

**Groupe d'Étude et de Recherche
en Espagnol de Spécialité**



Les Cahiers du GÉRES n° 8

Actes de la XIIIème Rencontre Internationale du GÉRES

« La formation des enseignants d'espagnol à but professionnel »

Organisée du 4 au 6 juin 2015 par :



EA 369
Études Romanes

CRIIA
(Centre de recherches
ibériques et ibéro-américaines)

Avec la participation de :



Avec la collaboration de :



Avec le sponsoring de :



Carme CARBÓ MARRO, Miguel Ángel MORA SÁNCHEZ. La metodología en la enseñanza del español jurídico: la atención a la forma y el enfoque léxico

Centro de Formación, Innovación y Recursos del Profesorado de Elda / Escuela Oficial de Idiomas de Alicante

carme.carbo@gmail.com, ma.mora.eoialicante@gmail.com

Resumen:

En el presente trabajo se pretende realizar una revisión de los principios de dos enfoques metodológicos que en la actualidad son frecuentes en la enseñanza de español para extranjeros y de su aplicación a la enseñanza del español jurídico. Estos dos enfoques son la atención a forma y el enfoque léxico. En su inicio, estas dos orientaciones metodológicas fueron presentadas como contrarias. Sin embargo, en nuestro trabajo queremos destacar las ventajas que tiene su integración para la didáctica del español para fines específicos con una propuesta concreta de actividades de español jurídico.

Palabras clave:

Español jurídico, atención a la forma, enfoque léxico, español para fines específicos.

Résumé :

Dans le présent travail, nous voulons faire une analyse des principes des deux approches méthodologiques qui sont communes aujourd'hui dans l'enseignement de l'espagnol aux étrangers et leur application à l'enseignement de l'espagnol juridique. Ces deux approches sont l'attention à la forme et l'approche lexicale. Au début, ces deux orientations méthodologiques ont été présentées comme contraires. Cependant, dans notre travail, nous voulons mettre en évidence les avantages de leur intégration dans l'enseignement de l'espagnol à but spécifique avec une proposition concrète des activités de l'espagnol juridique.

Mots-clés :

Espagnol juridique, attention à la forme, approche lexicale, espagnol sur objectifs spécifiques.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de este artículo¹³² es proponer la simbiosis entre la atención a la forma y el enfoque léxico como orientación metodológica para la práctica de la enseñanza del español jurídico. Se trata de una propuesta práctica, fruto de la experiencia en la docencia en ese campo, que recoge propuestas de didactización y de análisis de material pedagógico. Por todo ello, los objetivos específicos que se plantean son los siguientes:

- a. Dar a conocer algunos principios fundamentales de la atención a la forma y del enfoque léxico que favorecen el aprendizaje de una lengua para fines específicos como es el español jurídico para extranjeros.
- b. Ofrecer herramientas para reflexionar sobre la aplicación de estos enfoques en la enseñanza de español jurídico y dar a conocer algunas actividades para su aplicación en la enseñanza-aprendizaje del mismo.
- c. Proponer la necesidad de la complementariedad de los enfoques, la integración de las destrezas y la enseñanza por tareas.

2. IMPARTIR UN CURSO DE ESPAÑOL JURÍDICO

Imagina que eres licenciado o graduado en Filología Española y te ha llegado una oferta de trabajo para impartir un curso de español jurídico para extranjeros, ¿qué harías? Seguramente escogerías una o varias de las siguientes opciones:

- Apuntarte a un curso exprés de derecho español.
- Ver qué materiales hay disponibles en el mercado.
- Utilizar tus recursos como profesor de español.
- Tomarte una taza de té y llamar a tu primo que hizo Derecho.
- Rechazar el trabajo.
- Recomendar que se lo ofrezcan a un amigo que estudió Derecho.

¿Crees que escogerías las mismas opciones si fueras licenciado en Derecho? ¿Qué cambiaría?

Esta es una de las primeras preguntas que surge en la enseñanza de una lengua para fines específicos a estudiantes extranjeros: ¿hasta qué punto deben primar los conocimientos de la materia frente a los metodológicos o lingüísticos?, ¿se puede impartir una lengua para fines específicos sin tener conocimientos del ámbito?, ¿y sin conocimientos lingüísticos profundos?

Estas preguntas están estrictamente relacionadas con el objetivo que persigue el alumnado de un curso de español jurídico como lengua extranjera¹³³: ¿aprender lengua?, ¿aprender Derecho?, ¿aprender lengua a través del Derecho?, ¿aprender Derecho a través de la lengua?, etc., lo que nos lleva a plantearnos si la metodología debe ser la misma que para la

¹³² El origen del presente artículo es el taller sobre metodología en la enseñanza del español jurídico impartido en el *XIII Coloquio Internacional de GERES*, realizado en París, 4-6 de junio de 2015.

¹³³ CARBÓ, C. Y MORA, M.Á (2013).

enseñanza de una lengua general, así como si hay unas destrezas que deban prevalecer en la enseñanza de español jurídico...

Desde nuestro punto de vista, para la enseñanza de una lengua de fines específicos al alumnado no nativo debe haber un equilibrio entre los conocimientos lingüísticos y los del ámbito y, en la aproximación metodológica la propuesta que defendemos es integrar el enfoque de atención a la forma junto con el enfoque léxico por su complementariedad, pero siempre trabajando todas las destrezas, pues los profesionales del derecho deben poder hablar en público, exponer y defender sus argumentos, redactar informes, sentencias, comprender a sus iguales, a los clientes, a los imputados... Y todo ello, integrado en tareas propias de su quehacer diario para que el aprendizaje sea útil, efectivo, sugerente y, sobre todo, significativo.

3. LA ATENCIÓN A LA FORMA

A lo largo de una ya amplia bibliografía sobre el tema podemos encontrar los fundamentos científicos sobre el papel de la instrucción formal cuando el aprendiz de una lengua extranjera recurre a apoyos externos para el desarrollo de su aprendizaje, y por lo tanto, de su interlengua. Los argumentos esgrimidos a favor de este desarrollo son de diversa índole (LLOPIS GARCÍA, 2012: 19-20):

- La instrucción formal influye de manera clara sobre las estrategias de los aprendientes, tanto en las que facilitan el aprendizaje como en las que suponen alguna manera de barrera en el desarrollo de la lengua meta.
- En tanto que esta instrucción forma parte visible del progreso en el aprendizaje, esto es, el aprendiente es capaz de constatar el avance de su aprendizaje a través de esta forma de enseñanza.
- De la misma forma, estos programas que incluyen este tipo de instrucción giran en torno a una enseñanza que integra la práctica controlada, encaminada a la modificación y, por tanto, a la consolidación del conocimiento adquirido.
- Además, dicha instrucción puede suponer una ocasión para el ejercicio de la lengua meta en sí, a través de las propias tareas formales, que se convierten de esta manera de una vía para alcanzar precisión y corrección en la LE.

De hecho, el debate no se centra ya en la existencia de beneficios (o no) de la enseñanza en contextos de instrucción, sino más bien de cuáles son los mecanismos que se han de poner en marcha para llevarla a cabo (CADIerno, 1993). De esta forma, el tema se escora hacia cómo se ha de llevar esto a la práctica: de forma *implícita* o de forma *explícita*. Javier ZANÓN y Mario GÓMEZ DEL ESTAL en un trabajo ya pionero (1999) plantearon las diferentes formas de abordar el trabajo de tareas formales en la clase de ELE, pero sin duda es un tema que continúa generando trabajos e investigaciones (REBUSCHAT, 2015).

Si tenemos en cuenta las teorías psicolingüísticas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, habría que establecer una distinción entre los dos tipos de conocimiento gramatical que elaboran los aprendientes de cualquier lengua extranjera o lengua 2: el conocimiento implícito y el conocimiento explícito.

Siguiendo a GÓMEZ DEL ESTAL y ZANÓN (1999) podemos considerar de forma muy genérica que el conocimiento gramatical explícito está constituido por un sistema organizado a partir de una serie de reglas y estructuras provenientes de la LE.

