

EL LENGUAJE JURÍDICO: ESTUDIO Y PROPUESTA DIDÁCTICA

**MÁSTER EUROPEO DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL:
INTERCULTURALIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO 2005-2007**

Universidad de Barcelona-Freie Universität Berlin

**Autor: Javier María Gutiérrez Álvarez
Dirigida por: Graciela Vázquez**

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Graciela Vázquez, directora de esta memoria, por poner a mi disposición su sabiduría y clarividencia, por su constante apoyo tanto para la presente memoria como para mi segunda etapa del máster en Berlín. Muchas de las páginas de la enseñanza de español como lengua extranjera han sido escritas por ella.

A Maria Lluisa Sabater, profesora del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona y la École Supérieure du Commerce Extérieur de París, por sus oportunas indicaciones sobre la unidad didáctica de esta memoria y ofrecerme sus conocimientos sobre el diseño de unidades didácticas, el enfoque por tareas y la enseñanza del español para fines específicos.

A Begoña de la Marta, profesora de Derecho Español de la Humboldt Universität de Berlín, a Fernando Tapia Castillo, profesor de Español Jurídico de la Universidad Viadrina en Frankfurt am Oder, y a Eliana Saltó, profesora de Español Jurídico del Instituto Cervantes de Berlín, por sus consejos como especialistas a pie de campo en la enseñanza del español jurídico, por abrirme las puertas de sus clases y darme la oportunidad de trabajar con sus estudiantes.

A Elisa Rosado y Joan Tomás Pujolá por su incondicional apoyo durante el máster y por representar y constituir un modelo para el futuro profesorado de ELE, y al resto del profesorado del máster, por iniciarnos en el apasionante mundo de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.

A mis compañeros del máster Manuel, Berta, Mónica, María, Ana y los demás, por todo.

A mis padres, Josefina y Ángel, a mi tío, Josemaría, y a mis hermanos Mariángeles, Rosa, Joseángel y Alfonso, porque sin ellos no sería quien soy.

A Dolores.

RESUMEN

Este trabajo trata sobre el lenguaje jurídico; a partir de dos estados de la cuestión, uno de la enseñanza de español para fines específicos y otro de la enseñanza del lenguaje español jurídico. Esta memoria analiza, en primer lugar, las características de dicho lenguaje a nivel general para posteriormente examinar el discurso en el lenguaje español jurídico. El estudio de las características lingüísticas y textuales del contrato de arrendamiento de vivienda conforme a los niveles de referencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes y como género discursivo jurídico, junto a un análisis de necesidades y creencias de estudiantes universitarios de Derecho español, nos sirve para ofrecer una unidad didáctica en torno al contrato de arrendamiento de vivienda, que acerque al estudiantado universitario a los métodos de enseñanza propios de la educación superior, desarrolle sus estrategias de aprendizaje y sirva de base para un curso de lenguaje español jurídico del nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1. Presentación.....	7
1.2. Justificación del tema.....	9
1.3. Objetivos.....	10
1.4. Método de trabajo.....	10
2. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. La enseñanza del español con fines específicos: profesionales y académicos.....	11
2.2. Estado de la cuestión sobre el español jurídico.....	20
2.3. El lenguaje jurídico.....	23
2.3.1. Características del lenguaje español jurídico.....	24
2.3.1.1. Características lingüísticas del contrato de arrendamiento.....	37
2.3.2. La enseñanza del español jurídico.....	40
2.3.2.1. El discurso en el español jurídico.....	40
2.4. Consideraciones metodológicas de la didáctica de la lengua.....	47
2.4.1. La didáctica de procesos: el enfoque por tareas y el método del caso.....	47
2.4.1.1. El enfoque por tareas.....	49
2.4.1.2. El método del caso.....	54
2.4.2. Estrategias de aprendizaje de lenguas.....	57
2.4.3. Las competencias.....	61
2.4.4. La autonomía.....	63
3. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	67
3.1. Justificación.....	67
3.1.1. Estudio de la unidad didáctica a la luz del Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	68
3.1.2. Análisis de necesidades y creencias de estudiantes universitarios de Derecho español.....	68
3.2. Secuencia de una unidad didáctica diseñada según el enfoque por tareas.....	74
3.3. Unidad didáctica jurídica.....	75

4. BIBLIOGRAFÍA.....	97
5. ANEXOS.....	104
5.1. ANEXO I: Cuestionario sobre la enseñanza del lenguaje español jurídico.....	104
5.2. ANEXO II: Estudio de la unidad didáctica a la luz del Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	106
5.3. ANEXO III: Indicaciones para el profesorado sobre la unidad didáctica.....	117

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación

La presente memoria de máster tiene por objeto el estudio y una propuesta didáctica sobre el español jurídico en el entorno académico universitario. A partir del análisis de las características propias de la lengua jurídica y las tipologías textuales y discursivas a estudiar en un contexto universitario, se ofrece una unidad didáctica orientada a la didáctica del español jurídico destinada a estudiantes universitarios de Derecho.

Inmersos de lleno en el siglo XXI y en plena fase de consolidación de la Unión Europea (EU, en adelante), en la llamada “Europa de los 25”, nuestra sociedad experimenta vertiginosamente cambios progresivos que conforman y dan significado al modelo denominado “Sociedad de la Información y el Conocimiento” (SIC). En este contexto en el que las culturas ajenas son cada vez más accesibles y propias, caracterizado por los movimientos migratorios, la globalización, la movilidad o la disponibilidad de Internet, el lenguaje, en tanto vehículo de comunicación y entendimiento entre las personas, tiene una importancia crucial en nuestra adaptación a los nuevos tiempos condicionados y caracterizados por el desarrollo de las nuevas tecnologías.

La demanda de personas y profesionales que respondan a las complejas características del entorno laboral en Europa exige una formación que tenga en cuenta esta nueva situación y, en esa labor, la Universidad representa el exponente máximo en su condición de institución madre de los diferentes saberes. Los programas Erasmus/Sócrates de movilidad europea de estudiantes universitarios y los sistemas de convalidación de créditos contribuyen a esa demanda formativa de futuros profesionales y, a su vez, justifican la necesidad de una enseñanza de lenguas que ya ha pasado a ser considerada como un factor más en la dimensión económica plurinacional: el conocimiento de varias lenguas se considera un recurso económico o mesurable en términos de recursos humanos en los balances de empresas.

La importancia de la lengua española está avalada por la creciente demanda de enseñanza de español como lengua extranjera, tal como constatan el Instituto Cervantes en sus *Anuarios* o las estimaciones del Instituto de Comercio Exterior (ICEX). El auge del español en EEUU o la implantación del Espacio Único Europeo de Enseñanza Superior para el año 2010 prevista en la Declaración de Bolonia, parecen indicar un aumento de la demanda del español para usos profesionales.

Al mismo tiempo, la importancia del Derecho, en tanto disciplina humanística que está presente en todos los ámbitos de la vida, dota de interés a este trabajo en la medida en que responde a una demanda por parte de estudiantes de Derecho, en contexto europeo o no, de lenguaje jurídico en español. Como consecuencia de la globalización económica, la consolidación de la Unión Europea y la previsión de ésta, en un futuro no muy lejano, de crear un espacio jurídico europeo como una de las bases en el proceso de unificación y formación de la Unión, las relaciones de Derecho Internacional Privado están experimentando un considerable crecimiento, no ya sólo por la aparición de empresas plurinacionales y multinacionales, sino también por la movilidad de los ciudadanos de la Unión y los movimientos migratorios de personas procedentes de otros continentes. Esta situación determina la necesidad de una mayor agilidad lingüística en disciplinas como el Derecho a nivel profesional, con despachos de abogados en los que se lleven casos en varios idiomas y juristas preparados para esta realidad plurilingüística, y a nivel académico, como antecedente formativo previo al ejercicio profesional del Derecho.

1.2 Justificación del tema

El estudio del español jurídico está experimentando un creciente interés debido a diversos factores. La consolidación de la Unión Europea ha fomentado la proliferación de negocios internacionales que exigen un sistema de Derecho Internacional Privado acorde a la nueva situación socio-económica. Así pues, el Derecho debe responder a las controversias entre personas jurídicas, entre personas físicas y también a las controversias entre Estados, de manera que sea capaz de resolver también los conflictos de ley a nivel público. En ese sentido, la creación de la Constitución Europea es el antecedente lógico al proceso de desarrollo de un sistema jurídico europeo, a la vez que es un descendiente de la unificación económica, política e institucional iniciada hace ya 50 años.

Pero no sólo en el plano profesional o político el español jurídico ha experimentado una demanda. La creación para el año 2010 del llamado Espacio Único Europeo de Enseñanza Superior previsto en la Declaración de Bolonia, prevé una orientación metodológica poco frecuente en España y caracterizada por estar centrada en el estudiantado, de modo que el trabajo académico parta de una metodología participativa en la que el profesorado comparta el protagonismo con las estudiantes y los estudiantes y tutorice u oriente como experto en formación que dispone de técnicas y medios para la motivación del estudiantado. La expresa movilidad que persigue dicha Declaración se corresponde con los populares programas europeos de movilidad académica Sócrates/Erasmus, los cuales han supuesto un creciente interés por el español jurídico a nivel académico.

Junto a ello, diversos factores hacen del español un idioma muy atractivo e interesante para la juventud europea: la importancia de la cultura latinoamericana favorecida por la rica variedad de países que producen literatura, música, cine, pintura, etc., la importancia de América Latina como escenario laboral y económico, el interés por los viajes y por conocer otros entornos, a la vez que la influencia de un clima de multiculturalidad y plurilingüismo fomentado por la influencia de los medios de comunicación e Internet.

Así pues esta memoria pretende responder a la demanda de español jurídico a nivel académico, además de ser, en su propuesta didáctica, un instrumento para generar la

participación y la motivación del estudiantado conforme a las orientaciones metodológicas previstas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, en adelante) y la Declaración de Bolonia, y también conforme a la tendencia metodológica de la didáctica de la lengua que sigue el enfoque por tareas o la didáctica de procesos.

1.3 Objetivos

Los objetivos generales de esta propuesta didáctica son:

- 1º Ofrecer una aproximación al lenguaje jurídico mediante su demarcación dentro del español para fines específicos y el repaso de su estado de la cuestión, así como un estudio de sus características lingüísticas.
- 2º Estudiar las características lingüísticas y textuales del contrato de arrendamiento de vivienda conforme a los niveles de referencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes y como género discursivo jurídico.
- 3º Diseñar una unidad didáctica para la enseñanza del español jurídico que acerque al estudiantado universitario a los métodos de enseñanza propios de la educación superior, desarrolle sus estrategias de aprendizaje y sirva de base para un curso de nivel C1 del MERL.

1.4 Método de trabajo

A partir de los objetivos generales de esta memoria, el procedimiento a seguir para la realización de la misma se divide en varias etapas:

- 1º Descripción del estado de la cuestión
- 2º Estudio de las especificidades lingüísticas del lenguaje jurídico en el contrato de arrendamiento de vivienda
- 3º Análisis de necesidades y creencias de estudiantes universitarios de Derecho español
- 4º Diseño y creación de la unidad didáctica

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La enseñanza del español con fines específicos: profesionales y académicos

Actualmente, en el campo de la didáctica de lenguas se hace una diferenciación entre la llamada lengua común y las lenguas de especialidad, también llamadas lenguas especiales o lenguajes especializados. Estas lenguas comparten con la lengua común todo el sistema gramatical, morfológico y sintáctico, pero lo que nos interesa es lo que las hace diferentes o especiales, a saber: una temática diferenciada, una función propia dentro de la comunidad en la que se utiliza y unas características pragmáticas de registro y textuales específicas en consonancia con el contexto específico en el que se ponen en práctica. Por tanto, se trata de lenguas que difieren de la lengua común, pero que, a su vez, tienen unas características que comparten entre ellas. No obstante, estas lenguas están dotadas de cierto grado de especialización científica, técnica o profesional, lo cual, por una parte les da carácter universal y por otra les da en ocasiones también un carácter interidiomático (Gómez de Enterría 2001:8), ya que un término específico en un idioma puede servir para varios idiomas, como por ejemplo la palabra *marketing*.

La reflexión y el controvertido debate sobre la naturaleza de los lenguajes de especialidad y los límites entre éstos y la lengua común ha sido estudiada y convenientemente demarcada en la obra de M. Teresa Cabré (1993: III.1). Esta autora ofrece una definición de lenguaje de especialidad que puede ayudar a consensuar las distintas tendencias teóricas al respecto: “a) se trata de conjuntos "especializados", ya sea por la temática, la experiencia, el ámbito de uso o los usuarios; b) se presentan como un conjunto con características interrelacionadas, no como fenómenos aislados; c) mantienen la función comunicativa como predominante, por encima de otras funciones complementarias”. A su juicio, un discurso será especializado en función de la temática, las características específicas de los interlocutores, las características específicas de la situación comunicativa, la función comunicativa o el canal de transmisión de los datos.

La enseñanza de lenguas para fines específicos tuvo sus comienzos de manera sistematizada, es decir, con investigaciones regulares y sustento editorial, a finales de los años 60 y principios de los 70 en los países anglosajones. English for Specific Purposes (en adelante ESP) tuvo un desarrollo parejo al de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y experimentó un auge debido a factores económicos, científicos y técnicos que llegaron tras la II Guerra Mundial. La lengua inglesa se encontró en una situación coyuntural privilegiada a los efectos de la comunicación internacional, y junto a la paralela en el tiempo revisión de los métodos tradicionales de enseñanza motivada por los avances en campos como la Psicolingüística y la Sociolingüística, se produjo una especial atención a los campos del conocimiento y la ciencia que lo demandaban y que supuso, a su vez, la aparición de subdivisiones: English for Specific Purposes (ESP), English for Academic Purposes (EAP), English for Science & Technology (EST) y English for Occupational Purposes (EOP). Esta revisión de los métodos tradicionales partió de la constatación de que la mera descripción de las reglas gramaticales no era suficiente para la comunicación real, de modo que progresivamente se va dando importancia a los contextos, situaciones de uso y equilibrio de las destrezas. Tom Hutchinson y Alan Waters (1987:9) repasan esta evolución en la didáctica de lenguas estableciendo cinco etapas:

1. Análisis de registro:

Se produjo a finales de los años 60 y comienzos de los 70. Consistía en el estudio del registro, es decir, las características gramaticales y de léxico de cada lengua especial. Desde el punto de vista pedagógico se buscaba la motivación mediante materiales relevantes para los alumnos. El resultado de los distintos análisis fue que había muy pocos elementos distintivos en la gramática de las frases de *Scientific English* que no se dieran en la lengua general. Los autores más destacados fueron: Peter Strevens, Michael A.K. Hallyday y Angus McIntosh, Jack Ewer y G. Latorre, y Jack Swales.

2. Análisis del discurso:

Se produjo a finales de los años 70 y comienzos de los 80. También llamado análisis retórico, surgió de la hipótesis de J.P. Allen y Henry Widdowson (1974) que sostiene que el análisis de las oraciones no era suficiente para comunicarse, por lo que había que atender a la combinación de las frases en un discurso para producir un significado o, dicho de otro modo, cómo se utilizaban esas oraciones en los diferentes actos comunicativos. Los materiales didácticos enseñaban a reconocer los esquemas del texto y los marcadores del discurso. Los autores más destacados fueron: Widdowson en el Reino Unido, y la llamada Escuela de Washington: Larry Selinker, Louis Trimble, John Lackstrom y Mary Todd-Trimble en los EEUU.

3. Análisis de la situación meta:

Se produjo a principios de los años 80. Se parte de que las necesidades son las que determinan los fines específicos y, a su vez, la configuración del curso desde el punto de vista lingüístico. Para ello se debe analizar la situación meta en la que los alumnos debían desenvolverse una vez finalizado el curso, la cual nos da las características lingüísticas necesarias que determinan el programa del curso. Hay que analizar lo que hace que sea diferente un curso general de un curso para fines específicos. John Munby (1978) presenta un modelo minucioso y detallado para analizar las necesidades del discente. Se empieza a tener en cuenta al estudiante ya que sus necesidades son las que configuran el diseño del curso.

4. Enfoque centrado en destrezas y estrategias:

Se produjo a mediados de los años 80. La investigación debe ir más allá de la superficie del lenguaje y focalizar en los procesos mentales que están por debajo del uso del

lenguaje, es decir, en los procesos de razonamiento e interpretación que permiten la comprensión del discurso sin tener en cuenta las formas. Hay que centrarse para ello en las destrezas de comprensión lectora y auditiva y en las estrategias que permiten que el alumno se comunique. Los autores dignos de mención son: Françoise Grellet, Christine Nuttal, Charles Alderson y Sandy Urquarth.

5. Enfoque centrado en el aprendizaje:

Se produjo a finales de los 80. Hasta ese momento se había prestado atención a la lengua, su uso y los contenidos, pero no se había incidido en la metodología ni en la manera de aprender. Se había primado el qué en lugar del cómo enseñar. Se pasa a tener en cuenta el aspecto afectivo del alumno de modo que cobra mucha importancia la motivación del estudiante. Este enfoque está centrado en el estudiante ya que éste está directamente involucrado. Hutchinson y Waters son los autores y propulsores de este enfoque que, a grandes rasgos, queda expuesto mediante la enumeración de sus principios metodológicos: utilizar vacíos de información, variedad en la unidad de enseñanza, utilizar la predicción, pasarlo bien, metodología integrada (destrezas, habilidades y estrategias), coherencia en lo que se hace, preparación, capacidad de involucrar al alumno, creatividad y, por último, buena dinámica de grupo y buen ambiente.

Tal como se ha afirmado anteriormente, la enseñanza de la lengua para fines específicos se inició de forma sistematizada en los países anglosajones aproximadamente en los años 60. Dado que se trata de una creencia generalizada, es pertinente la matización que otorgamos a esta modalidad de enseñanza de lenguas al calificarla como sistematizada, es decir, con investigaciones regulares y sustento editorial, ya que en realidad podemos remontarnos hasta Grecia para encontrar los orígenes de esta disciplina de la lingüística, tal como afirma Felices Lago (2005:2), pese a que no se trate del caso que nos ocupa, es decir, la enseñanza del español como lengua extranjera o ELE. Este autor nos remite, a su vez y a los efectos del tema de esta memoria, a Nájuez Fernández (1998:140) quien ofrece un listado de autores que estudiaron las características estilísticas propias del lenguaje administrativo: "Cabe citar a Antonio de Torquemada, *Manual de escribientes* (1552); Juan Castillo y Aguado, *El perfecto Regidor* (1585)...", o los más "modernos": "Gaspar Ezpeleta y Mallol, *Práctica de Secretarios* (1723)...

Enrique Mhartin y Guix, *Guía teórico-práctica del escribiente, Vademécum del oficinista y Manual del empleado* (1886)". Así pues la enseñanza de la lengua para fines específicos no nace exclusivamente como algo importado desde los países anglosajones, sino que podemos afirmar que su auge y sistematización siguen el curso natural de los acontecimientos sociales y económicos que han marcado a España en los últimos años; la entrada de España en la hoy denominada Unión Europea, en 1986, y la celebración del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, centrado en la Enseñanza de la Lengua con Fines Específicos, en el año 1987. Desde entonces son varios los estudios y publicaciones en torno al tema que nos ocupa. En el año 1996 Jacinto Martín, Reyes Ruiz, Juan Santaella y José Escáñez nos ofrecen un estudio de varios lenguajes especiales (jurídicos y administrativos, técnicos y científicos, humanísticos, periodísticos y publicitarios, y literarios) que sirve para delimitar las características que los hacen específicos, esto es, los rasgos léxico-semánticos, morfosintácticos, de estilo, fonéticos (en algunos casos) y su diferente significado en la comunicación diaria. Dos años más tarde la revista *Carabela* en su edición número 44 recopila seis artículos sobre la didáctica de las lenguas de especialidad fundados en premisas teóricas sobre enfoques y metodología, en especial el de Blanca Aguirre sobre la enseñanza del español con fines específicos, que constituye un referente ineludible para la enseñanza de lenguajes específicos en nuestro país. Los demás artículos tratan sobre el español jurídico por Margarita Hernando de Larramendi, el español comercial por José Tomás Puch, el español de la publicidad por Victoria Romero Gualda, el español en el hotel por Concha Moreno y Martina Tuts y, por último, el lenguaje técnico-científico a cargo de Josefa Gómez de Enterría. Esta misma autora coordinaría nuestra siguiente referencia *La enseñanza/aprendizaje de español con fines específicos*, consistente en un estudio sobre las lenguas de especialidad a partir de una descripción de sus características estructurales, pragmáticas y funcionales. El primer capítulo, escrito por su coordinadora, sienta las bases teóricas que justifican la especificidad léxica y discursiva de estas lenguas, y su metodología didáctica, cuya aplicación se muestra en los capítulos posteriores con trabajos sobre ecología, medioambiente, medicina, trabajo social, ciencias de la salud, discurso militar, negocios, bolsa de valores y comercio, y que tienen su origen en memorias de alumnos del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Alcalá dirigidas, de nuevo, por Josefa García de Enterría. En noviembre del año 2000 se celebró en

Amsterdam el I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (en adelante, CIEFE) que tuvo su continuidad tres años más tarde en su segunda edición en Ámsterdam en noviembre de 2003 y en Utrecht en noviembre de 2006. Este congreso, a cargo de los profesionales e investigadores más relevantes en la enseñanza/aprendizaje del español para fines específicos, ha establecido un foro de reflexión y debate que ha elevado el rango de esta modalidad de la didáctica de lenguas para situarla a la cabeza de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

La especificidad de la modalidad de lengua que nos ocupa, es decir, de las lenguas de especialidad o lenguas específicas, está estrechamente vinculada a la idea de finalidad acuñada por Widdowson (1983:5). Este autor contrapone la idea de finalidad (*fin*es específicos) a la idea de objetivos. Para él, la finalidad se corresponde con la formación, que viene determinada por las necesidades que crean las metas profesionales o académicas. Por el contrario, los objetivos son correlatos de la educación y se basan en concepciones pedagógicas que darán como resultado una competencia general no restringida. Ahora bien, en la enseñanza de lenguas para uso profesional se busca la competencia restringida, según Widdowson (1983:7) determinada por las tareas o proyectos que constituyen los fines específicos propios de este tipo de enseñanza.

La didáctica de procesos, el aprendizaje/enseñanza por proyectos, el enfoque por tareas y el método del caso son aproximaciones metodológicas basadas en una concepción dinámica del aprendizaje, orientada hacia un determinado fin mediante varias acciones concatenadas. Ha sido objeto de varios estudios dentro de la didáctica general y la didáctica de lenguas, ya que la aplicabilidad de este método en el campo de la enseñanza del Español para Fines Específicos (EpFE, en adelante) en general, y del Español Jurídico, en particular, suscita interés como recurso pedagógico dentro de la didáctica de lenguas extranjeras.

El MCER dedica un capítulo entero a las tareas, el capítulo séptimo, en el que se hace una descripción de las mismas, así como las competencias, condiciones, restricciones y estrategias que se deben tener en cuenta para su realización. Las tareas suscitan la inferencia y la comunicación, construyendo el aprendizaje implícito de las formas de lengua mediante la asimilación de las muestras de lengua. La actividad que determina la necesidad de hacer uso de la lengua invita a la reflexión gramatical. La sucesión de subtareas configuradoras de la tarea

final permite la integración y puesta en práctica de las distintas destrezas. Además, la tarea genera un proceso de concienciación ya que los alumnos se convierten en responsables de su propio proceso de aprendizaje desde el momento en que construyen los instrumentos de investigación y conforman con ellos el análisis de las formas lingüísticas.

El MCER también nos presenta su enfoque “orientado a la acción” para la didáctica de lenguas, lo que quiere decir que, a partir de una consideración de la lengua en uso, los agentes sociales desarrollan unas competencias en determinados contextos y bajo unas condiciones y restricciones, para realizar actividades de lengua a través de procesos en los que produzcan y reciban textos relacionados con determinados temas y ámbitos específicos, utilizando estrategias tendentes a la realización de tareas (MCER: 9). A partir de esta premisa, el profesor o profesora de lenguas para fines específicos debería ajustar su disciplina de enseñanza a estos parámetros teórico-prácticos. Y en ese sentido, lo específico de la lengua objeto de enseñanza vendrá determinado por sus fines, que a su vez darán contenido y significado a los contextos, condiciones, restricciones, actividades, procesos, textos, temas, ámbitos, estrategias y tareas.

Ahora bien, pese a que el MCER no opta por ningún método didáctico de forma explícita, sí que esboza ciertas pautas a partir de las cuales se puede orientar la didáctica de la lengua; describe expresamente el aprendizaje de lenguas a partir de “el uso de la lengua” (MCER: 9), es decir, apela a la dimensión comunicativa de la lengua “las directrices del Consejo de Europa proponen que los cursos de lenguas se articulen alrededor de las necesidades comunicativas de los aprendices de lenguas extranjeras y no alrededor de la fonética, morfología y sintaxis de la lengua” (Miquel Llobera 2000: 20). Por tanto podemos afirmar junto a éste autor que el MCER habla del desarrollo de la competencia comunicativa como necesaria para la adquisición de una lengua, sin establecer un orden sobre qué competencia debe prevalecer dentro de las que integran la competencia comunicativa (pragmáticas, lingüísticas, sociolingüística), partiendo de una concepción dinámica e interactiva del aprendizaje enfocada a lo indispensable para desarrollar una actividad lingüística determinada: “es decir que no se trataba de abarcar con la docencia el aparato formal de la lengua como espina dorsal del aprendizaje de la lengua, [...] las reglas de la lengua no formaban parte central de la programación de la actividad en el aula” (Llobera 2000: 20). O dicho de otro modo, la didáctica de la lengua es mucho más que limitarnos a enseñar la parte estrictamente gramatical. Así pues, en el campo de la enseñanza de

lenguas para fines específicos, el profesorado no sólo deberá tratar las especificidades léxicas y los usos lingüísticos más característicos del ámbito específico de, en nuestro caso, el español jurídico, sino que deberá cuidar el conocimiento declarativo junto al saber hacer, el saber ser y saber aprender propios del ámbito profesional y académico que determina lo específico de la parte de la lengua de que se trate. En palabras de Llobera (2000: 28):

Es decir que los profesores de EpFE no pueden únicamente centrarse en el vocabulario específico y los usos lingüísticos más característicos de un ámbito específico de la actividad profesional sino que deben procurar que los alumnos desarrollen, junto con el conocimiento procesual de la lengua y de los otros elementos semióticos que acompañan su uso, un conocimiento declarativo sobre el entorno donde se dan estos usos de la lengua referidos tanto a la realidad física como a la sociocultural e intercultural (Shoshana Blum-Kulka et al.,1989); así como su saber hacer concreto relacionado con la actuación y las dimensiones interculturales, saber estar en el contexto que acompaña los usos específicos de la lengua segunda y desarrollar la capacidad de percibir la realidad cultural y las formas de organización de la propia lengua y la de aprender a aprender (Council of Europe, 1996).

