 2-3 minutos.

b. TAREA 2 Descripción de una lámina relacionada con una profesión/oficio y conversación sobre algunos aspectos vinculados a esa profesión/oficio.
   - Actividad de la lengua: expresión oral monólogo sostenido interacción oral conversación cara a cara con el examinador.
   - Tiempo: 2-3 minutos.

c. TAREA 3 Conversación sobre una lámina relacionada con el ámbito administrativo-laboral y con documentos administrativos.
   - Actividad de la lengua: interacción oral - conversación cara a cara con el examinador
   - Tiempo: 2-3 minutos

El texto de la entrevista correspondiente a la tarea 1 ilustra el campo temático de la identificación personal, mientras que en la tarea 2 esperamos encontrar unidades léxicas propias del campo profesional. Para poder comparar dichas unidades sin introducir otras variables de campo temático se seleccionan las entrevistas que en la tarea 2 hablan de la profesión de cocinero y cuya descripción resulta inspirada por la siguiente imagen:



Figura 1. Disparador de la actividad en la entrevista oral
(en www.diplomaletra.com/examen_letra/tareas/interaccion_y_expresion_oral.php)

En la comparación de los dos campos elegidos buscamos comprender si las palabras utilizadas se vinculan con un nivel determinado de nociones específicas del PCIC. Parece necesario recordar que, en cuanto ejemplos, las listas del inventario no deben ser consideradas como "listas cerradas" aunque "responden a un criterio de selección basado en la variedad centro–norte peninsular española y en las características idiosincrásicas de España" (PCC, 2002: cap. 9), que deberían ser el modelo nativo de la población examinada en esta investigación.

El recuento de las unidades léxicas se realizó usando Wordsmith tools para el orden de frecuencia absoluto, mientras que las coocurrencias se ilustran utilizando un sistema de grafos, alternativo al utilizado en los estudios de léxico disponible. En todos los casos las unidades léxicas están normalizadas o los errores formales, reparados: si aparece "cucharillos" en el texto original, se coloca "cucharilla" en el programa informático para evitar que la disformidad pueda sesgar el efecto de frecuencia. Cuando la disformidad tiene que ver con formas presentes en diferentes variedades del español ("cucharita" /"cucharilla") no se realiza la normalización de las formas.

5. El léxico de los campos "identidad personal" e "instrumentos y herramientas"

Una vez que se seleccionaron los fragmentos a estudiar y se utilizó el programa para seleccionar la frecuencia de palabra, se realizaron los grafos que muestran la entidad de la frecuencia (círculos más o menos grandes) y la coocurrencia de palabras en las secuencias de entrevista (líneas rectas). Se utilizó en programa Gephi y en la primera secuencia los resultados se muestran en la Figura 2.