- Está formado por reglas o representaciones abstractas del funcionamiento gramatical (el sistema de desinencias morfológicas que rige los verbos acabados en *-ar*).
- Estas reglas gramaticales han sido analizadas, ya que pueden ser descritas y clasificadas.
- Es un tipo de conocimiento explicativo, ya que las reglas dan cuenta objetivamente del funcionamiento del lenguaje utilizado en la comunicación.
- El alumno puede acceder y hablar sobre ellas sin esfuerzo.

Por otra parte, el conocimiento gramatical implícito obedece a una respuesta intuitiva y subconsciente, que no aparece materializado en un determinado conjunto de reglas que puedan ser contrastables.

- Está formado por unidades sin analizar que se suelen aglutinar en torno a dos tipos: frases-fórmula y reglas intuitivas.
- Las frases-fórmula están conformadas por una serie de producciones sin analizar, aprendidas en bloque¹³⁴ como *¿Qué tal?* o frases con huecos que pueden ser ocupados por palabras equivalentes: *¿Puedes pasarme _____?*
- El conjunto de reglas intuitivas constituye la gramática que subyace cuando el aprendiz habla o escribe espontáneamente.
- Dicha gramática subyacente se manifiesta a través de juicios de gramaticalidad sobre muestras de lengua en los que el aprendiz especula sobre el funcionamiento del sistema.
- No es accesible conscientemente: un hablante nativo no puede explicar desde un punto de vista gramatical el funcionamiento de sus propias producciones.

Está claro que estos dos tipos de conocimiento pueden verse influidos en su desarrollo por un proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que parece evidente es que la enseñanza explícita de la gramática, es decir, el trabajo con actividades de explicación gramatical y los ejercicios de sobre las formas gramaticales, es capaz de generar conocimiento explícito. De la misma forma podrá influir sobre el desarrollo sobre el conocimiento implícito en la medida en la que la actuación pedagógica sea capaz de influir sobre los procesos internos por medio acciones que van desde el análisis de las muestras de lengua y la reestructuración del sistema lingüístico LE del aprendiz, hasta la interacción en situaciones de comunicación.

Que el componente gramatical es un elemento importante tanto en la enseñanza de ELE como de Español para Fines Específicos (EpFE¹³⁵) es algo, por lo tanto, ya aceptado por la mayoría de docentes. Sin embargo, no parece que haya tanto acuerdo en cómo, cuándo y

¹³⁴ Resulta evidente la relación de este concepto con lo que en el enfoque léxico se denominará las *chunks*, por lo que ya podemos ir viendo las evidentes relaciones tanto teóricas como prácticas entre la gramática y el léxico.

¹³⁵ MORA SÁNCHEZ, M. Á. (2006).

de qué manera se ha de abordar dentro de la actuación docente. Hay autores que buscan la integración dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque también es cierto, que hay quien considera que esta integración nunca se logra si se recurre a una visión formal de la gramática (LLOPIS GARCÍA, 2014). Las causas fundamentales de esta falta de integración de los recursos gramaticales se podrían sintetizar en las tres siguientes:

1. En múltiples ocasiones, las formas gramaticales se presentan exclusivamente en sus aspectos más formales, sin tener en cuenta su significado; es decir, no se marca la relación existente entre forma gramatical y significado.
2. Las formas gramaticales suelen aparecer mediante clasificaciones que no presentan ninguna relación con la construcción del significado que hacen los hablantes.
3. Estas formas suelen ser manipuladas en clase con fines didácticos, pero de manera poco natural y poco cercana a la realidad significativa en el hablante.

En relación la búsqueda de integración que hemos citado con anterioridad nos encontramos con que las diferentes aproximaciones a la gramática presentan, a su vez, determinados condicionantes que frustran en gran parte dicha integración. Por un lado, la visión tradicional lo que intenta es presentar una relación lógica, que en la mayoría de los casos escapa a la lógica de los hablantes, cuyos esquemas prediseñados ofrecen más oscuridad que luz sobre el funcionamiento real de la lengua, que además queda reducida a su manifestación escrita (siempre por encima de la oral, mucho menos receptiva a las reglas de la lógica tradicional). Por otro lado, la visión prescriptiva utiliza una dinámica basada en la selección e imposición de una variedad sobre otra, esgrimiendo argumentos con claro valor social como la tradición y la autoridad: establece cómo se habla una lengua, pero no la explica. Por último, abordar el estudio de una lengua de una forma descriptiva adolece de un problema crucial para la didáctica: no hay explicación o la explicación está fundamentada en casuísticas innumerables, con criterios inabarcables y justificaciones, en algunos casos demasiado particulares o, incluso, peregrinas. Esta visión no deja entrever la sistematicidad inherente a cualquier lengua, en la que debería estar basada la descripción.

En el caso que nos ocupa podemos rastrear algunas razones a favor del trabajo con instrucción formal en el proceso de adquisición de las lenguas específicas en general, y del español jurídico, en particular:

1. Las necesidades de precisión y uso adecuado del lenguaje en contextos específicos vienen dadas por la propia naturaleza de dichos usos. Los beneficios de la instrucción formal en estos contextos.
2. La necesidad de determinar qué elementos formales caracterizan y, en gran medida, dificultad en aprendizaje.
3. El español jurídico es percibido, en general, como uso lingüístico complejo de la lengua general. La caracterización como lenguaje opaco (ALCARAZ) recorre todos los estudios centrados en este tipo de lenguaje. Opacidad que viene de la mano precisamente de los usos gramaticales (amén de los usos léxicos).
4. Las dificultades tanto en el aprendizaje del español jurídico como en su enseñanza justificarían la necesidad de una metodología que vaya dirigida directamente a la raíz del problema, de manera que sea eficaz en el aula.

En función de lo anteriormente comentado observa el siguiente ejercicio:

¿Atención a la forma o atención a las formas? Veamos el siguiente ejercicio.

Ejercicio 1

Escribe el nombre de las diferentes aproximaciones metodológicas con las opciones de enseñanza.
Atención a la forma ? Atención a las formas ? Atención al significado

Enfoque natural	Enseñanza de lenguas basada en tareas	Gramática-Traducción, Método audio lingüístico, Vía silenciosa, Respuesta Física Total
Inmersión	Enseñanza de lenguas basada en contenido	
Programa Procesal	Programa de Proceso	Programas estructurales/nociofuncionales...

(Adaptado de Long y Robinson, 2009:30)

¿Qué enfoque consideras más adecuado para la enseñanza y aprendizaje de español jurídico? ¿Por qué?

Llegados a este punto, tenemos que marcar que tanto para la didáctica de ELE como para la de EFE necesitamos una visión de la gramática que dé cuenta de la integración deseada. De esta manera necesitamos poder acercarnos al significado de las formas para de esta manera poder dar respuesta a las necesidades del aprendiz de ELE, como mínimo en tres grandes aspectos (LLOPIS GARCÍA, 2014: 22-24):

1. El estudiante tendrá que ser capaz de entender no solo el qué y el cuándo, sino el porqué de las formas estudiadas.
2. Tendrá que alcanzar a comprender que las decisiones gramaticales dependen del significado y no de la forma en sí (no porque aparezca el marcador temporal X yo tengo que usar obligatoriamente la forma Y, por ejemplo).
3. Tendrá que utilizar sus conocimientos del mundo para poder dar sentido a dichas formas gramaticales.

