Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 745-760

El nivel C2 en español en las EE. OO. II: El espejismo bilingüe

Miguel Ángel Mora Sánchez
Escuela Oficial de Idiomas de Alicante
Universidad de Alicante

1. Introducción: el nombre de los niveles altos

La tradición pedagógica ha venido diferenciando, en la enseñanza de idiomas, diferentes niveles en el proceso aprendizaje de lenguas extranjeras: el carácter progresivo de dicho aprendizaje así lo marcaba, las necesidades pedagógicas así lo imponían y, desde antaño, se ha optado por agrupar, según el nivel de conocimientos/grado de aprendizaje (conjunto de saberes lingüísticos: léxicos, morfológicos, sintácticos…), al alumnado. Por un lado, nos vamos a encontrar con el problema de cuántos grupos/niveles distinguir, por otro, la cuestión de cómo denominamos o diferenciamos esos niveles. A ello tendríamos que añadir la existencia (o inexistencia) de una pretendida uniformidad de los niveles: ¿Qué criterio utilizamos para determinar dicha uniformidad? En muchos casos, lo que hacemos es tomar como referencia la correspondencia con el uso lingüístico del nativo, de manera que es el uso nativo el referente para medir el nivel del aprendiz de lengua extranjera. ¿Es esa perspectiva adecuada? ¿O sería mejor partir de las diferencias que manifiesta el aprendiz de la lengua extranjera dentro de mismo proceso de aprendizaje…?

En general, este es un aspecto que no parece importar mucho al profesorado de idiomas puesto que no es competencia suya tomar esta decisión. Suelen ser las instituciones, encargadas de la organización de la enseñanza, las que determinan las divisiones en grupos del alumnado. Sin embargo, sí que es el profesorado el que sufre las consecuencias de tener que organizar la clase donde el grupo no es uniforme o presenta una gran disparidad en las distintas competencias o destrezas de la lengua meta.

La tradición pedagógica también venía avalando una división tripartita de marcado carácter intuitivo (en el que parece recogerse el valor esotérico del número tres, que en las diferentes tradiciones culturales marca la perfección, el principio y

EXEMPLAR AUTORA USC

el fin) en la organización de los diferentes niveles de la enseñanza de idiomas, que abarcaba desde el nivel *inicial* al *avanzado*, pasando por uno *intermedio*. Sin embargo, el primer currículo del Instituto Cervantes[1] ya marcaba la necesidad de una división más fragmentada, en concreto, establecía la pertinencia de cuatro niveles de enseñanza: inicial, intermedio, avanzado y superior. A su vez, «cada uno de estos niveles se dividirá en una serie sucesiva de cursos», según se señalaba en el primer currículo de la institución (Instituto Cervantes, 1994: 29).

Si repasamos brevemente la situación de las Escuelas Oficiales de Idiomas, podemos destacar que, en el sistema anterior a la LOE, los contenidos se hallaban distribuidos en dos bloques denominados ciclo elemental y ciclo superior[2], que se correspondían con la división que se ya la Unión Europea, en su tradición sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, había realizado entre el nivel umbral y el nivel superior. Dichos bloques/niveles, a su vez, se organizaban en varios cursos: tres, en el caso de ciclo elemental, y dos, en el caso del superior.

En la revisión del sistema de enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas oficiales de idiomas que hizo la LOE (2006), en aras de introducir el modelo curricular en el aprendizaje de idiomas, se estableció que los niveles de dicha enseñanza se organizaran en torno a tres niveles: el nivel básico, el nivel intermedio y el nivel avanzado. En este decreto legislativo aparecen mencionados los niveles C de MCER, pero relegados a una enseñanza residual en dichas instituciones[3].

Y aquí ya entramos de lleno en la actual clasificación de niveles que realizó en 2001 el *MCER* y que ha sido adoptada sin discusión por la mayoría, sino todas, las instituciones encargadas de la enseñanza del lenguas y que sintetizamos en el siguiente cuadro-resumen:

Nombre	Nomenclatura	Breve descripción
Acceso	A1	Se corresponde con denominaciones como «introductorio».
Plataforma	A2	Según las especificaciones del Consejo de Europa
Umbral	B1	Según las especificaciones del Consejo de Europa
Avanzado	B2	Se corresponde con denominaciones como «dominio operativo limitado».
Dominio	C1	Ha recibido diferentes calificativos: «efectivo», «operativo adecuado».
Maestría	C2	Se ha caracterizado como «dominio extenso».

1 Véase Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

2 Los contenidos de estos bloques fueron establecidos en el *REAL DECRETO 1523/1989, por el que se aprueban los contenidos mínimos del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros*.