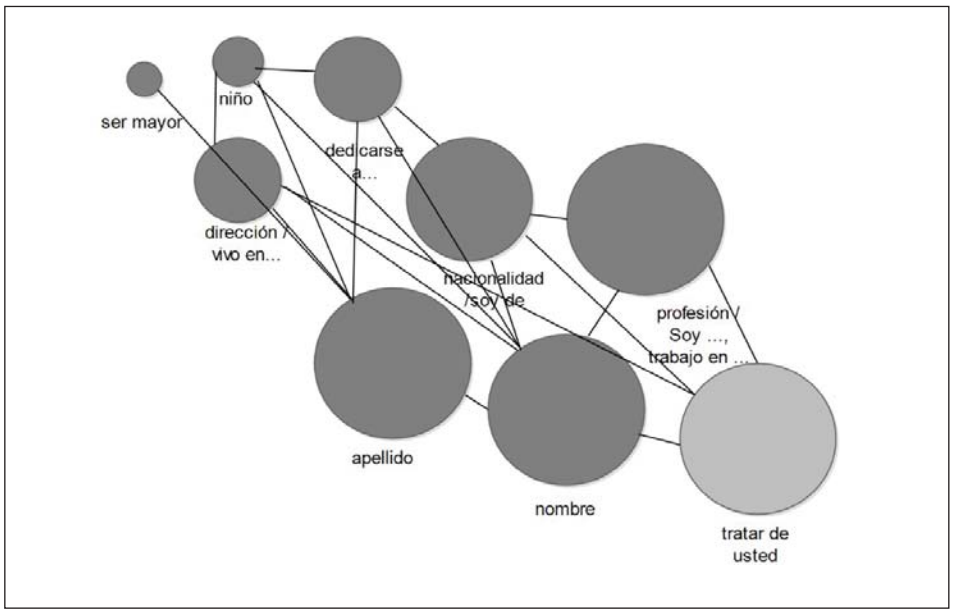

Figura 2. Representación gráfica de la presencia, frecuencia y coincidencia de uso de las unidades léxicas "Identidad Personal"

Las palabras ligadas a nociones específicas de identificación personal son: *apellido, dedicarse, dirección, mayor, nacionalidad, niño, nombre, profesión, tratar de usted*. Como podía esperarse en una entrevista que simula la de trabajo *nombre, apellido* y *profesión* son las formas más frecuentes. Hay otras unidades léxicas muy frecuentes, que tiene que ver con los estudios previos, que no se han incluido porque no especificadas en el PCIC,

documento con el que deseábamos comparar los resultados en términos de nivel lingüístico. Hemos incluido, en cambio la forma "tratar de usted" con otro color (más claro), porque 10 de las 12 secuencias la contienen, pero en boca del examinador, por lo que solo podemos considerar que se comprende, no que se produce. En muchos casos, hemos incluido formas alternativas (*dirección/ vivo en*...), porque parece que su uso alternativo es marca de nivel en las Nociones específicas del PCIC. Así:

	A2	**B1**	**B2**
3.1. Datos personales	3.1.1. Nombre *apellidarse* *presentar(se)* 3.1.2. Dirección dirección electrónica 3.1.3. Número de teléfono *prefijo* *extensión* 3.1.4. Lugar y fecha de nacimiento *nacer, morir* 3.1.5. Nacionalidad *tener/pedir - la nacionalidad* 3.1.6. Edad *bebé, adolescente, persona mayor* 3.1.7. [-] 3.1.8. Estado civil *casarse, separarse, divorciarse* 3.1.9. Profesión	3.1.1. [-] 3.1.2. Dirección *vivir - en las afueras/en el centro* *cambiar de dirección* 3.1.3. [-] 3.1.4. [-] 3.1.5. [-] 3.1.6. Edad *recién nacido, anciano* 3.1.7. Sexo *varón, hembra* *masculino, femenino* *heterosexual, homosexual, bisexual, transexual* *gay, lesbiana* 3.1.8. Estado civil *boda - civil/religiosa* *divorcio, separación* *matrimonio - homosexual/ heterosexual* *pareja de hecho* 3.1.9. Profesión	3.1.1. Nombre *cambiar - de nombre/de apellido* *llamar - por el nombre/por el apellido* *tratar - de tú/de usted, tutear* 3.1.2. Dirección *vivir - en la periferia/en el casco antiguo/en el casco histórico* *mudarse - de barrio/de zona* 3.1.3. [-] 3.1.4. [-] 3.1.5. [-] 3.1.6. Edad *niñez, preadolescencia, madurez, vejez* *madurar, envejecer, hacerse mayor* 3.1.7. [-] 3.1.8. Estado civil *quedarse viudo* 3.1.9. Profesión

Tabla 1. Especificaciones de nivel del primer campo léxico con ejemplos (elaborada a partir del PCIC, 2002)