Con el ejercicio anterior, centrado en las líneas generales sobre las que se asientan los tres grandes paradigmas que tienen cabida en la didáctica de lenguas extranjeras, lo que se pretende es marcar una diferenciación inicial —que en algunas ocasiones ha llevado a confusión entre los propios docentes —¹³⁶ entre lo que entendemos por *atención a la forma* y *atención a las formas*. La tradición metodológica que se basa en dirigir la atención a las formas desligadas de su significado, de forma aislada, donde el aspecto mecanicista de su aprendizaje prevalece sobre el aprendizaje comprensivo poco tiene que ver con la más reciente opción metodológica que intenta dirigir la mirada del aprendiz sobre la forma, pero de manera significativa. Esta tradición de atención a las formas recoge los acercamientos a la gramática de tipo tradicional y prescriptivo. Sin embargo, la atención a la forma marca distancias con respecto a la atención a las formas en la búsqueda de la explicación real y significativa del hecho lingüístico. El acercamiento descriptivo a la gramática va a colaborar

¹³⁶ Para ampliar este tema se puede consultar MIQUEL LÓPEZ, L. Y ORTEGA OLIVARES, J. (2014).

con este fin, pero ayudado por concepto fundamental de los nuevos modelos de estudios gramaticales que es el de la *operatividad*¹³⁷ de las reglas gramaticales.

Los supuestos aplicables a la denominada atención a la forma (columna central del ejercicio 1) tienen unas consecuencias inmediatas sobre la intervención pedagógica centrada en entornos comunicativos y dirigida, en gran parte, hacia diferentes aspectos formales de la lengua meta, es decir, a descubrir las relaciones entre forma y significado. De esta manera podríamos formular reglas operativas en las que el valor de la forma fuera significativo, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 1

<p>Regla no operativa (lista de usos, significados no gramaticales):</p> <p><i>El subjuntivo se usa para expresar deseo, obligación, mandato, necesidad, petición, influencia, sentimiento, emoción, irrealidad, no realización, hipótesis, duda, inseguridad, incertidumbre, futuro, negación, reacción subjetiva, inexistencia, desconocimiento, información reciclada, con expresiones impersonales (etc.).</i></p>	<p>Regla operativa (significado esencial de la forma o valor de operación):</p> <p><i>El subjuntivo representa una no declaración del hecho que marca.</i></p>
---	---

(LLOPIS GARCÍA, 2014: 20)

Pero... ¿cuáles son los principios generales que defiende este enfoque metodológico?

¹³⁷ Para precisar este concepto se puede consultar RUIZ CAMPILLO, J.P. (2004).

Ejercicio 2

¿Cuál de los siguientes principios crees que no pertenece a la Atención a la Forma?

¿Principios de la atención a la forma?	
	1) Parte de la propuesta del enfoque por tareas y destaca la atención prestada a la gramática como forma de resolver una necesidad comunicativa en un contexto concreto. Entiende que la forma de aprender <i>reactiva</i> y no <i>proactiva</i> (no parece que esta sea capaz de alterar la ruta natural de aprendizaje).
	2) Parte de los mismos principios de la denominada atención a las formas, donde la gramática se convierte en el eje central de la actuación docente, sin la cual el proceso de aprendizaje se ralentiza.
	3) Tiene en cuenta la capacidad de la interacción comunicativa para el aprendizaje lingüístico, por eso propone un modelo de enseñanza en interacción.
	4) Está fundamentada en la idea de que el aprendizaje de una lengua ha de estar centrado en la fijación de estructuras, que el aprendiz deberá usar de forma controlada en las interacciones para producir intervenciones aceptables.
	5) Hipótesis de la <i>captación</i> : para aprender una estructura el estudiante tiene que registrarla conscientemente o “darse cuenta” de su presencia en la lengua. Este sería el objetivo de la instrucción formal.

Adaptado de ALONSO APARICIO, I. (en CASTAÑEDA, 2014)

¿Cómo se articula la intervención pedagógica según estos principios?

La organización de las actividades	
Actividades orientadas a la interpretación	De <i>input</i> estructurado
	Toma de conciencia de gramatical
Actividades orientadas a la producción	De gramaticalización
	De <i>output</i> estructurado

Antes de pasar a comentarlos puedes realizar el siguiente ejercicio:

Este ejercicio 2 tiene la finalidad de reflexionar sobre algunos de los principios fundamentales sobre los que se basa la atención a la forma. Nos encontramos con que el principio formulado en la fila 2 presenta dos elementos que concuerdan con el modelo pedagógico planteado: ni la gramática ha de convertirse en el eje de la actuación pedagógica, ni podemos establecer categóricamente que la falta de instrucción formal ralentice el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Está claro que la mejor forma de resolver una necesidad comunicativa en un contexto concreto es planificar la intervención de forma *proactiva*, de manera que se tenga en cuenta las necesidades de los aprendientes, donde se incluya el tratamiento explícito y el conocimiento declarativo¹³⁸.

La AF ha de ser puesta en práctica mediante la negociación de sentido surgida a raíz de la interacción y comunicación en la lengua meta (hablamos, pues, de intervenciones *reactivas* e implícitas). Es en el marco de la interacción en el cobran sentido la formas y por tanto condición necesaria en una descripción real del significado gramatical.

Resulta evidente que la idea presentada en la fila 4 tampoco responde a los principios de esta orientación metodológica, puesto que la idea fundamental que defiende esta es la necesidad de dirigir la atención del aprendiz hacia el contenido para, después, extender dicha atención hacia los aspectos formales: «hay que comprender y transmitir significado» (CASTAÑEDA, 2012: 94). La instrucción formal siempre estaría supeditada al registro consciente del significado, tal y como se formula en el principio de la fila 5.

La intervención pedagógica, por lo tanto, toma forma en el cuadro presentado antes a través de dos tipos de actividades: las de producción y las de interpretación. Estas recogen los dos momentos clave en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera que en un esquema de relación lineal podríamos representar de la siguiente manera:

De *input* estructurado > Toma de conciencia de gramatical > De gramaticalización > De *output* estructurado

En el siguiente ejercicio intentaremos ejemplificar cómo podrían articularse actividades de este en el ámbito del EJ.

Ejercicio 3

¿A qué tipo de actividad corresponde cada uno de los siguientes ejercicios¹³⁹? ¿Por qué?

- a. De *input* estructurado: ejercicio ____ b. Toma de conciencia de gramatical: ejercicio ____
c. De gramaticalización: ejercicio ____ d. De *output* estructurado: ejercicio ____

Los ejemplos de ejercicios propuestos a continuación intentan simplemente ser un botón de muestra de cómo podríamos aplicar el modelo de intervención pedagógica, basado en la AF, en uno de los ámbitos del EFE como es el español jurídico (EJ). La tradición metodológica a la hora de la enseñanza aprendizaje de esta lengua de especialidad ha centrado su atención, a la hora de distinguir esta variedad de la lengua, en los ámbitos de los usos gramaticales y léxicos diferenciados de la lengua común (ALCARAZ VARÓ, 2002). Todo

¹³⁸ Para el concepto de **declaración / no declaración** véase RUIZ CAMPILLO, J.P. (2006).

¹³⁹ Todos los ejercicios de clase están extraídos de CARBÓ, C. Y MORA, M.Á. (2012).

esto ha desembocado en series de ejercicios centrados en formas gramaticales desprovistas de su parte de significado, en los que la práctica de la forma en sí anula cualquier presencia del significado como componente del aprendizaje.

A continuación, proponemos una secuencia de ejercicios en los que se pretende ver una muestra de la tipología propuesta por la atención a la forma. El ejercicio 4 lo podríamos considerar como una actividad del *input* estructurado, donde se intenta dirigir la atención del alumno hacia cierta información gramatical, que de otra manera podría pasar inadvertida para él; es decir, se trata de incidir en las estrategias de procesamiento del *input* (VAN PATTEN y CADIerno, 1993). Por otro lado, dentro de la toma de conciencia gramatical podríamos encuadrar el ejercicio 5, de carácter netamente focalizador. Este tipo de ejercicios, de apariencia muy formal, tiene como eje vertebrador la explicitud de proceso lingüístico.

Ejercicio 4

Lee las siguientes noticias referidas a herencias polémicas de personajes famosos. Complétalas con las palabras de la caja final:

La herencia de Rocío Dúrcal

Catorce años antes de fallecer, la cantante española Rocío Dúrcal elaboró su testamento en donde especificaba cómo quería que (1) ____ repartieran entre su marido y tres hijos sus bienes, así como sus efectos personales como vestidos y joyas.