Las lenguas de especialidad o lenguajes específicos también son denominadas lenguas profesionales y académicas. Son profesionales porque constituyen el instrumento de comunicación entre las personas que trabajan en un determinado ámbito laboral, ya sea médico, económico, arquitectónico, jurídico, etc., y son académicas porque antes de ser utilizadas en su correspondiente ámbito profesional fueron enseñadas y aprendidas en la Universidad. Ahora bien, no todas las lenguas específicas son aprendidas y enseñadas en el ámbito de la Educación Superior, es decir, la Universidad. Son lenguas de especialidad y se ha investigado sobre ellas con intención didáctica las relativas al discurso militar (Gómez de Enterría 2001: 71) o el español comercial para teléfonos móviles o en la industria de la cerámica (CIEFE, 2000), y existen materiales para enseñanza y aprendizaje de lenguas de ámbito tan diverso como el baloncesto, la aviación o la moda. Todas ellas tienen en común que no se estudian en la Universidad. Sin embargo, las denominadas lenguas profesionales y académicas cuyo aprendizaje se gestiona en la Universidad antes de utilizarse en su ámbito profesional específico, tal como definimos al comienzo de este párrafo, vienen siendo objeto de estudio de manera sistematizada desde finales de los años noventa y principios de la primera década del siglo XXI,

de hecho y a modo de ejemplo ilustrativo, Enrique Alcaraz Varó las agrupa bajo la denominación “español profesional y académico” o EPA¹.

Las diferencias principales entre el español profesional y el español académico atendiendo a los elementos de las lenguas específicas establecidas por la definición de trabajo las encontramos: en el ámbito de uso, por un lado los entornos o ámbitos laborales y por el otro la Universidad, en el tipo de usuarios, por un lado las personas que trabajan en esos entornos laborales y por otro el estudiantado universitario, y en las características pragmáticas y de registro que vienen determinadas por los contextos de uso, en el primer caso toda la tipología pragmática propia de cada especificidad y en el segundo las características pragmáticas propias de los géneros textuales y discursivos de los métodos educativos de la Universidad. Aunque también tienen varios aspectos en común, a saber: la temática, muchos de los rasgos lingüísticos y léxico-semánticos que dan forma a sus tipos textuales y discursivos y, por último, algo ya esbozado en las líneas precedentes, y es que uno, el español académico, es el antecedente del otro, el español profesional. Creo conveniente, no obstante, hacer una matización respecto a esto último, ya que en la Universidad se da el fenómeno de la retroalimentación, en el sentido de que prepara para la profesión, pero a su vez se nutre de lo que en ella sucede, de manera que el movimiento que observamos en la Universidad se correspondería más con una concepción circular del tiempo que con la concepción lineal que le hemos otorgado al calificar su lenguaje como antecedente. Una prueba que constata esta concepción circular es que muchos profesionales compaginan e incluso convierten su profesión en la enseñanza de su profesión a nivel universitario.

El factor que ha marcado el desarrollo y la sistematización del Español con Fines Académicos ha sido el proyecto europeo ADIEU o El discurso académico en la Unión Europea, que dirige y coordina Graciela Vázquez, y que nace por el influjo de los programas de movilidad europea Sócrates/Eramus y de convalidación de créditos de estudios universitarios (ECTS). Se trata de una compilación de estudios, guías didácticas y materiales relativos al discurso académico español a nivel teórico y práctico que permite la aproximación por parte de los universitarios extranjeros a las distintas tipologías textuales propias de la Educación Superior universitaria en España, a partir de unos cuidados formatos textuales escritos,

¹ Véase Alcaraz, 2000: *El inglés profesional y académico*.

audiovisuales, electrónicos (cd-rom) y en línea, que posibilitan el desarrollo de las distintas destrezas y competencias por parte del estudiantado. Se erige como un trabajo pionero en el estudio de la tradición académica española, cuya información y materiales hasta entonces eran anecdóticos y destinados a personas de lengua nativa española (Graciela Vázquez, 2004). De este modo se consolida el Español con Fines Académicos dentro de la didáctica de la lengua española, que pasa a constituir el correlato del English for Academic Purposes (EAP) de, en términos comparativos, larga tradición en los países anglosajones, y que Graciela Vázquez define como sigue: “disciplina que investiga las características de los géneros académicos - en un amplio sentido de la palabra – con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito las tareas propias de los ámbitos universitarios”.

El discurso académico es parte importante de la presente memoria ya que la propuesta didáctica integrada en la misma tiene como grupo meta al estudiantado universitario que viaja a España por medio del programa de movilidad europea Erasmus y persigue, por tanto, el acercamiento de dicho grupo a: primero, uno de los métodos que se utilizan en la educación superior en facultades de Derecho - también de otras ramas de la enseñanza universitaria – y escuelas de negocios de todo el mundo y que es el método del caso, y segundo, a los textos y tipologías discursivas propias del lenguaje jurídico que configuran los llamados géneros académicos.

2.2 Estado de la cuestión sobre el español jurídico

Existen varios trabajos sobre la enseñanza de español jurídico aunque es escasa la producción de estudios, materiales y propuestas didácticas destinadas al aprendizaje de esta rama del lenguaje. La aproximación metodológica se basa, en la mayoría de ellos, en el estudio del léxico específico y en el ejercicio de aspectos lingüístico-gramaticales a partir de textos jurídicos reales o académicos. Para una aproximación a la rama de la lengua que nos ocupa debemos estudiar los trabajos que la examinan; así Miriam Álvarez (1997:49-60) estudia los rasgos generales del escrito jurídico, mientras que Margarita Hernando de Larramendi (1998:57-

64) opta por una descripción jurídica ejemplificada con una aproximación didáctica al español jurídico. Esta misma autora (Hernando de Larramendi, 2001) presenta su propuesta de clasificación del léxico jurídico atendiendo a un “criterio de ordenación basado en relaciones jerárquicas y asociativas”.

El trabajo más detallado y cuidado desde el punto de vista del formato y la profusión de textos, actividades, ejemplos de habla y glosarios es el manual al uso sobre español jurídico: Aguirre, Blanca, y Hernando de Larramendi, Margarita (1997), *El español por profesiones. Lenguaje jurídico*, Madrid: SGEL, en el que se presentan los contenidos conforme al sistema jurídico y sus diversas ramas. Ortiz, Mónica (2001), *Introducción al español jurídico. Principios del sistema jurídico español y su lenguaje para juristas extranjeros*, Granada: Comares, también se basa en esta disposición de los contenidos para, a la par, ir introduciendo ejercicios de gramática de modo que se observen los contenidos y las formas jurídicas respectivamente. En esta línea se encuadra también la obra Blanco Ledesma, María José y Daum, Ulrich (1998), *Einführung in die spanische Rechtsprache. Introducción a la terminología jurídica*, C.H. Beck: München, Manz: Wien, Stämpfi: Bern, muy utilizada en Alemania debido al estructurado y claro esquema de sus lecciones: un texto que introduce el tema, preguntas de comprensión lectora y un listado de léxico con un ejercicio de traducción al alemán para, a continuación, estudiar y practicar un aspecto lingüístico-gramatical y, por último, señalar la indicación bibliográfica correspondiente.

Otros estudios sobre el lenguaje jurídico son: Hernando Cuadrado, Luis Alberto (2003), *El lenguaje jurídico*, Madrid: Verbum, en el que se hace un exhaustivo estudio morfosintáctico, lexicológico y semántico del lenguaje jurídico y se ofrece una vasta muestra de textos legales, disposiciones administrativas, escritos procesales y documentos notariales, todos ellos útiles para la clase del profesor de E/LE y para el diseño de materiales de aprendizaje y enseñanza del lenguaje jurídico, y Alcaraz Varó, Enrique, y Hughes, Brian (2002), *El español jurídico*. Barcelona: Ariel, que supone un estudio desde una perspectiva estilística, lexicológica y sintáctica articulada en torno al contenido del Derecho y acerca del lenguaje propio de la Constitución, los Poderes Públicos, los profesionales del Derecho y de los distintos órdenes civil, penal, laboral y administrativo. Destaca su aproximación contrastiva a los sistemas jurídicos inglés y francés especialmente pensada para traductores jurídicos.

Jorge Luis Morales Pastor, por su parte, defiende una visión dinámica, de sucesión de actos, utilización de materiales reales, donde se integre el enfoque por tareas y que comprenda herramientas didácticas y estrategias de aprendizaje para la enseñanza/aprendizaje del español jurídico. De esta manera se busca también la reflexión sobre la especificidad lingüística y el sistema jurídico, procurando la motivación del alumnado a través de un contexto de aprendizaje donde tome decisiones, anticipe resultados y se produzca la inferencia y el aprendizaje implícito de las formas lingüísticas en un entorno comunicativo destinado al desarrollo de su competencia lingüística y comunicativa. Éste es pues el espíritu que inspiran sus propuestas, las cuales defienden la realización de tareas o procesos como método de enseñanza del español jurídico en: Montero Anneren, Sara y Morales Pastor, J.L. (2000) “Acercamiento al español jurídico a través del atestado”. *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Amsterdam, noviembre de 2000, Morales Pastor, (2000) “Una aproximación a la terminología jurídica a través de la práctica de un trámite judicial en el aula: Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz, Septiembre, 2000. p.p. 459-464., Morales Pastor (2001), “Contra la concepción estática de la enseñanza / aprendizaje del español jurídico para alumnos extranjeros”, *Frecuencia L*, 16: 26-29, y también Morales Pastor, J. L. “La enseñanza del español jurídico”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (eds.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

Hay varios aspectos de la didáctica del lenguaje jurídico no tratados suficientemente:

- la pragmática jurídica y las estrategias comunicativas (ej. cortesía por medios lingüísticos)
- las modalidades discursivas (narrativo, descriptivo, expositivo, dispositivo, exhortativo, etc.) de los textos jurídicos o géneros profesionales
- el estudio y la enseñanza de los campos semánticos y las locuciones o combinaciones léxicas jurídicas

En nuestra propuesta didáctica está prevista una aproximación a los dos primeros aspectos debido a que se ajustan más a la estructura de los recursos metodológicos en los que se basa este trabajo, es decir, el método del caso y el enfoque por tareas.

2.3. El lenguaje jurídico

En la introducción a este trabajo apunté la circunstancia universal del Derecho en tanto disciplina humanística que está presente en todos los ámbitos de la vida, ya que una injusticia se puede producir en cualquier situación o ámbito de la existencia del ser humano, e incluso más allá de ella (por ejemplo en las sucesiones hereditarias “mortis causa”). Esta concepción universal del Derecho no se opone a los llamados “vacíos legales”, las “lagunas de ley” o a los “conceptos jurídicos indeterminados”, sino que, por el contrario, éstos confirman su universalidad, ya que el Derecho da contenido a lo que la ley no puede precisar expresamente de forma formalizada escrita.

Dos son los sistemas jurídicos de mayor importancia en el mundo occidental: por un lado, el llamado *common law* o Derecho angloamericano y, por otro, el llamado *civil law* o Derecho continental europeo dentro del que se encuadra nuestro ordenamiento jurídico español. El primero se caracteriza por la importancia de la figura del juez a la hora de la creación y puesta en práctica de todo lo jurídico (Derecho judicial), y el segundo concede más preeminencia a la ley (Derecho legal). Ambos, sin embargo, tienen una base común en el Derecho romano, circunstancia esta que, junto a la universalidad de los Derechos Humanos y una concepción del ser humano como persona (*homo homini persona*, Álvaro d’Ors), permite articular los principios sobre los que se fundamenta la pretensión de alcanzar un ordenamiento jurídico universal o *Derecho global*, que de manera incipiente ha iniciado en Europa la Universidad de Navarra a través de la Cátedra Garrigues de Derecho Global².

La fundamentación de los sistemas jurídicos más relevantes para el mundo occidental en el Derecho romano explica la constante presencia de *formantes cultos grecolatinos* o latinismos en los productos textuales prototípicos aunque no exclusivos ni excluyentes de dichos Derechos legal y judicial y que son, a saber, la ley y la sentencia. Estos dos productos jurídicos

² Se trata de la Cátedra Garrigues de Derecho Global, patrocinada por la Fundación Garrigues, el Colegio de Registradores de España y la Editorial Thompson-Aranzadi, proyecto jurídico pionero en España y de gran dimensión internacional, que la Universidad de Navarra puso en marcha en el año 2003 y que dirige el Decano de la Facultad de Derecho Dr. Rafael Domingo.

constituyen las fuentes del Derecho más importantes en nuestro ordenamiento jurídico, aunque no las únicas³, y forman, junto a los productos de la Administración y los tipos textuales que se manejan en las notarías, los cuatro tipos o variantes más importantes del español jurídico. Éstos son por orden de importancia: el legislativo o leyes, el jurisdiccional o de los jueces (sentencias, autos, etc.), el administrativo o de la Administración Pública (expedientes, instancias, etc.) y el notarial (testamentos, poderes, etc.).

2.3.1 Características del lenguaje español jurídico

Existen varias opiniones sobre si el lenguaje jurídico es una lengua de especialidad, entendiendo por tal los subcódigos de la lengua común caracterizados por la unidad de campo temático, por ser instrumento de comunicación formal y funcional entre especialistas de una determinada materia y por ser aptos para expresar la complejidad, tal como establece Hernando de Larramendi (2001: 7).

Comúnmente se predica cierta especificidad respecto a tres cuestiones: el léxico, las tendencias sintácticas y estilísticas y unos géneros propios y casi exclusivos de este ámbito profesional. Para Antonio Hernández Gil (1986a: 132) existe una entidad diferenciada del español jurídico cuando afirma que:

las distintas áreas del conocimiento cuentan, si no con un lenguaje propio, sí con particularidades y modismos semánticos, y encierran en su fondo cierto artificio por cuanto que suponen un apartamiento del uso común; [...] y es cierto que en torno al Derecho se ha ido formando un lenguaje técnico especializado, que si es familiar para sus cultivadores sorprende a los profanos.

Esta especificidad es la causa que necesariamente determina el rasgo principal de oscurantismo y opacidad sobre el que coinciden diversos autores respecto a los rasgos generales del lenguaje jurídico; Enrique Alcaraz Varó (2002), Jorge Luis Morales Pastor (2004), Margarita Hernando de Larramendi (2001) o Luis Alberto Rodríguez-Aguilera (1969). Y esta

³ Recordemos que en Navarra, el sistema del Derecho Foral Navarro recoge como primera fuente del Derecho a la costumbre, cuya característica principal es que para que el uso que constituye la costumbre pueda ser considerado como tal no debe estar expresamente recogido en una ley, es decir, se trata de una fuente no escrita.

circunstancia es clave a los efectos de la enseñanza de español jurídico ya que supone una resistencia que conviene anticipar a los alumnos en pro de una predisposición positiva por su parte. Un ejemplo de oscurantismo y opacidad podemos encontrarlo en el Estatuto de los Trabajadores, respecto a los requisitos de duración de los “contratos de duración determinada”, artículo 15. 1. b ET:

b) Cuando las circunstancias del mercado, acumulación de tareas o exceso de pedidos así lo exigieran, aun tratándose de la actividad normal de la empresa. En tales casos, los contratos podrán tener una duración máxima de seis meses, dentro de un período de doce meses, contados a partir del momento en que se produzcan dichas causas. Por convenio colectivo de ámbito sectorial estatal o, en su defecto, por convenio colectivo sectorial de ámbito inferior, podrá modificarse la duración máxima de estos contratos y el período dentro del cual se puedan realizar en atención al carácter estacional de la actividad en que dichas circunstancias se puedan producir. En tal supuesto, el período máximo dentro del cual se podrán realizar será de dieciocho meses, no pudiendo superar la duración del contrato las tres cuartas partes del período de referencia establecido ni, como máximo, doce meses.

Varias han sido también las voces en el mundo jurídico que han demandado y demandan claridad, precisión y coherencia como tratamiento al diagnóstico antes descrito, puesto que la función comunicativa se ve en ocasiones desvirtuada comprometiéndose de este modo la vocación universal de la ley y la justicia. Son muy ilustrativas las palabras de Fernando Lázaro Carreter a este respecto: “según dicen, el desconocimiento [de la ley] no exime de su cumplimiento, pero cómo vamos a cumplirla los profanos en tales saberes si no la entendemos”⁴. Rodríguez-Aguilera, por su parte, defiende la seguridad jurídica en beneficio de los derechos subjetivos apelando al carácter y a la dimensión social del derecho, y defiende también la adecuación del derecho a un lenguaje comprensible por todos, recordando que:

el jurista ha de dar a la palabra contenido y palpación humana, y que el legislador, el abogado y el juez han de asumir la conciencia de la sociedad en que viven y para la que trabajan, y han de hablarle en el lenguaje suyo propio de cada momento, con los obligados e indispensables términos en que hayan sintetizado conceptos e instituciones, pero también con los términos usuales del más amplio y adecuado entendimiento, de manera buena, llana y paladina, como en nuestro lenguaje clásico se nos ha venido diciendo.

⁴ Se refiere al artículo 6.1 del Código Civil: “La ignorancia de las leyes no excusa de su cumplimiento”.

Para Morales Pastor (2004) son tres los aspectos que hacen del lenguaje jurídico un lenguaje específico: los rasgos léxico-semánticos, morfosintácticos y de estilo. Además cita a Anabel Borja (2000:11) para establecer el ámbito de utilización de este lenguaje; las relaciones entre los particulares con trascendencia jurídica y las relaciones en las que interviene el poder público (legislativo, ejecutivo o judicial) hacia el ciudadano o a la inversa. En cuanto al estilo, Morales Pastor destaca seis elementos caracterizadores:

- i) Pretensión de objetividad y neutralidad, que trae consigo impersonalización y uso de construcciones retóricas y de cultismos.
- ii) Funcionalidad, como búsqueda de la comunicación eficaz.
- iii) Precisión y coherencia, con eliminación de los significados connotativos que implican ambigüedad, centrándose en términos denotativos o indicativos.
- iv) Claridad, que implica la presencia de definiciones, pormenorizaciones y excepciones.
- v) Normatividad, predominando la función conativa o de mandato, usándose el imperativo presente y el presente de subjuntivo con valor de mandato.
- vi) Tendencia formalizadora, a través del estilo formulario, las abreviaturas y fórmulas fraseológicas y léxicas.

Otras características que, como las anteriores, también pueden aplicarse al lenguaje jurídico y explican su especificidad son, a juicio de Hernando de Larramendi (2001:5): la terminología (con alta presencia de formantes cultos grecolatinos), la alta abstracción, la sintaxis controlada y fija, el predominio de la función referencial, la abundancia de descripción y exposición así como la formalidad, la neutralidad, la impersonalidad y la funcionalidad.

El “Manual de estilo del lenguaje administrativo” enumera ocho características del lenguaje administrativo:

1. Un léxico especial: *dejación, dación, meritado*
2. Aceptaciones propias y particulares de la lengua común, incluso no recogidas en los diccionarios: *significar, librar*
3. Uso reiterado de determinadas formas gramaticales
4. Repetición de estructuras sintácticas
5. Mantenimiento de formas anacrónicas poco habituales en la lengua actual: *no lo hiciere*

6. Uso y abuso de circunloquios: *para la debida constancia, para general conocimiento y cumplimiento*
7. Abundancia de locuciones prepositivas: *en lo referente a, en la medida de, en función de, en orden a*
8. Abuso de clichés, fórmulas y muletillas: *sin más aviso, hallar conforme*

Alcaraz Varó (2001: 23), por su parte, destaca cinco tendencias que caracterizan el estilo del español jurídico (los ejemplos son nuestros):

- gusto por lo altisonante y lo arcaizante:

“No existiendo costas en la apelación de la presente causa, resulta ocioso pronunciarse sobre las mismas”.

La grandilocuencia propia del lenguaje jurídico a veces peca de exageración o afectación como en este ejemplo; no pronunciarse sobre las costas inexistentes puede ser lo lógico y normal, e incluso pronunciarse sobre costas inexistentes puede ser inútil o innecesario, pero utilizar el calificativo “ocioso” resulta exagerado.

La utilización de elementos arcaizantes que son percibidos por el ciudadano medio podemos observarla en este fragmento de la misma sentencia del ejemplo anterior:

“Confirmando la meritada resolución en todos sus pronunciamientos sin hacer expresa imposición de las costas causadas en la presente alzada”.

También se considera arcaizante la tendencia a posponer el pronombre átono:

“Librese testimonio de esta sentencia e incorpórese a los autos de su razón”.

- apego a fórmulas estereotipadas y léxico relacional:

“Librense certificaciones de la presente resolución para unir al rollo de su razón y remisión al Juzgado de procedencia junto con las actuaciones originales, quien cuidará del cumplimiento de lo acordado”.

Se trata de una fórmula muy habitual en sentencias.

En esta otra fórmula hay varios ejemplos de léxico relacional, que señala conexiones entre las diversas unidades de la oración y del discurso:

“Así por esta mi sentencia, definitivamente juzgando, lo pronuncio, mando y firmo.- rubricado.-....- Lo inserto concuerda bien y fielmente con su original, al que me

remito y para que conste, para su remisión al Juzgado de procedencia, extendiendo y firmo la presente...”.

- creación de nuevos términos.

“Precisamente el recurrente sostiene que por hacer una cosa no pudo hacer la otra, lo que le supuso la inasistencia al acto del plenario...”.

“Este nuevo categorismo se asienta en la idea de conceder medidas de protección al arrendatario...” Preámbulo de la Ley de Arrendamientos Urbanos de 1994.

- redundancia expresiva léxica:

Consiste en precisar el significado de una palabra acompañándola de otra de significado muy parecido.

Sentencia N° 1.105/1993 “SEGUNDO.- Por presentada, turnada y repartida la anterior demanda es este Juzgado...”.

- inclinación hacia la nominalización y relexicación:

Nominalización: consiste en sustituir construcciones verbales o un adjetivo, un verbo u otro nombre por construcciones nominales.

“Carece, pues, de consistencia el argumento de que la no fijeza en la contratación suponga un plus retributivo...”

“Los trasposos a los que se refiere este Real Decreto tendrán efectividad a partir del día señalado...”.

La relexicación consiste en acuñar conceptos que tienen significados polivalentes, en palabras de Alcaraz Varó, “valores oscuros o misteriosos...mágicos o prodigiosos”:

Enervar: “...las posibles contracautelas o medidas que neutralicen o enerven las cautelares, haciéndolas innecesarias o menos gravosas”.

Desdeñar: “...la que el recurrente llama causa de su inasistencia..., que si bien admitimos con sentido del humor desdeñamos como motivo de apelación”.

El lenguaje jurídico utiliza formas y construcciones gramaticales que le dotan de cierta especificidad a nivel lingüístico; la suma de ellas también le da cierto carácter que convierten al estilo jurídico en algo peculiar por la utilización de formas:

a) el futuro imperfecto de subjuntivo:

Es muy frecuente la utilización de esta forma verbal en textos legislativos. Denota el carácter arcaizante, uno de los rasgos típicos del español jurídico. Aquí tenemos un ejemplo de la utilización de este tiempo en la norma suprema de la pirámide legislativa del ordenamiento jurídico español, esto es, la Constitución Española de 1978, artículo 155:

1. Si una Comunidad Autónoma no cumpliere las obligaciones que la Constitución u otras leyes le impongan, o actúare de forma que atente gravemente al interés general de España, el Gobierno, previo requerimiento al Presidente de la Comunidad Autónoma y, en el caso de no ser atendido, con la aprobación por mayoría absoluta del Senado, podrá adoptar las medidas necesarias para obligar a aquélla al cumplimiento forzoso de dichas obligaciones o para la protección del mencionado interés general.

b) el uso de la cláusula absoluta o “ablativo absoluto”:

Se trata de un rasgo lingüístico muy habitual en las sentencias judiciales que dota a estos textos de un tono lacónico apropiado para este tipo de situaciones comunicativas:

Finalizado el plazo de presentación de solicitudes...

Vistos los preceptos y principios citados...

Presentada la demanda en tiempo y forma...

Oídas las partes...

El ablativo absoluto no tiene conexión o vínculo gramatical con el resto de la frase pero depende de ella por su sentido: “Muerto el perro, se acabó la rabia”.

c) el abuso del gerundio:

Esta forma se utiliza en diferentes casos:

1) La forma durativa, en compañía del verbo estar u otro verbo de significado equivalente: “Se encontraba mi cliente arreglando la rueda cuando...”.

2) Gerundio que transmite el significado “a la vez que...”, como expresión de una acción que acompaña a la de la oración principal:

la relación de especial sujeción entre el interino y la Administración origina un entramado de derechos y deberes recíprocos, entre los que destaca el esencial deber de la Administración de velar por la vida, integridad y salud del interno con el consiguiente deber de adoptar las medidas necesarias para protegerlos, imponiendo limitaciones al ejercicio de los derechos fundamentales de aquel interino que, por el riesgo de su vida en el que voluntariamente se han colocado, precisen de tal protección[...].

3) El llamado “gerundio de posteridad”, cuyo incorrecto uso se puede ver en este ejemplo: art. 85.2 C.P. “... (el Juez o Tribunal) acordará la remisión de la pena, ordenando la cancelación de la inscripción...”. Parece que acuerda a la vez que ordena cuando en realidad ordena “tras acordar” o “una vez que acuerde” la remisión de la pena.

4) El gerundio al que se le atribuye función adjetiva o también llamado gerundio del BOE⁵, es también muy frecuente en sentencias judiciales: “Fallo desestimando el recurso de apelación presentado por [...], del que este rollo dimana, confirmando la meritada resolución en todos sus pronunciamientos...”. Ambos gerundios podrían fácilmente sustituirse por una oración de relativo: “Fallo por el que se desestima..., por el que se confirma...”.

5) Acumulación de gerundios. En ocasiones, el ánimo de economizar palabras contribuye a la utilización seguida de varios gerundios evitando de este modo la inclusión de preposiciones que matizasen el sentido de cada uno de los gerundios. En cualquier caso se trata de algo habitual ya que el gerundio cumple numerosas

⁵ B.O.E. o Boletín Oficial del Estado.

funciones (temporal, causal, de consecuencia, de instrumentalidad, etc.) y es una forma óptima para la descripción de los modos en que se realiza o ejecuta una acción: art. 451.2 C.P. (sobre el encubrimiento):

[...] el que[...] interviniera de alguno de los modos siguientes:

1. ° Auxiliando a los autores o cómplices para que se beneficien del provecho, producto o precio del delito, sin ánimo de lucro propio.
2. ° Ocultando, alterando o inutilizando el cuerpo, los efectos o los instrumentos de un delito, para impedir su descubrimiento.
3. ° Ayudando a los presuntos responsables de un delito a eludir la investigación de la autoridad o de sus agentes, o a sustraerse a su busca o captura, siempre que [...].

d) los sintagmas nominales largos:

Consisten en varios sustantivos unidos por preposiciones y uno o varios adjetivos y adverbios. Teniendo en cuenta la tendencia a la utilización de oraciones y estructuras sintácticas largas en español jurídico, esta característica puede en ocasiones resultar molesta. Ahora bien, en defensa de los juristas, es conveniente recordar que dicho empleo de sintagmas nominales largos se debe a la exigencia de precisión y exactitud que demanda la ciencia jurídica, con el fin de evitar difíciles interpretaciones, farragosas ambigüedades e impedir oscuridades. El siguiente ejemplo ilustra esta característica de estilo jurídico, ET Disposición Final 2ª:

Se crea una comisión consultiva nacional, que tendrá ir por función el asesoramiento y consulta a las partes de las negociaciones colectivas de trabajo en orden al planteamiento y determinación de los ámbitos funcionariales de los convenios.

e) la adjetivación valorativa de lo expresado en sintagmas nominales largos:

La finalidad de esta característica estilística es orientar la opinión del destinatario del mensaje. Ejemplo, C.E. art. 2: “La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española...”. Es patente la idea de nación española que tienen los redactores de la Constitución, y parece algo más que una simple valoración teniendo en cuenta el lugar en el que se encuentra este artículo dentro de la Constitución, esto es, en el Título Preliminar, parte de la Constitución donde se establece el marco

constitucional básico y el modelo de Estado, y cuya reforma requiere un proceso sumamente complicado con disolución de las Cortes, etc.