Estamos ante una tabla de nociones básicas particular, en la que la mayor parte de las nociones se adquieren en A1 y A2. En B2 sucede incluso que haya subclases anuladas con el signo [-]. Creemos que es esa la razón por la que la mayor parte de las unidades léxicas caen en la órbita del nivel de salida de la certificación (A2), porque la identificación de si mismo es función preferente en los niveles A. El hecho de que el análisis no se realice sobre cuestionarios de léxico disponible, sino sobre producciones no espontáneas, puede sesgar la frecuencia y la zona de mayor desarrollo del campo léxico (la iden-

tificación del candidato en el examen requiere nombre y apellido y frecuentemente se le pide deletrear uno de los dos), del mismo modo la situación cohíbe otros aspectos de la identificación como la condición sexual o el estado civil. Aunque no se analiza en el grafo, cuando se trata de la profesión de "cuidadores", la especificación de formas que parecen marcar nivel (ver Tabla 1), como "persona mayor", "anciano", "envejecer" o "hacerse mayor" son más evidentes. Eso nos invita a estudiar un grupo más específico de Nociones, ligadas a la profesión de los candidatos.

El segundo campo semántico que se analizó corresponde a la Tarea 2 de las entrevistas estudiadas. La identificación profesional "cocinero, chef" está explicitada en el nivel A2 del PCIC y se puede ejemplificar así:

81	*INT:	quiero que me cuente pues un poco qué está haciendo este señor.
82	*INT:	a qué se dedica.
83	*INT:	qué cosas utiliza en su trabajo.
84	*PAR:	sí, esto es un cocinero, parece.
85	*PAR:	en una cocina eh@fp grande.
86	*PAR:	de un restaurante.
87	*PAR:	puede ser ?
88	*INT:	ajam@i.
89	*PAR:	eeh@fp, preparando coomida.
90	*PAR:	eeh@fp y qué necesita aquí para hacer.
91		comida.
92	*PAR:	eeh@fp el sartén.
93	*PAR:	eh@fp o la cacerola.
94	*PAR:	olla [//] o la olla.
95	*INT:	ajam@i.
96	*PAR:	horno, eeh@fp utensilios que usa o que necesita.
97	*PAR:	tenedor, cuchara, cucha [//] cucharón cuchillo.
98	*PAR:	alguna espátula o horno.

http://talkbank.org/browser/index.php?url=SLABank/Spanish/Nebrija-INMIGRA/Romanian/4_030_O.cha

En la dinámica de la entrevista la explicitación de los instrumentos no ocupa todo el segmento temporal, sino que se introducen otros elementos temáticos como los horarios de trabajo, los riesgos de la profesión, etc. Los textos cargados en WordSmith Tools contienen la transcripción completa de la Tarea 2, aunque el grafo contenga solo las nociones específicas comparables con las del PCIC. El grafo correspondiente a los utensilios de cocina y mesa es el siguiente:

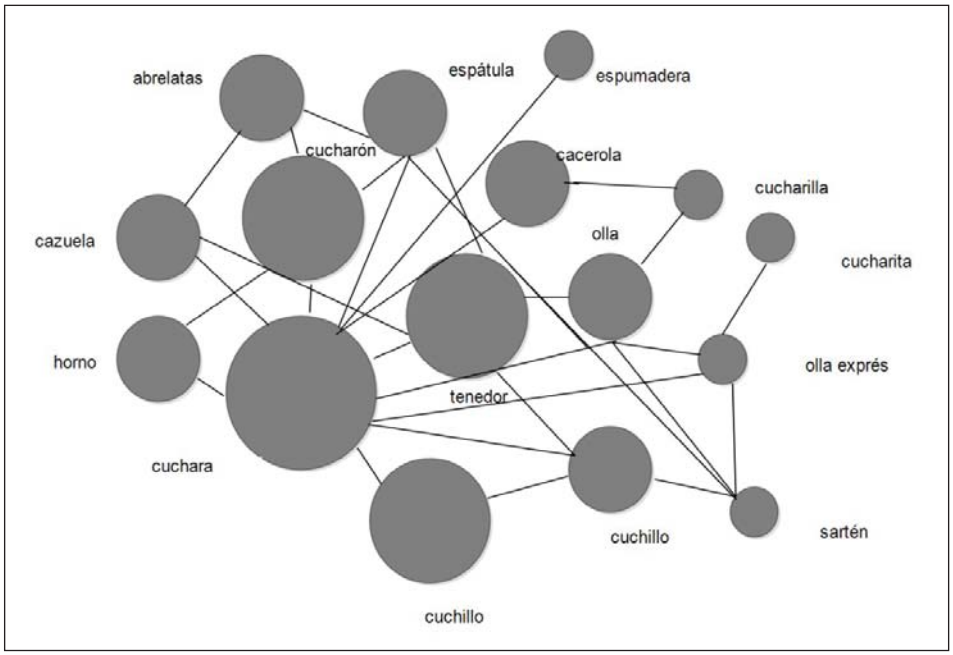

Figura 3. Representación gráfica de la presencia, frecuencia y coincidencia de uso de las unidades léxicas "Utensilios de cocina y mesa"

Los nodos son 15 como representación de las ocurrencias: abrelatas, cacerola, cazuela, cuchara, cucharilla, cucharita, cucharón, cuchillo, espátula, espumadera, horno, olla exprés, olla, sartén y tenedor. Se representan con líneas de unión las palabras que se vinculan más de una vez en las producciones de distintos candidatos. La referencia de nivel que teníamos según el PCIC muestra que casi todos los elementos nombrados son ejemplos de las nociones específicas del campo semántico de los niveles B1 y B2, como se ve en la siguiente tabla.

	A2	**B1**	**B2**
5.6. Utensilios de cocina y mesa	*plato* *vaso, taza, botella* *servilleta*	*cuchara, tenedor, cuchillo* *sartén, cazo* *mantel* *copa - de vino/de champán,* *taza - de café/de té/de desayuno, vaso de agua,* *jarra de - agua/cerveza* *recoger - la cocina/la mesa* *poner/recoger/quitar - los platos/la mesa* *fregar los platos, poner el - lavavajillas/lavaplatos*	*fuente, bol, tazón* *olla (a presión), cacharro, cazuela (de barro), recipiente* *cuenco, ensaladera, sopera* *sacacorchos, abrelatas*

Tabla 2. Especificaciones de nivel del segundo campo léxico con ejemplos (elaborada a partir del PCIC, 2002)

Es fundamental considerar que, a diferencia del campo léxico de la identidad que puede inducirse solo a partir de las preguntas del entrevistador, en esta actividad hay una imagen que actúa como disparador (ver Método). En esa imagen hay una serie de objetos que el candidato podría imaginar que se le requieren en forma más o menos obligada. Las unidades léxicas ligadas a la imagen son: tapa, olla, sartén, cacerola, cazo, cucharón, espumadera, paleta, pinza, cuchara de espaguetis, robot de cocina. Hay elementos entre estos que no se nombran nunca (como el robot de cocina), mientras que otros que no están en la imagen (como es el caso de los cubiertos) se nombran en casi todas las entrevistas analizadas. Este hecho indica:

a. Que el hecho de que ciertos elementos aparezcan siempre (frecuencia) y se coloquen al centro de los grafos, podría significar que ese formato de las redes semánticas es independiente respecto a la LM o incluso a la LE, lo que implicaría una cierta condición de prototipicidad de esos elementos.

b. Que algunas unidades léxicas podrían tener mayor imprimación, aunque no se puedan definir directamente como herramientas de un determinado trabajo (los cubiertos son centrales para comer, pero no se encuentran en la imagen y no son exactamente "Utensilios de cocina").