3 No nos vamos a detener en la polémica implantación de los niveles C en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Puede consultarse el trabajo de Ortega y Pernas (2010).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Vemos que, sin abandonar la división tripartita «mágica» (puesto que los niveles globales quedan enmarcados en tres: usuario básico (A), usuario independiente (B), usuario competente (C)), los niveles altos quedan circunscritos a los niveles C, es decir, a lo que se reconoce como el usuario competente. Sin entrar en polémicas sobre si el nivel B2, denominado avanzado en el *MCER*, entraría o no dentro del marbete «niveles altos»[4] , existe cierto consenso sobre la consideración de los niveles C como aquellos en los que han alcazado los niveles máximos de competencia en la lengua objeto de estudio.

Llegados a este punto, lo que queremos analizar en el presente trabajo va ser la asociación que se realiza en la elaboración de los currículos de ee.oo. ii., en relación al nivel más alto reconocido por este sistema de clasificación, el denominado nivel de maestría C2 y el nivel de hablante nativo. Tenemos la intención de ver cómo se diluye en la formulación del currículo de dicho nivel la perspectiva de lengua extranjera (LE), frente a la realidad del proceso de aprendizaje que nos remite a la pervivencia de errores incluso en niveles «tan altos» como el C2.

2. Los descriptores del nivel C2 y la perspectiva de LE

A la hora de determinar cuáles son los objetivos alcanzables en el nivel C2 y de definir cuáles son los descriptores que han de definir lo que entendemos por nivel C2, nos encontramos con diferentes formas de acercamiento a los mismos. Por un lado el *PCIC* del Instituto Cervantes establece los objetivos generales del nivel C en torno a tres ejes organizativos: 1. El alumno como agente social; 2. El alumno como hablante intercultural; 3. El alumno como aprendiente autónomo.

El currículo actual de ee.oo.ii., sin embargo, opta por un sistema de caracterización a través de la formulación de descriptores de objetivos y contenidos. Para nuestro análisis nos vamos a centrar en la formulación de la definición de nivel y de los objetivos, en los que hemos decidido marcar algunas de las expresiones que vamos a denominar de «hablante nativo». Para este análisis hemos realizado las siguientes tablas caracterizadoras del nivel, organizadas por destrezas tal y como aparecen en el currículo oficial.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4 La más reciente legislación de las ee.oo.ii., el *Real Decreto de 2017*, ha incluido el B2 en el nivel intermedio de dichas escuelas).

Definición de nivel C2[5]

Este nivel *no describe en absoluto la competencia de un hablante nativo*. Este nivel se refiere al grado de precisión, propiedad y facilidad típico *de un alumno brillante*. El alumno tiene un buen dominio de coloquialismos y frases idiomáticas. Es consciente de los significados connotativos y *supera sus carencias* con tanta discreción que casi no se perciben. Transmite *matices sutiles de significado* con buena precisión y *controla las estructuras* de modificación.

La referencia explícita a la no identificación entre el nivel C2 y la competencia de una hablante nativo contrasta llamativamente con la formulación, en las frases siguientes, de la descripción del nivel. En nuestra opinión, las expresiones marcadas en cursiva en el texto introducen más bien un nivel nativo (culto) que aparece descartado en la primera línea. Es más, pensamos que esta es la tónica del resto de descripción del nivel. Para ello hemos realizado las tablas que a continuación se presentan que contienen los objetivos del nivel, establecidos por destrezas, donde hemos señalado la presencia de dichas expresiones:

Objetivos del nivel		
	Expresión oral	Expresión escrita
Objetivo General	Ser capaz de expresarse espontáneamente, con *gran fluidez* y con un grado de *precisión* que le permite diferenciar *pequeños matices* de significado en situaciones de mayor complejidad.	Ser capaz de escribir textos de cierta *complejidad* con *claridad y fluidez*, con un estilo *apropiado y eficaz*, y una estructura lógica.
1	Realizar descripciones *elaboradas, claras y fluidas* al describir experiencias	Ser capaz de escribir historias y descripciones de experiencias con *claridad y fluidez*, y con un *estilo adecuado* al género literario elegido.
2	Argumentar con *coherencia*, destacando los aspectos más importantes de su argumentación por medio de detalles e ideas.	Ser capaz de escribir textos de varios tipos con el *estilo apropiado*, con *claridad y fluidez*.
3	*Saber confrontar* sus argumentos proponiendo ventajas y desventajas y/o puntos a favor y en contra de los mismos.	Saber realizar informes, redacciones y artículos de cierta *complejidad con fluidez* y aportando una argumentación, dotándolos de una *estructura coherente* que ayude al lector a encontrar los puntos clave del texto en cuestión.
4	En público, saber *utilizar la entonación* para *transmitir matices* de significado y estado de ánimo.	Ser capaz de escribir *resúmenes y reseñas* de obras literarias y de otros *temas complejos* que no requieran un conocimiento profundo de la materia en cuestión.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5 La cursiva de los textos en los cuadros que siguen es del autor.