“Considerando los estrechos vínculos históricos y de amistad entre ambas naciones...”

f) la modalidad deóntica y el modo autoritario:

La modalidad indica la actitud del emisor, en el caso del español jurídico, el legislador, el juez o el abogado. Teniendo en cuenta que se trata de un lenguaje normativo y exhortativo, la modalidad deóntica que denota obligación, deber y necesidad es la predominante. Para ello se utiliza el futuro de obligación (“cumplirá”, “tendrá que”, “no podrá”) o expresiones de obligación (“condiciones necesarias”, “pena condicionada a...”, “reglas de conducta impuestas”).

g) las construcciones pasivas:

La frecuente utilización de la voz pasiva en el lenguaje jurídico denota otro de los rasgos de este tipo de lenguaje; la despersonalización, ocultación, exención de responsabilidad, distancia por parte de quien tiene una posición de superioridad jerárquica que le confiere la ostentación de un poder, ya sea legislativo o judicial⁶, pese a que: art. 112 C.E. “La Justicia emana del pueblo y se administra en nombre del Rey por Jueces y Magistrados...”. Precisamente aquí tenemos un ejemplo de pasiva refleja “mixta” o “sintética”, ya que incluye el sentido de agencia introducido mediante la preposición *por*, junto a lo propio de la pasiva refleja que antes hemos caracterizado: despersonalización, distancia, generalización. En cualquier caso es más frecuente la utilización de la pasiva refleja tanto en leyes como en sentencias.

Ejemplo de pasiva refleja en textos legales: “La nacionalidad española se adquiere, se conserva y se pierde de acuerdo con lo establecido por la ley” art. 11 C.E.

Ejemplo de pasiva refleja en un texto judicial, en concreto un auto: “[...] la Sala de lo Penal se constituyó en Pleno como Tribunal de Justicia...” AA 25 Enero 2007.

⁶ Sería más adecuado referirse a la autoridad en lugar de “poder”, ya que los poderes del Estado emanan del pueblo, art. 1.2 C.E. “La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado”.

Junto a las anteriores hay otras dos características que se perciben como fenómenos habituales del lenguaje jurídico; la primera desde el punto de vista semántico y la segunda desde el punto de vista ortográfico:

- la ambigüedad sintáctica:

Es el fenómeno que se produce cuando se dan dos o más significados. En nuestro caso surge por la manera en que están conectadas las partes en la estructura de la oración, es decir, por la construcción gramatical de las oraciones. Un ejemplo de ambigüedad sintáctica lo tenemos en el artículo 619 del Código Penal: "... Serán castigados con la pena de multa de diez a veinte días los que dejaren de prestar asistencia o, en su caso, el auxilio que las circunstancias requieran a una persona de edad avanzada o discapacitada que se encuentre desvalida y dependa de sus cuidados". Esta redacción puede ser confusa ya que no está claro si la calificación de "desvalida y dependa de cuidados" es aplicable a 1) las personas de edad avanzada y también a las discapacitadas o 2) únicamente a las personas discapacitadas. Es muy importante para un operador del Derecho la correcta interpretación porque si se elige un significado tendremos una norma y si se elige otro será otra la norma resultante.

- la puntuación y el uso de las mayúsculas:

Es frecuente el mal uso de los signos de puntuación, en especial de la coma, en textos legales y jurídicos. Aquí tenemos un ejemplo de oración explicativa de relativo:

"Los procesados, que escucharon impertérritos la lectura de la sentencia, protestaron ruidosamente al final del acto" que no es lo mismo que "Los procesados que escucharon impertérritos la lectura de la sentencia protestaron ruidosamente al final del acto".
(Alcaraz Varó 2001: 114)

En el primer caso protestaron todos mientras que en el segundo sólo algunos.

María Moliner se refiere al uso de las mayúsculas en estos términos "la cuestión del uso de la letra mayúscula en la inicial de ciertas palabras es la más caótica de la ortografía" y justifica este hecho en base al uso reverencial más que gramatical de la mayúscula, calificando este signo como "psicológico". Incluso en ocasiones las

fuentes autorizadas como el Diccionario de la Real Academia de la Lengua o el Diccionario de Uso del Español se contradicen. Esta situación se hace patente en varias leyes; en el artículo 117 de la Constitución Española la “ley” y la “justicia” están escritas con minúscula, mientras que su artículo 121 la “Administración de Justicia” y la “Ley” están escritas con mayúscula.

Las características léxico-semánticas del lenguaje jurídico son el tercer rasgo definitorio y distintivo de este lenguaje de especialidad. A continuación se propone una clasificación de sus rasgos atendiendo a:

a) las fuentes del léxico:

- fuentes clásicas:

- formantes cultos latinos

- “latinismos crudos” o formas latinas que se han tomado prestadas en su forma original: *ab initio*: desde el principio, *ab intestato*: sin testamento, *alibi*: coartada, *iuris tantum*: presunción que admite prueba en contrario, *iuris et de iure*: presunción que no admite prueba en contrario, etc.

- palabras jurídicas derivadas del latín: abogado procede de *advocatus*, abortar procede de *abortare*, heredar procede de *hereditare*, precario procede de *precarius*, usufructo procede de *usufructus*, etc.

- formantes cultos griegos o helenismos:

Amnistía: perdón de algunos delitos decretado por el Gobierno

Democracia: forma de gobierno en la que los gobernantes son elegidos por los ciudadanos mediante una votación

Hipoteca: gravamen que afecta a una finca u otra propiedad real, sujetándola a responder del pago de un crédito o deuda

Sinalagmático: se aplica al contrato, pacto o tratado bilateral en el que cada una de las partes se compromete a cumplir unas condiciones u obligaciones recíprocas

Estos son unos pocos y conocidos ejemplos, muchos de ellos han entrado a nuestra lengua a través del latín, francés o inglés.

- los arabismos: no son muchos los que forman parte del lenguaje jurídico, ej. *albacea, alevosía, alguacil, alquiler*.

- fuentes modernas:

- anglicismos: *absentismo, boicot, firma, caso, common law, civil law, etc.*

- galicismos: *aval, chantaje, cupón, sabotaje, gabinete, embajada, etc.*

- italianismos: *libelo, póliza, folleto, bancarrota, banco, libreto, etc.*

- germanismos: *marca, rapar, guerra, guardar, ropa, rico, tregua, etc.*

b) las reglas generales de formación de términos:

- derivación con prefijo: Morales Pastor (2004)

- latinos: ab, ab intestato; ad/a, ad honorem/agravar; ante, antecedente; cum/co, coheredero; contra, contravenir; de/dis/des, denegar; ex/e, enervar; extra, extracontractual; in, insolvente; inter, interdicto; per, perpetrar; prae/pre, prejuzgar; preter, preterintencional; pro, promover; re, revocar; retro, retrotraer; sub/so, subrogarse; super/supérstite; trans/tras, transmisión.

- griegos: a, apátrida; ana, analogía; anti, antijurídico; auto, autonomía; hipo, hipoteca; protos, protocolizar.

- derivación con sufijo: Morales Pastor (2004)

- sufijos que crean adjetivos: -ico, jurídico; -ivo, ejecutivo; -lento, fraudulento; -ticio, arrendaticio; -tivo, delictivo.

- sufijos que crean sustantivos: -encia, audiencia; -icio, juicio; -ición, cognición; -idad, caducidad; -imiento, requerimiento; -ión, excusión; -sión, pretensión; -tud, ilicitud.

- sufijos creadores de verbos: -ecer, acrecer

- otros sufijos latinos: -able/ible, irrevocable; -ado/ada, quebrado; -aje, arbitraje; -al, demanial; -amen, gravamen; -amiento, arrendamiento;

- ante/ente/iente, cedente; -ario, cesionario; -atario, adjudicatario; -ativo, administrativo; -atorio, estimatorio; -atura, magistratura; -bilidad, anulabilidad; -ción, novación; -ero, aparcerero; -orio, posesorio; -or, actor
- otros sufijos griegos: -ismo, anatocismo; -ista, contratista
- composición:
 - sustantivo + sustantivo: compraventa, litisconsorcio
 - sustantivo + adjetivo: causahabiente, cuasiperfecta, justiprecio
 - imperfecta: Decreto-ley
 - sintagmática: estado de necesidad
- conversión: imputado, adoptando, demandante, legítima, deber, poder
- abreviaturas y siglas: CC, Código Civil; Ccom, Código de Comercio; CP, Código Penal; LPH, Ley de Propiedad Horizontal; LEC, Ley de Enjuiciamiento Civil; ET, Estatuto de los Trabajadores; TSJ, Tribunal Superior de Justicia; TS, Tribunal Supremo; TC, Tribunal Constitucional; MF, Ministerio Fiscal; DP, Diligencias Previa; PO, Procedimiento Ordinario; RAJ, Repertorio Aranzadi de Jurisprudencia; RD, Real Decreto.

El lenguaje jurídico tiene, como hemos señalado anteriormente, un ámbito de aplicación específico; entre los particulares con trascendencia jurídica y las relaciones en las que interviene el poder público (legislativo, ejecutivo o judicial) hacia el ciudadano o a la inversa. Este ámbito de aplicación determina la utilización de unas convenciones sociopragmáticas y las normas de cortesía jurídica ya que en origen se reconocía la posición de autoridad de la Administración de Justicia encargada de dirimir los conflictos y, a su vez, la posición de subordinación del administrado respecto a los poderes legislativo y ejecutivo. La cortesía es la demostración o acto con que se manifiesta la atención, el afecto o el respeto que tiene una persona a otra. Alcaraz Varó señala algunos ejemplos de cortesía en el ámbito jurídico:

- el tratamiento: los jueces reciben el tratamiento de “señorías”. Los abogados/as o letrados/as, pues así es como se dirigen entre ellos/as, al comenzar su exposición durante una vista han utilizado desde hace tiempo la fórmula introductoria “con la venia”, que viene a significar con el permiso del tribunal o de su señoría.

Desde el año 1990 se ha venido promoviendo una reactivación de las ideas reformistas del lenguaje administrativo que se materializó en el *Manual de estilo del lenguaje administrativo*, publicado por el Ministerio para las Administraciones Públicas. Significa un acercamiento entre Administración y ciudadano en aras de una más eficiente y democrática comunicación. Posteriormente el Ministerio de Administraciones Públicas editó el necesario *Manual de documentos administrativos* (1994) cuya tipología documental es mucho más extensa, precisa y normalizada.

- Los tiempos verbales: se utiliza a menudo el condicional con valor tentativo: “Podría hablar con Vd...”, “Me gustaría decirle...”.

2.3.1.1 Características lingüísticas del contrato de arrendamiento

Estos son los elementos lingüísticos del contrato de arrendamiento de vivienda a partir del que se articula la unidad didáctica y que aparecen en los niveles de referencia para el español del Plan Curricular del Instituto Cervantes; tercer volumen, niveles C1 y C2. En negrita aparecen los apartados en que se dividen los niveles de referencia del Plan Curricular Instituto Cervantes que están presentes en el contrato de arrendamiento de vivienda de la unidad didáctica de la presente memoria:

1. Objetivos

1.3. **Desenvolverse con textos orales o escritos de cualquier tipo, sea cual sea la situación y el tema**

- Los textos presentan las siguientes características:
 - Están dirigidos a un receptor con estudios especializados.
- Descripción general de nivel:

Los alumnos que alcanzan un nivel C1:

- Pueden enfrentarse a una amplia serie de textos extensos y complejos dentro de su vida social, profesional o académica

2. Gramática:

2.9. El verbo

2.9.4. Formas no personales del verbo

- Gerundio:

- Adjuntos externos; *Que interesando a D. Carlos Hernández Riscal arrendar dicho inmueble...* (Exposición y cláusula declarativa), *actuando en nombre propio como arrendatario* (elementos subjetivos del contrato) [valor condicional o causal] - Nivel C1-C2 Plan Curricular, pág. 85

- Participio:

- Construcciones absolutas con conectores; *Reunidos: De una parte..., y de otra...* (elementos subjetivos del contrato) - Nivel C1-C2 Plan Curricular, pág. 85
- Construcciones absolutas sin conectores; *Finalizada la duración pactada* (cláusula cuarta) - Nivel C1-C2 Plan Curricular, pág. 85

2.10. El sintagma nominal

2.10.2. Complementos y modificadores:

- Ambigüedad entre participios y adjetivos; *las cantidades pactadas* [adjetivo: breve]/ *las cantidades pactadas* [participio: por alguien] (cláusula octava) – Nivel C1 Plan Curricular, pág. 87

2.10.3. Concordancia interna al SN:

- Concordancia de sustantivos coordinados con el adjetivo; *en el lugar y fecha reseñadas* (fórmula de cierre) – Nivel C1 Plan Curricular, pág. 87
- Adjetivo delante de dos sustantivos singulares: concordancia en singular; *... y con plena habitabilidad e idoneidad* (cláusula segunda) – Nivel C2 Plan Curricular, pág.87
- Pluralidad con sentido unitario: bloques temáticos; *En defecto de norma o pacto expreso* (cláusula primera) – Nivel C1 Plan Curricular, pág. 87

2.12. El sintagma verbal

2.12.1. El núcleo

- Verbos auxiliares, Perífrasis verbales,

- Perífrasis aspectuales de gerundio; *le seguirá siendo de aplicación* (cláusula cuarta) – Nivel C1 Plan Curricular, pág. 89

- Perífrasis aspectuales de participio; *Queda prohibida* (cláusula décima) – Nivel C1 Plan Curricular, pág. 89
- Verbos copulativos o atributivos
- Ser + adjetivo; *Será aplicable...* (cláusula duodécima) – Nivel C2 Plan Curricular, pág. 89

7. Géneros discursivos y productos textuales

7.1. Géneros orales y escritos

7.1.2. Géneros de transmisión oral

- Entrevistas, asesorías, contratos,... - Nivel C1 Plan Curricular, pág. 316

7.1.2. Géneros de transmisión escrita,

- Contratos – Nivel C2 Plan Curricular, pág. 316
- Contratos comerciales, laborales y administrativos – Nivel C2 Plan Curricular, pág. 319

8. Nociones generales

8.6. Nociones evaluativas

- 8.6.2. Valor, precio – Nivel C1, C2 Plan Curricular, pág. 443,444

9. Nociones específicas

9.10. Vivienda

9.10.1. Acciones relacionadas con la vivienda

- 9.10.1.2. Compra y alquiler – Nivel C1, C2 Plan Curricular, pág. 492

- 9.10.1.3. Ocupación; *con domicilio en* (elementos subjetivos) – Nivel C1 Plan Curricular, pág. 492

9.10.2. Características de la vivienda

- 9.10.2.3. Personas; *arrendador, arrendatario* (elementos subjetivos) – Nivel C2 Plan Curricular, pág. 493

2.3.2 La enseñanza del español jurídico

En el estado de la cuestión sobre la enseñanza / aprendizaje del lenguaje español jurídico indicamos algunas carencias que, a su vez, constituyen excelentes oportunidades de investigación y estudio en beneficio de una mejor aproximación a quien esté interesado o interesada en esta disciplina del lenguaje español para fines específicos. Dos de ellas nos interesan en este trabajo; la pragmática jurídica y las estrategias comunicativas (ej. cortesía por medios lingüísticos) y las modalidades discursivas (narrativo, descriptivo, expositivo, dispositivo, exhortativo, etc.) de los textos jurídicos o géneros profesionales. Teniendo en cuenta que la competencia discursiva es el componente vertebrador del concepto de competencia comunicativa, tal como afirman Marianne Celce-Murcia y Elite Olshtain (2000, 2001a y b), y Eva Alcón (2000) en España, puesto que todas las competencias convergen en la producción de textos, creemos conveniente el estudio y la aplicación en nuestra propuesta didáctica del discurso, los textos y los géneros en el español jurídico.

2.3.2.1 El discurso en el español jurídico

La enseñanza de lenguas se basa en el acercamiento del estudiante al idioma desde todos los ámbitos del mismo. A nivel académico es indispensable la aproximación a la lengua en su dimensión textual y discursiva. La diferenciación de los distintos tipos de discurso, entendiendo por tal “el flujo lingüístico que transmite una información con la finalidad de llevar a cabo las funciones propias del lenguaje [...], tales como la narración, la descripción, la exposición, la exhortación, etc.”(Alcaraz Varó, 2001: 125), fomenta el desarrollo de la competencia discursiva a la vez que dota de contenido a la misma, en beneficio de la competencia comunicativa del aprendiente. Creo conveniente remontarnos a los orígenes de la formación del concepto competencia discursiva o textual a partir del concepto que encontramos en el modelo de Michael Canale, que junto a la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica conforman las cuatro competencias en las que se divide la competencia comunicativa, y que se define como (Isabel Alonso Belmonte, 2004): “el dominio de la combinación e interpretación de significados y formas para conseguir un texto unificado de maneras, usando elementos de cohesión para

relacionar las formas y reglas de coherencia para organizar los significados”. La competencia discursiva del modelo de Canale está presentada de manera muy sucinta y sólo parece estar articulada en torno al binomio coherencia-cohesión (Llobera, 1995: 21), por eso acudimos a la competencia textual del modelo de Lyle F. Bachman, consistente en el conocimiento de las convenciones para unir frases que formen un texto, que también alude a la cohesión y organización retórica y que está definida como “el conocimiento que... incluye aquellas habilidades implicadas en el control de la estructura formal del lenguaje para producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, para entender su contenido proposicional y ordenarlo para formar textos” (Bachman, 1990: 87). Bachman cita a McCrimman (1986) al referirse a las convenciones de organización retóricas que incluyen métodos comunes de desarrollo como la narración, la comparación, la descripción, la clasificación y el análisis de procesos. Aunque es Teun A. Van Dijk (1977: 4) quien matiza que la organización retórica tiene que ver con la estructura conceptual global de un texto, y está relacionada con el *efecto* del texto sobre el usuario. Este *efecto* del texto sobre el usuario es propio de los tipos discursivos del lenguaje español jurídico, que veremos posteriormente detallados, pues los textos en Derecho a menudo emanan de una autoridad que ostenta un poder judicial, legislativo o ejecutivo, y que condiciona y configura algunas de los tipos discursivos propios de los textos jurídicos como el discurso dispositivo (Dispongo..., Mando...) o el discurso exhortativo (Pido..., Ruego..., Solicito...).

La competencia discursiva a la que se refiere Alcaraz, quien la identifica con la competencia comunicativa, se ajusta al concepto de Bachman de competencia discursiva, más la inclusión del elemento *efecto* de Van Dijk. Esta competencia discursiva (-textual) guarda relación con una de las características o criterios del discurso escrito que Daniel Cassany denomina *adecuación*: “se refiere a la relación del discurso con los parámetros del contexto, tiene carácter fundamentalmente pragmático e incluye la determinación del propósito comunicativo, el uso de las convenciones establecidas del género correspondiente y la elección de la variante dialectal y del registro apropiados a la situación”.

El MCER habla de competencia pragmática cuando se refiere a lo relativo al discurso y al texto: “las competencias pragmáticas [...] también tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia”.

De este modo, la competencia discursiva queda incluida dentro de la competencia pragmática y se refiere a la capacidad de organizar un texto, entendiendo ésta como el conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestiones relativas a: cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.), cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc., cómo se desarrolla una argumentación (en el mundo del Derecho, debates, etc.) y cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.).

El Plan Curricular del Instituto Cervantes hace un análisis más exhaustivo de esta cuestión a la que dedica uno de los inventarios que tratan la dimensión lingüística, bajo el título “Géneros discursivos y productos textuales”, dentro de los *Niveles de referencia para el español* que desgana esta obra. La introducción a este inventario nos remite al llamado *análisis de género* (Swales) aplicado a la didáctica de los textos. A partir de la definición de “géneros”, *clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia*, y de “texto”, *fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*, pasa a enumerar las características que necesita un texto para considerar que pertenece a un tipo de género: una *estructura textual global* (o macroestructura, Alcaraz), una temática determinada, unos condicionamientos de registro y una función propia de la comunidad en que se utiliza.

Desde un punto de vista didáctico, el tratamiento e identificación de los textos a partir del género al que pertenecen facilita al estudiantado la anticipación de la estructura, el tipo de lengua a nivel formal y de registro y la intención comunicativa en el contexto al que los textos van dirigidos. Y esta facultad de inferencia es propia de la Pragmática, parte de la lingüística dedicada al estudio de los recursos, tácticas y estrategias de que disponen los hablantes de una lengua y las reglas que determinan el uso de la misma conforme a los destinatarios y contexto en que dicho uso se produce. De hecho, el Plan Curricular incluye de manera expresa el inventario “Géneros discursivos y productos textuales” dentro de la parte Pragmática, y lo diferencia de los inventarios “Funciones” y “Tácticas y estrategias pragmáticas”, ya que desde un punto de vista didáctico resulta más rentable y permite “sentar las bases para el análisis de la comunicación, esto es, cómo y por qué comunicamos” (Plan Curricular, Vol. 2, 2007: 280).

Tanto el MCER como el Plan Curricular del Instituto Cervantes se refieren a las *macrofunciones* como elementos necesarios para el buen desarrollo de la capacidad de uso de la lengua a nivel textual. Son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones. Cinco son las macrofunciones prototípicas: descripción, narración, argumentación, exposición y diálogo. A los efectos de este trabajo y de la didáctica del discurso académico excluimos el diálogo por las mismas razones que lo hace el Plan Curricular: la imposibilidad de predecir la secuencia de su desarrollo por su carácter espontáneo e impredecible y la imposibilidad de sistematizar todos los componentes de la conversación informal. Pese a que es fácil de nombrar e identificable por el estudiante, todos saben qué es un diálogo, su falta de sistematización completa por los especialistas convierten a esta macrofunción en una secuencia textual cuya estructura no es predecible, y por tanto no susceptible de estudio por la imposibilidad de escrutarlo de forma ordenada y sistemática. De este modo, el inventario del Plan Curricular del Instituto Cervantes desarrolla las macrofunciones descriptiva (de personas, objetos y lugares), narrativa, expositiva y argumentativa, y hace un estudio detallado de cada una de ellas a partir de un esquema conceptual común: proceso prototípico, inserción de secuencias y elementos lingüísticos.

Considero procedente, llegados a este punto, precisar lo que Alcaraz entiende por texto: “Cuando el mismo flujo del lenguaje es analizado desde la *función comunicativa interpersonal* que cumple, ya sea de tipo cultural, social, profesional o académico, nos encontramos ante un *texto*”. Ésta es por tanto la diferencia entre discurso y texto; la función comunicativa interpersonal que cumple ese flujo del lenguaje sería el texto, mientras que la función instrumental concreta sería el discurso. La clasificación de los textos se hace a partir de los términos “tipos textuales” o “géneros” (John Swales, 1990), de manera que en lingüística un género profesional sería “el conjunto de textos escritos u orales del mundo profesional y académico, ajustados a una serie de convenciones organizativas, formales y estilísticas, que los profesionales son capaces de entender y producir dentro de sus comunidades epistemológicas o de saberes” (Alcaraz Varó 2001: 126).

Daniel Cassany, a propósito de su estudio sobre la escritura y el discurso escrito, nos da la clave para caracterizar el *género discursivo*: “escribir es un verbo transitivo, [...] carece de

sentido plantearse aprender o enseñar a escribir de manera intransitiva, de modo general, independientemente de lo que se escribe, del tema, del tipo de comunicación o del ámbito social”. Estas diversidades temática, de tipología comunicativa y de ámbito social que configuran el carácter de *transitivo* visto en el ejemplo anterior, se estudian a partir del *género discursivo*, y su corriente investigadora es el llamado *análisis de género* (Swales, 1990), en el que se considera el género como la unidad de análisis básica para el estudio de la diversidad de discursos. El género discursivo se caracteriza, por tanto, por el ámbito contextual, profesional, epistémico y sociocultural al que va dirigido, por la presentación formal, estructural y estilística que le es propia y por la finalidad o utilidad práctica del propio texto. De este modo, cada comunidad epistémica tiene sus propios géneros: los *géneros académicos* (monografías, apuntes, reseñas, etc.), los *géneros jurídicos* (ley, sentencia, escritura notarial, expedientes administrativos, etc.), los *géneros periodísticos* (editorial, nota de prensa, entrevista), etc.

Alcaraz Varó (2001: 126) enumera varios tipos de discurso dentro del español jurídico, caracterizados por su correspondencia con las *macrofunciones*, anteriormente mencionadas y descritas en el MCER, y por su función instrumental concreta, que, a su vez, se corresponden con los distintos géneros discursivos jurídicos o con partes de ellos (ej. el discurso expositivo lo encontramos en las “exposiciones de motivos” de las leyes):

a) Discurso narrativo

Mediante la narración se relatan varios acontecimientos en orden cronológico, de manera que la información que de dicha sucesión de hechos, reales o no, se extraiga sitúa la acción en una localización espacio-temporal, que permite la relación y deducción de las causas y consecuencias de lo descrito. Este tipo de discurso es habitual en las sentencias judiciales, en concreto en la parte denominada “antecedentes de hecho”, también llamada “relato de hechos” o “exposición de hechos”, y que anteriormente se denominaba con el típico y poco revelador gerundio “resultandos”.

b) Discurso descriptivo

La explicación con palabras de situaciones, lugares, objetos o personas es muy frecuente en derecho por la importancia de tales descripciones en la parte probatoria. Estas descripciones

de imágenes también son frecuentes en los atestados hechos por la policía o en documentos notariales de descripción de inmuebles. El tono de este discurso suele ser neutro y tendente a la objetividad, y generalmente suele aparecer dentro de una narración.

c) Discurso expositivo

Es el tipo discursivo que se utiliza en los “fundamentos de derecho” o “fundamentos jurídicos” de las sentencias, de modo que podríamos decir que es el más utilizado en derecho ya que es frecuente también en escritos de doctrina jurídica. Se llama “doctrina jurídica” al conjunto de texto escritos por especialistas (catedráticos, profesores, jueces, etc.) cuyos argumentos o tesis son tenidos muy en cuenta por los legisladores, los abogados y por otros jueces (Alcaraz Varó, 2001: 127). Es equivalente al ensayo y se sirve de una serie de recursos tendentes a defender la idea que sustenta la posición jurídica de que se trate: ejemplificación, enumeración de datos, deducción, contraste, definición, ampliación, remisión a citas, etc.