Pero no contaba con que, a casi tres años de su muerte, su familia estaría envuelta en un pleito judicial por la herencia, ni que sus dos hijos mayores, Antonio y Carmen no (2) ____ hablaran a Júnior, su viudo, debido en principio por declaraciones de éste sobre sus infidelidades y después por causa del dinero.

Resulta que en un principio (3) ____ repartió la herencia que ascendía a unos dos millones de euros, conforme correspondía, pero después los hijos (4) ____ encontraron con la existencia de otras propiedades que no aparecían en el testamento cuya existencia eleva el monto total de la herencia a cuatro millones de euros.

Pero Júnior no quiere repartir estos bienes entre sus hijos conforme a las reglas estipuladas en el testamento, porque considera que (5) ____ trata de propiedades que (6) ____ pertenecen exclusivamente a (7) ____

Los hijos intentaron llegar a un acuerdo extrajudicial, pero al no haber (8) ____ logrado, decidieron demandar a su padre ante los tribunales españoles.

No se sabe si Shaila, la hija menor que reside en México, esté participando en la demanda porque todo parece indicar que es la única de los tres que todavía mantiene una relación afectiva con su padre.

Fragmento procedente de: <http://miabogadoenlinea.net/>

se	le	se	le	se	él	se	lo
----	----	----	----	----	----	----	----

Ejercicio 5

a. Ten cuidado porque no todos los sustantivos que significan agente ('el que hace algo') se forman con estas terminaciones. Decide tú cómo se forman los sustantivos siguientes:

1. 'El que protege'	⇒
2. 'El que vende'	⇒
3. 'El que asiste'	⇒
4. 'El que consume'	⇒
5. 'El que ama'	⇒
6. 'El que ahorra'	⇒
7. 'El que celebra'	⇒
8. 'El que anima'	⇒

b. Completa ahora la regla gramatical de formación de sustantivos:

Los sustantivos con significado de agente ('el que hace algo') pueden acabar en *-ante/-iente*, pero también en _____.

La secuencia de actividades se completa con los ejercicios de producción 6 y 7. Estos ejercicios pretenden que el aprendiz descubra que el funcionamiento de la lengua responde a una *mecánica del significado*, que ha de ser el hilo conductor de la actuación pedagógica y, por tanto, de su aprendizaje. Dicha actuación, encaminada a la descripción operativa de la gramática, debe ser capaz de mostrar el verdadero funcionamiento de la lengua a través de formas relacionadas constantemente con sus significados y generadoras de nuevas formas y significados. Este sentido «generativo» de las formas gramaticales es el que pretenden desarrollar los ejercicios planteados. Todo esto ha de traducirse en una combinación de teoría y práctica que lleva a demostrar que la *descontextualización relativa* (es decir, el trabajo con un contexto verosímil, pero más reducido que el utilizado en algunas propuestas comunicativas) obliga a establecer asociaciones unívocas y exclusivas entre forma y significado, y que son propias del *mentalés* (o representación mental de la lengua).

Ejercicio 6

- a. Completa con los verbos del cuadro en pretérito imperfecto de subjuntivo los siguientes artículos procedentes del Real Decreto 1676/2009, de 13 de noviembre, por el que se regula el Consejo para la Defensa del Contribuyente.

b.

Apreciar	Estimar	Mostrar	Poder	Poder
----------	---------	---------	-------	-------

1) Cap. 3. art.7

Las sugerencias podrán tener por objeto la mejora de la calidad o accesibilidad de los servicios, el incremento en el rendimiento o en el ahorro del gasto público, la simplificación de trámites administrativos o el estudio de la supresión de aquellos que (1) _____ resultar innecesarios, la realización de propuestas de modificaciones normativas, así como, con carácter general, la propuesta de cualquier otra medida que suponga un mayor grado de satisfacción de la sociedad en sus relaciones con la Administración Tributaria y para la consecución de los fines asignados a la misma.

2) Cap. 3, art. 4

4. Si, una vez admitida a trámite la queja o sugerencia, y en cualquier fase del procedimiento, la comisión permanente o, en su caso, el pleno (2) _____ la concurrencia de una causa de inadmisibilidad, lo pondrá de manifiesto al interesado en la forma y con los efectos previstos en el apartado 2.

[...]

b. ¿En qué tipo de oración aparecen las formas verbales del imperfecto de subjuntivo?

oración de relativo especificativa ?	oración temporal ?	oración condicional ?
--------------------------------------	--------------------	-----------------------

Fragmento 1) _____

Fragmento 2) _____

[...]

Ejercicio 7

Sustituye las formas del futuro de subjuntivo por las del presente o imperfecto de subjuntivo en los siguientes artículos procedentes del Código Penal.

1. El que alterare términos o lindes de pueblos o heredades o cualquiera clase de señales destinadas a fijar los límites de propiedades (...), será castigado con... (CP, art. 518).
2. El que, sin la debida autorización y sin ánimo de haberlo como propio, utilizare un vehículo de motor ajeno (...), será castigado con... (CP, art. 516 bis).
3. El funcionario público que, sin habersele admitido la renuncia de su destino, lo abandonare (...) será castigado con... (CP, art. 376).
4. El abogado o procurador que, habiendo llegado a tomar la defensa o representación de una parte, defendiere o representare después, sin su consentimiento, a la contraria en el mismo negocio (...), será castigado con... (CP, art. 361).
5. El que fabricare moneda falsa, será castigado con... (CP, art. 283)

Finalmente presentamos un ejercicio que recoge las tres premisas en las que estaría fundamentado un aprendizaje significativo de las formas gramaticales. El alumno debe ser capaz de formular y determinar una regla operativa de uso de las formas en las que el significado es el que marca la selección de la forma del artículo, en este caso.

Fíjate en las palabras subrayadas de cada grupo de frases y relaciona cada frase con la interpretación más adecuada, según el uso del artículo (A, B, C).

A. Toda una clase de objetos o personas.	B. Cualquier objeto o persona de una clase	C. Una cantidad indeterminada de objetos o personas
1.1. Se buscan <u>testigos</u> para el juicio contra los narcotraficantes.	X	
1.2. <u>Los testigos</u> tienen todas las garantías de seguridad.		X
1.3. <u>Un testigo</u> suele ser más fiable que cualquier otra prueba.		X
2.1. <u>Los abogados</u> ganan bastante dinero.		X
2.2. La conocí en una reunión de <u>abogados</u> .	X	
2.3. <u>Un abogado</u> debe cumplir con su trabajo.		X
3.1. No tengo <u>pruebas</u> suficientes para probar su inocencia.	X	
3.2. <u>Las pruebas</u> que presentaros eras falsas.		X
3.3. Tener <u>una prueba</u> es garantía de éxito en el juicio.		X

En definitiva, tenemos que tener en cuenta que la práctica sistemática de la enseñanza gramatical en el español jurídico está fundamentada, además, en una serie de fundamentos cognitivos, en la que se sustenta la pertinencia de la instrucción formal.

Entendemos de forma genérica que la instrucción formal no solo tiene que aportar al estudiante información sobre el funcionamiento del español jurídico, sino que además deber ofrecer una ocasión para la práctica sistemática de esa información, para que se transforme de manera eficaz en un uso fiable y espontáneo en un contexto de comunicación libre. A la hora de establecer una metodología de enseñanza del español jurídico, hemos optado por tener en cuenta los logros de la más reciente investigación sobre el papel de la instrucción formal en el aprendizaje de una lengua extranjera (NORRIS & ORTEGA, 2000). A grandes rasgos los resultados de estas investigaciones nos indican unas evidentes consecuencias negativas en el caso del aprendizaje en contextos sin instrucción formal como son la temprana fosilización de errores y/o la no adquisición de determinadas estructuras gramaticales. Por el contrario, en los aprendizajes en contextos de instrucción formal se ha

podido constatar una serie de ventajas entre las que podemos destacar un aprendizaje más rápido o el logro de un mayor nivel competencial.

Nos gustaría destacar que en ningún caso la instrucción formal resulta determinante en el orden establecido por el programa interno de aprendizaje, a pesar de la existencia de una ruta universal de adquisición, lo cual indica una manera de adaptación al estadio de desarrollo psicolingüístico en el que se encuentre el aprendiz.

En este contexto de investigación estamos situando a la atención a la forma, con unos condicionantes claros: el aprendiz ha de estar psicolingüísticamente preparado para poder realizar el aprendizaje de una forma gramatical, como reacción a una dificultad comunicativa, en un contexto comunicativo concreto (función *reactiva*, no *proactiva* de dicha instrucción formal). Todo esto tiene como finalidad la inducción de la «captación» que se convierte así en objetivo fundamental de la enseñanza formal. Esto es, que el aprendiz tiene que ser capaz de registrar conscientemente la presencia y uso de esa forma, para poder ser capaz de usarla eficazmente. Para ello, se proponen que vemos en algunas de las actividades propuestas como reformulación correctora, *input* realizado o presentación del *input* anegado.

Resalta, en los apartados anteriores, la importancia del significado gramatical en la intervención pedagógica en la EFE, consideramos imprescindible aunarlo con la relevancia del significado léxico, en términos de complementariedad, para abordar de manera integrada y holística la enseñanza de EFE. En el siguiente apartado vamos a revisar, pues, las aportaciones del enfoque léxico a la enseñanza de español jurídico.

4. EL ENFOQUE LÉXICO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL JURÍDICO

Cuando uno se embarca en el aprendizaje de una L2 tiene como misión principal la de adquirir las herramientas necesarias para ser capaz de desenvolverse comunicativamente, de forma apropiada en seno de una comunidad lingüística determinada. Cuando uno se adentra en el aprendizaje del español jurídico, uno de los objetivos sigue siendo el de llegar a ser capaz de comunicarse en el seno de la comunidad de habla del español jurídico. Para ello hemos venido defendiendo —hasta ahora— la atención sobre la forma gramatical, pero no nos hemos detenido en cuáles son los componentes de dicha forma gramatical. La postura más convencional nos lleva a asociar esta expresión con la «apariencia morfológica», sin tener en cuenta la «forma léxica» que va indisolublemente asociada a las marcas morfológicas (CHAMORRO, 2012).

Con demasiada frecuencia se ha aproximado a la enseñanza de una lengua de especialidad para extranjeros desde un enfoque puramente terminológico, con listados y listados de palabras y su traducción. Sin embargo, como apuntaba NATION (2001a), conocer, saber una palabra va más allá de conocer «simplemente» su significado. Conocer una palabra significa conocer su forma, cómo se pronuncia. Así por ejemplo, si atendemos a la palabra *subrogar* debemos saber que aunque la y la <r> forman un grupo consonántico en ataque, en este caso, el habla culta mantiene el límite silábico: *sub-ro-gar*; cómo se escribe por ejemplo, *adherir*; cuáles son los componentes que la conforman (*inhabilitación*), cuál es su forma y significado, el concepto al que se refiere, qué otras palabras pueden usarse —esto es imprescindible para trasponer del lenguaje de especialidad al lenguaje llano—, las asociaciones habituales de esa palabra, en qué estructuras se usa, las connotaciones que conlleva...

En definitiva, saber una palabra implica mucho más que conocer simplemente su significado en nuestra lengua, pues, como bien sabemos, las palabras en nuestro lexicón mental están organizadas, lo que nos dota de la capacidad de relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente (LAHUERTA & PUJOL, 1996).

Si tenemos en cuenta las últimas investigaciones sobre el aprendizaje del léxico, tenemos que tener en cuenta uno de los conceptos fundamentales de las recientes teorías de adquisición del vocabulario, la del anteriormente citado lexicón mental. Este habría que entenderlo como el conjunto de conocimientos interiorizados por el hablante en relación al vocabulario de una lengua¹⁴⁰. Cómo está organizado ese conocimiento interiorizado tiene que ver con determinadas acciones o procesos mentales que se desarrollan durante la adquisición del léxico, como pueden ser la de poner etiquetas a los conceptos, categorizar todas esas etiquetas formando grupos o la de establecer redes de conexión entre los diferentes niveles de categorización.

Según LEWIS (1997, 2000), el cambio de paradigma en la enseñanza de la LE tenemos que centrarlo fundamentalmente en la consideración de que la lengua no es gramática lexicalizada, sino léxico gramaticalizado. Sin embargo, no todas las palabras tienen la misma capacidad de crear lengua, sino que existe una especie de círculo creador generador de lengua que sitúa en los márgenes más externos palabras menos frecuentes, con un solo significado y con pocas combinaciones, como *testaferro*, y en el otro extremo palabras vacías de significado y consideradas prototípicamente como palabras gramaticales, *de*, *hasta*, *él*. Las centrales son las que van a resultar más rentables en la lengua, pero no hay que olvidar que en el español jurídico pueden tener mucha relevancia, dentro de su aprendizaje, todas las combinaciones posibles de dichas palabras. Con esto, se está poniendo el acento en la relevancia de la idiomatidad en el aprendizaje de una LE y, con más motivo, de una lengua de especialidad.

Este es un principio que está en el origen del denominado enfoque léxico, que no es otra cosa que el desarrollo natural de los denominados enfoque comunicativo y por tareas, cuya finalidad última es desarrollar herramientas lingüísticas para el logro de la competencia comunicativa. En el caso de estos dos enfoques, el componente léxico en uno de los integrantes de la secuencia didáctica, pero no en su eje central. Esta va a ser la gran diferencia en relación al enfoque léxico que, de forma somera, podríamos caracterizar con cuatro principios fundamentales:

- Predominio del léxico en la enseñanza.
- Atención específica al reconocimiento y adquisición de los segmentos léxicos.
- Relevancia de la organización sintagmática (contexto y cotexto).
- Hincapié en la importancia del aprendizaje incidental del léxico.

Está claro que con esta concepción de la enseñanza debemos considerar la necesidad de que la atención al léxico sea sistemática —y no casual o anecdótica. Se debe trabajar el componente léxico se forma específica para poder dar cuenta de las conexiones existentes en el entramado del lexicón mental del hablante nativo. Hay que trabajar, por lo tanto, de forma explícita, no solo los contenidos gramaticales sino las redes de significados que las formas entablan entre sí. La forma que propone este enfoque de abordar el trabajo con el léxico parte del reconocimiento de los distintos tipos de unidades léxicas, de la

¹⁴⁰ MARTÍN PERIS, E. *et al.* (2008).

determinación de las posibles combinaciones y restricciones de combinación y del «valor pragmático de las unidades que aprenden» (CHAMORRO, 2012: 28).

Tomando como referencia la guía de LEWIS (1997) para desarrollar el enfoque léxico en el aula, podemos tener en cuenta una serie de tareas para la toma de conciencia del aprendiente, en las que existe una evidente conexión entre gramática y léxico, entendida en las dos vertientes que resalta el autor: gramática de las palabras (que giraría en torno a colocaciones y cognados), por un lado, y gramática del texto, por otro (en torno a las características suprasegmentales). Algunas de las tareas que destaca el autor, porque considera que están basadas en un foco léxico específico son, por ejemplo, las siguientes:

- Ejercicios con huecos para rellenar.
- Rellenar huecos a principio o al final de una oración.
- Relacionar significados.
- Transformar frases (en contexto o en relación al cotexto).