5	Presentar temas complejos con *seguridad y flexibilidad* ante un público que no conoce el tema. Es capaz de adaptarlos al público a quien van dirigidos, pudiendo, además, *responder a preguntas difíciles* y con cierta *carga emocional*.	
6	Presentar o hacer una demostración de un producto que contenga información de *naturaleza más compleja*.	
7	Presentar ideas *disipando la ambigüedad* por medio del énfasis.	

Continúa en la misma línea de formulación la redacción de los objetivos de las destrezas de comprensión:

	Compresión oral	Comprensión escrita
Objetivo General	Comprender prácticamente *cualquier texto* tanto en conversaciones cara a cara como en retransmisiones, siempre y cuando tenga el tiempo suficiente para familiarizarse con el acento. Comprende cualquier tipo de habla, incluso a velocidad rápida *propia de los hablantes nativos*.	Saber comprender e interpretar con espíritu crítico cualquier tipo de texto, ya sea literario o no, siendo capaz de interpretar el *sentido implícito* y explícito de los mismos y las diferencias de estilos. Aprecio *distinciones sutiles* de significado y de estilo.
1	Seguir *conversaciones complejas* entre *hablantes nativos* aunque traten de temas desconocidos, complejos o abstractos.	Comprender *cualquier tipo* de correspondencia utilizando el diccionario en ocasiones específicas.
2	Comprender conferencias, debates y presentaciones aunque contengan algunos *coloquialismos*.	Identificar y comprender textos extensos para poder entresacar *detalles relevantes,* localizaciones, información relevante y poder así tomar sus propias decisiones.
3	Comprender comunicados y anuncios públicos, aunque el *sonido* este algo *distorsionado* o sea de poca calidad.	Comprender una *amplia gama* de textos referidos a la vida cotidiana o a su entorno profesional o académico, siendo capaz de detectar *sutilezas y detalles* tanto implícitos como explícitos.
4	Comprender instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos.	Comprende *instrucciones complejas* y extensas sobre instrumentos, máquinas siempre que tenga la oportunidad de volver a leer las *secciones* más *complejas* en los temas más desconocidos.
5	Comprender retransmisiones y material grabado así como ciertas *sutilezas implícitas* entre los hablantes.	Comprender y apreciar la *maoría de textos* literarios y narrativos.
6	Apreciar la *ironía* y el *sarcasmo* y extraer conclusiones.	Comprender *textos clásicos literarios* de diferentes géneros.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7	Poder tomar *notas precisas* en reuniones, seminarios, tutorías, etc.	Comprender el menú de un restaurante y buen repertorio de términos culinarios.
8	Apreciar el *juego verbal*, y las *alusiones humorísticas* de tipo cultural.	Comprender textos financieros, un contrato de alquiler de un coche, un contrato de alquiler de un piso y sus detalles, etc.
9		Poder leer con la *rapidez* necesaria como para seguir un curso académico con eficacia.
10		Ser capaz de *resumir* u texto, parafrasearlo o abreviarlo con *efectividad*.

Y llegados a este punto, llama poderosamente la atención la aparición explícita en la redacción de los objetivos de la comprensión oral de la combinación léxica *hablante nativo*, donde, sin hacer referencia evidente a la competencia del hablante nativo, la formulación expresada en los cuadros anteriores recuerda continuamente este tipo de competencia, como vuelve a suceder en las descripciones sucesivas de la interacción:

	Interacción oral	Interacción escrita
Objetivo General	Alcanzar un buen nivel de expresiones idiomáticas y coloquiales y ser capaz de utilizar el léxico con la precisión necesaria para poder transmitir *matices de significado* con la *adecuada precisión*, siendo capaz de *sortear las dificultades* con tal discreción que el interlocutor apenas lo note.	Alcanzar un buen nivel de expresiones idiomáticas y coloquiales y ser capaz de utilizar el léxico con la precisión necesaria para poder transmitir *matices de significado* con la *adecuada precisión*, siendo capaz de sortear las dificultades con tal discreción que el interlocutor apenas lo note.[*sic*]
1	Comprender a cualquier interlocutor ya *sea nativo* o no, incluso tratándose de temas *complejos y abstractos* que no de cualquiera de los diferentes ámbitos, aunque tenga que disponer del tiempo adecuado para habituarse al acento de los emisores.	Es capaz de *expresarse con claridad*, precisión y flexibilidad, incluyendo usos de *carácter emocional, alusivo*, etc.
2	Ser capaz de conversar adecuadamente y con corrección sobre cualquier tema social o personal. Comprender y ser capaz de participar en conversaciones e interacciones que versen sobre temas complejos y abstractos.	Escribir notas con información sencilla a personas de su entorno cotidiano resaltando información importante y anotar mensajes en los que se requiera información y expliquen problemas.
3	Organizar bien los argumentos en reuniones de trabajo y conversaciones formales, y saber utilizar con corrección argumentos persuasivos o disuasorios *tal como lo haría un hablante nativo*.	Ser capaz de escribir una carta sobre asuntos financieros para reclamar algo, por ejemplo, a un banco, y de reclamar de forma sutil, con tacto, con energía, etc.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4	Saber esbozar un asunto con *claridad* a la hora de alcanzar un objetivo, diciendo lo que piensa, exponiendo las posibles causas y consecuencias, *especulando* sobre los pros y los contras y sabiendo contribuir al progreso del discurso dando pie a otros hablantes.	Ser capaz de escribir una carta expresando *ironía y humor.*
5	Saber interactuar con terceros para negociar resoluciones de conflictos, peticiones de responsabilidad, daños a terceros, utilizando un l*enguaje persuasivo* y *apropiado a la situación* en cuestión.	
6	Interactuar de forma clara y precisa en asuntos relacionados con su propia profesión siendo capaz de *sintetizar analizar y concluir* de forma clara y detallada en prácticamente cualquier tema que conozca.	
7	Estructura bien sus intervenciones de forma *clara y precisa* al ser entrevistado o al entrevistar a alguien, s*in ningún tipo de desventaja frente a un hablante nativo*.	
8	Ser capaz de describir síntomas: dolores, aburrimiento, etc.	

Como hemos podido apreciar en este esquemático repaso de los objetivos que plantea el currículo en cuestión, tanto de forma explícita (en el caso de la compresión oral e interacción oral), como de forma implícita, la descripción se formula en términos de dominio de lengua materna o en todo caso de segunda lengua (L2). En nuestra opinión, el currículo de español de las escuelas oficiales de idiomas (incluido el del nivel C2) debería tener en cuenta la realidad lingüística de su alumnado. En la mayoría de ocasiones, la realidad es que el español no es L2, por mucho que los aprendices se encuentren en inmersión. En su mayor parte, este alumnado conoce más de dos lengua y el español no ocupa la segunda posición en el orden de aprendizaje. Esta errónea etiquetación suele estar asentada sobre unos presupuestos de escasa base científica, como intentaremos mostrar en el siguiente apartado.

3. La distinción lengua 2 (L2)/ lengua extranjera (LE)

Pensamos que en el contenido del currículo resulta imprescindible que se recoja lo que denominamos la *perspectiva de lengua extranjera*. La no inclusión de dicha perspectiva lo que provoca es que nos hallemos ante una formulación curricular de L2 (y no de LE). La distinción entre segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE) viene recogida en la investigación didáctica sobre el aprendizaje de lenguas desde hace ya cierto tiempo. Sin embargo, tenemos que destacar que una

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

visión inicial (que nosotros hemos llamado «tradicional») realiza una distinción muy poco matizada y, en gran parte, desenfocada porque utiliza criterios convencionales, que no tienen fundamentación en la teoría y en la investigación lingüística más reciente. Es por eso que hemos realizado la siguiente tabla para sintetizar de forma contrastiva la especificidad de estas dos formas de entender la enseñanza-aprendizaje de una lengua por parte de hablantes no nativos.

Distinción tradicional (basada exclusivamente en criterios geopolíticos)	
Segunda lengua (L2)	*Lengua extranjera (LE)*
La que se aprende en un país donde es lengua oficial.	La que se aprende en un país donde no es lengua oficial.
Distinción revisada (basada en criterios psicológicos, afectivos, de aprendizaje, etnolingüísticos, sociolingüísticos…)	
Hay una identificación automática con la cultura que se aprende (criterio etnolingüístico).	No hay una identificación automática con la cultura de la lengua que se aprende.
Identidad lingüística desarrollada (criterio antropolingüístico).	Identidad lingüística creada con el aprendizaje.
El hablante solo conoce la L1 (bilingüismo).	Hay otra lengua que puede actuar como L2 (plurilingüismo).
La L2 puede llegar a sustituir la L1 (teoría de adquisición de lenguas).	No sustituye la L1.
El hablante ha sido expuesto a la lengua desde las etapas tempranas (teoría de adquisición de lenguas).	El hablante no ha sido expuesto desde etapas tempranas.
Surge de situaciones de contacto de lenguas (criterio sociolingüístico).	No hay situación de contacto de lenguas.
Las lenguas pueden estar emparentadas históricamente (criterio filológico).	Las lenguas no suelen estar emparentadas históricamente.
Se aprende de forma natural, fuera de la escuela (teoría de adquisición de lenguas).	Se aprende de manera formal (en la escuela).
Hablantes de herencia. Contacto de lenguas de los ascendientes. (sociolingüística).	No hay hablantes de herencia.
Exposición a la lengua (teoría de la enseñanza).	Instrucción formal de la lengua (especialmente en adultos).