Difiere del discurso descriptivo en que la finalidad del discurso expositivo es abarcar las hipótesis, las presunciones o las deducciones mediante explicaciones lógicas y sistemáticas, mientras que el descriptivo se limita a explicar con imágenes la realidad de escenas o situaciones, personas, objetos o lugares.

d) Discurso persuasivo

La persuasión es una técnica bastante frecuente en el español jurídico. Se persigue con ella influir y convencer a quien escucha de determinadas ideas o teorías por medio de un mensaje caracterizado por la presencia de elementos emotivos, connotativos, argumentativos, lúdicos, etc. Es muy utilizado en las conclusiones y en las vistas orales por abogados y fiscales, con la lógica intención de convencer al juez, al tribunal o al jurado popular, en su caso⁷. Es muy similar al discurso expositivo ya que ambos se basan en una organización sistemática y lógica del discurso y ambos utilizan los mismos recursos: ejemplificación, contraste, deducción, enumeración, definición, etc. Pero difieren en la intencionalidad antes explicada y en algunos rasgos estilísticos propios del discurso persuasivo, como son la adjetivación valorativa, el

⁷ El juicio con jurado en España está previsto para algunos delitos contra las personas (homicidio, asesinato), algunos delitos cometidos por funcionarios públicos (tráfico de influencias, malversación de caudales públicos, etc.), el allanamiento de morada y los incendios forestales.

empleo de adverbios y expresiones de opinión o de conjunciones consecutivas (por consiguiente, etc.).

e) Discurso exhortativo

La exhortación consiste en la inducción a otra persona para que haga o deje de hacer algo mediante razonamientos, apelaciones o incluso ruegos. Generalmente este tipo discursivo está muy conectado a los formalismos propios de los géneros jurídicos y se produce en situaciones en las que alguien (abogado, procesado) se dirige a una instancia dotada de poder judicial:

Al juzgado suplica que sea tenido por personado en la causa seguida contra...

Ruego al tribunal tenga a bien concederme un aplazamiento de la vista...

f) Discurso dispositivo

La disposición equivale al mandato u orden por parte de quien tiene la autoridad para ello, es decir los jueces, magistrados y tribunales. Consiste en hacer valer la autoridad mediante las fórmulas pragmáticas “Dispongo” en los decretos o “Mando” en las sentencias.

g) Discurso declarativo (no enumerado por Alcaraz Varó)

Una declaración es una manifestación de la voluntad por parte de alguien. Este tipo discursivo es frecuente en documentos jurídicos en los que se requiera una expresión de la voluntad formalizada, como por ejemplo en contratos o aceptaciones de herencia.

h) Discurso prescriptivo (no enumerado por Alcaraz Varó)

Mediante la prescripción se ordena, fija o impone una situación o circunstancia susceptible de generar derechos u obligaciones para los sujetos destinatarios de la misma. Es muy frecuente en leyes o en cláusulas de contratos y es habitual para su construcción la utilización del futuro imperfecto de indicativo con valor prescriptivo, ej. “se regirá”.

En la propuesta didáctica de la presente memoria se propone un ejercicio de estudio e identificación de los distintos tipos discursivos presentes en un contrato de arrendamiento de

vivienda a partir de unas pautas de apoyo consistentes en unas notas características sobre cada tipo de discurso.

2.4. Consideraciones metodológicas de la didáctica de la lengua

La didáctica de la lengua ha experimentado un cambio en los últimos treinta años en diversas facetas de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Partiendo del propio concepto de lengua, considerado por las corrientes estructuralistas como un conjunto de elementos que se combinan conforme a unas reglas, las corrientes actuales atienden al uso de la lengua en tanto instrumento que sirve para la comunicación entre las personas. También la forma de adquisición de la lengua ha evolucionado desde las ideas conductistas en las que se consideraba que el proceso de adquisición de la lengua se produce de forma mecánica mediante la repetición y formación de hábitos, a las actuales en las que se considera que el aprendiente va construyendo el lenguaje a partir de constructos o conceptos que va amoldando a sus experiencias según recibe input significativo y se pone en situación de producir output comprensible. Este hecho ha significado a su vez la aparición de una metodología que busca el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y de las competencias. Se busca que el estudiantado sea competente desde una perspectiva comunicativa y no que simplemente sepa las reglas de la lengua. La competencia comunicativa, que también lo es pragmática, sociocultural, sociolingüística, estratégica y discursiva, constituye el objetivo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas explícitamente invocado por el MCER, y para ello propone un enfoque orientado a la acción, donde se otorga especial importancia a las tareas, y a los procesos que -como en las tareas- conducen a los aprendientes hacia su aprendizaje de la lengua.

2.4.1. La didáctica de procesos: el enfoque por tareas y el método del caso.

De acuerdo con las corrientes teóricas implicadas en la naturaleza y el aprendizaje de la lengua, y en especial las teorías cognitivistas y constructivistas centradas en el estudio y

observación del proceso de adquisición, podemos inferir que dicho aprendizaje tiene una progresión en el tiempo y es lo que hace que sea algo de lo que se predica un movimiento, es decir, algo no estático. Por tanto podemos decir que el aprendizaje se trata de algo dinámico, algo que se construye en fases o etapas sucesivas.

La dinamicidad del proceso nos conduce a la acción, al movimiento, al capítulo 2 del MCER “Un enfoque orientado a la acción” y sus estrategias, competencias y actividades (o procesos). Su contenido se explica a partir de su oposición a la metodología estática, cuya actuación se lleva a cabo partiendo de muestras textuales meramente descriptivas del aparato formal de la lengua que, en palabras de Llobera (2000), surgen de una “aproximación proveniente de una formación más relacionada con el mundo de la traducción y la interpretación que la relacionada con la didáctica de las lenguas”. El MCER, en su citado capítulo segundo nos da una definición de proceso (MCER: 10): “Los procesos se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos o fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita”. En esta tesitura surge la *didáctica de procesos* (Morales Pastor 2001), que parte de la acepción jurídica que de proceso hacen Emilio Gómez Orbaneja y Vicente Herce (1975), y que el propio Morales Pastor recoge en el *Vademécum para la formación de profesores*:

Es una serie o cadena de actos del hombre: un conjunto de actividades, reguladas por el derecho (procesal) que tratan de alcanzar un determinado fin. Su contenido consiste en actos de las partes y del órgano jurisdiccional, recíprocamente condicionados, de suerte que cada uno de ellos depende del anterior y condiciona el siguiente. El fin a que todos tienden es lo que permite ordenarlos en su complejidad y considerar a todos como constituyendo una unidad.

Existen varios modelos metodológicos de didáctica en general y de didáctica de lenguas en particular, en los que se sigue este modelo de atención al proceso cognoscitivo y al proceso que supone la suma de actividades concatenadas: el enfoque por tareas, el trabajo o el aprendizaje por proyectos -que sería una versión de mayor duración del enfoque por tareas-, el método del caso, las webquest o el aprendizaje colaborativo. A los efectos de la unidad didáctica de la presente memoria nos centraremos en el enfoque por tareas y en el método del caso, ya que dicha unidad es una simbiosis de estos dos modelos, pese a tener elementos comunes de los otros modelos citados.

2.4.1.1. El enfoque por tareas

Las tareas son las acciones que realizan uno o más individuos para conseguir un resultado concreto. La enseñanza mediante tareas (EMT, en adelante) aboga por ciertos principios que inspiran esta metodología y que reflejan los aspectos a tener en cuenta para el funcionamiento de este enfoque en el aula. Surge del llamado enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas fundado en la idea de que debe procurarse que el estudiantado sea capaz de utilizar las reglas gramaticales de forma eficaz y apropiada en la comunicación. En el EMT se pretende que los alumnos desarrollen el conocimiento y la capacidad comunicativa necesarios para la realización de una tarea final, atendiendo a la dimensión formal del español (léxico, gramática, funciones) y a la dimensión instrumental (tareas comunicativas para hablar, entender, leer y escribir).

Varias son las definiciones de tarea que se han ofrecido en el ámbito de la didáctica; David Nunan (1989: 10) da una definición de tarea comunicativa: “una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma”. Además afirma que la tarea constituye un todo completo y por sí misma es un acto comunicativo y enumera los elementos que la componen: una información de entrada, las actividades derivadas, los objetivos, el papel del profesor y del alumno y la dinámica o situaciones.

Otra de las definiciones más citadas es la de Javier Zanón que introduce una diferenciación importante entre las tareas comunicativas y las tareas pedagógicas posibilitadoras:

“(…) Aunque dispersa, la definición de tarea puede conciliarse en las siguientes características:

1. representativa de procesos de comunicación de la vida real;
2. identificable como unidad de actividad en el aula;
3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
4. diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Una quinta característica determina el tipo de tareas. Si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de información, es decir, si los alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales, hablamos de tarea comunicativa (...). Si la actividad de los alumnos está centrada en los contenidos lingüísticos (en las formas) estamos ante lo que algunos autores

denominan tareas pedagógicas posibilitadoras (Long, 1994; Estaire & Zanón 1994).” (Zanón 1995:52).

Esta definición es importante porque: primero, distingue entre las tareas centradas en el contenido, que él denomina “comunicativas” y las tareas centradas en la forma, también llamadas posibilitadoras, lo cual nos conduce a la bifocalización en la que se presta atención al significado y a la forma lingüística en el aprendizaje de la lengua, y segundo, porque significa el antecedente a la idea de tarea final como suma de las subtareas o tareas posibilitadoras, de manera que aparece de nuevo la idea de proceso en tanto suma de elementos concatenados.

Años más tarde, Ernesto Martín Peris (2001: 15) revisa el concepto de tarea y ofrece una definición más exhaustiva:

una tarea es cualquier iniciativa para el aprendizaje, que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, y que posea estas características: estar estructurada pedagógicamente, estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan, requerir de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes, facilitarles al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Las propiedades de las tareas que nos permiten identificarlas respecto a otras actividades son (Martín Peris, 2001: 20):

1. Unitaria, es decir, que tiene un principio y un final, y cuya extensión nos permite diferenciarlas de los proyectos.
2. Factible desde el nivel de lengua de cada alumno.
3. Realista, interesante y útil en el tema y contenido.
4. Próxima al mundo de intereses y experiencias del alumnado.
5. Vinculada a los objetivos del currículo.
6. Abierta a la toma de decisiones por parte del alumnado.
7. Evaluable por el alumnado que la realiza.

Las ventajas de este enfoque respecto a otros son varias y no excluyentes, es decir, que las ventajas de los otros enfoques pueden estar presentes en el enfoque por tareas, pero la principal

diferencia de éste es el cambio en los papeles que desempeñan los profesores y los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los principales aspectos de este cambio son (Martín Peris, 2001: 21):

Las tareas requieren; del alumno: que sea activo, participativo, que tome la iniciativa, decisiones, y del profesor: que organice, asesore, apoye, dirija. Ofrecen a cada alumno: oportunidades de realizar un aprendizaje que enlaza con su nivel actual de conocimientos, que desarrolla sus capacidades lingüísticas y comunicativas y que se efectúa conforme al estilo personal. Potencian: la aplicación de la experiencia de aprendizaje en el aula a situaciones nuevas y semejantes fomentando la autonomía en el aprendizaje, estimulando el uso de estrategias de comunicación y de aprendizaje.

David Nunan (1989) establece una gradación de actividades que denomina enfoque de procesamiento psicolingüístico debido a que varía en función de las características cognitivas y lingüísticas que se requieren del alumno. Así, se pretende la realización de tareas cada vez más exigentes; desde la comprensión a la producción controlada, para terminar en la interacción comunicativa. El esquema tipo de nuestra unidad didáctica sigue esta estructura:

1- Objetivos de la unidad

a) precalentamiento

b) introducción al tema – *planteamiento del caso / tarea a realizar*

2- Contextualización – muestras de textos – *textos legales necesarios (leyes, sentencias)*

3- Aspectos formales necesarios para la comprensión de los textos jurídicos – *español jurídico a nivel morfosintáctico-estilístico-léxico / semántico*

4- Tarea – *producto jurídico (carta despido, contrato, convenio) / resolución del caso*

5- Post-tarea / evaluación – *Situación ficticia de comprobación de lo visto / estudiado*

Aspectos pragmáticos y socioculturales de las profesiones jurídicas

Quiero destacar la adaptabilidad de este esquema ya que sirve para diseñar actividades de resolución de casos de cualquier orden del Derecho: civil, mercantil, penal, administrativo, laboral, constitucional, comunitario, procesal, financiero, militar o canónico. Junto a la estricta resolución de casos se puede utilizar para realizar productos jurídicos o tareas varias como cartas de despido, cartas de reclamación, contratos, notificaciones, informes, fundamentos de

derecho, escritos de demanda, recursos, etc. y para la puesta en escena simulada de situaciones propias de las profesiones jurídicas: juicios orales y con jurado, negociaciones de convenio, reclamaciones, entrevistas, asesoramientos, interrogatorios, comunicaciones corporativas, etc.

La enseñanza del español con fines específicos o para usos profesionales tiene una ventaja y es la facilidad para llevar al aula documentos y actividades de la vida profesional de la materia de que se trate. La actividad consistente en resolver casos se sirve de textos reales tales como leyes, sentencias o documentos jurídicos para ello, por tanto podría decirse que se trata de ejercicios de ejercitación formal significativa. Pero la significatividad puede implicar algo más que esto, es decir, basar el aprendizaje en textos reales o a lo que David Ausubel entiende por significatividad: “el aprendizaje es significativo cuando se incorpora a estructuras de conocimiento que ya posee el individuo, y Ausubel atiende a factores de carácter lógico, psicológico-cognitivo y afectivo como condiciones para que se produzca dicho aprendizaje”. Es posible entender la significatividad atendiendo a la dimensión afectiva y emocional del alumnado: Francisco Lorenzo (2006), a propósito de la creación de tareas a partir de temas cercanos al conocimiento previo de los alumnos como medio para su implicación emocional y cognitiva concluye que: “en esencia, todo curso de idiomas debería acercarse a las bases de la enseñanza de idiomas para fines específicos, en el sentido de que se busque un acercamiento al alumno y su mundo en el propio proceso de selección temática”. Ernesto Martín Peris y Neus Sans apelan a las necesidades del estudiantado en la vida: “el objetivo primordial de la tarea gira en torno a la obtención de un determinado producto. La definición de ese producto y su fijación como meta en una unidad didáctica es lo que permite la necesaria introducción (de manera artificial) en el aula de esas intenciones que los hablantes nativos tienen de manera natural, derivadas de sus propias necesidades en la vida”. Otro autor, César Coll Salvador, coincide en la importancia del alumnado en el proceso de la realización de las tareas “Si la tarea es demasiado ajena o está demasiado alejada de los esquemas del alumno, éste no puede atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza/aprendizaje se bloquea. Si, a pesar de ello, se fuerza la situación, el resultado más probable es un aprendizaje puramente repetitivo.”

Así pues, teniendo en cuenta estas observaciones podemos afirmar que la significatividad de las tareas se explica a partir del concepto de *focus on form*, de modo que la acción tendente a la realización del producto objeto de la tarea dote de significado a la misma, es decir al

contenido de los mensajes. Pero en nuestra propuesta didáctica hemos querido atender a la dualidad de la significatividad observando una doble dimensión motivadora que implique al estudiante tanto desde la motivación intrínseca como desde la motivación extrínseca. La motivación intrínseca viene determinada por los factores internos que se refieren a la dimensión psicológica-emocional y a las actividades en el aula según el modelo de Marion Williams y Robert L. Burden (1997: 127), y que se explica por oposición a la motivación extrínseca que se refiere a los factores externos de la motivación. Tratamos de que las actividades y tareas sean motivadoras desde un punto de vista intrínseco, ya que queremos que sean ellos las que doten de contenido a las actividades a través de sus resoluciones al caso en cuestión, y también sean motivadoras extrínsecamente ya que son significativas en tanto tratan de temas que pueden afectar directamente a sus vidas, como por ejemplo la redacción de un contrato de alquiler de un piso de estudiantes.

Abundando en la idea de significatividad Jaime Corpas (2000) describe los ejercicios de ejercitación formal significativa, refiriéndose a las tareas, de este modo:

Con estas tareas vamos a proponer a los alumnos que elaboren un producto final y para ello, en las actividades que realicen a lo largo del proceso, hasta llegar a esa tarea final, su atención se centrará en el significado, de manera que las formas lingüísticas que utilicen tendrán sentido. De esa forma conseguiremos que los actos comunicativos que propongamos a nuestros alumnos sean reales, semejantes a los que se dan fuera del aula. Para ello, aprovecharemos el contexto que nos da el aula para dotar a nuestras actividades de realidad y partiremos de la identidad de nuestros alumnos para que sus actos comunicativos sean auténticos.

En la ejercitación formal, cuando queremos practicar lengua, cuando queremos fijar estructuras debemos tener en cuenta que:

- la ejercitación de contenidos debe estar contextualizada,
- tenemos que propiciar el uso de diversas estrategias para acostumbrar al alumno a descubrir por sí mismo el funcionamiento de reglas,
- y sobre todo, tenemos que intentar dotar de sentido a las producciones lingüísticas vinculándolas a su propia identidad (sus experiencias, su punto de vista...).

En nuestra propuesta didáctica hemos atendido a estas tres circunstancias; a partir de una contextualización del tema consistente en una interacción oral, hemos procurado la puesta en

práctica de determinadas estrategias mediante la aportación de textos jurídicos reales, y hemos observado la conexión entre las producciones lingüísticas y la identidad del estudiante, ya que el producto jurídico que constituye la tarea final es la solución a un problema que debe ser resuelto por el estudiantado desde su identidad como jurista, es decir, desde su identidad profesional.

2.4.1.2. *El método del caso*

Fue incorporado por Christopher Columbus Langdell, Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard, con la ayuda del Presidente de Harvard, Charles M. Eliot, a su nuevo modelo de Facultad entre los años 1870 y 1895, como una de las innovaciones (junto a la apuesta por la Biblioteca, el requisito de admisión con un título universitario y la implantación de la carrera académica) que serían adoptadas por todas las facultades de Derecho en los Estados Unidos y que convertirían a la Facultad de Derecho de Harvard en una referencia mundial. Desde entonces es un método utilizado en Facultades de Derecho de todo el mundo y en Escuelas de Negocios. Persigue el aprendizaje a través de procesos de pensamiento independiente con un objetivo; el desarrollo de la capacidad de usar conocimientos y el desarrollo de las habilidades del estudiantado, el también llamado *saber hacer* del Consejo de Europa, cuyo origen encontramos en la idea de que los conocimientos sin la habilidad de usarlos son inútiles. Esta idea trasladada a la enseñanza de lenguas se ajusta a la metodología por la que el alumno o alumna descubre por sí mismo o misma las reglas de la lengua, y que en el método del caso consiste en que el alumno o alumna descubra las ideas más significativas del ámbito objeto de estudio, es decir, del Derecho. Se trata por tanto de un doble objetivo; la atención al significado o *focus on form*, que debe distinguirse, tal como señala Michael H. Long (1991), del *focus on forms* o *atención a las formas*, consistente en la preselección de formas específicas a partir de un sílabo y en su tratamiento intensivo y sistemático. Paradójicamente, ambos conceptos son contrapuestos pero se complementan, y debe respetarse su equilibrio. El *focus on form* o atención al significado nos retrotrae al EMT, en concreto a la llamada “atención prioritaria al contenido de los mensajes” contenida en la definición que Martín Peris ofrece del concepto de tarea y que vimos en el epígrafe anterior.

El método del caso consiste en el planteamiento de situaciones reales o ficticias a partir de las cuales se pide al estudiante, de manera individual o en grupos, que aplique los conocimientos teóricos pertinentes encaminados a resolver la controversia para, posteriormente y en una sesión conjunta de toda la clase, exponer las soluciones bajo la supervisión de la profesora o el profesor. Proporciona prácticas para analizar problemas reales propios del ámbito laboral y que permiten la puesta en práctica y el desarrollo de estrategias para resolver problemas utilizando principios y procedimientos de ese específico campo profesional.

La dinámica del método del caso va de lo individual a lo general, del estudio del caso de manera individual para posteriormente discutir el problema planteado con las compañeras y compañeros, lo cual permite el acopio de argumentos para la última fase que consiste en la puesta en común por toda la clase y el profesor. La interacción como vemos es progresiva, de menos a más, y está orientada a la motivación y la comunicación del alumnado. El trabajo en grupo fomenta la superación de la subjetividad y permite vencer las barreras de la comunicación. El grupo sirve como agente de presión para el cambio de modo que se interactúa superando obstáculos, aprendiendo a escuchar y a comprender otros puntos de vista que no se habían imaginado. En realidad se trata de la aplicación de los principios propios del aprendizaje cooperativo (AC).

Generalmente se parte de un texto en el que se explica la situación problemática que conforma el caso, a partir de la cual se activan distintos tipos de estrategias y destrezas para la resolución del mismo; se suministra al alumnado la información jurídica y legal pertinente que permitirá identificar el problema, calificar los hechos, analizar alternativas, extraer conclusiones y tomar decisiones, de manera que se practiquen todas las destrezas; leer documentos, escuchar otras posibles soluciones, valorar y argumentar puntos de vista, redactar un informe o resumen, trabajar de forma cooperativa e interactiva, etc. También permite la inclusión de elementos socioculturales y pragmáticos de las profesiones jurídicas al tratarse de situaciones reales.

En cualquier caso, siendo muy interesante el trabajo en grupo y cada vez más demandado en gabinetes y departamentos jurídicos de empresas, es también interesante el trabajo y la competencia individual, de manera que son también frecuentes los trabajos de casos elaborados y defendidos individualmente. Posteriormente, estos trabajos individuales, en una sesión conjunta de la clase y el profesor, se discuten abiertamente y se exponen diversas posturas,

aprendiendo a defender posiciones, a confrontar puntos de vista en público y a discutir con argumentos.

Desde el punto de vista de la enseñanza del Derecho, el método del caso facilita la comprensión de conceptos a través de situaciones problemáticas, entendiendo por concepto la forma específica de relacionar hechos e ideas con el fin de dar sentido a las realidades complejas que nos rodean. Varias son las características del método del caso en su vertiente didáctica y que, a la vista de su utilización en facultades de Derecho de todo el mundo, constituyen ventajas:

- a) Las capacidades se desarrollan estudiando casos reales.
- b) Los estudiantes aprenden a desarrollar conceptos.
- c) Los estudiantes asimilan mejor las ideas y conceptos que han puesto en orden y utilizado ellos mismos en el transcurso de su experiencia de resolución de problemas surgidos de la realidad.
- d) El trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo. También puede ser individual.
- e) Los estudiantes lo encuentran más interesante.

Este método, por tanto, facilita la involucración del estudiante ya que le permite acercarse a la actividad de un abogado en ejercicio y aproximarse al modo de trabajar que tienen los profesionales del Derecho. Es decir, se pide al estudiante que vaya adquiriendo el “saber-hacer” en el ámbito del ejercicio profesional, poniendo en evidencia los conceptos teóricos cuyo conocimiento constituye la base de su formación jurídica.

Ahora bien, el método del caso, y este sería su principal inconveniente, aplicado de forma exclusiva carece de base teórica y de estructura en el aprendizaje. Una formación basada exclusivamente en este método adolecería de estructura y base teórica y conceptual. Por este motivo es conveniente, si no necesario, aplicar este enfoque junto a otros modelos metodológicos con la intención de que se complementen por el bien de un aprendizaje integrado por parte del alumnado. Otro inconveniente podría producirse en situaciones de inexperiencia por parte del estudiantado en la aplicación de este método, que a su vez requiere una preparación detallada por parte de la persona que enseña.

La actuación del profesor-instructor en el desarrollo y ejercicio práctico del método del caso nos acerca al EMT: la profesora o profesor actúa como catalizador, como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando a los estudiantes a que descubran de manera autónoma las ideas más significativas del caso y procurando un ambiente dinámico, motivador y favorable a la discusión del grupo. De modo que los papeles tanto del profesorado como del alumnado se asemejan en gran medida a los roles que propugna el EMT indicados anteriormente; la adaptabilidad a situaciones y conocimientos nuevos propuestos por el o la docente evita la conversión de las actividades en constantes rutinas, a la vez que se estimulan las estrategias de aprendizaje y comunicación propias del *aprendizaje cooperativo*.

2.4.2. Estrategias de aprendizaje de lenguas

Ante cualquier tipo de problema el ser humano recurre a sus capacidades mentales y conocimientos para intentar encontrar una solución óptima. Esta activación de recursos parte de una situación previa, ya sea una necesidad, una carencia, un déficit, una aspiración, una meta o un objetivo. Por tanto puede tratarse del desconocimiento o la ignorancia de algo que, para el caso que nos ocupa, se trata del desconocimiento del lenguaje. Así pues, lo que hace la gente para llegar a conocer ese lenguaje será lo que vamos a denominar *estrategias de aprendizaje* del lenguaje.

El sujeto del verbo aprender es la persona que estudia mientras que el sujeto del verbo enseñar es la persona que imparte una materia a alguien. Esta distinción es importante ya que actualmente se incide mucho más en el aprendizaje que en la enseñanza. Se ha atribuido el papel central en la didáctica al estudiantado en sintonía con la idea del enfoque metodológico centrado en el alumno y que es, a su vez, una consecuencia de la influencia de las teorías cognitivistas y constructivistas que prestan atención al estudio del proceso de conocimiento o la manera por la que se produce esa adquisición de la lengua. De este modo el aprendizaje y el proceso tienen una primacía sobre la enseñanza y los objetivos de la misma y, en ese sentido, el papel del profesorado pasa por la atención a ese proceso de conocimiento y adquisición por parte del

alumnado, y también por el intento de inculcar lo necesario para que el mismo alumnado sea capaz de *aprender a aprender*.

Las estrategias de aprendizaje permiten a partir de su estudio conocer cómo aprende y conoce la alumna o el alumno, incidir -a partir de una selección previa- en los recursos y formas más apropiadas para favorecer la adquisición, y también desarrollar la autonomía del alumno en comunión con su propia toma de responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, de manera que sea capaz de aprender a aprender en cualquier contexto reglado o no reglado, educativo o no educativo. Todo ello da contenido a la competencia consistente en *la capacidad de movilizar los recursos necesarios para un aprendizaje y una comunicación eficaz* (Sonsoles Fernández, 2001b) o competencia estratégica.