Todo lo expuesto anteriormente nos lleva a los objetivos que debe plantearse el aula de ELE, y por ende, de EpFE, en relación al aprendizaje del léxico, para proporcionar al aprendiente toda la información que contiene la unidad léxica para que sea capaz de usarla en tantos contextos como sea adecuado: «es imprescindible trabajar explícitamente la forma, el significado y el uso de las unidades léxicas» (VIDIELLA, 2014: 13). Esto quiere decir fundamentalmente que necesitamos tareas que sean capaces de establecer puentes entre los diferentes estadios en los se puede encuentra el vocabulario dentro del lexicón: como léxico receptivo (el que los aprendientes son capaces de interpretar), como léxico productivo (el que los aprendientes son capaces de producir) y como léxico potencial (el que tienen disponible para su uso e interpretación). La complejidad del dominio de la forma léxico y, por lo tanto, de la llamada competencia léxica se desprende del siguiente cuadro, que intenta describir las implicaciones del conocimiento léxico:

FORMA	Hablada	R	¿Cómo suena una palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	Como se escribe y se deletrea
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esa palabra
		P	¿Qué partes hacen falta para expresar el significado?
SIGNIFICADO	Forma y significado	R	¿Qué significado transmite?
		P	¿Qué palabras pueden usarse para transmitir el significado?
	Concepto y referentes	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué ítems puede aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
USO	Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras suele aparecer?
		P	¿En qué estructuras suele aparecer?
	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen?
		P	¿Con qué palabras debemos usarla?
	Restricciones (registro, frecuencia...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?
<i>R= Conocimiento receptivo / P= Conocimiento productivo</i>			

Bajo este prisma, consideramos que deben plantearse ejercicios y actividades diversos que, bien secuenciados, focalicen unas veces en determinados aspectos del léxico y en otras

ocasiones permitan aunar conocimientos diversos para desarrollar la competencia lingüística y trabajar las distintas destrezas.

A continuación, para ejemplificarlo, vamos a ver cómo está organizada la siguiente serie de ejercicios realizados a partir de un texto auténtico sobre la activista saharauí Aminatur HAIDAR¹⁴¹.

Ejercicio 1. a.

Vamos a leer un artículo sobre el caso de Aminatur Haidar, en él aparecen las siguientes palabras. Cambia las palabras subrayadas en las frases siguientes por una de estas:

- | | | | |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|
| a. Acudir a | b. Amparar | c. Garante | d. Huelga |
| e. Prevalecer sobre | f. Reclusos | g. Sujeción | h. Vulnerar |

El estado español es responsable de la vida de los presos.
 He tenido que ir a la policía a presentar una denuncia contra mi vecino.
 La ley protege a las mujeres maltratadas por sus parejas.
 Los ciudadanos están sometidos a las normas tributarias del estado.
 Los derechos de las víctimas son más importantes que los de los maltratadores.
 Los funcionarios hicieron un paro de un día contra la política económica.
 Los presos de la cárcel provincial van a ser trasladados la próxima semana.
 Los vertederos incumplen la mayoría de las normas medioambientales.

En este primer ejercicio se trabaja el significado a través de la sinonimia, a la par que nos permite trasponer el léxico propio del español jurídico al español general; esto es, reelaborar el mensaje en español jurídico llano¹⁴².

Ejercicio 1. b.

Ahora une las siguientes expresiones de forma adecuada:

1. huelga de	a. guardia
2. someterse a	b. necesidad
3. jueces de	c. hambre
4. declararse en	d. conflicto
5. estado de	e. la Ley
6. bienes en	f. huelga
7. amparada por	g. un tratamiento

En el ejercicio 1.b se están trabajando los patrones léxicos (*chunks*), para que el alumno se fije no solo en el régimen de cada una de las palabras sino también con qué otras palabras suelen aparecer en concomitancia. Esto es, se ha pasado de estudiar el significado al patrón léxico, a las combinaciones sintagmáticas, para continuar, como veremos en el siguiente ejercicio, en los elementos que se disponen en la construcción de la cohesión textual, a la par (ejercicio 1.d) de propiciar la reflexión metalingüística que le permita al estudiante adquirir consciencia sobre la construcción del texto.

¹⁴¹ Artículo procedente de Enrique GIMBERNAT (2009).

¹⁴² MINISTERIO DE JUSTICIA (2011).

Ejercicio 1. c.

Finalmente, ordena los párrafos para saber qué dice el artículo sobre Aminatur HAIDAR.

Con todos estos antecedentes, el problema de la situación jurídica de que Aminatur HAIDAR persista en su huelga de hambre, poniendo en peligro su vida, es fácil de resolver.

El segundo supuesto de tratamiento médico forzado que ha sido objeto de resoluciones judiciales es el de los testigos de Jehová. En todos estos casos se trataba de personas que, profesando esa religión, habían acudido a someterse a un tratamiento médico hospitalario y que, ante un repentino agravamiento de su salud [...] estos se habían negado a someterse a transfusiones de sangre [...], acordando los jueces de guardia competentes que dichas transfusiones se llevaran a cabo aun contra la voluntad de los pacientes [...]

En el caso de los presos del Grapo, que a finales de los 80 y principios de los 90 se declararon en huelga de hambre a fin de obtener su reagrupamiento[...] El Tribunal Constitucional (TC) en varias sentencias de 1990 y 1991 [...] resolvió que, dado que, de acuerdo con la Ley Penitenciaria, la Administración penitenciaria era garante de la vida de los reclusos, se planteaba un estado de necesidad entre dos bienes en conflicto en el que debía prevalecer, por su superior valor, el de la vida, por lo que era lícita –y venía exigida- la alimentación forzada [...]

La jurisprudencia española ha tenido ya oportunidad en distintas ocasiones de ocuparse de alimentaciones o de tratamiento médicos forzados en contra de la voluntad de los pacientes.

Por otra parte, su caso no es tampoco comparable al de los testigos de Jehová que, una vez que se someten a un tratamiento médico, no tienen derecho a determinar cómo este debe llevarse a cabo, ya que aquí sucede todo lo contrario: Aminatur Haidar se niega a que se le aplique, desde un principio, tratamiento médico alguno, algo a lo que está legitimada y amparada por la Ley de Autonomía del Paciente, por lo que nadie está autorizado a alimentarla por la fuerza.

Por una parte, HAIDAR no se encuentra sujeta a ninguna relación especial con el estado español, como lo puede estar un recluso, por lo que nadie es garante de su vida, ni viene obligado a velar por ella. De ahí que nadie tenga derecho tampoco [...] a alimentarla por la fuerza, vulnerando la libertad y la dignidad de la saharai.

Enrique GIMBERNAT (catedrático de Derecho Penal). *El Mundo*, 08/12/2009

Orden:

D					E
---	--	--	--	--	---

1. d. Explica cómo has sabido el orden correcto.

Finalmente, se cierra la secuencia con un ejercicio de expresión oral en el que el foco de aprendizaje reside en el contenido jurídico pero que debe involucrar y deben entrar en juego muchos de los elementos lingüísticos anteriormente trabajados.

1.e. Ahora que has leído el texto completo señala en qué tipo de fuentes basa el autor su argumentación y explícaselo a tu compañero.

Leyes Doctrinas Constitución Jurisprudencia Costumbres

Con la secuencia de ejercicios presentada vemos cómo bajo el enfoque léxico se integra la gramática, en la que los patrones léxicos (*chunks*) adquieren gran importancia, así como las relaciones sintagmáticas y horizontales, pues se pretende una enseñanza cualitativa, más que cuantitativa, que permita conseguir naturalidad y fluidez en la expresión. Volviendo a la idea de LEWIS —ya citada (1993, 1997 y 2000)— de que la lengua no consiste en una gramática lexicalizada sino en un léxico gramaticalizado, consideramos que es necesario presentar una adecuada secuenciación de actividades y ejercicios variados que permitan relacionar unas palabras con otras.

A continuación, vamos a ver otro ejemplo de cómo se pueden trabajar desde el significado de las palabras la expresión oral. En esta secuencia primero se presenta un ejercicio (2a) en el que se solicita relacionar la forma con el significado, al mismo tiempo que se están

trabajando contenidos propios del Derecho; en segundo lugar, se presenta una actividad deductiva sobre el ordenamiento jurídico (contenidos), que puede diferir de lo que sería propio en el país del estudiante de español jurídico (cultura jurídica a la par que se trabaja el concepto y los referentes del significado); finalmente, en tercer lugar, se presenta una actividad de expresión oral en la que a través del concepto se trabaja el contraste y el significado cultural.

2.a. Une las fuentes del Derecho con su significado.

Fuentes	Significado
Constitución	Norma estable escrita, que en el caso de España debe publicarse en el Boletín Oficial del Estado.
Costumbre	Conjunto de respuestas y soluciones del Tribunal Supremo a un caso específico.
Doctrina	Hábito social que se convierte en norma.
Jurisprudencia	Tratados y ensayos que expresan la opinión sobre la interpretación del Derecho.
Ley	Norma que determina todo el ordenamiento jurídico.

2.b. ¿Cuál crees que es la jerarquía de las fuentes del Derecho español?

2.c. ¿Cuáles son las fuentes del Derecho de tu país? ¿Cuál es la jerarquía? Anótalas y explícaselas a tus compañeros.

En definitiva, consideramos que el enfoque léxico permite que diseñemos una adecuada secuenciación de ejercicios y actividades que permita al alumno desarrollar y lograr mayor naturalidad tanto en la expresión oral como escrita, a la par, claro está, de mejorar la comprensión oral y escrita, pues como establecieron RATCLIFF y MCKOON (1988)¹⁴³ bajo la base de la teoría psicológica cognitiva propusieron en su explicación del *priming* semántico que

cuando dos palabras son presentadas sucesivamente en forma muy rápida, su combinación crea una Clave Compuesta que es usada para ser comparada con otras combinaciones anteriormente almacenadas en la memoria a largo plazo. Como las palabras semánticamente relacionadas coexisten más frecuentemente que las palabras no relacionadas, la familiaridad entre las palabras identificadas y su representación en la memoria aumenta la velocidad de procesamiento, en comparación con pares de palabras no relacionadas anteriormente.

La secuenciación que nosotros proponemos es primero diferentes ejercicios, en segundo lugar, actividades abiertas, propias de cada una de las destrezas, especialmente de expresión oral y escrita para acabar en una tarea que aúne holísticamente lo aprendido.

¹⁴³ Se pueden consultar los trabajos de estos autores en <http://star.psy.ohio-state.edu/coglab/>

El inventario de tipología de ejercicios es amplio: relacionar (sustantivos/ verbos con sus complementos, patrones léxicos, expresiones o imágenes con su significado...), completar textos con segmentos léxicos, tablas de derivación, escribir sinónimos/ antónimos, corregir, reformular...

Lo importante en la secuenciación es que primero se planteen ejercicios o actividades de pensamiento de orden inferior y que se acabe con una tarea, propia del pensamiento de orden superior¹⁴⁴.

5. LA INTEGRACIÓN DE ENFOQUES

¿Atención a la forma, enfoque léxico, destrezas? ¿Son compatibles? Desde nuestro punto de vista no es que sean compatibles, sino que la atención a la forma y el enfoque léxico son complementarios y combinados los resultados de aprendizaje son mayores que aplicados por separado pues los estudiantes adquieren mayor naturalidad, corrección y fluidez en su expresión oral y escrita, consiguen acercarse más al denominado «genio» de la lengua. El tercer término «destreza» no es que esté en disonancia, sino que presenta el escenario ideal para poder desarrollar toda la competencia comunicativa, en la que se integran, se trabajan, las diferentes destrezas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita y mediación), pues son prácticas significativas, cuyos productos (firmar un acuerdo, redactar una sentencia, participar en un juicio...) son propios del mundo real del Derecho y son contextualmente pertinentes, a la par que como tareas que son, recogen procesos mentales de pensamiento de orden superior.

A través de lo expuesto en el presente artículo hemos querido dejar claro que creemos firmemente en la necesaria «continuidad entre gramática y léxico» que defiende la lingüística de corte cognitivo (LC). Algunos de los principios que podrían ser aplicados a la enseñanza del español jurídico los podríamos resumir de la siguiente manera:

1. La concepción simbólica de la gramática, puesto que la LC concede una importancia crucial al significado de las formas gramaticales. De esta forma resulta fundamental la distinción entre significados simples y complejos, o significados específicos y concretos, íntimamente ligados la existencia de determinados significantes, consecuencia determinadas secuencias fonológicas y léxicas.

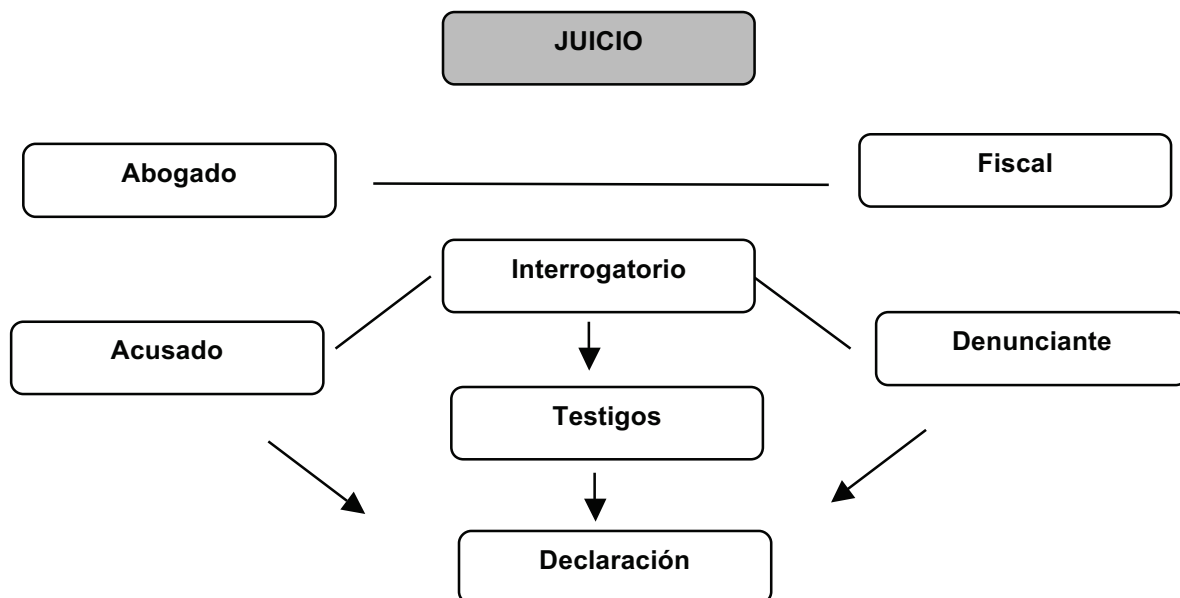
Dentro de la concepción simbólica de la gramática tendríamos que situar la distinción entre significados que se pueden representar de forma autónoma (como 'juez') y significados relacionales, que dependen de otros para poder ser representados (como la preposición 'de'). La manera de reflejar la complejidad simbólica de las relaciones entre forma y significado (que se darían por ejemplo en la colocación «juez de guardia») ha sido uno de los objetivos de la LC, como muestra el trabajo del ALHMOUD y CASTAÑEDA (2015).

2. Tener como unidad fundamental las construcciones es una muestra más de la unión de gramática y léxico. El significado del conjunto, no obstante, no es considerado como la suma de los significados aislados, como defendería una postura próxima a la semántica composicional, sino que el significado de la construcción «no se agota en el significado de

¹⁴⁴ Recordemos que la taxonomía de BLOOM establece como objetivos de pensamiento de orden inferior a superior la siguiente secuenciación: *recordar > comprender > aplicar > analizar > evaluar > crear*.

sus partes». Esto es algo fácilmente observable en combinaciones como «jueces de guardia» o «fraude de ley»¹⁴⁵.

3. La perspectiva como significado. El concepto simbólico de la lengua implica que la relación entre significante y significado pueda ofrecer diferentes puntos de vista. Las diferentes dimensiones que presenta el significado tienen como base las diferentes relaciones semánticas que se producen entre las palabras, entre las que destaca la metonimia, como forma de expresión de la perspectiva perfil-base. Un claro ejemplo aplicado al español jurídico se puede ver en la relación que guardan entre sí los términos que forman parte de un juicio:



4. Sin duda, la idea más extendida de la LC en relación a la unión de la gramática y el significado en la forma los usos prototípicos de los usos periféricos de la misma (ALHMOUD y CASTAÑEDA, 2014). Esto es, que a un valor central de la forma se le añaden significados periféricos, teniendo como base relaciones metonímicas o metafóricas. Un claro ejemplo de ello lo podemos observar en los usos de la preposición para expresar el agente en el español jurídico: «adoptadas **por** la Unión/ elaboradas **bajo** la autoridad».

6. A MODO DE COLOFÓN: DECÁLOGO METODOLÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL JURÍDICO

Finalmente queremos acabar con lo que a nuestro parecer es un buen decálogo metodológico para la enseñanza del español jurídico a extranjeros, que de alguna manera intenta recoger las ideas metodológicas que se han venido exponiendo a lo largo del presente trabajo, junto con alguna otra que no ha podido ser tratada en el mismo, pero que presenta claras vinculaciones con la orientación planteadas en las líneas anteriores.

¹⁴⁵ Ejemplos extraídos de CARBÓ y MORA (2012a: 17).

1. La distribución debe ser en núcleos temáticos (principales aspectos del sistema jurídico español), que facilitan la organización y las posibles relaciones entre las formas gramaticales y léxicas de los distintos ámbitos.
2. Debe haber interrelación entre el español jurídico y cultura jurídica (indisolubilidad entre la lengua y la cultura, o dicho de otra manera entre la forma y su *significado cultural*).
3. La descripción lingüística debe estar centrada en los usos jurídicos de la lengua ajustados a la *forma interior* del español.
4. Debe haber reflexiones gramaticales de usos periféricos de las formas específicamente jurídicos.
5. Las prácticas de ejercicios formales deben estar centradas en atención a la forma y enfoque léxico.
6. La secuenciación debe ser: ejercicios > actividades > tarea final.
7. Debe haber ejercicios y actividades de estrategias de aprendizaje y mediación: búsqueda de información, reflexión, cambio de registro, comparación con la lengua/cultura materna.
8. Debe haber integración de las destrezas, desarrollo de la interacción, tanto de la expresión oral como de la escrita, así como de la comprensión oral como escrita y de la mediación.
9. Las tareas de simulación deben corresponderse con situaciones comunicativas reales.
10. Las tareas finales globales deben permitir la aplicación e integración de los conocimientos globales adquiridos y deben ser de pensamiento de orden superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCARAZ VARÓ, E. & HUGHES, B. 2002. *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.

ALHMOUD, Z. & CASTAÑEDA CASTRO, A. 2015. «Más de gramática, más que gramática. De lingüística cognitiva y enseñanza de ELE». *DOBLELE*, 1: 101-135 <<http://revistes.uab.cat/doblele/article/view/5/0>>.

ALONSO RAYA, R. 2010. «Cómo mejorar tu vida con la gramática». *Marcoele, Monográficos*, nº 10 <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.alonso.pdf>.

CARBÓ, C. & MORA, M.Á. 2012. *De ley. Manual de español jurídico*. Madrid: SGEL.

CARBÓ, C. & MORA, M.Á. 2013. «Póster *¿Español jurídico para extranjeros!? ¿Y esto cómo se hace? Propuesta didáctica*». In *XV Jornadas Internacionales de Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante: 11-13 marzo.

CADIERNO, T. 1995. «El aprendizaje y la enseñanza de la gramática del español como segunda lengua». *REALE*, 4, PP. 67-86 (reeditado en 2010, *MarcoELE*, 10, pp. 1-18). <<http://marcoele.com/el-aprendizaje-de-la-gramatica/>>.

CADIerno, T. & PEDERSEN, J. 2014. «Introducción a la Lingüística Cognitiva: Orígenes y postulados básicos». In FERNÁNDEZ, S.S. y FALK, J. (eds.). *Temas de gramática española para estudiantes universitarios*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

CASTAÑEDA, A. (coord.). 2014. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.

CASTAÑEDA, A. 2012. «Perspective and Meaning in Pedagogical Descriptions of Spanish as a Foreign Language». In RUIZ FAJARDO, G. (ed.). *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 221 -272.

CASTAÑEDA, A. y ORTEGA, J. 2001. «Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español /LE». In PASTOR CESTEROS, S. & SALAZAR, V. (coords.). *Estudios de Lingüística: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.

CHAMORRO, L. 2012. «El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario». *Mosaico*, nº30 <<http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-30/Mosaico%2030.pdf>>.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

GIMBERNAT, E. 2009. *El Mundo*, 8 de diciembre.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. (†). 2004. «La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas». *Forma*, vol. 8, 83-107 <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm>.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. (†). (ed.).2010. *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de ELE*. Antologías de textos de didáctica del español. Biblioteca del Profesor. Centro Virtual Cervantes <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/default.htm>.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. (†). (ed.). 2011. *La descripción comunicativa de la lengua en el aula de ELE*. Antologías de textos de didáctica del español. Biblioteca del Profesor. Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/default.htm>.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. (†) & ZANÓN, J. 1999. «Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español». In ZANÓN, J. (coord.). *La enseñanza de español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

HIGUERAS, M. 2004. *Claves prácticas para la enseñanza del léxico* <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/9.Higuera.pdf>>

- LAHUERTA GALÁN, J. & PUJOL VILA, M. 1993. «La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica». In MIQUEL & SANS, N. (eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Colección Expolingua, Fundación Actilibre.
Disponible en: Monográficos *Marcoele*, n8, 2009, 117-138
<http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_lahuerta_pujol.pdf>.
- LEWIS, M. 1993. *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. 1997. «Pedagogical Implications of the lexical approach». In COADY, T. & HUCKIN, J. (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: CUP, 255-270.
- LEWIS, M. 2000c. «Learning in the lexical approach». In LEWIS, M. (ed.). *Teaching collocation: further development in the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications, 155-185.
- LLOPIS GARCÍA, R. 2011. *Gramática cognitiva para la enseñanza de español como lengua extranjera*. Madrid: ASELE/Ministerio de Educación.
- LLOPIS GARCÍA, R. et al. 2014. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- MARTÍN PERIS, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL
- MINISTERIO DE JUSTICIA (2011). *Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico* <<http://lenguajeadministrativo.com/wp-content/uploads/2013/05/cmlj-recomendaciones.pdf>>.
- MIQUEL LÓPEZ, L. & ORTEGA OLIVARES, J. 2014. «Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de ELE». In CASTAÑEDA, A. (coord.). *Enseñanza de la Gramática Avanzada*. Madrid: SGEL, 89-113.
- MORA SÁNCHEZ, M. Á. 2006. «Sobre los fines específicos del español: límites y deslindes para su aplicación a la enseñanza de E/LE». *Frecuencia –L*, (otoño): 51-58.
- NATION, I.S.P. 2001. *Learnig vocabulary in another language*. Cambridge: CUP
<<http://www.corpus4u.org/forum/upload/forum/2005110612351651.pdf>>.
- NORRIS, J. Y ORTEGA, L. 2000. «Effectiveness of L2 instruction: Ar Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis». *Language Learning* 50, 3: 417-528.
- REBUSCHAT, P. 2015. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Lancaster: Lancaster University.
- ROBLES ÁVILA, S. & SÁNCHEZ LOBATO, J. 2012. *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. Málaga: Analecta Malacitana, Anejo LXXXIV.
- ROMERO DOLZ, B. 2012. *El enfoque léxico aplicado a la reducción de errores interlingüísticos. Una investigación experimental*
<<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-BV-15-03B-RomeroDolz.pdf?documentId=0901e72b818c6aa1>>.