Aparte de estos criterios generales que intentan dar cuenta de qué es una lengua extranjera desde el punto de vista teórico, recurriendo siempre a disciplinas lingüísticas involucradas en le proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, pensamos que la manifestación más evidente de que nos hallamos ante

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

una forma de la lengua que se genera en un tipo de hablantes específicos (en este caso, no nativos) es la presencia del error, entendido este como una marca del estadio del proceso de aprendizaje. A este vamos a dedicar los siguientes apartados del presente trabajo.

4. La concreción de la perspectiva de LE en el error: el caso de la expresión escrita

4.1. Un poco de reflexión sobre el error

Está claro que el interés didáctico del error en el aprendizaje de lenguas extranjeras radica en la información que aporta para que el docente sea conocedor del estadio en el que se encuentra su proceso de aprendizaje de la nueva lengua. Es más, consideramos que es necesaria la clasificación de los errores del aprendiz para, luego, analizarlos, con el fin de planificar las intervenciones pedagógicas que sean facilitadoras de los procesos de aprendizaje del propio estudiante.

Realizar este estudio a través de tipologías de errores resulta un instrumento didáctico (aprovechable tanto por el docente, como por el alumnado) muy importante para el desarrollo del aprendizaje. Las tipologías de errores permiten al docente distinguir los aspectos (ámbito morfológico, sintáctico, léxico, pragmático, etc.) en los que el aprendiz parece encontrar barreras en su aprendizaje. Resulta evidente que la actuación a partir de estas tipologías abordan una parte *reactiva* ante el error: es decir, el docente tiende a dar más relieve a los temas que considera que necesitan un refuerzo mayor y a ajustar así el desarrollo de sus clases para que resulten más provechosas y eficaces.

El concepto de error más convencional es aquel que considera la producción del aprendiz de ELE, en este caso, como una desviación de la norma, como resultado de una comparación de un enunciado emitido por dicho aprendiz y otro producido por un nativo, con la intención de expresar el mismo significado y transmitir el mismo mensaje.

Sin embargo, resulta evidente que hay muchas formas de expresar el significado y la lingüística variacionista más reciente dinamita la visión normativa de las lenguas. De esta forma, se reivindica la *perspectiva del hablante extranjero* como una de las formas que puede adoptar la lengua.

Por otra parte, la metodología en la enseñanza de ELE más reciente propone una revisión del concepto del error y, sobre todo, una ampliación de las posibilidades que tiene el estudio tipológico de los errores. A la dimensión reactiva (mencionada más arriba) tendríamos que añadirle la *proactiva*. Es decir, los

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

análisis de errores que se realizan deberían servir para reflexionar sobre la naturaleza de dichos errores y el origen de los mismos. Quedarnos en que, como profesores, nuestra tarea consiste en corregirlos cuando se producen supone establecer unos límite a las posibilidades didácticas que ofrecen estos análisis y estas tipologías. El docente debe ir más allá y plantear, de forma preventiva –proactiva-, la aparición de esos errores. Para ello, la nueva metodología de ELE intenta buscar descripciones de la lengua más ajustadas a los procesos de aprendizaje del estudiante de la lengua extranjera, de manera que estos errores que son objeto de análisis no se conviertan en formas opacas de la lengua, y por lo tanto, de difícil aprendizaje.

Estas consideraciones son las que nos llevan a realizar una distinción básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español de dos tipos de errores cuyo tratamiento creemos que ha ser diferenciado:

a) *Errores ELE* (de aprendiz de español como lengua extranjera): entendemos como errores de este tipo los que se producen en aquellos ámbitos en los que las producciones del nativo pueden presentar variaciones no significativas desde el punto de vista comunicativo, pero no errores como tales. El hablante nativo usa de forma expresiva el subjuntivo, por ejemplo, pero no comete «errores» en su uso.

b) *Errores HANA* (de *ha*blante *na*tivo): queremos denominar de esta manera una serie de errores que comparten el aprendiz de lengua extranjera y el hablante nativo porque obedecen al grado de competencia lingüística que posee el hablante (nativo o no) en la destreza de expresión escrita. Por lo general, estos errores tienen que ver con la forma de organización textual, que no tiene por qué ser muy diferente en una lengua y en la otra.