La psicología humanista ha estudiado las diferencias individuales de los aprendices a partir de variables como la edad, la cultura, las necesidades, la lengua materna, la aptitud, la inteligencia, la actitud o la personalidad y su influencia en los estilos de aprendizaje de las personas. La conclusión general de estos estudios es que los estilos de aprendizaje son varios y variados y que la aplicación de una metodología concreta a dichos estilos lleva a un mejor aprendizaje si se adecuan las estrategias apropiadas. La psicología cognitivista por su parte al estudiar el proceso por el que se produce el conocimiento y el aprendizaje ha determinado que la metodología didáctica incida sobre los procesos de forma que se actúe para favorecerlos; la asimilación y acomodación que construyen el saber y el ajuste de las nuevas informaciones a las preexistentes determinan la activación de una serie de estrategias que sería muy conveniente que los mismos aprendices conocieran para obtener un mejor resultado trabajando sobre su control, lo cual no es otra cosa que el aprender a aprender y la autonomía antes mencionados. Las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas también han contribuido al desarrollo y estudio de las estrategias enriqueciendo los enfoques y en especial el enfoque comunicativo y el trabajo por tareas, los cuales se adaptan a los diferentes estilos de aprendizaje, características de los aprendientes y su motivación.

Tradicionalmente se ha venido estableciendo una diferenciación entre estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. Las estrategias de comunicación inicialmente se entendían como mecanismos de resolución de dificultades comunicativas, pero actualmente se consideran estrategias de comunicación a todas aquellas que se activan en la interacción,

comprensión y expresión oral o escrita. Además se considera que estas estrategias dinamizan el aprendizaje, produciéndose el mismo proceso de verificación que se da en las estrategias de aprendizaje, de modo que en última instancia la diferencia entre ambas dependería de la intención del aprendiz; sea aprender algo que no sabe o le falta, sea resolver una situación comunicativa. De modo que no siempre resulta fácil determinar si las estrategias que utiliza la persona que aprende están orientadas a la comunicación o al aprendizaje.

El MCER incluye la competencia estratégica dentro de las competencias generales que ha de desarrollar un aprendiente para conocer una lengua, y la califica como la capacidad para aprender: “capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes, modificando éstos cuando sea necesario” (MCER: 104). Pero también da una definición de estrategias en la que se refiere al aprendizaje de las actividades comunicativas (MCER: 60):

Son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa y económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, *no* habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación, en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan.

El MCER establece una clasificación de las estrategias en función de la aplicación de los principios metacognitivos: *planificación, ejecución, control y reparación*, que se producen en la realización de las actividades comunicativas que son la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. Este es el esquema de las estrategias según el MCER:

- Estrategias de expresión:
 - Planificación: Preparación, localización de recursos, atención al destinatario, reajuste de la tarea, reajuste del mensaje.
 - Ejecución: Compensación. Apoyo en los conocimientos previos. Intento.
 - Evaluación: Control del éxito.
 - Corrección: Autocorrección.

- Estrategias de comprensión:
 - Planificación: Estructuración (conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los *esquemas*, establecer expectativas).
 - Ejecución: Identificación de las claves e inferencia a partir de ellas.
 - Evaluación: Comprobación de la hipótesis: ajuste de las claves con los esquemas.
 - Corrección: Revisión de la hipótesis.
- Estrategias de interacción:
 - Planificación: Encuadre (selección del *praxeograma*). Identificación de vacío de información y de opinión (*condiciones de idoneidad*). Valoración de lo que se puede dar por supuesto. Planificación de los intercambios.
 - Ejecución: Tomar la palabra. Cooperación interpersonal. Cooperación de pensamiento. Enfrentarse a lo inesperado. Petición de ayuda.
 - Evaluación: Control de los esquemas y del *praxeograma*. Control del efecto y del éxito.
- Estrategias de mediación:
 - Planificación: Desarrollo de los conocimientos previos. Búsqueda de apoyos. Preparación de un glosario. Consideración de las necesidades del interlocutor. Selección de la unidad de interpretación.
 - Ejecución: Previsión, esto es, procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real. Anotación de posibilidades y equivalencias. Salvar obstáculos.
 - Evaluación: Comprobación de la coherencia de dos versiones. Comprobación de la consistencia de su uso.
 - Corrección: Precisión mediante la consulta de diccionarios. Consulta de expertos y de fuentes.

El trabajo por tareas constituye una metodología didáctica en la que se ponen en funcionamiento las estrategias de comprensión, de mediación, de interacción y de expresión. A su vez dichas estrategias permiten al alumnado la gestión de su propio aprendizaje mediante el

uso y la práctica de las mismas. Así pues, la unidad didáctica de esta memoria tiene presentes estas estrategias de cara a una mejor comprensión y adquisición del lenguaje español jurídico.

2.4.3 *Las competencias*

Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones (MCER: 9). Son generales cuando no están directamente relacionadas con la lengua aunque se utilicen para todo tipo de actividades (incluidas las lingüísticas), y son comunicativas cuando “posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos”. Así pues, el MCER establece una clasificación de las competencias en generales y comunicativas.

El MCER describe las competencias generales como necesarias para afrontar las situaciones comunicativas ya que, según este documento, las competencias humanas contribuyen a la capacidad comunicativa del usuario. Las competencias generales son:

- el conocimiento declarativo o *saber*, que a su vez se subdivide en conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural.
- las destrezas y las habilidades o *saber hacer*, subdivididas en prácticas e interculturales.
- la competencia existencial o *saber ser*, que se ve afectada por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los factores de personalidad.
- la capacidad de aprender o *saber aprender*, que tiene varios componentes: la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis (o heurísticas).

Las competencias comunicativas en el MCER se componen de las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas:

- la competencia lingüística se subdivide en las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

- la competencia sociolingüística se ocupa de la dimensión social del uso de la lengua y en ella se tratan: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.
- las competencias pragmáticas consisten en los conocimientos que tienen los usuarios de los principios por los que los mensajes: se organizan, se estructuran y se ordenan o *competencia discursiva*, se utilizan para realizar funciones comunicativas o *competencia funcional*, y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción o *competencia organizativa*.

El concepto más importante en los últimos años en el campo de la lingüística aplicada es la competencia comunicativa. Su formación se debe a la influencia de áreas de conocimiento tan variadas como la psicología, la antropología, la neurobiología o la estadística, entre otras, circunstancia esta que determina su carácter interdisciplinar. El nacimiento de la competencia comunicativa se atribuye a Noam Chomsky y su crítica al audiolingualismo estructuralista. Los investigadores de la adquisición de segundas lenguas desde un punto de vista cognitivo reformularon la teoría de Chomsky, revisando su definición de competencia lingüística y dando origen a una reestructuración metodológica que generó la aparición de la competencia comunicativa. La contextualización y la lengua en uso son las premisas a partir de las cuales se construye y va adquiriendo contenido este concepto, que no abandonará su dimensión sociolingüística en el futuro. Otro autor clave para la formación de la competencia comunicativa, Dell Hymes, incluye la característica sociocultural cuando enumera las cuatro dimensiones a partir de las que se construye: que la actuación lingüística sea formalmente posible, factible, aceptable y adecuada, y que se dé en la realidad. Michel Canale, por su parte, ofrece a la didáctica un modelo de aplicación de la competencia comunicativa, ya que la divide en cuatro subcompetencias; gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, y propone una serie de principios didácticos en los que debería estar basada la docencia; las necesidades comunicativas del estudiantado, interacciones comunicativas significativas y realistas, las habilidades de la primera lengua que ya tienen las personas que aprenden y la interdisciplinariedad. Lyle F. Bachman va más allá, ya que denomina al concepto como

“habilidad lingüística comunicativa”, y divide en dos grandes áreas la competencia comunicativa: la competencia organizativa, que a su vez se subdivide en competencia gramatical y textual, y la competencia pragmática, que también se subdivide en competencia ilocutiva y competencia sociolingüística. Su modelo contribuye en gran medida al estudio sobre el discurso y la gramática textual, los cuales nos interesan especialmente a los efectos de la presente memoria.

Vemos que son varias las clasificaciones y descripciones que se han venido presentando sobre la competencia comunicativa, concepto que se ha ido formando a través de la división del mismo en una serie de subcompetencias o destrezas, y que podríamos agrupar así:

- competencia lingüística o gramatical; consiste en el dominio de las estructuras gramaticales e incluye el dominio sintáctico, fonológico y léxico.
- competencia discursiva: trata aspectos de cohesión y coherencia en el discurso. También llamada pragmática y relacionada con el uso funcional de los recursos lingüísticos (actos de habla).
- competencia estratégica: son aquellas que pueden utilizarse para favorecer la comunicación. También llamada sociolingüística y referida a las condiciones socioculturales del uso de la lengua.

Esta triple subdivisión nos conviene a los efectos de la unidad didáctica de la presente memoria, ya que, primero, en la misma se estudian las características lingüísticas y gramaticales propias del lenguaje jurídico y, segundo, están previstas una serie de tareas encaminadas al aprendizaje del español jurídico con especial atención a las competencias discursiva (tarea final) y estratégica (post-tarea/ evaluación).

2.4.4. *La autonomía*

La autonomía del alumno es uno de los pilares fundamentales sobre los que se asienta la didáctica de lenguas extranjeras en nuestros días. Está expresamente prevista en el MCER y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y ambos documentos señalan la importancia de que el aprendizaje continúe después de la instrucción o currículo. En palabras de Henri Holec (1980) “la autonomía es la capacidad de asumir el propio aprendizaje”. La autonomía en el aprendizaje

debe ser un objetivo central de la docencia de lenguas extranjeras y, a tal fin, los profesores estamos llamados a potenciarla facilitando la práctica de las estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos, mejorando su motivación y fomentando su libertad de decisión respecto al cómo, cuándo, con quién y cómo quieren aprender. Para Agota Scharle y Anita Szabó la autonomía sería “la libertad y habilidad para administrar los propios asuntos, la cual implica el derecho a tomar decisiones también”, y está unida a la responsabilidad entendida como “estar a cargo de algo, pero con la implicación de que uno tiene que hacerse cargo de las consecuencias de sus propias acciones” (la traducción es nuestra, Scharle y Szabó, 2000: 4). Así, describen también al aprendiente autónomo (*responsible learner*): “es quien conscientemente monitoriza su propio progreso, y hace un esfuerzo para utilizar en su propio beneficio las oportunidades disponibles, incluyendo las actividades de clase y las tareas (para casa)”.

El MCER alude en varias ocasiones a la autonomía fomentando claramente su puesta en práctica dado que es una capacidad o habilidad absolutamente deseable y favorable para el aprendizaje de lenguas (MCER: 140):

Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si ‘aprender a aprender’ se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos.

Entre las ventajas de la autonomía destaca la posibilidad de compensar la habitual insuficiencia de horas de clase y la versatilidad de adaptación a los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos, además de contribuir al desarrollo de su personalidad, mediante la toma de decisiones o la concienciación de su propio estado dentro de su proceso de aprendizaje.

La necesidad de una infraestructura institucional en cuanto a bibliotecas, centros de autoaprendizaje, recursos, etc. es una de las premisas a partir de la que se puede construir la autonomía y, por ello, esta situación de dependencia mediática que puede determinar la imposibilidad del aprendizaje autónomo podría considerarse, eventualmente, una desventaja de la autonomía en la didáctica de lenguas.

En cualquier caso, la actuación del profesorado de ELE debe orientarse a la autonomía del alumnado y a la reflexión del mismo sobre aspectos de la lengua extranjera (LE) de que se trate. El profesor o profesora deberá enseñar a aprender, es decir, no sólo un conocimiento declarativo, que se almacena en la memoria por su importancia, sino también un conocimiento procedimental, que permite poner en práctica lo que ya se sabe (el también llamado por los anglosajones *know how*), en sintonía con las teorías cognitivas sobre el aprendizaje. Y deberá también respetar los estilos de aprendizaje de cada estudiante promoviendo su autonomía y presentando, de este modo, cierto grado de flexibilidad cuando llegue el momento de demandar de determinados/as alumnos/as roles a los que ellos/as no se ajustan en base a sus modos de aprendizaje, ya sea porque atentan contra su propia imagen o entran en conflicto con ciertas tradiciones educativas.

La autonomía tiene una especial relación de reciprocidad con el enfoque por tareas ya que ambas coinciden en el fomento de la motivación y en la atención a los procesos de aprendizaje (Fernández, 2001: 1):

[...] conjugarlas no es difícil ya que las dos nacen con vocación de dar respuesta a la motivación del aprendiz y de centrarse en los procesos de aprendizaje: el desarrollo de la autonomía propicia el trabajo 'por tareas' y las 'tareas' son una de las formas más rentables para desarrollar la autonomía.

Parece, por tanto, que el enfoque por tareas es un método adecuado para el desarrollo de la autonomía del estudiantado ya que el aprendizaje cooperativo implica la previsión de unos estilos de aprendizaje distintos que llevados a la práctica pueden complementarse en la interacción entre el alumnado. Así pues, el enfoque por tareas ofrece la posibilidad de la atención a la diversidad ya que se tiene en cuenta que no existe una única manera de actuar, sino que cada estudiante debe decidirse por una y hacerla suya para de este modo aplicar las estrategias que se ponen en práctica en la realidad cotidiana.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 Justificación

La creación y diseño de una unidad didáctica en la presente memoria de máster responde, por un lado, a la incipiente existencia de materiales didácticos para la enseñanza/aprendizaje de lenguaje español jurídico basados en el enfoque por tareas, y por otro, a un intento de aproximación de esta metodología didáctica propia de la enseñanza/aprendizaje de lenguas al método del caso, práctica didáctica seguida en Universidades y Escuelas de Negocios de todo el mundo. Ambos métodos, enfoque por tareas y método del caso, forman parte de la denominada *didáctica de procesos* y su pretendida simbiosis en esta memoria justifica la interdisciplinariedad de ésta última.

3.1.1. Estudio de la unidad didáctica a la luz del Plan Curricular del Instituto Cervantes

En el Anexo II de la presente memoria se detallan los elementos socioculturales y relativos a las estrategias de aprendizaje del contrato de arrendamiento de vivienda a partir del que se articula la unidad didáctica y que aparecen en los niveles de referencia para el español del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

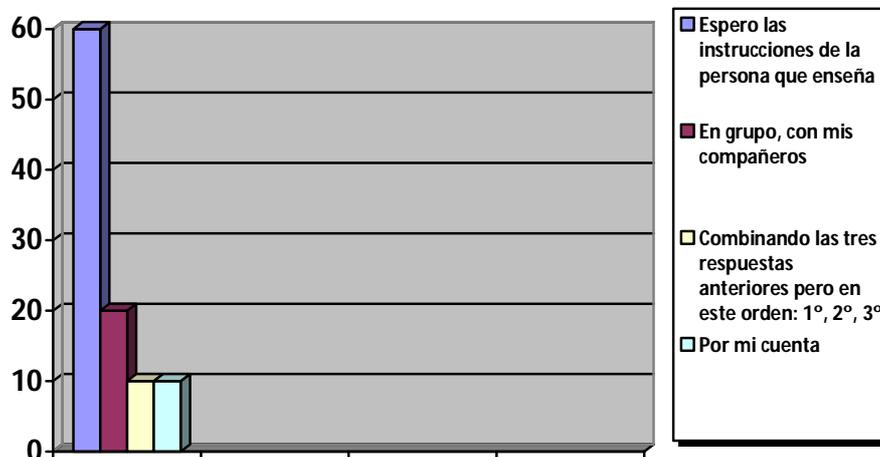
3.1.2. Análisis de necesidades y creencias de estudiantes universitarios de Derecho español

El estudio se llevó a cabo a partir de un cuestionario sobre las necesidades y creencias de los estudiantes universitarios de Derecho español (Anexo I), acerca de su aprendizaje de lenguaje español jurídico, y que fue completado por diez estudiantes de Derecho español de la Humboldt Universität de Berlin en el mes de Julio de 2007. El cuestionario consta de cuatro apartados o preguntas más otra pregunta de redacción libre. Los resultados de este estudio nos sirven como referencia para el diseño de la unidad didáctica de la presente memoria.

La primera pregunta trata sobre el aprendizaje autónomo: "¿Cómo te gusta aprender español jurídico?"; se pedía a la clase que eligiera una de las siguientes opciones: a) "Por mi cuenta", b) "Espero las instrucciones de la persona que enseña", c) "En grupo, con mis compañeros", d) "Combinando las respuestas anteriores pero en este orden: 1º,2º,3º".

El resultado fue que el 60% de la clase espera las instrucciones de la persona que enseña, un 20% prefiere el orden 1º, 2º y 3º en el que prevalece el aprendizaje autónomo, un 10% que prefiere estudiar de manera individual y otro 10% prefiere hacerlo en grupo con los compañeros.

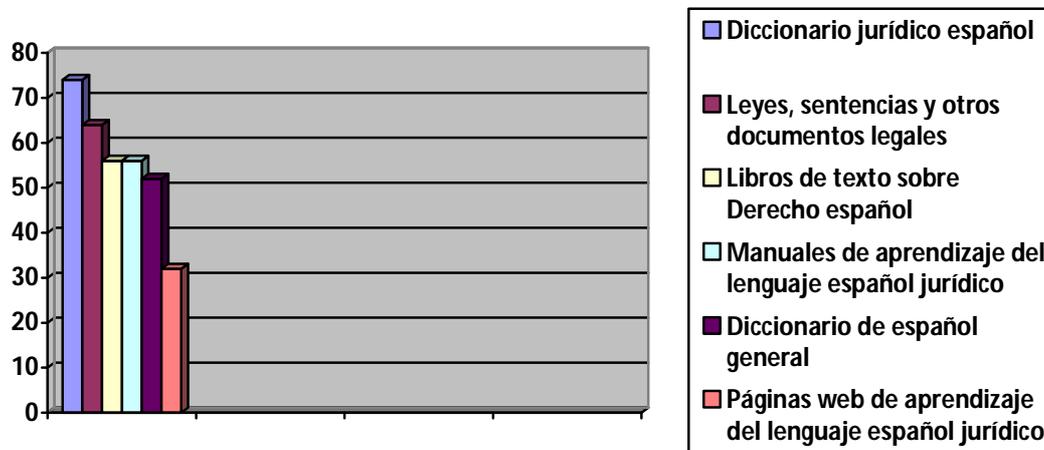
Tabla 1.1. ¿Cómo te gusta aprender español jurídico?



La segunda pregunta trata sobre los materiales de aprendizaje que se pedía a la clase que valorara del 1 al 5 (el 5 sería la puntuación máxima). El resultado fue el siguiente en orden de importancia para el alumnado:

- Diccionario jurídico español, 37 votos de 50 posibles = 74% de los votos posibles.
- Leyes, sentencias y otros documentos legales, 32/50 = 64%.
- Libros de texto sobre Derecho español, 32/50 = 64%.
- Manuales de aprendizaje del lenguaje español jurídico, 28/50 = 56%.
- Diccionario de español general, 26/50 = 52%.
- Páginas web de aprendizaje del lenguaje español jurídico, 16/50 = 32%.

Tabla 1.2. Valora los siguientes materiales de clase desde el punto de vista de su utilidad



La tercera pregunta trata sobre la metodología didáctica y el grupo debía valorar nuevamente del 1 al 5 los siguientes métodos didácticos; con el siguiente resultado en orden de importancia:

-Método del caso: resolver un caso práctico, 40 votos de 50 posibles = 80% de los votos posibles.

-Realización de actividades o tareas tendentes a un producto final (una carta de despido, negociar un convenio, redactar un contrato, celebrar un juicio simulado, etc.), 39/50 = 78%.

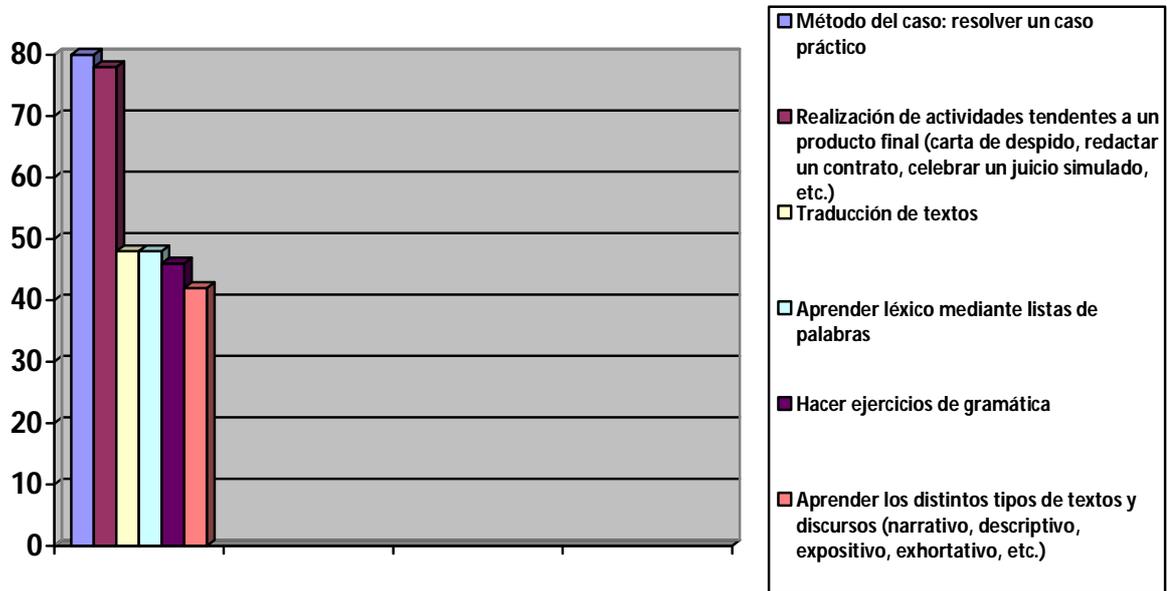
-Traducción de textos, 24/50 = 48%.

-Aprender léxico mediante listas de palabras, 24/50 = 48%.

-Hacer ejercicios de gramática, 23/50 = 46%.

-Aprender los distintos tipos de textos y discursos (narrativo, descriptivo, expositivo, dispositivo, exhortativo, etc.), 21/50 = 42%.

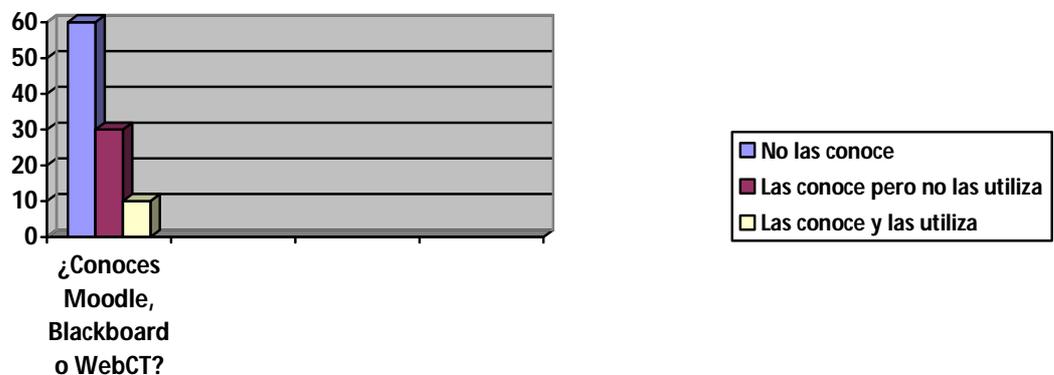
1.3. Tabla sobre métodos didácticos



La cuarta cuestión es relativa a las nuevas tecnologías. Todos respondieron negativamente a la pregunta “¿Conoces las “Webquest”?”.

Respecto a las plataformas de aprendizaje o Learning Management System como Moodle, Blackboard o WebCT: el 60% de la clase no las conoce, el 30% las conoce pero no las utiliza y tan sólo el 10% las conoce y las utiliza.

1.4. Tabla sobre nuevas tecnologías: plataformas de aprendizaje LMS



La pregunta de redacción libre “Pensando en tu futura carrera o profesión ¿cuál es para ti la mejor forma de aprender el lenguaje español jurídico?” fue respondida de manera que se pueden extraer dos tendencias claras respecto a las creencias de la clase:

1° - un 70% considera necesaria la práctica del Derecho y, de ese 70%, el 57% cree que es mejor que esa práctica se lleve a cabo en España

2° - un 60% considera fundamental ir a España

3° - un 20% piensa que es importante ir a clase

4° - otro 20% piensa que es importante leer textos jurídicos

5° - un 10% piensa que es bueno hablar sobre el sistema jurídico

6° - otro 10% piensa que es útil comparar el Derecho español con el de Alemania

1.5. Tabla ¿cuál es para ti la mejor forma de aprender el lenguaje español jurídico?



Conclusiones

1. La figura de la profesora o profesor es fundamental en el aprendizaje del lenguaje español jurídico, de manera que la autonomía se contempla como una extensión secundaria de lo que pasa en la clase. El trabajo junto a compañeros se contempla como algo esporádico.

2. La clase desconoce y en general no tiene interés por las nuevas tecnologías como medio o instrumento de apoyo para el aprendizaje del lenguaje español jurídico.

3. Respecto a la metodología didáctica, tercera pregunta del cuestionario y pregunta de redacción libre, los estudiantes tienen claro de forma abrumadora que el mejor método de aprendizaje es la práctica del Derecho, ya sea mediante la resolución de casos o mediante la realización de tareas o actividades tendentes a un producto real. Lo cual avala tanto al método del caso como al enfoque por tareas como medios didácticos fundamentalmente demandados en un contexto de educación superior.

Es destacable también la importancia que el estudiantado concede a las situaciones de inmersión total ya que la mayoría de la clase considera importante desplazarse a España u otro país hispanoparlante para un mejor aprendizaje del idioma.

4. Para este alumnado un aprendizaje del lenguaje jurídico centrado en el léxico especializado mediante diccionarios de español jurídico constituye, a priori, la creencia más destacada respecto a los materiales a utilizar para el aprendizaje del lenguaje jurídico. Parece que la creencia de un aprendizaje centrado en el vocabulario específico tiene peso para este tipo de estudiantado.

Sin embargo, este resultado debe tenerse en cuenta sin perder de vista los dos siguientes relativos a los materiales didácticos, y que guardan estrecha relación con los resultados sobre la metodología didáctica y al modo de aprender español jurídico (pregunta de respuesta libre). Por un lado, el hecho de que la clase considere también positivo el aprendizaje mediante los libros de texto de Derecho español que se utilizan en las facultades españolas, nos vuelve a indicar la importancia que se concede al hecho de estudiar en España, ya que estas y estos estudiantes no utilizan dichos libros para aprender Derecho español en Alemania. Por otro lado, el hecho de que el estudiantado considere los documentos jurídicos reales como leyes, sentencias, etc. entre los materiales óptimos para aprender el lenguaje español jurídico guarda una relación directa con la creencia relativa a la importancia de la práctica del Derecho como método de aprendizaje; al fin y al cabo se trata de documentos reales para la resolución de casos prácticos y para la realización de tareas o actividades tendentes a un producto final.

3.2. Secuencia de una unidad diseñada según el enfoque por tareas

Las tres definiciones de tareas citadas en el apartado 2.4.1.1. *El enfoque por tareas* de la presente memoria a cargo de Nunan (1989), Zanón (1995) y Martín Peris (2001) nos ofrecen unos principios que subyacen en las mismas de manera que, sumadas a la propuesta de Sheila Estaire acerca del proceso de confección de una unidad según un enfoque por tareas en ZANÓN, J. (coord.), (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, las unidades según estos parámetros se deberían diseñar del siguiente modo:

1º Se elige un tema según las necesidades del público meta.