Ambas afirmaciones se consolidan mirando los estudios de léxico disponible de nativos y no nativos cuyos centros de interés se desglosan en el *Proyecto Panhispánico de léxico disponible* en 06. Objetos colocados en la mesa para la comida y 07. La cocina y sus utensilios (con detalle en C). En casi todos los estudios muchos de los elementos del campo 06 también aparecen en el campo 07, incluso con especificaciones que aquí no hemos encontrado ("cucharita de café", "cuchillo de sierra", entre otros. Cornejo 2015). Probablemente la proximidad de los campos en el lenguaje nativo se "transfiere" a los casos de uso no nativo.

Lo cierto es que, sea cual sea el análisis cualitativo propuesto, estas unidades se encuentran en un nivel de competencia que excede el A2 del Diploma LETRA, pero se requieren porque forman parte de la especificación "para trabajadores inmigrantes" y consecuentemente en el material del examen (Figura 1). Ese es el "+ n" postulado en las especificaciones del examen y en todos los análisis de progresión de la adquisición léxica propuesta para lenguas con fines específicos (Ainciburu 2014).

6. A modo de conclusión

Esta investigación intentó descubrir si los hablantes inmigrantes de diferentes lenguas maternas y participantes en una entrevista de certificación lingüística poseen un "+n" de competencia, entendida como mayor amplitud de los campos léxicos, respecto al nivel general requerido. Dado que el examen LETRA utilizado para el estudio de campo es una certificación lingüística para trabajadores, este estudio se concentró en las nociones que se correlacionan semánticamente con las necesidades comunicativas del colectivo inmigrante en un área específica de empleo.

Los resultados muestran que existe un anclaje del vocabulario requerido para identificarse en el nivel requerido por el Diploma LETRA, pero que las nociones específicas referidas a las herramientas de trabajo exceden ese nivel. Creemos que esa es la naturaleza del "+ n" que se explicita en los descriptores de ese examen. A tal propósito debemos vincular dos cuestiones ya evidenciadas en las primeras partes de este trabajo:

a. Ese "+ n" suele caracterizar la competencia requerida en las llamadas "lenguas profesionales" y en los exámenes certificativos que la consideran (como los de las diferentes cámaras de Comercio, por ejemplo).

b. La profundidad de un determinado campo léxico varía, aún en el léxico nativo, en relación al uso que se hace de la misma -el médico o el ingeniero usan términos técnicos-, si no es posible describir esta gradación en el caso de aprendientes profesionales o en inmersión ¿tenemos que deducir que las Nociones específicas, aún descriptas para la Comunidad de Madrid, son en realidad espejo de las situaciones institucionales de aula en países de habla diferente al español?

Si comparamos la lengua del trabajo de adultos inmigrantes con el caso de la lengua académica como descripta por Cummins (1981), estamos perfectamente de acuerdo con que las BICS o la fluidez conversacional general es alta, mientras que las habilidades profesionales muestran en el aspecto léxico una evolución contraria a la de las CALP. Nos preguntamos si no se debería describir esta competencia en modo específico en los baremos de lengua para inmigrados adultos.

Es posible que, en la adquisición de la lengua de los inmigrantes, la progresión de consolidación de los campos semánticos y de la producción de unidades léxicas no vaya al mismo paso que el aprendizaje gramatical o la producción misma de exponentes lingüísticos variados para las diferentes funciones comunicativas. Al menos que esa progresión ligada en este caso a necesidades diferentes, a la condición adulta de los hablantes y al hecho de que no necesariamente deban hablar español en la vida familiar, tenga una andadura diferente a la de los estudiantes institucionales de ELE. Es posible que el PCIC ejemplifique, en este sentido, las Nociones específicas en una progresión diferente a la que puede relevarse en contextos de no nativos en inmersión (en este caso prescindiendo de su condición de inmigrantes o residentes provisorios). Lo que parece necesario es definir ese misterioso "+ n" en la competencia no nativa. En términos de evaluación, ¿se trata siempre del pasaje al nivel sucesivo de Nociones específicas? ¿podemos asumir que este problema se presentará siempre que se evalúe un adulto trabajador? ¿siempre que el candidato haya pasado por una experiencia de inmersión? Tales preguntas deberían implicar un estudio más amplio, no solo de los campos léxicos, sino también de los exponentes lingüísticos necesarios para comunicar en un determinado nivel.

Referencias Bibliográficas

AINCIBURU, M. C. (2014): "El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable?", *SIGNOS ELE* (8). Disponible en http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2087 [consulta: 30, 10, 2017].

ARNBJÖRNSDÓTTIR, B. (2002): "Teaching Icelandic as a Second Language in the Workplace: a bridge to general proficiency?", en GRÜNHAGE-MONETTI *et al*.: *Odysseus. Second Language at the workplace: Language needs of migrant workers: organizing language learning for the vocational/workplace context.* Strasburg. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing.

BARALO OTTONELLO, M. y ESTAIRE, S. (2011): "Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes", *Lengua y migración*, vol. 3, nª 2. Disponible en https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/19081 [consulta: 30, 10, 2017].

BARALO OTTONELLO, M. (2012): "Diseño de certificación lingüística comunicativa: ¿cómo evaluar la expresión e interacción escritas y orales?", *Revista internacional de lenguas extranjeras*, 1. Disponible en http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/6/7 [consulta: 30, 10, 2017].

BARALO OTTONELLO, M. (2014): "Evaluación lingüística comunicativa con intención integradora en el ámbito de la inmigración", *Diálogos Latinoamericanos*, 22, 212-241.

BARALO OTTONELLO, M., MARTÍN LERALTA, S. y PASCUAL GÓMEZ, I. (2016): "La certificación de las competencias comunicativas del español para inmigrantes", *Porta Linguarum*, 25. Disponible en http://www.ugr.es/-portalin/articulos/PL_numero25/8%20Marta.pdf [consulta: 30, 10, 2017].

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y Grupo Anaya.

CORNEJO, C. T. (2015): *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

CUMMINS, J. (1981): "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada", *Applied linguistics*, *2*, 132.

FER, S. (2016): "Theoretical models of interpersonal communication and second language acquisition of immigrants", *Journal of Identity and Migration Studies*, *10*(1), 22.

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P. (2013): *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León*. Tesis Doctoral: Universidad de Valladolid.

HERNÁNDEZ GARCÍA, M. y VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2003): "Análisis de las necesidades lingüísticas requeridas en el servicio doméstico en España", en GRÜNHAGE-MONETTI *et al*.: *Odysseus. Second Language at the workplace: Language needs of migrant workers: organizing language learning for the vocational/workplace context.* Strasburg. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing.

HERNÁNDEZ GARCÍA, M. y VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2005): "La enseñanza del español con fines laborales para inmigrantes", *Glosas didácticas*, 15. Disponible en http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-08.pdf [consulta: 30, 10, 2017].

HERNÁNDEZ GARCÍA, M. y VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2007): "La enseñanza del español con fines laborales para inmigrantes", *Linred: Lingüística en la red*, 5. Disponible en http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo3.pdf [consulta: 30, 10,

2017].
INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular. Niveles de Referencias para el Español.* Madrid: Edelsa.
JIMÉNEZ BERRIO, F. (2012): "Aprendizaje integrado de contenidos y español para inmigrantes desde la perspectiva de la disponibilidad léxica: enseñanza del vocabulario", en. BREEZE, R. *et al. Teaching Approaches to CLIL/Propuestas docentes en AICLE*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Disponible en https://dadun.unav.edu/handle/10171/27574 [consulta: 30, 10, 2017].
TALKBANK (2017): *Nebrija-INMIGRA Corpus*. Disponible en http://talkbank.org/access/SLABank/Spanish/Nebrija-INMIGRA.html [consulta: 30, 10, 2017].