Esta distinción resulta claramente operativa a la hora de valorar qué es la perspectiva de LE a la que nos referimos cuando hablados de su inclusión en el currículo. Es más a continuación vamos a realizar un pequeño anális, a partir de un proyecto concreto, de la presencia del error en las manifestaciones escritas de los aprendices de C2.

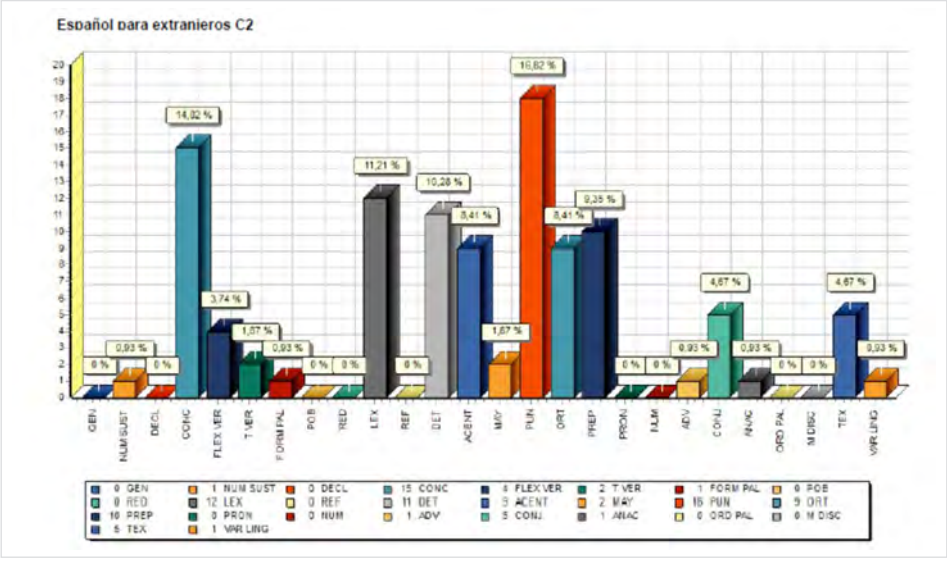
4.2. La persistencia del error en la expresión escrita del C2

Para realizar esta breve reflexión vamos a tener en cuenta un proyecto realizado en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad Valenciana, durante el curso 2016-17, denominado *eRaro*, encaminado a la creación de una banco de errores del alumnado no nativo en la destreza de expresión escrita (Carbó, García y Lucas, 2017). En concreto, nos vamos a centrar en las muestras de expresión escrita del nivel C2, recogidas en dicho proyecto, de las cuales llevaremos a cabo una somera presentación.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En este proyecto, del nivel C2 de español se recoge un número no muy extenso de muestras de expresión escrita que contienen un total de ciento siete errores. La extensión mínima de las tareas es de unas doscientas cincuenta palabras, sin embargo, a pesar de que la cantidad de muestras es sensiblemente mayor que en el anterior nivel, el C1 (y mayor la extensión exigida), el número de errores apreciados es menor que en anterior nivel (ciento cuarenta y cinco). En este curso encontramos una diversa gama de tareas solicitadas que se ajusta a tipos de texto requeridos en el currículo oficial del nivel C2: dos tareas en las que se tiene que realizar un informe (sobre datos planteados), dos tareas de opinión (una de ellas en forma de artículo), otras dos de interacción en forma de carta: una carta dirigida al vecindario (de carácter informativo-persuasivo) y otra de reclamación. Todas las tareas recopiladas en este curso han sido planteadas para ser realizadas como ejercicios para casa. Los informantes son de diferente procedencia y por tanto de diferentes lenguas: dos de portugués, uno de chino, uno de letón, uno de alemán y otro de italiano.

Las muestras recogidas presentan, pues, una amplia tipología de errores cuya distribución podemos observar en el siguiente gráfico (Mora Sánchez, M. Á, en Carbó, García y Lucas, 2017):



De la observación del gráfico correspondiente al nivel C2 tenemos que destacar el alto índice que presentan los errores de puntuación (16,82 %), al que acompañan el porcentaje de la ortografía (8,41 %) y el de la acentuación (8,41

EXEMPLAR AUTORA USC

%). Pero, sin duda, lo que más llama la atención es el alto indicador que presenta la concordancia (14,02 %), solamente explicable si los correctores han incluido aquí los posibles errores de concordancia verbal dentro de la oración compleja, que serían los propios del nivel. La complejidad textual que se exige en este curso es la que estaría detrás de la presencia de errores de tipo textual (4,67 %) y de conectores (4,67 %). Asimismo, la necesidad de precisión léxica que se exige también en este curso explicaría el elevado índice del léxico (11,21 %). Por su parte se mantienen los errores referidos a la determinación (10,28 %), a pesar de que entre los informantes solo tenemos un hablante de lengua eslava, así como los referidos a las preposiciones (9,35 %), y, en menor medida, los que tienen que ver con la flexión verbal (3,74 %) y el tiempo verbal (1,87 %).