2º Se planifica la tarea final.

3º Se analiza y se decide cuáles son los componentes lingüísticos y sociolingüísticos necesarios para que los alumnos puedan llegar a la tarea final teniendo en cuenta el equilibrio de las cuatro destrezas que tienen que estar presentes en todas las unidades.

4º Se planifican y se secuencian las tareas facilitadoras/posibilitadoras de la tarea final.

La preparación del alumno debe ser muy estudiada, secuenciada y lógica mediante unas actividades que son necesarias para que llegue a tener todos los contenidos precisos, de manera que pueda llevarla a cabo. Estas actividades corresponden a cuatro fases:

1. Actividades de presentación para entender cómo funciona la lengua.
2. Actividades de producción con apoyo para ayudar al alumno a realizar la tarea final.
3. Actividad de producción sin apoyo o tarea final que se materializa en un producto y que integra todos los contenidos de una unidad.
4. Conceptualización con materiales para observar, sistematizar, comprender y observar.

UNIDAD DIDÁCTICA CONTRATO ARRENDAMIENTO DE VIVIENDA

¡AQUÍ HAY GATO ENCERRADO!

Unidad didáctica para estudiantes de lenguaje español jurídico

Nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia

Javier Gutiérrez Álvarez

Objetivos:

- Resolver un caso que plantea un cliente sobre un contrato de arrendamiento
- Redactar una cláusula de un contrato de arrendamiento de vivienda

Para ello conoceremos:

- los distintos modelos de contrato, sus partes y sus tipos discursivos,
- vocabulario sobre el alquiler de la vivienda,
- siglas y formas gramaticales propias del lenguaje jurídico,
- los tres condicionales.

1- Introducción al tema y planteamiento del caso

1.1. Vamos a hablar de la **situación de la vivienda** y el **alquiler** para estudiantes en tu país.

¿Es fácil encontrar un apartamento para estudiantes?



¿Qué te parece tener que avisar tres meses antes de finalizar el alquiler del apartamento?

¿Las agencias inmobiliarias cobran al arrendatario por la gestión del alquiler?



¿Es caro alquilar un apartamento en tu país?



¿Cómo es la situación de la vivienda en tu país?

¿Cuál es el procedimiento para pagar la luz, el agua, el gas o el teléfono?

1.2. Planteamiento del caso

Un cliente propietario de un piso quiere arrendar o alquilar su piso y os pide que, vosotros como abogados, reviséis este contrato de arrendamiento que le ha dado una persona que está interesada en alquilar el piso para vivir en él, porque sospecha que una de las cláusulas relativas al aspecto económico es dudosa y puede ser abusiva o "leonina".

No está claro quién debe pagar los gastos "por consumo, instalación, reparación, contratación o ampliación de los servicios y suministros de agua, luz, gas y teléfono, así como cualquier otro susceptible de ser individualizado por medio de contador".

Tarea final

Vuestra tarea será encontrar la cláusula abusiva o "leonina" y redactar esa cláusula de manera correcta.

2- Textos jurídicos

Vamos a trabajar con un contrato de arrendamiento de vivienda. ¿Pero qué **forma** debe tener?

El contrato de arrendamiento de vivienda se realiza por escrito y en él debe constar la identidad del propietario y la del inquilino, una descripción del inmueble que se arrienda, la duración del contrato, la renta y aquellas otras cláusulas que se consideren convenientes.

2.1. Estas son las partes de un contrato de arrendamiento-tipo, no oficial pero muy frecuente:

<p>Contrato de arrendamiento de vivienda _____</p> <p>_____ ciudad , _____ fecha</p> <p>REUNIDOS</p> <p>De una parte, _____</p> <p>Y de la otra, _____</p> <p>INTERVIENEN</p> <p>Cada uno en su propio nombre y derecho, y se reconocen mutuamente capacidad legal suficiente para el otorgamiento del presente CONTRATO DE ARRENDAMIENTO y,</p>	<p>→ Título: indica el tipo de contrato</p> <p>→ Lugar y fecha, ésta puede aparecer por escrito o en números</p> <p>→ Elementos subjetivos: “Reunidos”, identidad de las personas que contratan, también denominado cuerpo sustantivo</p> <p>→ Capacidad legal y actuación en nombre propio o mediante representante</p>
<p>EXPONEN</p> <p>I.- Don _____, denominado en lo sucesivo y a efectos del presente contrato de arrendamiento ARRENDADOR, que es propietario de la vivienda sita en _____</p> <p>II.- Don _____, denominada en lo sucesivo y a los efectos del presente contrato ARRENDATARIO, que está interesado en alquilar la mencionada vivienda, para lo cual, ambos acuerdan formalizar el contrato que se articula en las siguientes,</p>	<p>→ Exposición y parte declarativa: “Exponen”, identificación y descripción del inmueble y la relación de los interesados con el mismo</p>
<p>CLAUSULAS</p> <p>PRIMERA.- El presente contrato se otorga conforme a lo establecido en la Ley 29/I.994 de 24 de Noviembre, de Arrendamientos Urbanos y se regirá por lo dispuesto en la misma, y por lo pactado en este documento. _____</p> <p>SEGUNDA.- El piso arrendado es la vivienda sita en _____, y que se destinará para uso exclusivo de vivienda de la arrendataria y de su familia, con exclusión de todo otro uso, y no podrá por consiguiente, cederlo, realquilarlo o subarrendarlo, en todo ni en parte, ni alojar en él a huéspedes sin permiso escrito del propietario.</p> <p>TERCERA, CUARTA, (etc.)</p>	<p>→ Cuerpo normativo: Pactos o acuerdos objeto del contrato</p> <p>→ Derechos y obligaciones: “Cláusulas”, en ellas se especifican los elementos del contrato como la legislación aplicable, la duración, la renta, etc.</p>
<p>Leído el presente documento por ambas partes, y estando conformes con su contenido, lo firman por duplicado en todas las páginas en el lugar y fecha reseñadas en el encabezamiento.</p> <p>EL/LA ARRENDADOR/A EL/LA ARRENDATARIO/A</p>	<p>→ Cierre: Fórmula de cierre donde se indica la forma de realizar el acuerdo</p> <p>Firma: precedida de una fórmula solemne y con indicación del lugar de la firma para el arrendador/a y arrendatario/a</p>

2.1.1. Ahora que conoces las partes de un contrato de arrendamiento, identifica y ordena las siguientes partes de este contrato:

Nº:	Nombre:
SEXTA.- Cesión, subarriendo.-	
El arrendatario, se obliga a no subarrendar, en todo o en parte, ni ceder la vivienda arrendada. En caso de que el arrendatario incumpliera esta condición, podrá el arrendador resolver el contrato.	

Nº:	Nombre:
Y en prueba de conformidad, las partes dejan redactado este documento, en cuyo contenido se afirman y ratifican, firmándolo por duplicado ejemplar y a un sólo efecto, en la ciudad y fecha expresados en el encabezamiento.	
EL ARRENDADOR	EL ARRENDATARIO

Nº:	Nombre:
REUNIDOS	
<p>De una parte D/Dña....., y D/Dña..... mayores de edad, estado civil.....en régimen de, con domicilio en el municipio de..... calle D.N.I./N.I.F número....., y respectivamente, que en adelante serán denominados el Arrendador.</p> <p>De otra D/Dña....., y D/Dña..... mayores de edad, estado civil.....en régimen de, con domicilio en el municipio de calle, D.N.I./N.I.F número....., y respectivamente, que en adelante serán denominados el Arrendatario.</p>	

Nº:	Nombre:
CONTRATO DE ARRENDAMIENTO DE VIVIENDA	

2.2. Textos de apoyo para resolver el caso y realizar la tarea

2.2.1. A continuación tenéis las **cláusulas relativas al aspecto económico** del contrato que vuestro cliente (arrendador) os pide que estudiéis; el contrato entero está al final (anexo I):

Recordad que no está claro quién debe pagar los gastos “por consumo, instalación, reparación, contratación o ampliación de los servicios y suministros de agua, luz, gas y teléfono, así como cualquier otro susceptible de ser individualizado por medio de contador”.

QUINTA.- Renta.

La renta anual será de 9.000 Euros, a pagar en plazos mensuales de 750 Euros, por adelantado y dentro de los SIETE primeros días de cada mes.

El abono de la renta se deberá verificar por el arrendador mediante transferencia bancaria, a la cuenta del arrendador cuyos datos son los siguientes:

Titular:

Entidad:

Oficina:

Cta/cte:

El resguardo de ingreso emitido por la entidad bancaria acreditará el pago de la renta salvo prueba en contrario.

El retraso en el pago de la renta será causa suficiente para la resolución del contrato, siendo de cuenta del arrendatario los gastos que ello origine, incluidos los derechos y honorarios de Procurador y Abogado aunque ellos no fuesen preceptivos.

SEXTA.- Revisión de la renta.

La renta será revisada anualmente de acuerdo con la variación porcentual experimentada por el Índice General Nacional del Sistema de Índices de Precios de Consumo en un período de doce meses inmediatamente anteriores a la fecha de cada actualización, tomando como mes de referencia para la primera actualización el que corresponda al último índice que estuviera publicado en la fecha de celebración del contrato, y en las sucesivas el que corresponda al último aplicado.

Publicado el índice correspondiente al mes de la actualización, el arrendador comunicará al arrendatario de forma fehaciente su voluntad de actualizar la renta conforme a lo establecido legalmente, expresando la cantidad en que se fija la renta revisada, y adjuntando certificación del Instituto Nacional de Estadística.

La base sobre la que se efectuará la citada revisión será la renta que se pague el mes inmediatamente anterior a la fecha de revisión.

SÉPTIMA.- Gastos

Serán de cuenta del arrendador los gastos correspondientes a la Comunidad de Propietarios que se giren sobre la vivienda arrendada, así como la cuota del Impuesto sobre Bienes Inmuebles.

A tal efecto se expresa el importe anual de gastos que actualmente se gira a la vivienda, que es de 905 Euros según desglose:

720 Euros en concepto de Comunidad (60 Euros/mes).

185 Euros en concepto de Impuesto sobre Bienes Inmuebles.

Serán asimilados a la renta los gastos por consumo, instalación, reparación, contratación o ampliación de los servicios y suministros de agua, luz, gas y teléfono, así como cualquier otro susceptible de ser individualizado por medio de contador.

OCTAVA.- Intereses de demora.

En caso de impago de rentas o de las cantidades pactadas en este contrato y cuyo abono son a cargo del arrendatario, se establece que dichos impagos, si se produjeran, devengarán un interés equivalente al interés legal del dinero incrementado en tres puntos porcentuales.

NOVENA.-Fianza

A la firma del presente contrato la arrendataria hace entrega a la arrendadora de la cantidad de 750 Euros, importe de una mensualidad de renta, en concepto de fianza legal arrendaticia, conforme establece el artículo 36.1 de la LAU.

El importe de dicha fianza será depositado en el Instituto de la Vivienda de Madrid, hasta la extinción del contrato, conforme establece el artículo 4 del Decreto 181/1996, de 5 de diciembre, por el que se regula el régimen de depósito de fianzas de arrendamientos en la Comunidad de Madrid, en relación con la disposición adicional 3ª de la LAU.

Esta cantidad queda sujeta a cubrir las posibles responsabilidades en que pueda incurrir el arrendatario con el arrendador por deterioros que se produzcan en el inmueble, salvo los que hayan podido acaecer como consecuencia del uso normal, impago de rentas o cualquier otra causa derivada de la relación arrendaticia que establece en el presente contrato.

Le será devuelta al arrendatario a la finalización del arriendo previa la constatación por parte del arrendador de que la finca se haya en perfecto estado de conservación y siempre que no concurra la responsabilidad expresada en el párrafo anterior.

2.2.2. Aquí tenéis la **Ley de Arrendamientos Urbanos (LAU)**:

Ley 29/1994 de 24 de noviembre de Arrendamientos Urbanos. (BOE 25.11.1994) –

<www.boe.es>

<http://www.spaviv.es/docs/LeyArrendamientosUrbanos.pdf>

<http://civil.udg.es/normacivil/estatal/contract/lau.htm>

Para la resolución del caso sólo son necesarios los artículos 17 y 20.3 de la LAU:

Artículo 17. Determinación de la renta.

1. La renta será la que libremente estipulen las partes.
2. Salvo pacto en contrario, el pago de la renta será mensual y habrá de efectuarse en los siete primeros días del mes. En ningún caso podrá el arrendador exigir el pago anticipado de más de una mensualidad de renta.
3. El pago se efectuará en el lugar y por el procedimiento que acuerden las partes, o, en su defecto, en metálico y en la vivienda arrendada.
4. El arrendador queda obligado a entregar al arrendatario recibo del pago, salvo que se hubiera pactado que éste se realice mediante procedimientos que acrediten el efectivo cumplimiento de la obligación de pago por el arrendatario.
El recibo o documento acreditativo que lo sustituya deberá contener separadamente las cantidades abonadas por los distintos conceptos de los que se componga la totalidad del pago, y específicamente, la renta en vigor.
Si el arrendador no hace entrega del recibo, serán de su cuenta todos los gastos que se originen al arrendatario para dejar constancia del pago.

Artículo 20. Gastos generales y de servicios individuales.

1. Las partes podrán pactar que los gastos generales para el adecuado sostenimiento del inmueble, sus servicios, tributos, cargas y responsabilidades que no sean susceptibles de individualización y que correspondan a la vivienda arrendada o a sus accesorios, sean a cargo del arrendatario.
En edificios en régimen de propiedad horizontal, tales gastos serán los que correspondan a la finca arrendada en función de su cuota de participación.
En edificios que no se encuentren en régimen de propiedad horizontal, tales gastos serán los que se hayan asignado a la finca arrendada en función de su superficie.
Para su validez, este pacto deberá constar por escrito y determinar el importe anual de dichos gastos a la fecha del contrato. El pacto que se refiera a tributos no afectará a la Administración.
2. Durante los cinco primeros años de vigencia del contrato, la suma que el arrendatario haya de abonar por el concepto a que se refiere al apartado anterior, con excepción de los tributos, sólo podrá incrementarse anualmente, y nunca en un porcentaje superior al doble de aquel en que pueda incrementarse la renta, conforme a lo dispuesto en el artículo 18.1.
3. *Los gastos por servicios con que cuente la finca arrendada que se individualicen mediante aparatos contadores serán en todo caso de cuenta del arrendatario.*
4. El pago de los gastos a que se refiere el presente artículo se acreditará en la forma prevista en el artículo 17.4.

2.3. Para entender el contrato y la ley os puede venir bien:

2.3.1. Dicionarios

<http://www.lexjuridica.com/diccionario.php>

http://www.abog.net/html/info_diccionarios.asp

<http://www.rae.es/>

<http://dictionary.cambridge.org/default.asp?dict=S>

<http://www.wordreference.com/>

<http://www.thefreedictionary.com/>

¿Quién es el/la arrendatario/a?

¿Qué es una finca?

¿Y un inmueble?

¿Qué significa “edificios en régimen de propiedad horizontal”?

¿Qué significa “en metálico”?

¿Qué significa “leonino/a”?

2.3.2. Siglas

Relaciona las siglas con su significado:

SIGLAS	SIGNIFICADO
CC	Ministerio Fiscal
Ccom	Real Decreto
ET	Ley de Arrendamientos Urbanos
TC	Impuesto sobre Bienes Inmuebles
LAU	Ley de Propiedad Horizontal
TS	Ley de Enjuiciamiento Civil
LPH	Tribunal Superior de Justicia
CP	Código Civil
BOE	Código de Comercio
LEC	Boletín Oficial del Estado
TSJ	Tribunal Supremo
MF	Impuesto de Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos Documentados
RD	Tribunal Constitucional
IBI	Estatuto de los Trabajadores
ITP-AJD	Código Penal

3- Lenguaje jurídico

Antes de resolver el caso no estaría mal repasar algunas características lingüísticas propias del lenguaje jurídico:

3.1. Subraya en el contrato (anexo I) las siguientes **formas gramaticales**:

-**Pasiva**: “se registrá”, “fue adquirida por...”

-**Gerundios**: “recibiéndola”

-**Futuro imperfecto de indicativo** con valor prescriptivo:

“será causa de resolución”, “será aplicable”

3.2. En las cláusulas cuarta y novena del contrato hay una **oración condicional**. Señala si se trata del primer, segundo o tercer condicional.

LAS ORACIONES CONDICIONALES

1. Condición real

Si + presente	→	presente
		futuro (indicativo)
Si + imperfecto		imperativo
oración subordinada		oración principal

Si estás de acuerdo, firma el contrato.

Si tenéis tiempo, vamos al cine.

Si tengo tiempo, iremos al cine.

Si tenéis tiempo, venid a casa.

Si engordaba, decían que estaba embarazada.

2. Acción hipotética (condición irreal)

Si + imperfecto de subj.	→	condicional simple
oración subordinada		oración principal

Si tuviera un testigo, ganaría el caso.

Si el Rey se inhabilitare para el ejercicio de su autoridad..., entrará a ejercer inmediatamente la regencia el Príncipe heredero de la Corona. (Art. 59.2 CE)

3. Expresa una negación implícita. La acción no tuvo lugar.

Si + pluscuamperfecto subj.	→	condicional compuesto
oración subordinada		oración principal

Si hubiera tenido mejores pruebas, habría demandado al agresor.

3.3. El discurso en el contrato

3.3.1. Busca con la ayuda de esta tabla a qué tipo de discurso pertenecen estos fragmentos que aparecen en el contrato (anexo I):

Discurso <u>narrativo</u>	Mediante la narración se relatan varios acontecimientos en orden cronológico, ej.: “antecedentes de hecho” en sentencias
Discurso <u>descriptivo</u>	Es la explicación con palabras de situaciones, lugares, objetos o personas, ej.: pruebas o descripciones de inmuebles
Discurso <u>expositivo</u>	La finalidad del discurso expositivo es abarcar las hipótesis, las presunciones o las deducciones mediante explicaciones lógicas y sistemáticas, ej. “fundamentos de derecho” en sentencias
Discurso <u>persuasivo</u>	Mediante la persuasión se persigue influir y convencer a quien escucha de determinadas ideas o teorías por medio de un mensaje caracterizado por la presencia de elementos emotivos, connotativos, argumentativos, lúdicos, etc.
Discurso <u>exhortativo</u>	Es la inducción a otra persona para que haga o deje de hacer algo mediante razonamientos, apelaciones o incluso ruegos, ej.: “ <u>Ruego</u> al tribunal...”, “Al juzgado <u>suplica</u> ...”
Discurso <u>dispositivo</u>	La disposición equivale al mandato u orden por parte de quien tiene la autoridad para ello, o sea, jueces, magistrados o tribunales, ej.: “Mando...” (en sentencias), “Dispongo...” (decretos)
Discurso <u>declarativo</u>	Una declaración es una manifestación de la voluntad, es frecuente en documentos jurídicos de expresión de la voluntad como contratos o testamentos, ej.: contratos “Ambas partes... y a tal fin EXPONEN”
Discurso <u>prescriptivo</u>	Prescribir es ordenar, fijar, imponer; es frecuente en el cuerpo normativo de los contratos (cláusulas), se caracteriza por tiempos verbales como el futuro imp.de indicativo, ej.: “el contrato <u>se regirá</u> por...”

Fragmentos del contrato	Tipo discursivo
<p>Ambas partes tienen y se reconocen mutuamente plena capacidad para el otorgamiento del presente contrato, y a tal fin:</p> <p style="text-align: center;">E X P O N E N</p>	
<p>Leído el presente documento por ambas partes, y estando conformes con su contenido, lo firman por duplicado en todas las páginas en el lugar y fecha reseñadas en el encabezamiento.</p>	
<p>Es objeto de este arrendamiento la finca urbana sita en Madrid, C/Carmen, nº 25, piso 3º, escalera Izquierda, letra C. Cuenta con una superficie construida de 80 m², y útil de 69 m². Consta de distribuidor, cocina, salón-comedor, dos dormitorios, dos baños y tendedero. Linda a la izquierda con el apartamento de puerta B, y a la derecha, con las escaleras y su rellano.</p>	
<p>TERCERA.- Destino.</p> <p>La finca objeto del presente contrato se destinará única y exclusivamente a satisfacer la necesidad permanente de vivienda del arrendatario y su familia, excluyendo la posibilidad de instalar en ella o en parte de ella, comercio, industria, despacho profesional, oficina, hospedaje, o cualquier otra actividad distinta del fin para el cual se arrienda.</p> <p>Será causa de resolución contractual la variación de dicho fin sin autorización escrita de la propiedad.</p>	

3.3.2. ¿Qué tipo de discurso aparece más en el contrato: narrativo, descriptivo, expositivo, exhortativo, prescriptivo, dispositivo, declarativo o persuasivo?

¿Qué otros tipos de discurso no se encuentran en el contrato?

4- Tarea y resolución del caso

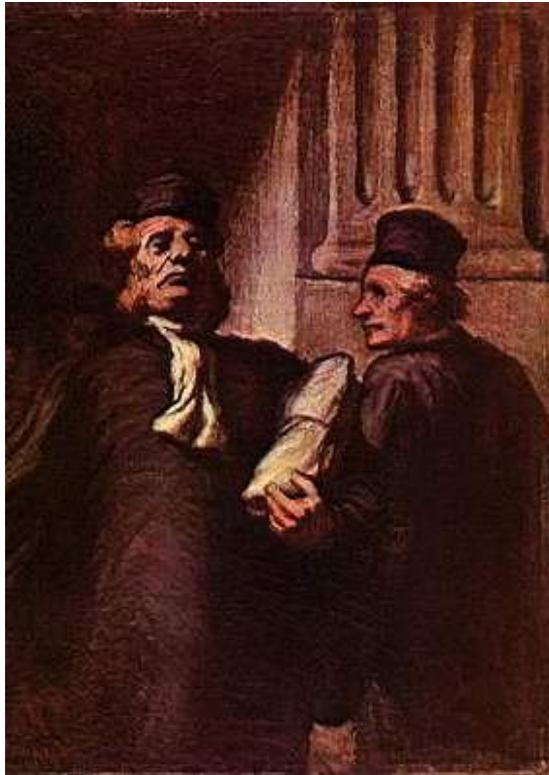
Ahora sí, vamos a resolver el caso:

Un cliente os pide la revisión de este contrato de alquiler. Se trata del arrendador de un piso en Madrid. El arrendatario le ha entregado un contrato para formalizar el alquiler.

En el contrato de arrendamiento hay una cláusula abusiva o “leonina” en las condiciones económicas, relativa a los gastos por servicios.

En grupos de tres, tenéis que:

Honoré Daumier, “Abogados” (1848), Museo BB.AA. Lyon



4.1. - encontrar la cláusula abusiva o “leonina”

4.2. ¿Cuestión de estilo?

Aquí tienes distintas fórmulas de redacción de la cláusula de gastos por servicios, ¿cuál os parece mejor y por qué?

“Los gastos por consumo, instalación, reparación, contratación o ampliación de los servicios y suministros de agua, luz, gas y teléfono, así como cualquier otro susceptible de ser individualizado por medio de contador son independientes de la renta y deben ser pagados por el arrendatario”.

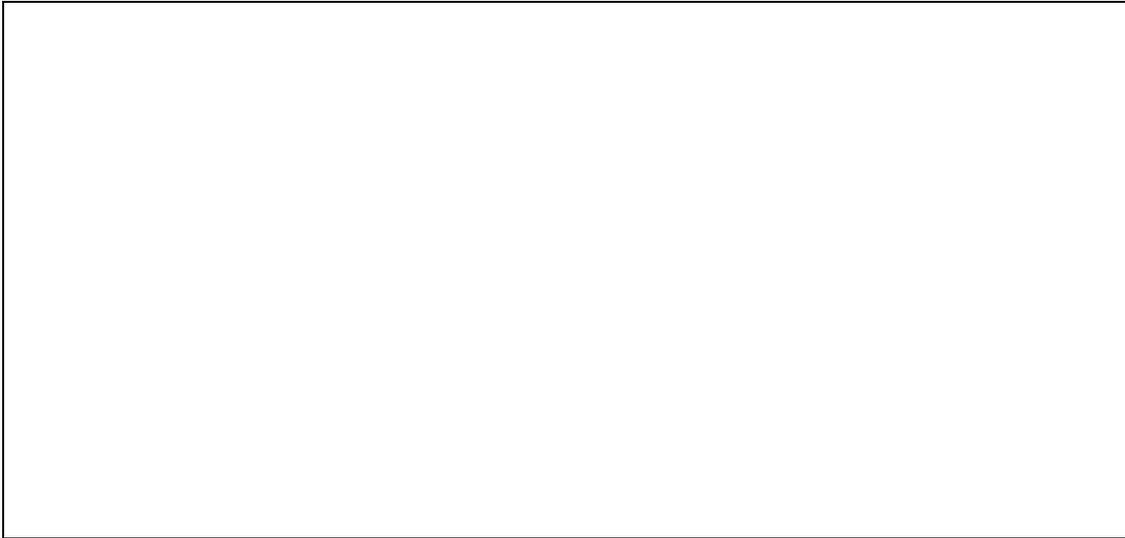
Otra posible redacción utilizando la fórmula de la LAU (art. 20.3):

“Los gastos de servicios con que cuente la finca arrendada que se individualicen mediante aparatos contadores serán en todo caso de cuenta del arrendatario de forma separada a la renta”.

Redacción muy detallada:

“Los servicios de gas, electricidad, teléfono y cualesquiera otros que pudieran ser susceptibles de individualización mediante aparatos contadores serán de cuenta de la arrendataria, que deberá contratarlos a sus costas con las empresas suministradoras, siendo también de su cuenta la eventual adquisición o reparación de los contadores correspondientes: los gastos de conservación y reparación de tales suministros y el costo de las modificaciones que en las mismas deba realizarse por disposición o imperativo legal o administrativo y si fuere el caso. Todo lo anterior se entiende con absoluta indemnidad del arrendador”.

4.3. - redactar otra vez esa cláusula conforme a lo previsto en los artículos 17 y 20.3 del Capítulo III del Título II de la Ley de Arrendamientos Urbanos.



4.4. En la consulta jurídica

Identifica a las personas que intervienen en esta audición. ¿Se tutean o se tratan de usted? ¿Cómo se introduce la cuestión de los “honorarios” en la conversación? ¿A cuánto ascienden los honorarios?

4.5. Juego de rol

Por parejas vais a representar la segunda visita del cliente al despacho del abogado. El abogado va a dar a conocer la cláusula que ha redactado a petición del arrendador. Tenéis que reproducir la conversación cliente-abogado sobre el contrato de arrendamiento y la solución a la cláusula abusiva.

El abogado y el cliente ya se conocen del primer encuentro en el que el cliente planteó el problema de la cláusula al abogado.

Pasos a seguir:

- Asignar los roles abogado/a-cliente
(- Preparar un guión)
- Escenificar la visita al despacho



Tened en cuenta las **normas de cortesía** en el trato con clientes:

Trato de usted – tú

Generalmente es el/la abogado/a, por estar en su despacho y ser la persona que más sabe sobre la cuestión, quien lleva la iniciativa y el peso de la conversación.

Saludo - apretón de manos
*Buenos días/tardes,
¿Qué tal está? / ¿Cómo se encuentra?*

Despedida - apretón de manos
• Entradilla anterior a la despedida:
*Bueno..., muy bien..., de acuerdo...,
pues lo dicho, yo envío el contrato y si hay algún problema pues me pongo en contacto con usted.*
• Despedida: *Buenos días / Buenas tardes y hasta la próxima*
Deseo; Que vaya todo bien

Anexo I:

CONTRATO DE ARRENDAMIENTO DE VIVIENDA

En Madrid, a uno de diciembre de dos mil cinco.

R E U N I D O S

De una parte, D. FERNANDO CASADO MARTÍN, con domicilio en Madrid, C/ Mayor nº 27 y con D.N.I nº 88.888.888 X, actuando en nombre propio como propietario y arrendador de la vivienda objeto del presente contrato.

Y de otra, D. CARLOS HERNÁNDEZ RISCAL, mayor de edad, con domicilio en la C/Candelaria nº 23 y con D.N.I nº 777.777, actuando en nombre propio como arrendatario.

Ambas partes tienen y se reconocen mutuamente plena capacidad para el otorgamiento del presente contrato, y a tal fin:

E X P O N E N

PRIMERO.- Que D. FERNANDO CASADO MARTÍN es propietario de la finca urbana sita en Madrid, C/Carmen, nº 25, piso 3º, escalera izquierda, letra C. Inscrita en el Registro de la Propiedad Nº 5 de Madrid, Tomo X, Libro X, Folio X, Finca X. Con referencia catastral XXXXXX.

SEGUNDO.- Que interesando a D. CARLOS HERNÁNDEZ RISCAL, arrendar dicho inmueble para satisfacer su necesidad permanente de vivienda, y previas conversaciones mantenidas al efecto, ambas partes llevan a cabo el presente CONTRATO DE ARRENDAMIENTO DE VIVIENDA, de conformidad con las siguientes:

C L Á U S U L A S

PRIMERA.-Legislación aplicable.

El presente contrato se registrará por lo previsto en la Ley 29/1994, de 24 de noviembre, de Arrendamientos Urbanos (en adelante LAU) y por lo establecido en este contrato.

En defecto de norma o pacto expreso, se registrará por lo previsto en el Código Civil.

SEGUNDA.- Objeto.

Es objeto de este arrendamiento la finca urbana sita en Madrid, C/Carmen, nº 25, piso 3º, escalera Izquierda, letra C. Cuenta con una superficie construida de 80 m2, y útil de 69 m2. Consta de distribuidor, cocina, salón-comedor, dos dormitorios, dos baños y tendedero. Linda a la izquierda con el apartamento de puerta B, y a la derecha, con las escaleras y su rellano.

Fue adquirida por el arrendador mediante compraventa en escritura autorizada por el Notario de Madrid, Don Fernando Espinosa Benítez, en fecha 4 de diciembre de 1982.

Se encuentra libre de cargas y gravámenes, arrendatarios y ocupantes, y al corriente en el pago de impuestos, según declara el arrendador bajo su personal responsabilidad.

Se encuentra inscrita en el Registro de la Propiedad N° 5 de Madrid, Tomo X, Libro X, Folio X, Finca X. Con referencia catastral XXXXXX.

El arrendatario declara conocer y aceptar el estado de la vivienda, recibéndola en perfecto estado de conservación y con plena habitabilidad e idoneidad para servir al destino de vivienda permanente pactado en el presente contrato.

TERCERA.- Destino.

La finca objeto del presente contrato se destinará única y exclusivamente a satisfacer la necesidad permanente de vivienda del arrendatario y su familia, excluyendo la posibilidad de instalar en ella o en parte de ella, comercio, industria, despacho profesional, oficina, hospedaje, o cualquier otra actividad distinta del fin para el cual se arrienda.

Será causa de resolución contractual la variación de dicho fin sin autorización escrita de la propiedad.

CUARTA.-Duración del contrato.

El plazo de duración de este contrato es de UN AÑO, a contar desde el otorgamiento del presente contrato, prorrogable, a voluntad de la arrendataria, por periodos anuales sucesivos hasta un periodo de cinco años en total, conforme al régimen previsto en el artículo 9 de la LAU.

De conformidad con el artículo 10 de la LAU, una vez transcurrido este plazo de cinco años, si ninguna de las partes notifica a la otra, al menos con un mes de antelación, su voluntad de no renovarlo, el contrato se prorrogará obligatoriamente por plazos anuales hasta un máximo de tres años más, salvo que el arrendatario manifieste al arrendador con un mes de antelación a la fecha de terminación de cualquiera de las anualidades, su voluntad de no renovar el contrato.

Al contrato prorrogado le seguirá siendo de aplicación el régimen establecido en el presente contrato.

Finalizada la duración pactada y, en su caso, la de las prórrogas sucesivas, el arrendatario deberá abandonar el inmueble, sin necesidad de requerimiento expreso del arrendador, dejándolo en el mismo estado que tenía cuando lo ocupó, con la excepción del desgaste normal derivado del uso habitual de la vivienda.

QUINTA.- Renta.

La renta anual será de 9.000 Euros, a pagar en plazos mensuales de 750 Euros, por adelantado y dentro de los SIETE primeros días de cada mes.

El abono de la renta se deberá verificar por el arrendador mediante transferencia bancaria, a la cuenta del arrendador cuyos datos son los siguientes:

Titular:

Entidad:

Oficina:

Cta/cte:

El resguardo de ingreso emitido por la entidad bancaria acreditará el pago de la renta salvo prueba en contrario.

El retraso en el pago de la renta será causa suficiente para la resolución del contrato, siendo de cuenta del arrendatario los gastos que ello origine, incluidos los derechos y honorarios de Procurador y Abogado aunque ellos no fuesen preceptivos.

SEXTA.- Revisión de la renta.

La renta será revisada anualmente de acuerdo con la variación porcentual experimentada por el Índice General Nacional del Sistema de Índices de Precios de Consumo en un período de doce meses inmediatamente anteriores a la fecha de cada actualización, tomando como mes de referencia para la primera actualización el que corresponda al último índice que estuviera publicado en la fecha de celebración del contrato, y en las sucesivas el que corresponda al último aplicado.

Publicado el índice correspondiente al mes de la actualización, el arrendador comunicará al arrendatario de forma fehaciente su voluntad de actualizar la renta conforme a lo establecido legalmente, expresando la cantidad en que se fija la renta revisada, y adjuntando certificación del Instituto Nacional de Estadística.

La base sobre la que se efectuará la citada revisión será la renta que se pague el mes inmediatamente anterior a la fecha de revisión.

SÉPTIMA.- Gastos

Serán de cuenta del arrendador los gastos correspondientes a la Comunidad de Propietarios que se giren sobre la vivienda arrendada, así como la cuota del Impuesto sobre Bienes Inmuebles.

A tal efecto se expresa el importe anual de gastos que actualmente se gira a la vivienda, que es de 905 Euros según desglose:

720 Euros en concepto de Comunidad (60 Euros/mes).

185 Euros en concepto de Impuesto sobre Bienes Inmuebles

Serán asimilados a la renta los gastos por consumo, instalación, reparación, contratación o ampliación de los servicios y suministros de agua, luz, gas y teléfono, así como cualquier otro susceptible de ser individualizado por medio de contador.

OCTAVA.- Intereses de demora.

En caso de impago de rentas o de las cantidades pactadas en este contrato y cuyo abono son a cargo del arrendatario, se establece que dichos impagos, si se produjeran, devengarán un interés equivalente al interés legal del dinero incrementado en tres puntos porcentuales.

NOVENA.-Fianza

A la firma del presente contrato la arrendataria hace entrega a la arrendadora de la cantidad de 750 Euros, importe de una mensualidad de renta, en concepto de fianza legal arrendaticia, conforme establece el artículo 36.1 de la LAU.

El importe de dicha fianza será depositado en el Instituto de la Vivienda de Madrid, hasta la extinción del contrato, conforme establece el artículo 4 del Decreto 181/1996, de 5 de diciembre, por el que se regula el régimen de depósito de fianzas de arrendamientos en la Comunidad de Madrid, en relación con la disposición adicional 3ª de la LAU.

Esta cantidad queda sujeta a cubrir las posibles responsabilidades en que pueda incurrir el arrendatario con el arrendador por deterioros que se produzcan en el inmueble, salvo los que hayan podido acaecer como consecuencia del uso normal, impago de rentas o cualquier otra causa derivada de la relación arrendaticia que establece en el presente contrato.

Le será devuelta al arrendatario a la finalización del arriendo previa la constatación por parte del arrendador de que la finca se halla en perfecto estado de conservación y siempre que no concurra la responsabilidad expresada en el párrafo anterior.

DÉCIMA.- Conservación, mejora, obras y habitabilidad.

En todas estas materias, las partes se remiten a lo establecido en los artículos 21, 22, 23, 24 y 26 de la LAU.

Queda prohibida la realización de cualquier obra sin previa autorización escrita de la propiedad, aunque no se altere la configuración de la vivienda ni la resistencia de los materiales en ella empleados.

Las obras autorizadas quedarán en beneficio de la finca, sin derecho a reintegro alguno.

Serán de cuenta de la arrendataria las pequeñas reparaciones que se deban realizar para mantener la vivienda en estado de servir al uso al que se destina.

La arrendataria declara encontrar el piso en estado de servir al destino pactado, haciéndose cargo de su conservación.

Asume la obligación de entregar la vivienda al término del arriendo, en las mismas condiciones en las que se lo encontró; sin otros desperfectos que los propios del uso normal de la vivienda conforme al fin descrito en el presente contrato.

UNDÉCIMA.-Derecho de adquisición preferente.

En caso de venta de la finca arrendada, el arrendatario dispondrá del derecho de adquisición preferente de la forma y en las condiciones establecidas en el artículo 25 de la LAU.

DUODÉCIMA.- Cesión y subarriendo.

Será aplicable el régimen establecido en el artículo 8 de la LAU.

DECIMOTERCERA.-Comunidad de Propietarios.

El arrendatario se compromete a cumplir lo dispuesto por los Estatutos y normas de funcionamiento interno de la Comunidad de Propietarios del edificio en donde se encuentra la vivienda arrendada, que manifiesta conocer y aceptar.

DECIMOCUARTA.-Responsabilidad.

Además de las causas que se mencionan en los artículos 27 y 28 de la LAU, conforme a lo establecido en el artículo 1.124 del Código Civil se establece expresamente que el arrendatario no podrá:

.....
.....

pues ello llevará a la resolución del contrato, o a la exigencia de cumplir lo pactado, según decisión unilateral del arrendador. Además se considerará incumplimiento todo aquello que el arrendatario haga en contra de lo dispuesto por los Estatutos o normas de funcionamiento interno de la Comunidad de Propietarios del edificio en donde se encuentra la vivienda arrendada.

El arrendatario será responsable tanto de sus propios actos como de los que cometan los restantes ocupantes de la vivienda, aún siendo estos ocasionales, a efectos de la posible indemnización que por daños y perjuicios de los mismos pueda derivarse tanto a los efectos del párrafo anterior, como de una posible indemnización de daños y perjuicios.

DECIMOQUINTA.- Formalización.

A instancia de cualquiera de las partes este contrato podrá ser elevado a escritura pública e inscrito en el Registro de la Propiedad. Los gastos y derechos que se deriven de esta actuación serán de cuenta de la parte que solicite la formalización, repartiéndose a partes iguales si interesara a ambas partes.

DECIMOSEXTA.- Jurisdicción de los Tribunales.

Las partes se someten por imperativo de la Ley a los Juzgados y Tribunales de Madrid, lugar donde radica la finca.

Leído el presente documento por ambas partes, y estando conformes con su contenido, lo firman por duplicado en todas las páginas en el lugar y fecha reseñadas en el encabezamiento.

EL ARRENDADOR

EL ARRENDATARIO

FIN DE LA UNIDAD

5. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1998): "La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos", *Carabela*. Volumen monográfico. Nº 44. Madrid: SGEL.
- AA.VV. *¡Qué te diviertas!*, *Curso intensivo de castellano*, Freitas-Branco-Verlag, Berlin 1995, (3. Auflage), 258 S.
- AGUIRRE BELTRÁN, B. La enseñanza del español con fines profesionales. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- AGUIRRE, B., y HERNANDO DE LARRAMENDI, M. (1997), *El español por profesiones. Lenguaje jurídico*, SGEL, Madrid.
- ALCARAZ VARÓ, E., y HUGHES, B. (2002), *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- ALCÓN, E. (2000), "Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación", en C. MUÑOZ (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel: 259-276.
- ALONSO BELMONTE, I. (2004): La subcompetencia discursiva. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- ÁLVAREZ, M. (1997), *Tipos de escrito III: epistolar, administrativo y jurídico*, Madrid, Arco Libros.
- AUSUBEL, D. (1968): *Educational Psychology – A Cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, New York. Ed. esp. (1976), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- BACHMAN, L. (1990): *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BLANCO DE TELLA, L. (1968): Reflexiones sobre el lenguaje administrativo, en *Documentación administrativa*, n. 122, p.73-88
- BLANCO LEDESMA, M.J. y DAUM, U. (1998), *Einführung in die spanische Rechtsprache. Introducción a la terminología jurídica*, C.H. Beck: München, Manz: Wien, Stämpfi: Bern.
- BONET ROSADO, P. y MELCIÓN, L. (1996): "Aplicación del método del caso a la enseñanza del español para fines específicos", en GUTIÉRREZ DÍEZ, F. (Ed.), *El*

español, lengua internacional (1492-1992). I Congreso Internacional de AESLA, Granada-Murcia, Aesla, pp. 605-608.

- BORJA, A. (2000): *El texto jurídico inglés y su traducción al español*, Barcelona: Ariel.
- BRUNER, J. (1960): *The Process of education*. Cambridge, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. Ed. Esp. (1978), *El Proceso mental en el aprendizaje*, Barcelona, Narcea.
- CABRÉ CASTELLVÍ, M. T. (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- CANALE, M. (1983), “From communicative competence to communicative language pedagogy”, en J. Richards y R. Schmidt (comps.), *Language and Communication*, Logman Group. Traducción española: “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en VV.AA. (1995) *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras .Colección Investigación didáctica*, Madrid: 63-82.
- CASSANY, D. (2005), “Expresión escrita en L2 / ELE”. *Cuadernos de didáctica del español*. Madrid: Arco Libros.
- CASTELLANOS, I. (2006): Análisis de necesidades e implicaciones a nivel institucional del área geográfico-cultura, de centro y de aula. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- CELCE-MURCIA, M y OLSHTAIN, E. (2001a), *Discourse and Context in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CELCE-MURCIA, M y OLSHTAIN, E. (2001b), “Discourse Análisis and Language Teaching”, en D. SCHIFFRIN, D. TANNEN y H. E. HAMILTON (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Blackwell Publishers: 707-724.
- COLL SALVADOR, C. (1986): “Hacia un nuevo modelo curricular”, *Cuadernos de Pedagogía*, julio-agosto.
- CONSEJO DE EUROPA, Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas del Consejo de Europa. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- CONSEJO DE EUROPA, Portafolio Europeo para las Lenguas. <http://www2.unil.ch/cdl/PEL_CEL_Espagnol/Accueil.html>
- CORPAS VIÑALS, J. (2000), La ejercitación formal en una clase de español para profesionales. *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Amsterdam, noviembre de 2000.

• FELICES LAGO, A. (2005): *La teoría y la práctica en el desarrollo de la lengua para fines específicos en E/LE: revisión crítica de los logros de la última década*.

El español para fines específicos y su desarrollo en España durante la última década.

<http://www.ideas-heilbronn.org/archivo/1/elements/artic/FelicesLago-El-desarrollo.pdf>

• FERNÁNDEZ, S. (2001): “Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas”,

Frecuencia-L, no. 17. Madrid: Edidumen.

• FERNÁNDEZ, S. (coor.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edidumen.

• GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2001), “La enseñanza / aprendizaje de español con fines específicos. Las lenguas de especialidad. Su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *La enseñanza / aprendizaje del español con fines específicos*, Madrid: Edidumen: 7-17.

• GÓMEZ ORBANEJA, E. y HERCE, V. (1975), *Derecho Procesal Civil. Parte General*, Madrid.

• HERNÁNDEZ-GIL, A. (1986a). *La literatura entre paréntesis*. Granada, Colegio Máximo de Cartuja.

• HERNANDO DE LARRAMENDI, M. (1998), Aproximación didáctica al español jurídico, *Carabela*, 44: 57-72.

• HERNANDO DE LARRAMENDI, M. (2001), “Propuesta de estructuración y clasificación del léxico jurídico para su enseñanza en E/LE”, Barcelona, www.ub.es/filhis/culturele/larramen.html

• HOLEC, H. (1980): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

• HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987): *English for specific purposes: A learning-centred approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

• INSTITUTO CERVANTES, Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. (3 vol.) (2007) Madrid: Edelsa.

• LANDONE, E. (2001), “Aprendizaje colaborativo en clase de E/LE (I y II)”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 32, 70-79 y 33, 60-63.

• LLOBERA, M. (1995), “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Colección Investigación Didáctica*. Madrid: Edelsa.

- LLOBERA, M. (2000): Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa. *Conferencia de apertura del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Amsterdam, noviembre de 2000.
- LONG, M. (1991): *Focus on form: a design feature in language teaching methodology*. En: de Bot, K., Ginsberg, R., Kramsch, C. eds. *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam. John Benjamin, 39-52.
- LÓPEZ CABALLERO, A. (1997). *Iniciación del análisis de casos: una metodología activa de aprendizaje en grupo*.
- LORENZO, F. (2006): Motivación y segundas lenguas. *Cuadernos de didáctica del español*. Madrid: Arco Libros.
- MARTÍN MARTÍN, J. et alii (1996): *Los lenguajes especiales*. Granada: Comares.
- MARTÍN PERIS, E. (2001): “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?” *Universidad Pompeu Fabra. Barcelona. GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües) Llengua i Ús, núm. 21. Barcelona, 2001, Direcció General de Política Lingüística. Generalitat de Catalunya*.
- MINISTERIO PARA LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS, (1990): Manual de estilo del lenguaje administrativo, Madrid, INAP.
- MINISTERIO PARA LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS, (1994): Manual de documentos administrativos, Madrid, Tecnos.
- MOLINER, M. (1970): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- MONTERO ANNERÉN, S. y MORALES PASTOR, J. L. (2000): Acercamiento al español jurídico a través del atestado. *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Amsterdam, noviembre de 2000.
- MORALES PASTOR, J. L. (2000): Una aproximación a la terminología jurídica a través de la práctica de un trámite judicial en el aula: Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz, Septiembre, 2000. p.p. 459-464.
- MORALES PASTOR, J. L. (2001), “Contra la concepción estática de la enseñanza / aprendizaje del español jurídico para alumnos extranjeros”, *Frecuencia L*, 16: 26-29.
- MORALES PASTOR, J. L. La enseñanza del español jurídico. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- MUNBY, J. (1978), *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.

- NÁÑEZ FERNÁNDEZ, E. (1998) "Consideraciones sobre el lenguaje administrativo", *Carabela* 44: 138-43.
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.
- ORTIZ, M. (2001), *Introducción al español jurídico. Principios del sistema jurídico español y su lenguaje para juristas extranjeros*, Granada, Comares.
- PIAGET, J. (1970): *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Barral.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed. Madrid, Espasa Calpe.
- RICHTERICH, R. (1978), The analysis of language needs: illusion-pretext-necessity. *Eudaction and Culture* 28.
- RODRÍGUEZ-AGUILERA, C. (1969): *El lenguaje jurídico*. Barcelona: Bosch.
- SÁNCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid SGEL.
- SÁNCHEZ LORENZO, S. (2002). *Derecho Privado Europeo*. Madrid, Comares.
- SCHARLE, A. and SZABÓ, A. (2000): *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. New York: Cambridge University Press.
- SCHMIDT, C. (2001): El papel de las preguntas en la aplicación del método del caso a la enseñanza del español de negocios. *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam, noviembre de 2003.
- SWALES, J. (1990), *Genre Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- URBANO LIRA, Clara. (2004). "El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE". *Revista RedELE*, [online], nº. 1. [Fecha de consulta: 15/08/2006] <<http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/urbano.shtml>>
- VAN DIJK, T. A. (1977): *Text and context; Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Londres, Longman. Ed. Esp. (1980), *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid, Cátedra.
- VÁZQUEZ, G., coord. (2001): *ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea*, Tres volúmenes y un CD: *Guía didáctica del discurso académico escrito, El discurso académico oral y Actividades para la escritura académica*, Madrid: Edinumen. <<http://www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu>>

- VÁZQUEZ, G. (ed.) (2005), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen.
- VIGOTSKY, L. (1986): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- WIDDOWSON, H.G. (1981), “English for Specific Purposes: criteria for course design”, en L.SELINKER *et al.* (1981), *English for Academic and Technical Purposes: Studies in honour of Louis Trimble*, Rowley, Mass., Neley House.
- WIDDOWSON, H.G. (1983), *Learning purpose and learning use*, Oxford, Oxford University Press.
- WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. (trad. de “Psychology for Language Teachers “, 1997), Cambridge: Cambridge University Press.
- ZANÓN, J. (1995): “La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas”. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 14. Páginas 52-67.
- ZANÓN, J. (coord), (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

ANEXOS

ANEXO I: Cuestionario sobre la enseñanza del lenguaje español jurídico

CUESTIONARIO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESPAÑOL JURÍDICO

*¡Atención! Este es un cuestionario sobre el aprendizaje del **lenguaje español jurídico** y no sobre el aprendizaje del derecho español.*

Este cuestionario es anónimo, no es necesario que escribas tu nombre.

¿Cómo te gusta aprender español jurídico?

- Por mi cuenta
- Espero las instrucciones de la persona que enseña
- En grupo, con mis compañeros
- Combinando las tres respuestas anteriores pero en este orden: 1º, 2º, 3º

Valora (del 1 al 5; el 5 sería la puntuación máxima) los siguientes materiales de clase desde el punto de vista de su UTILIDAD:

- Diccionario jurídico español
- Diccionario de español general
- Manuales de aprendizaje del lenguaje español jurídico
- Páginas web de aprendizaje del lenguaje español jurídico
- Leyes, sentencias y otros documentos legales
- Libros de texto sobre Derecho español que se utiliza en las facultades de Derecho de España

Valora (del 1 al 5; el 5 sería la puntuación máxima) los siguientes métodos didácticos desde el punto de vista de su UTILIDAD:

- Traducción de textos
- Aprender léxico mediante listas de palabras
- Hacer ejercicios de gramática
- Aprender los distintos tipos de textos y discursos (narrativo, descriptivo, expositivo, dispositivo, exhortativo, etc.)

- Realización de actividades o tareas tendentes a un producto final (una carta de despido, negociar un convenio, redactar un contrato, celebrar un juicio simulado, etc.)
- Método del caso: resolver un caso práctico

¿Conoces las “Webquest”? ¿Si las conoces, te parecen útiles?

¿Conoces las plataformas de aprendizaje o *Learning Management System* como Moodle, Blackboard o WebCT para la gestión de un curso de lengua? ¿Si los conoces, los utilizas?

Pensando en tu futura carrera o profesión ¿cuál es para ti la mejor forma de aprender el lenguaje español jurídico?

ANEXO II: *Estudio de la unidad didáctica a la luz del Plan Curricular del Instituto Cervantes*

3.1.1. *Estudio de la unidad didáctica a la luz del Plan Curricular del Instituto Cervantes*

Estos son los elementos socioculturales y relativos a las estrategias de aprendizaje del contrato de arrendamiento de vivienda a partir del que se articula la unidad didáctica que aparecen en los niveles de referencia para el español del Plan Curricular del Instituto Cervantes:

11. Saberes y comportamientos socioculturales

11.1. Condiciones de vida y organización social

11.1.9. La vivienda

11.1.9.1. Características y tipos

- Tipos de vivienda en las ciudades y pueblos; *finca urbana* (cláusula segunda) – Fase de aproximación, Plan Curricular, pág. 589

- Divisiones y habitaciones en la vivienda; *Consta de distribuidor, cocina, salón-comedor, dos dormitorios, dos baños y tendedero* (cláusula segunda) – Fase de aproximación, Plan Curricular, pág. 589

11.1.9.2. Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario

- Medios de acceso a la vivienda. Preferencias y valores; *propiedad, alquiler* – Fase de aproximación, Plan Curricular, pág. 590

- Convenciones sociales relacionadas con el alquiler de una vivienda; *los caseros suelen pedir a los inquilinos una fianza en el momento de alquilar un piso...* - Fase de profundización, Plan Curricular, pág. 590

- Comportamientos relacionados con la búsqueda de una vivienda para compra o alquiler; *consultar anuncios clasificados en prensa escrita o Internet, fijarse en los anuncios que suelen ponerse en las ventanas o portales de las casas, visitar una agencia inmobiliaria, preguntar en las tiendas del barrio...* - Fase de profundización, Plan Curricular, pág.590

11.1.11. Compras

11.1.11.2. Precios y modalidades de pago; el abono de la renta... mediante *transferencia bancaria* (cláusula quinta) – Nivel C1 Plan Curricular, pág. 594

11.2. Relaciones interpersonales

11.2.2. En el ámbito profesional

11.2.2.2. Relaciones con clientes

- Convenciones sociales y normas de cortesía en el trato con los clientes; *fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)*... - Fase de profundización, Plan Curricular, pág. 609

Estos son los procedimientos de aprendizaje presentes en la unidad didáctica a la luz de los niveles de referencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes:

13. Procedimientos de aprendizaje

13.1. Relación de procedimientos de aprendizaje

13.1.1. Planificación y control del propio proceso de aprendizaje

13.1.1.3. Gestión de recursos, medios y oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua

- Selección y explotación de fuentes de información y de consulta
- Análisis de materiales y recursos de aprendizaje en soporte tradicional, formato electrónico, etc.: diferenciar partes o secciones del material, tareas o actividades que propone, necesidades que puede cubrir, etc.
- Selección de las fuentes de consulta más adecuadas a las propias demandas, conocimientos previos, estilo de aprendizaje, etc.
- Adaptación de los materiales y recursos de aprendizaje a las propias características, necesidades, estilo de aprendizaje, etc.
- Uso de herramientas de búsqueda (buscadores, catálogos, etc.) con el fin de hallar la información que proporcione respuestas a dudas concretas.

13.1.2. Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua

13.1.2.1. Dirección y focalización de la atención

- Atención global
- Anticipación de los conceptos o ideas principales del material susceptible de ser aprendido: formulación explícita de preguntas, actualización sistemática de las ideas o los conocimientos previos que se tienen sobre un aspecto concreto.
- Identificación del propósito de una tarea concreta: lectura en diagonal, lectura de consignas e instrucciones, relación con tareas similares, etc.

- Eliminación o anulación de distractores que puedan interferir en el desarrollo de una tarea.

• Atención selectiva

-Anticipación de los elementos del input sobre los que se quiere centrar la atención (búsqueda de palabras clave, conceptos, marcas lingüísticas, etc.)

- Identificación de semejanzas, diferencias, ausencias o repeticiones.

13.1.2.2. Elaboración e integración de la información

• Análisis de las formas lingüísticas

-Aplicación de reglas de composición y derivación para extraer el significado de las unidades léxicas.

• Razonamiento deductivo

-Aplicación de las reglas generales a las nuevas tareas que requieran el uso de la lengua.

- Generalización de las reglas.

- Construcción creativa.

• Análisis contrastivo

-Comparación de elementos del español (gramática), nociones, géneros, etc.) con los de la lengua materna u otras que se conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias.

• Organización

-Clasificación del material lingüístico en unidades de significado.

- Ordenación.

- Nivelación.

• Razonamiento inductivo

-Generalización y formulación (implícita o explícita) de reglas a partir de la observación de fenómenos.

- Inferencia.

• Transferencia

-Generalización: movilizar conocimientos de otras lenguas (reglas de gramática, forma de los exponentes nocionales o funcionales, macroestructuras textuales, etc.) para la comprensión o producción con éxito en la nueva lengua.

• Inferencia

-Uso de la información conocida para extraer o adivinar significados en la lengua.

- Uso de la información conocida para prever resultados.

- Resumen

- Uso de las palabras, los conceptos clave o las ideas principales para elaborar el resumen de un texto.

- Transmisión a un interlocutor o mediador de las ideas principales de un mensaje o texto con el fin de verificar la comprensión.

- Toma de notas

- Anotación (en una lista, esquema, mapa semántico, etc.) de palabras o conceptos clave.

13.1.2.3. Almacenamiento en la memoria a corto plazo o a largo plazo

- Contextualización

- Inserción de los elementos susceptibles de ser aprehendidos en un contexto significativo.

- Imágenes (visuales)

- Asociación de los conceptos susceptibles de ser almacenados a imágenes visuales, acústicas, táctiles o kinestésicas significativas.

- Creación o retención de imágenes visuales asociadas al material susceptible de ser almacenado.

- Creación y retención de imágenes que actúen como puente entre el material lingüístico susceptible de ser recordado y aquel con el que se asocie.

13.1.2.5. Ensayo y práctica

- Reconocimiento o uso descontextualizado

- Reconocimiento o uso de fórmulas estereotipadas (exponentes funcionales o nocionales, locuciones, frases hechas, etc.).

- Reconocimiento o uso de fórmulas en las que solamente puede ser modificado o alterado un elemento.

- Recombinación

- Combinar elementos conocidos de formas diferentes, con el fin de producir una secuencia más larga.

- Empleo de recursos

- Uso de fuentes de consulta para buscar el significado de lo que se intenta comprender o transmitir: diccionarios, listas de funciones o nociones y sus exponentes, gramáticas, guías de escritura; enciclopedias, revistas, guías de viaje, etc.

- Práctica contextualizada

-Participación en tareas empleando el español como vehículo de comunicación.

13.1.2.6. Compensación

• Adivinación o reconstrucción

-Uso de claves lingüísticas: conocimientos metalingüísticos, conocimientos parciales del sistema español, conocimientos de la lengua materna u otras lenguas.

- Uso de claves no lingüísticas (conocimiento del mundo).

• Búsqueda de apoyo

-Uso de recursos, impresos o no, para buscar los elementos que faltan en la comunicación (diccionarios, gramáticas, cuadernos personales, etc.).

- Petición de ayuda o verificación al profesor, compañeros, hablantes competentes, etc.

• Sustitución

-Uso de la lengua materna u otras lenguas que se conocen.

- Uso de circunloquios, paráfrasis o sinónimos.

- Creación léxica.

- Uso de hiperónimos.

13.1.2.7. Evaluación del producto

• Valoración

-Gradación de la importancia de los errores y de los progresos.

- Formulación de criterios para valorar las propias respuestas (comprensión y producción).

- Puntuar o calificar las propias respuestas (comprensión y producción).

13.1.2.8. Corrección y reparación del producto

-Identificación de los errores cuya autocorrección o co-corrección es factible y viable.

- Planificación de la autocorrección o co-corrección.

- Búsqueda de recursos para la corrección (conocimientos previos, fuentes de consulta, profesor o compañeros, etc.).

13.1.4. Regulación y control de la capacidad de cooperación

13.1.4.1. Participación eficaz en grupos de trabajo

• Normalización y regulación

-Contribución a la creación de normas de funcionamiento del grupo (puntualidad, trabajo individual y colectivo, nivel de ruido, corrección de trabajos, distribución de tareas, etc.).

- Compromiso y cumplimiento responsable de las normas de funcionamiento del grupo.
- Contribución a la revisión y modificación de normas poco productivas.
- Aceptación y desempeño de papeles dentro del grupo
 - Autoasignación o aceptación de papeles (líder, secretario, informador, comodín...) a lo largo del curso o durante la ejecución de tareas, en virtud de las propias competencias o factores de personalidad: análisis de las propias competencias o factores de personalidad, relación con las funciones propias de los papeles, etc.
 - Desempeño responsable, al servicio del grupo, del papel asumido o asignado.
- Cohesión y pertenencia
 - Aceptación e integración de nuevos miembros: interés manifiesto, búsqueda de afinidades, oportunidad de contribución, demostración de confianza, etc.
 - Integración de pequeños grupos en el grupo-clase: esfuerzo de interacción con todos los compañeros, apertura, etc.
 - Búsqueda de aspectos comunes y afinidades entre todos los miembros del grupo-clase.
- Interdependencia positiva
 - Reconocimiento tácito o manifiesto de la necesidad de las contribuciones ajenas y propias durante el desarrollo de las tareas.
 - Reconocimiento manifiesto de las aportaciones ajenas.
 - Refuerzo de la confianza en las propias capacidades y en las ajenas: valoraciones, elogios, animación, etc.
 - Orientación de las tareas hacia el objetivo común: acomodación, cesión, acuerdo.
 - Decisión consensuada sobre el momento en el que se puede dar por finalizada la tarea.
 - Evaluación del trabajo colectivo: análisis, valoración del desempeño del papel y de las contribuciones propias y ajenas (introspección, reflexión, listado, clasificación, etc.); contraste de metas y resultados, etc.
 - Identificación y modificación de las conductas que no favorecen el desarrollo del trabajo cooperativo.
- Participación equitativa
 - Control y equilibrio de la propia participación y contribución en relación con las participaciones ajenas.

- Distribución equitativa de las tareas entre los miembros del grupo.
- Deseo y disposición de ayuda mutua
- Solicitud de ayuda: identificación de las competencias de los compañeros, demanda de ayuda a la persona adecuada y en el momento oportuno (explicación, traducción, verificación, etc.), elogio y agradecimiento.
- Disposición hacia el otro: ofrecimiento de ayuda y respuesta positiva.
- Enseñanza, aprendizaje y evaluación entre iguales
- Intercambio de conocimientos y habilidades.
- Modelado de comportamientos y actitudes: demostración e imitación.
- Corrección de errores: identificación de los errores y de sus causas, explicación y sistematización de los problemas que los originan, reparación.
- Aceptación, respeto y valoración de las diferencias y de la individualidad
- Búsqueda de afinidades con los miembros del grupo que se perciben como diferentes.
- Búsqueda y listado de aspectos de los miembros del grupo sobre los que se puede aprender.
- Recopilación de aspectos de la propia individualidad e identidad que pueden enriquecer al resto de los miembros del grupo.

13.1.4.2. Interacción social y gestión de conflictos grupales

- Autorrevelación y expresión libre de información
- Expresión libre de información de y sobre uno mismo: datos personales, opiniones, ideas y sentimientos.
- Interés manifiesto por la información proporcionada por otras personas sobre ellas mismas: incitación a intervenir mediante preguntas, formulación de mensajes en primera persona del plural (hagamos, intentemos, etc.).
- Escucha activa
- Activación de indicadores de escucha: comunicación no verbal, paraverbal y verbal (contacto ocular, expresión facial interesada y relajada, inclinación hacia el interlocutor, asentimiento, etc.).
- Esfuerzo psicológico: concentración en el mensaje del interlocutor, comprensión (formulación interna de preguntas sobre intenciones, observación de la conducta paraverbal y no verbal del interlocutor, etc.), resumen interno del mensaje, confirmación e información de retorno respecto a la comprensión.
- Empatía

-Esfuerzo físico y psicológico hacia el mensaje del interlocutor: observación e interpretación de la conducta verbal, no verbal y paraverbal.

- Interés manifiesto por los sentimientos y sensaciones experimentados por los interlocutores.

- Situación en la posición del interlocutor con el fin de experimentar sus sensaciones o sentimientos al aprender o usar otras lenguas, interactuar con los miembros de otras culturas, etc.

• Formulación y aceptación de críticas

-Descripción precisa de las situaciones que resultan molestas o incómodas; expresión de los sentimientos que provoca la conducta ajena; solicitud de cambios; agradecimiento de la atención.

- Aceptación y análisis de las críticas ajenas.

- Modificación de las conductas que dan origen a las críticas.

• Sugerencia de cambios en el comportamiento o en la realización de tareas

-Referencia a comportamientos positivos, halago, descripción del comportamiento que debería ser modificado, propuesta de cambio.

• Expresión de opiniones contrarias

-Otorgar parte de la razón al interlocutor y formular una opinión contraria o diferente.

• Petición de acuerdo o desacuerdo

-Búsqueda de la posición explícita del interlocutor mediante preguntas.

• Reformulación o resumen

-Reformulación o resumen de las palabras de otras personas para confirmar la comprensión de lo que intentan transmitir.

Formulación de preguntas abiertas o cerradas

-Formulación de preguntas que ayuden a reflexionar a otras personas: adelanto de consecuencias de una conducta, planteamiento de alternativas, etc.

• Elogio

-Descripción sincera, justificada y precisa de las características positivas, habilidades, capacidades, logros, etc. de las personas.

13.2. Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas.

13.2.1. Planificación

13.2.1.1. Identificación de los objetivos de la tarea

- Propósitos explícitos de la tarea

- Identificación del propósito global de la tarea: previsión de los resultados en términos de producto.

- Propósitos implícitos de la tarea

- Relación de la tarea global y de las tareas intermedias con los objetivos de aprendizaje (práctica de exponentes funcionales o nocionales en un determinado contexto, interiorización de nuevas reglas del sistema, identificación de los principios organizativos de un texto, etc.).

- Relación de la tarea con las propias necesidades de comunicación o aprendizaje.

- Intenciones respecto a la tarea

- Formulación de los objetivos de la tarea centrados en el producto y el proceso.

13.2.1.2. Análisis de la tarea: identificación de los descriptores

- Identificación de las características de la tarea: tipología, exigencias, etc.

- Anticipación de problemas y dificultades.

- Cálculo de la extensión de la tarea: tiempo y esfuerzo que requiere su realización, pasos intermedios, etc.

13.2.1.3. Diagnóstico de recursos

- Previsión de los aprendizajes previos (conocimientos lingüísticos o no lingüísticos, procedimientos, actitudes, etc.) que pueden ser útiles para la resolución de la tarea.

- Previsión de los aprendizajes (conocimientos, procedimientos, actitudes, etc.) que se precisan para la resolución de la tarea y que no se poseen.

- Previsión de las estrategias que se pueden emplear para compensar o superar la falta de aprendizajes previos (búsqueda de apoyo, consulta de fuentes de documentación, uso de alternativas equivalentes, etc.).

13.2.1.4. Planificación funcional

- Definición de los pasos y fases que entraña la resolución de la tarea.

- Decisión sobre el tiempo mínimo y máximo de realización de la tarea y cada una de sus fases.

- Creación de las condiciones que favorecen el aprendizaje (condiciones ambientales, cooperación con compañeros o profesor, etc.).

13.2.1.5. Decisión sobre procedimientos para la movilización de recursos

- Anticipación de los procedimientos (asimilación y procesamiento, control de los factores afectivos, cooperación, etc.) que resultan más adecuados a cada una de las

subtareas correspondientes a cada fase, al propio estilo de aprendizaje, al de los compañeros, etc.

- Adaptación y ajustes de la tarea con el fin de adecuarla a las propias necesidades y capacidades.

13.2.1.6. Monitorización del proceso

- Control de la atención.

- Control del uso óptimo y eficaz de los aprendizajes propios (conocimientos, procedimientos, actitudes, etc.).

- Control y regulación de las emociones y reacciones propias.

- Comprobación, verificación, corrección y ajuste de los resultados o productos intermedios.

- Control de las decisiones tomadas en relación con los procedimientos empleados (asimilación y procesamiento, gestión de los factores afectivos, cooperación).

- Seguimiento global (antes, durante y después) de las operaciones y decisiones que entraña la realización de la tarea.

13.2.2. Realización de la tarea

13.2.2.1. Aplicación de procedimientos de procesamiento y asimilación

[v. epígrafe 13.1.2.]

13.2.2.3. Aplicación de procedimientos de cooperación

[v. epígrafe 13.1.4.]

13.2.3. Evaluación y control

13.2.3.1. Aplicación de los procedimientos de evaluación del producto

[v. epígrafe 13.1.2.7.]

13.2.3.2. Valoración de la contribución de la tarea al logro de los objetivos de comunicación y de aprendizaje

- Valoración (cualitativa y cuantitativa) de los logros en términos de contenidos: los asimilados o reforzados, y los que precisan ajustes o refuerzo.

- Valoración del grado de eficacia de los procedimientos empleados y de las estrategias desarrolladas.

13.2.4. Reparación y ajustes

13.2.4.1. Aplicación de procedimientos de corrección y reparación del producto

[v. epígrafe 13.1.2.8.]

13.2.4.2. Reproducción de aspectos parciales o globales de la tarea en otras situaciones de comunicación o aprendizaje

- Relación de la tarea con las propias metas y objetivos de aprendizaje y comunicación.
- Búsqueda o creación de oportunidades en las que practicar lo aprendido y poner en juego las estrategias desarrolladas.

INDICACIONES PARA EL PROFESORADO SOBRE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Portada

El subtítulo de la unidad ¡Aquí hay gato encerrado!, es una expresión que se utiliza cuando hay algo desconcertante, que provoca cierta sospecha. En el planteamiento del caso hay algo dudoso y sospechoso para el cliente en el contrato que le ofrece el arrendatario o inquilino.

Puede ser conveniente explicar qué es el Marco Común Europeo de Referencia y la subdivisión en niveles con especial énfasis en el C1.

Objetivos de la unidad

La resolución de un caso y la tarea a realizar son los objetivos de la unidad consistentes en encontrar la cláusula objeto de controversia y redactar una nueva cláusula conforme a Derecho, respectivamente.

También se presentan los contenidos lingüísticos, gramaticales, textuales y discursivos de la unidad.

1.1. Introducción al tema

Está planteada como ejercicio de interacción oral libre a partir de preguntas y fotografías que sirven para contextualizar la unidad.

Es conveniente asegurarse de que los estudiantes comprenden el significado de lo que está escrito en las fotografías de los anuncios mediante observaciones como:

Carlos alquila un piso (como arrendador)

Carmen alquila un piso (como arrendataria)

Se alquila piso (¿se ofrece o se busca?)

Es conveniente también utilizar otras construcciones para especificar mejor el significado del verbo alquilar:

Busco piso en alquiler

Se ofrece piso en alquiler

Varias de las fotos tratan sobre protestas que ha habido acerca de la situación de la vivienda en España.

Es importante incidir en la pregunta “¿Cuál es el procedimiento para pagar la luz, el agua, el gas o el teléfono?” para de este modo poner en antecedente a la clase de cara a la resolución del caso.

1.2. Planteamiento del caso

Sería conveniente que el/la profesor/a se asegurase de que la clase ha comprendido correctamente el enunciado de la tarea y las expresiones más difíciles como: revisar, cláusula, abusiva, instalación, reparación, ampliación, suministro, susceptible de ser individualizado.

También mediante preguntas de comprensión como:

¿Vuestro cliente es el arrendador o el arrendatario? ¿Es el inquilino o el propietario?

¿Es frecuente que el inquilino facilite el contrato al propietario, o al revés?

2. Textos jurídicos

Esta introducción es importante desde el punto de vista jurídico ya que en la enseñanza de español para fines específicos no sólo es importante el aspecto lingüístico sino también su contenido. Se trata pues de una explicación jurídica que sirve para aclarar 1º, los elementos esenciales que deben aparecer en cada contrato para que sea válido, y 2º el hecho de que existe una cierta libertad de forma dentro del género textual discursivo jurídico “contrato de arrendamiento” y por tanto distintos modelos de contrato de arrendamiento de vivienda y posibilidades de redacción de sus partes, cláusulas, etc.

2.1. Partes de un contrato de arrendamiento-tipo (no oficial)

Se trata de un análisis de un contrato desde el punto de vista textual; con sus distintas partes y la referencia a sus elementos esenciales jurídicos.

2.1.1. (...) identifica y ordena las siguientes partes de este contrato

Este ejercicio sirve para poner en práctica la competencia textual del alumnado para que sea capaz de diferenciar las diferentes partes de este género textual. Las partes de este contrato están extraídas de uno distinto al contrato objeto de estudio (2.2.) y al contrato en el que se encuentra el caso a resolver (anexo I).

2.2. Textos necesarios para resolver el caso y realizar la tarea

2.2.1. Cláusulas relativas al aspecto económico

Para que la clase se vaya acostumbrando al formato del contrato objeto del caso a resolver, se le pide que identifiquen las cláusulas relativas al aspecto económico, ya que una de ellas es la abusiva. A veces es suficiente con que lean el nombre de la cláusula.

2.2.2. Ley de Arrendamientos Urbanos (LAU)

Este es el otro texto jurídico necesario para resolver el caso y realizar la tarea. Se pide a la clase que lea los dos artículos necesarios para resolver el caso y se resuelven las posibles dudas. Es importante que nos aseguremos de que han comprendido los artículos y de que quede claro que es el arrendatario quien debe pagar los gastos por servicios: artículo 20.3 LAU (en cursiva).

2.3. Para entender el contrato y la ley

2.3.1. Diccionarios

Se incluyen dos primeros enlaces a diccionarios jurídicos en línea y a diccionarios de español general en los que pueden buscar gratuitamente términos jurídicos. También se incluye un ejercicio de léxico con palabras que ya han aparecido anteriormente.

“Leonino”: Diccionario RAE, **3.** (Por alus. a la fábula *Las partes del león*, de Esopo, siglo VI a. C., fabulista griego, o de Fedro, 15 a. C.-c50, fabulista latino). adj. Dicho especialmente de una condición o de un contrato ventajoso para una sola de las partes.

2.3.2. Siglas

Este ejercicio contiene las siglas hasta entonces aparecidas en la unidad de manera que sirva para que la clase confirme su significado conforme a las teorías de la psicología cognitivo-constructivista o, en su caso, afiance su conocimiento. También contiene siglas jurídicas nuevas pero muy frecuentes.

3. Lenguaje jurídico

Las actividades de gramática que se ofrecen a continuación pueden ser realizadas por estudiantes que tienen el nivel C1 del MCER, conforme a su desarrollo previsto en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

3.1. Subraya en el contrato (anexo I) las siguientes formas gramaticales

Este ejercicio permite la observación de formas lingüísticas típicas del lenguaje jurídico como la pasiva, los gerundios o el futuro imperfecto de indicativo con valor prescriptivo.

3.2. Las oraciones condicionales

Se trata de una actividad de presentación para ver cómo funciona la lengua. En el nivel C1 el estudiantado debería conocer los distintos condicionales, pero se incide en esta construcción por su frecuencia en leyes y contratos.

3.3. El discurso en el contrato

3.3.1. Tabla tipos discursivos

Se trata de una actividad de presentación e identificación de características destinada a entender cómo funciona la lengua.

Soluciones; - fragmento 1º: discurso declarativo

- fragmento 2º: discurso narrativo

- fragmento 3º: discurso descriptivo

- fragmento 4º: discurso prescriptivo

3.3.2. ¿Qué tipo discursivo aparece más en el contrato?

El contrato es una expresión de voluntad en un texto, de manera que el tipo de discurso predominante es el declarativo.

También se encuentran otros tipos de discurso en otras partes del contrato:

Discurso descriptivo:

En el “objeto” del contrato (cláusula 2ª):

“Es objeto de este arrendamiento la finca urbana sita en Madrid, C/Carmen, nº 25, piso 3º, escalera Izquierda, letra C. Cuenta con una superficie construida de 80 m2, y útil de 69 m2. Consta de distribuidor, cocina, salón-comedor, dos dormitorios, dos baños y tendedero. Linda a la izquierda con el apartamento de puerta B, y a la derecha, con las escaleras y su rellano.”

“Sita”, “cuenta con”, “consta de”, “linda a la izquierda con”: son términos que sirven para ubicar, situar y enumerar.

Discurso narrativo:

– En la “fórmula de cierre”, ejemplo:

“Leído el presente documento por ambas partes, y estando conformes con su contenido, lo firman por duplicado en todas las páginas en el lugar y fecha reseñadas en el encabezamiento.”

“Leído el presente documento...” ablativo absoluto, “estando conformes” gerundio con valor de “a la vez que”, “lo firman”: se trata de colocaciones que sirven para relatar acontecimientos en orden cronológico.

Discurso prescriptivo:

– En el “cuerpo normativo” (cláusulas), ejemplo:

TERCERA.- Destino.

“La finca objeto del presente contrato se destinará única y exclusivamente a satisfacer la necesidad permanente de vivienda del arrendatario y su familia, excluyendo la posibilidad de instalar en ella o en parte de ella, comercio, industria, despacho profesional, oficina, hospedaje, o cualquier otra actividad distinta del fin para el cual se arrienda.

Será causa de resolución contractual la variación de dicho fin sin autorización escrita de la propiedad.”

“Se regirá por”: futuro imperfecto de indicativo con valor prescriptivo.

Discurso declarativo:

“Ambas partes tienen y se reconocen mutuamente plena capacidad para el otorgamiento del presente contrato, y a tal fin:

E X P O N E N”

“Tienen y se reconocen” y “EXPONEN”: presente de indicativo con función de declaración (de expresión de voluntad).

¿Qué otros tipos de discurso no se encuentran en el contrato?

No aparecen los tipos discursivos: persuasivo, exhortativo, dispositivo y expositivo.

4. Tarea y resolución del caso

4.1. - encontrar la cláusula abusiva o “leonina”

Es importante la interacción en grupos de tres personas para la resolución del caso y la realización de la tarea final, consistente en la redacción de la cláusula

de gastos por servicios. De este modo se ponen en práctica todas las bondades del aprendizaje cooperativo.

Solución al caso:

El último párrafo de la cláusula séptima está redactado de manera ambigua:

“Serán asimilados a la renta los gastos por consumo, instalación, reparación, contratación o ampliación de los servicios y suministros de agua, luz, gas y teléfono, así como cualquier otro susceptible de ser individualizado por medio de contador”.

La palabra “asimilados” es ambigua y por eso no está claro que:

1. Es el arrendatario, conforme a lo previsto en el artículo 20.3 de la LAU, quien debe pagar los gastos por servicios: “consumo, instalación, reparación, contratación o ampliación de los servicios y suministros de agua, luz, gas y teléfono, así como cualquier otro susceptible de ser individualizado por medio de contador”.
2. Si los gastos por servicios son susceptibles de individualización mediante contador, **no pueden ser asimilados a la renta (es decir, incluidos), ya que se trata de conceptos distintos.** La “renta” y los “gastos por servicios” son cosas (conceptos jurídicos) distintas.
3. El pago de los gastos por servicios en España se realiza del siguiente modo: el arrendatario se da de alta en los servicios y suministros de agua, luz, gas y teléfono dando su número de cuenta a la compañía encargada de dicho servicio o suministro, ya que esta compañía está encargada también de contabilizar el consumo que constituye “los gastos por servicios” del arrendatario mediante un contador.

Es conveniente que la persona que enseña ayude o guíe a la clase en la comprensión de la parte teórica de la LAU e intente dejar claro que el arrendatario es quien debe pagar los “gastos por servicios”.

4.2. ¿Cuestión de estilo?

Esta pregunta lleva implícita una alusión a la importancia que tiene en Derecho la claridad y precisión mediante la inclusión de definiciones, pormenorizaciones y excepciones, tal como queda patente en la tercera fórmula.

La falta de precisión en los textos y documentos jurídicos se sule en Derecho mediante la remisión a los Principios Generales del Derecho y a la jurisprudencia por su importancia en la interpretación de las normas aplicables.

4.3. – redactar la cláusula conforme a la LAU

Es la tarea final. Este producto constituye a su vez la resolución del caso.

Se remite a la LAU como ayuda para que el alumnado pueda identificar más fácilmente la incorrección de la cláusula abusiva y como modelo de lengua para la fase de producción. Se trata de una actividad de producción sin apoyo o tarea final que se materializa en un producto y que integra todos los contenidos de una unidad.

4.4. En la consulta jurídica

Esta audición nos sirve como modelo para la realización del juego de rol. Se trata de la primera visita del cliente-arrendador al despacho del abogado en la que explica el problema en el que se basa el caso a resolver. Se pide a la clase que identifique el trato de tú o de usted de la conversación o entrevista.

Nos sirve también para explicar algún aspecto sociocultural propio de la abogacía como por ejemplo los honorarios a cobrar por la revisión de un contrato que oscilan entre 120 € y 150 €, y también para observar cómo se introduce esta cuestión en la conversación.

Atención a la explicación de lo relativo al peso de la conversación.

4.5. Juego de rol

Por medio de esta práctica se trata de ejercitar todos los conocimientos adquiridos mediante la unidad didáctica y se persigue la práctica de las destrezas orales, así como una de las situaciones pragmáticas propias de la abogacía que es la entrevista y recepción en el despacho de clientes.

Puede ser conveniente preguntar primero por la foto que aparece en este apartado, para que se haga una pequeña descripción de la misma. Se puede aludir también a los instrumentos “indispensables” hoy día para la abogacía como el ordenador portátil, la agenda electrónica o el teléfono móvil o celular que están sobre la mesa en la foto. También al apretón de manos habitual en el saludo y despedida entre el abogado/a y su cliente.

Es importante también incidir en la “entradilla anterior a la despedida”, ya que se trata de un recurso pragmático que se produce casi siempre en este tipo de situaciones y que generalmente se ignora o no se explica. Se inicia entre otras con las formas “bueno”, “muy bien” o “de acuerdo” y es muy frecuente la aparición del adverbio “pues” para aludir a todo lo dicho anteriormente.

También nos sirve como evaluación y presentación de la solución del caso y por tanto de la cláusula correctamente redactada.

Es conveniente hacer una puesta en común después de que la puesta en escena de los juegos de rol a cargo de las parejas formadas para esta práctica.

Anexo I

Se incluye el contrato objeto del caso a resolver completo por su valor como género textual jurídico y como modelo que puede utilizar el alumnado en el ejercicio de su futura carrera profesional.

Licencia Creative Commons

Esta obra está bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 España de Creative Commons.

Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/> o envíe una carta a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.



Reconocimiento - No comercial - Compartir igual: El material creado por un artista puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.