4.3. La evolución de los errores hasta el C2: implicaciones y pautas metodológicas

A continuación vamos a intentar establecer unas líneas de evolución de los errores de la expresión escrita, desde el nivel inicial a más alto, teniendo en cuenta los resultados del proyecto *eRaro*. Parece lógico que en el nivel A1 los errores se concentren en torno a la dificultad de hacer concordar género y número, y que se tengan dificultades en guardar las correspondencias formales entre las partes de un grupo sintáctico. Sin embargo, la persistencia en niveles posteriores de este tipo de *errores que afectan al léxico*, formación de palabras o incluso la concordancia evidencia una tendencia en la enseñanza de ELE a presentar el vocabulario nuevo de forma aislada y no significativa. De hecho, los errores de léxico se han catalogado, en este mismo trabajo, de manera formal: construcción de la palabra o impropiedad léxica, que sería algo consecuente con el nivel de aprendizaje en el que nos estamos moviendo. En este sentido, los docentes tendríamos que realizar una profunda reflexión sobre la manera de trabajar este ámbito en el aula y de buscar nuevas propuestas, como las del *enfoque léxico,* que revisen cómo hay que trabajar en vocabulario en clase para que su aprendizaje sea más eficaz.

Por otra parte, podemos observar una evidente persistencia de ciertos *errores gramaticales*. En el ámbito de la gramática ELE hay una serie de temas gramaticales, cuyo aprendizaje presenta ciertas dificultades, y que nosotros, siguiendo a VanPatten, calificamos como formas opacas del español: el uso del artículo, los pronombres personales, combinaciones de los tiempos de pasado, usos del subjuntivo, preposiciones…No pretendemos aquí ser exhaustivos, sino tan solo hacer notar que estos problemas de aprendizaje (que no aparecen en el hablante nativo) exigen unos nuevos planteamientos en la descripción gramatical de la lengua, como son

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

los que representa en estos momento la *gramática cognitiva*, así como una nueva forma de trabajar los contenidos gramaticales, como propone la propuesta metodológica de la *atención a la forma*.

En cuanto al grupo de *errores* englobados bajo el rótulo de *textuales*, habría que hacer notar que presentan una evolución diferente. En los niveles más bajos los índices de presencia de este tipo de errores son menores y afectan a parámetros como la concordancia, que son de menor complejidad. En los niveles altos se aprecian índices mayores en cuanto a la presencia de estos errores, a medida que la exigencia de complejidad en la construcción del texto aumenta. Esto sucede también en producciones escritas de los hablantes nativos, lo cual indica que es problema compartido y de aprendizaje particular de la expresión escrita (frente a los otros dos grupos de errores, gramaticales y léxicos, que también hacen su aparición en la expresión oral). La necesidad de utilizar el texto como unidad de comunicación en las tareas de aprendizaje, tanto en niveles bajos como en los demás, resulta evidente. En ocasiones, la falta del cotexto es la que induce al error, ya que el aprendiz no es capaz de observar la proyección de componente que es objeto de aprendizaje. Resulta, pues, necesaria una revisión del tratamiento didáctico del componente textual como elemento fundamental del aprendizaje del español.

Desde otra perspectiva, hemos comentado más arriba que los errores los podemos agrupar en dos grandes bloques, atendiendo a su dimensión de español como lengua extranjera (*errores ELE*), o su dimensión de hablante nativo (*errores HANA*). Esta distinción no invalida otras posibles perspectivas de clasificación de errores, como la que hemos presentado en las líneas anteriores, sino que se complementan, como podemos observar en el esquema *Cuadro-resumen: Tipos de errores*.

La consecuencia directa de la diferenciación de dos bloques de errores de diferente índole (*errores ELE*/ *errores HANA*), que afectan a los tres ámbitos generales (gramaticales, léxicos y textuales), se dirige también hacia dos partes del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera:

a) A la *actuación pedagógica* en el aula: tanto en su parte de descripción de la lengua como en las tareas de aprendizaje propuestas para su desarrollo por parte de los aprendices. No parece lógico pensar que la descripción y la práctica en el aula de los elementos que causan errores tan solo a los aprendices de lengua extranjera deban tener los mismos planteamientos (descriptivos y didácticos) que aquellos que se manifiestan en el aprendizaje general de una lengua.
b) A la *evaluación* de este proceso, en el que se debería tener en cuenta la diferente naturaleza de los errores cometidos por los aprendices y su importancia en el desarrollo de la interlengua. Tampoco parece muy ló-

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

gico que en evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera tengan el mismo peso los errores que son propios de ese proceso de aprendizaje que los que son propios del aprendizaje de la expresión escrita de una lengua en general.

Estas dos partes del proceso de enseñanza-aprendizaje del español LE forman parte del currículo que lo organiza, de igual forma que lo hace la descripción del los objetivos del nivel. Por lo tanto, de la misma manera que tenemos en cuenta la circunstancia de LE en nuestra forma de enseñar y de evaluar, del mismo modo debería ser tenido en cuenta en la formulación de los objetivos de *todos* los niveles (incluido el C2), ya que estos objetivos van a tener una importante repercusión en otras partes del proceso de enseñanza, como por ejemplo la evaluación.

Cuadro-resumen
Tipos de errores

Errores ELE	Adverbios , Declinación/Formación de palabras Determinación Flexión verbal Género Numerales Número Preposiciones Pronombres Tiempo verbal	Gramaticales
	Concordancia Conjunciones Marcadores discursivos Orden de palabras Variedad lingüística	Textuales
	Léxico	Léxicos
Errores HANA	Anacolutos Ortografía: acentuación Ortografía: mayúsculas	Gramaticales
	Estructura textual *Marcadores discursivos* *Orden de palabras* Ortografía: puntuación *Variedad lingüística*	Textuales
	Frases hechas *Léxico* Ortografía (de la palabra) Pobreza léxica Redundancia léxica	Léxicos

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. Conclusiones: el espejismo bilingüe

Para finalizar, queremos lanzar una pregunta que sobrevuela por los círculos de enseñanza de lenguas extranjeras: ¿Es el C2 un nivel de lengua nativa? La mayoría (pero no todos) coincidimos en seguida en contestar negativamente y en ellos se insiste en la teoría: «El nivel C2 no se corresponde con el perfil de un hablante nativo, sino con un aprendiente-usuario de una lengua extranjera o segunda lengua» (Llorián González, 2007:109). La realidad es que, en muchas de las ocasiones, pensamos que este nivel solo está reservado a los individuos bilingües, sin considerar que en el ámbito de la investigación no hay un acuerdo unánime en qué es «ser bilingüe». Y nos continúan asaltando las preguntas: ¿Es posible un nivel C2 en lengua extranjera? Sí, claro, deberíamos responder consecuentemente. Ahora bien, siguiendo con nuestra coherencia de pensamiento, si es en una lengua extranjera, su seña de identidad será la presencia del error. Y, de nuevo, nos asaltan las preguntas: ¿Qué errores son admisibles en un C2 de lengua extranjera? Pensamos que aquí nos adentramos en un campo todavía sin investigar, sin debatir y sin consensuar. No parece que haya acuerdos unánimes a este respecto y, sin embargo, deberíamos ahondar en ellos. ¿Sería operativa la distinción entre *errores ELE*/ *errores HANA* en el nivel C2? Tendremos que discutir sobre si los errores que caracterizan la LE son diferentes según la destreza (oral o escrita, comprensión o expresión), si tienen que ver con su naturaleza lingüística (fonética, morfológica, sintáctica, léxica) o comunicativa (nivel pragmático, cultural), y cómo se diferencias de los del hablante nativo. Pero esto supone que tendremos que sentarnos a reflexionar sobre nuestra práctica docente, tarea que nos ocupa y deleita enormemente, reflexión que tanto nos ayuda -y ayudará- a dotar de profesionalidad a nuestro trabajo, dejando un poco de lado la tan manida intuición que a veces nos embarga en esta profesión.

Referencias bibliográficas

AA. VV. (2015). *Los niveles C. Materiales para la práctica de la evaluación y el anclaje de la expresión escrita y oral*. Valencia: Generalitat Valenciana.

CARBÓ, C., GARCÍA, J. M. y LUCAS, R. (coords.) (2017). *Metodología y evaluación de lenguas*. Valencia: Generalitat Valenciana. Disponible en: http://cefireelda.edu.gva.es/myel/descarga/LIBRO_METODOLOGIA %20Y %20EVALUACION.pdf [consulta: 28, 11, 2018].

DECRETO 138/2014, de 29 de agosto, del Consell, por el que se establece el currículo de los niveles C1 y C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana, para los idiomas alemán, español, francés, inglés y valenciano.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INSTITUTO CERVANTES (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

LLORIÁN GONZÁLEZ, S. (2007). *Entender y utilizar el «Marco común europeo de referencia» desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca.

Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.

ORTEGA CALVO, Á.; PERNAS IZQUIERDO, A. (coords.) (2010). *Niveles C: currículos, programación, enseñanza y certificación*. Madrid: MEC.

REAL DECRETO 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial.

EXEMPLAR AUTORVA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA