

*Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera*  
CIESE-Comillas - UC  
Año académico (2016- 2017)

**[Cómo enseñar las colocaciones sobre la violencia  
en el discurso profesional jurídico desde la Teoría  
Sentido- Texto para el nivel B1- B2]**

Trabajo realizado por: Cristina Bordallo Barbero

Dirigido por: Marta Higuera García



**Resumen:**

Dada la carencia de materiales didácticos para el español jurídico en la clase de ELE, en este trabajo se presenta una propuesta didáctica dirigida para los niveles B1- B2 centrada en la violencia. Para su realización, se ha tomado como referencia un glosario de colocaciones de verbos soporte conformado a partir del análisis de los manuales existentes en el mercado y de cincuenta documentos jurídicos reales.

Ambos han sido elaborados a partir de la unión de los principios teóricos de la Teoría Sentido-Texto y de los metodológicos del Enfoque léxico. Las dos teorías hacen especial hincapié en el uso de las colocaciones, unidades léxicas que permiten mejorar la fluidez y, por tanto, preparar al discente para la comunicación en un entorno profesional.

**Palabras clave:**

Español con Fines Específicos, Teoría Sentido- Texto, Enfoque léxico, lenguaje jurídico, colocaciones, verbos soporte

**Abstract:**

The aim of our thesis is to present a didactical approach to Criminal Law for B1- B2 students. For this purpose, we have taken as a basis a glossary of violence light verbs constituted by the methods of Spanish for Specific Purposes and fifty legal documents.

Both of them combine Meaning Text- Theory approach with Lexical Approach. They focus on collocations, lexical items which improve fluency. Consequently, their use is vital for work environment.

**Key words:**

Spanish for Specific Purposes, Meaning- Text Theory, Lexical Approach, legal language, collocations, collocations, light verbs,

## ÍNDICE

1.	Introducción.....	1
2.	Estado de la cuestión .....	4
2.1	Concepto de colocación.....	4
2.2	Problemas en torno a su definición.....	5
2.3	Tratamiento del término colocación según los principales referentes .....	7
2.4	Lengua de especialidad.....	10
2.4.1	¿Qué se entiende por lenguaje de especialidad?.....	11
2.4.2	Lengua común y lengua de especialidad.....	12
2.4.2.1	Aspectos lingüísticos.....	13
2.4.2.2	Aspectos pragmáticos.....	13
2.4.2.3	Aspectos funcionales .....	13
2.4.3	El lenguaje jurídico .....	14
	Características del lenguaje jurídico.....	14
3.	Marco Teórico .....	15
3.1	La Teoría Sentido- Texto.....	15
3.2	Funciones léxicas .....	16
3.3	Verbos de apoyo .....	18
3.3.1	Características semánticas .....	19
3.3.2	Características sintácticas .....	20
3.3.3	Diferencias entre los verbos simples y las construcciones con verbos de apoyo.....	20
3.4	Funciones léxicas de los verbos soporte.....	22
3.5	El DICE.....	23
3.6	Enfoque metodológico. El Enfoque léxico.....	26
3.7	Importancia de las colocaciones en el ámbito de ELE .....	27
4.	Metodología .....	30
4.1	Análisis de los manuales de Español con Fines Específicos (Derecho).....	30
4.1.1	El español por profesiones. Lenguaje jurídico .....	31
4.1.2	Español jurídico. Manual de español profesional .....	32
4.1.3	Temas de Derecho. Manual para la preparación del español en el ámbito jurídico .....	35
4.1.4	Español jurídico para extranjeros .....	36
4.2	Diseño de la propuesta didáctica.....	37
4.2.1	Selección de Temas de Derecho para la propuesta didáctica .....	37
4.2.2	Uso de los corpus en las lenguas de especialidad .....	39
4.2.3	Grupo meta .....	40
5.	Propuesta didáctica .....	42
6.	Conclusiones .....	57
7.	Bibliografía .....	58
8.	Anexos .....	68
	Anexo I. Colocaciones de Lenguaje jurídico: Español por profesiones. ....	68
	Anexo II. Colocaciones de <i>Español jurídico. Manual de español profesional.</i> .....	79
	Anexo III. Colocaciones de <i>Español jurídico. Manual de español profesional. Cuaderno de ejercicios</i> .....	92

<b>Anexo IV. Colocaciones de <i>Temas de Derecho</i>. Manual para la preparación del Español en el ámbito jurídico.....</b>	<b>96</b>
<b>Anexo V. Colocaciones de <i>Español jurídico para extranjeros</i>. .....</b>	<b>107</b>
<b>Anexo VI. Análisis de las cincuenta sentencias.....</b>	<b>115</b>
<b>Anexo VII. Glosario de colocaciones sobre la violencia.....</b>	<b>128</b>
<b>Anexo VIII. Guía del profesor .....</b>	<b>133</b>



## **1. Introducción**

En los últimos años, se ha acrecentado el número de estudiantes interesados por el Español con Fines Específicos debido, principalmente, a la globalización y a los avances de la Lingüística Aplicada en este ámbito (García Antuña y García Piñeiro, 2004). Si bien es cierto que este interés está muy presente en el área de los negocios, el lenguaje jurídico cada vez tiene más importancia puesto que el español es lengua oficial en organismos internacionales como la Unión Europea, la ONU o la UNESCO (Alcaraz, Hugues y Gómez, 2009).

Prueba de ello son los distintos cursos que ofrecen instituciones de renombre en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera como el Instituto Cervantes en sus distintas sedes (Hamburgo, Milán, Tánger, El Salvador...). Sin embargo, frente a la profusión de materiales didácticos en otras áreas de especialidad, cabe destacar la escasez de los mismos en el ámbito jurídico. Por tanto, este trabajo pretende responder a esta ausencia y, por consiguiente, permitir el avance en la enseñanza del Español con Fines Específicos.

Es preciso mencionar que la mayoría de estos cursos están centrados en la adquisición del léxico para la comprensión de textos especializados o para su uso en el ámbito profesional. Esto se debe a que la terminología es uno de los principales problemas para el dominio del español jurídico, puesto que se caracteriza por ser un lenguaje formulaico, lo que se manifiesta en el uso de las unidades fraseológicas y, en especial, de las colocaciones.

La investigación de estas unidades léxicas en el ámbito de la Lingüística ha evolucionado considerablemente desde su introducción a mediados de los años 50 del siglo pasado ya que, en la actualidad, su estudio se enmarca dentro de la generación automática de textos. Dentro de esta corriente se encuentra la Teoría Sentido- Texto, cuyo objetivo es crear un modelo de lenguaje natural, cuyas relaciones entre las unidades léxicas sean de carácter universal (Barrios, 2010).

Por su parte, en el ámbito de la Didáctica de Lenguas, destaca la teoría del Enfoque léxico, surgido en la década de los 90, que concede más importancia al léxico en detrimento de la gramática. No obstante, parte del Enfoque comunicativo, por tanto, el alumno es el centro de su propio aprendizaje, del que es responsable.

En nuestra memoria hemos querido aunar las dos teorías para diseñar materiales útiles para el español jurídico en la clase de ELE. Cabe precisar que ambas buscan la creación de asociaciones mentales en el cerebro a través de la creación de redes mentales. Por tanto, ante la aparición de un nuevo vocablo, este se relaciona con otras palabras almacenadas previamente en el lexicón, de tal forma que, se va aumentando la combinatoria léxica y semántica de las palabras.

Esta memoria se centra, concretamente, en el estudio de las colocaciones de los verbos soporte dentro del ámbito de la violencia. Nuestros principales objetivos son la elaboración de un glosario sobre la violencia formado por los verbos soporte y la creación de una propuesta didáctica que combine los aspectos teóricos de la Teoría Sentido- Texto con los metodológicos del Enfoque léxico.

Del primero se extraen los siguientes objetivos específicos: el análisis de cincuenta documentos reales del ámbito jurídico- principalmente sentencias- y la selección de las colocaciones más productivas para el nivel B1- B2 del MCER de acuerdo con unos criterios concretos: su pertenencia al lenguaje jurídico y su adecuación a dicho nivel.

El segundo, en cambio, comprende el análisis de los cinco manuales de español jurídico de este nivel que se encuentran actualmente en el mercado y la creación de una tipología de actividades a partir de uno de ellos, *Temas de Derecho*. Con ello, pretendemos preparar al alumno para enfrentarse al mundo real, ya que nuestro fin último es la comunicación.

Por tanto, este Trabajo de Fin de Máster cuenta con dos fases: una de carácter cualitativa, que tiene por fin la recogida de este tipo de colocaciones en diversos materiales para determinar cuáles son necesarias para hablar de este tema y otra de carácter experimental, en la que se compila un glosario a través del análisis de los materiales anteriormente descritos.

En cuanto a la estructura, conviene precisar que se encuentran dos partes bien diferenciadas. La primera, compuesta por los puntos dos y tres, está dedicada a la parte teórica del trabajo. En el segundo punto, se revisará el concepto *colocación* y se hará especial hincapié en las distintas corrientes originadas en función de la concepción del término y su tratamiento por parte de los principales referentes. Además, nos adentraremos en el concepto de lenguaje de especialidad, un término complejo, ya que, como se comprobará más adelante, no hay unanimidad respecto a su concepción.

A continuación, se tratarán el enfoque teórico y el enfoque metodológico de nuestro objeto de estudio. De esta manera, nos aproximaremos a las características principales de la Teoría Sentido- Texto, el concepto de *función léxica* y nos detendremos en los verbos soporte, aspecto vital para la comprensión del trabajo. Más tarde, examinaremos el Enfoque léxico y sus beneficios para los alumnos de Español como Lengua Extranjera.

La segunda parte, compuesta por los puntos cuatro, cinco y seis, constituye la parte práctica de nuestra memoria. En el cuarto punto, se pondrá en práctica la teoría a través del análisis de la metodología de cada uno de los manuales jurídicos existentes en España para el nivel B1- B2 del MCER y de las colocaciones formadas por los verbos soporte que aparecen en ellos, detalladas en los anexos. Además, se reflexionará sobre los beneficios del uso de corpus en las lenguas de especialidad y se analizarán cincuenta documentos reales. En el quinto, se encontrará la propuesta didáctica, una aplicación práctica a partir de los materiales analizados. Por último, se recogerán las ideas principales en forma de conclusiones, así como las líneas futuras de esta investigación.

## 2. Estado de la cuestión

### 2.1 Concepto de colocación

Las colocaciones suelen ser combinaciones de, por lo menos, dos lexemas, solos o con algún elemento gramatical que se intercambia entre ellos, como una preposición y/ o un artículo (Zuluaga, 2002), por ejemplo, *caer en la cuenta* o *memoria prodigiosa*. En ellas, una de las palabras selecciona a la otra, esto es, una de ellas exige semánticamente a la otra. Este fenómeno es el que se conoce con el nombre de *direccionalidad*.

Sin embargo, se puede decir que "cada una de las colocaciones [*sic*] implica un proceso de selección de sus componentes que también podría cumplir la función de comunicar el mismo contenido" (Zuluaga, 2002: 63). Así, en *matar el tiempo*, *matar se* ha preferido a *eliminar* o *suprimir*, perfectamente posibles desde el punto de vista gramatical.

Otra de sus características es la transparencia, es decir, los hablantes pueden reconocer cada uno de sus componentes, lo que las acerca a las combinaciones libres de palabras. No obstante, uno de esos elementos puede tener un significado distinto al literal, motivo por el que "en cada una de las combinaciones se realiza solamente una acepción, una de las posibilidades de sentido de los componentes" (Zuluaga, 2002:62). Asimismo, conviene señalar que están sujetas a la variación lingüística, puesto que es posible encontrar otra manera de expresar el mismo significado, propia de otro dialecto o de otro registro. Al respecto, valga como ejemplo *pegar un tiro*, propio del lenguaje coloquial colombiano frente a *hacer un disparo*, perteneciente al registro formal de esta misma variedad del español (Zuluaga, 2002: 62). Además, es preciso tener en cuenta la "posibilidad de variar el valor categorial de los elementos constituyentes" como en *gravemente herido*, que puede modificarse por *herido de gravedad* o *herida grave*.

Otra de sus propiedades es su pertenencia al acervo lingüístico de una comunidad. Hay muchos autores que han hablado sobre este fenómeno. En palabras de Zuluaga (2002: 66): "podemos decir que las colocaciones forman parte del saber, del acervo

disponible, del lexicón mental de los hablantes". Por su parte, Koike coincide con este autor (2000: 193), ya que afirma que "las colocaciones indican conceptos inconfundibles para los nativos de una comunidad lingüística". En esta misma línea se encuentra Corpas Pastor (1996: 274), quien señala que "las unidades fraseológicas reflejan en mayor o menor medida la cultura que ha determinado su aparición".

## **2.2 Problemas en torno a su definición**

Las colocaciones muestran características tanto de las combinaciones libres como de las combinaciones fijas de palabras. Para diferenciarlas, vale la pena recordar que las primeras aceptan la sustitución o introducción de términos (Osorio y Serra, 2012). Esta característica es también un rasgo de las colocaciones. Para ilustrarlo, pongamos por caso *escribir un poema*, que podría reformularse como *ha escrito un maravilloso poema*. A su vez, en lugar de *escribir* podrían haberse utilizado los verbos *redactar* o *componer*. A esto se suma la transparencia de los términos que las componen, lo que permite deducir el significado de la expresión, por ejemplo, *en ligero acento*.

Frente a ellas se sitúan las expresiones fijas, dentro de las cuales se encuentran las locuciones, con las que comparten dos rasgos principales: la coocurrencia frecuente y la restricción combinatoria (Barrios, 2015). El primero de ellos se refiere a la regularidad con la que aparece dicha combinación de palabras y, el segundo, a la imposibilidad de elegir los elementos que las componen.

No obstante, de acuerdo con Zuluaga (1980: 122) estas dos unidades fraseológicas difieren en el grado de idiomaticidad, es decir, en el "rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación". Así, frente a las locuciones, las colocaciones son "perfectamente entendibles, transparentes para el hablante que conozca cada uno de los componentes" (Zuluaga, 2002: 61). De hecho, la restricción de estas últimas es mucho menor que el de las locuciones, ya que estas no permiten "elegir libremente ninguna de las unidades léxicas que las componen" (Barrios, 2015: 13). De ahí se desprende la imposibilidad de estructuras como *#echar el ojo ocular* o *arrojar el ojo*, ejemplos tomados de la ya citada autora.

Dicho lo anterior, es preciso señalar que, al situarse a medio camino entre ambas, se complica no solo su definición, sino también la responsabilidad de su tratamiento por parte de las distintas disciplinas lingüísticas. Esta es la razón por la que tanto la Fraseología como la Sintaxis han reclamado su estudio, lo que ha dado lugar a dos enfoques.

Uno de ellos es el estadístico, según el cual la *colocación* es "aquella propiedad de las lenguas por las que los hablantes tienden a producir ciertas combinaciones de palabras entre una gran cantidad de combinaciones teóricamente posibles" (Corpas Pastor, 2001). Su máximo representante es Firth (1968), quien entiende la colocación como la "mera coaparición significativa de unidades léxicas en el discurso" (Corpas Pastor, 2001). Dentro de esta línea, es importante destacar los conceptos de *núcleo* y *colocado*: el primero hace referencia a la palabra que se está analizando y el segundo a las palabras que se combinan con ella. Entre las dos existe una relación de carácter sintáctico.

Frente a este enfoque, el semántico considera que entre *núcleo* y *colocado* existe una relación semántica, esto es, hay un elemento, el *colocativo*, que depende de otro, la *base*. De acuerdo con esta perspectiva, este término se entiende de la siguiente manera:

denominaremos colocación a las unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidos por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no solo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en este una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo (Corpas Pastor, 1996:66).

La Fraseología integra a las colocaciones dentro de su campo porque, al igual que las unidades fraseológicas, "son combinaciones estables, de al menos dos palabras gráficas cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta" (Corpas Pastor, 2001), como *crítica feroz* o *subir como la espuma*. Además, presentan otras características comunes:

la alta frecuencia de aparición, ya que los colocados suelen aparecer juntos con relativa frecuencia en el discurso; la institucionalización, puesto que los hablantes las reconocen como familiares; la idiomática, debido a la especialización de uno de sus integrantes, lo que determina su restricción combinatoria y su variación potencial y la variación, entendida como variante lingüística y manipulación discursiva. (Corpas Pastor, 2001).

Todas estas observaciones se relacionan con la manera de tratar las colocaciones dentro de la Fraseología. Así, en el caso del bloque oriental, esto es, la antigua Unión Soviética y los países del este, se entiende la fraseología en un sentido amplio, prestando atención a las combinaciones de palabras. En cambio, el bloque occidental, conformado por el antiguo estructuralismo europeo, se centra en las expresiones fijas e idiomáticas y relega las colocaciones a la periferia. Finalmente, "para los anglo- norteamericanos, las colocaciones se sitúan en el extrarradio" (Corpas Pastor, 2001:43).

### **2.3 Tratamiento del término colocación según los principales referentes**

El uso del término *colocación* fue introducido de forma tardía en Filología Hispánica, concretamente en 1978 por Seco. Su origen se remonta a 1957, momento en el que Firth lo utiliza para hablar de una de las partes en las que se divide el significado. Se debe agregar que este autor entiende *significado* como adecuación a un contexto, esto es, como aceptabilidad (Alonso Ramos, 1994). De acuerdo con Corpas Pastor (2001), Firth "se propone analizar el significado de las palabras en contexto, es decir, teniendo en cuenta las asociaciones de estas en el sintagma, de donde proviene gran parte de su significado global".

Este autor será quien "inaugure la que se ha dado en llamar la corriente estadística o el enfoque basado en la frecuencia"<sup>1</sup> en la que la "colocación refleja la compañía habitual de una palabra".<sup>2</sup> Entre sus seguidores se encuentran, entre otros, Lyons y Halliday.

---

<sup>1</sup> Para una revisión de la evolución del término de colocación, véase Pérez Serrano (2015; pp. 10- 31).

<sup>2</sup> "Collocation states the habitual company a key- word keeps".

Unos años más tarde, Lyons (1996), entiende que nuestra capacidad de inferir el significado depende de la teoría distribucional, es decir, de "nuestro conocimiento del significado de otras palabras en esos contextos y de nuestra comprensión de las oposiciones paradigmáticas y equivalencias que se sostienen entre la palabra en cuestión y otras palabras que podrían haber aparecido, pero de hecho no aparecen, en el mismo punto en el texto" (Alonso Ramos, 1994:11).

Por su parte, Halliday (1996) diferencia el nivel gramatical del nivel léxico, al que denomina *lexis*. Considera que todas las estructuras pertenecen a los dos niveles, el léxico y el gramatical, solo que, en función de sus características, se explican mejor de una manera o de otra. Así, las colocaciones pertenecen al nivel léxico, y se definen según criterios estadísticos, es decir, "se observa la frecuencia de esa unidad en un entorno dado en relación con su frecuencia total de aparición" (Alonso Ramos, 1994:13). En la práctica esto carece de validez, dado que el hecho de que una palabra suela aparecer con otra no determina una colocación.

Para estudiar las colocaciones, estos autores se basan en diferentes nociones: *la distancia colocacional*, o "el número de palabras, a derecha e izquierda, que separan el núcleo del colocado" y el *patrón colocacional o extensión colocacional* de un núcleo, esto es, "el conjunto de las palabras con las que este se coloca según la distancia colocacional que se haya establecido previamente" (Corpas Pastor, 2001: 49).

Bally (1951) se centra en el carácter usual de las colocaciones, al igual que los autores anteriores. Como se ha mostrado anteriormente, la frecuencia no es determinante a la hora de hablar de una colocación, puesto que, de acuerdo con ese criterio, expresiones como *tener un perro* (ejemplo propio) conformarían una colocación. No obstante, hay otras muchas palabras que se pueden combinar con *tener*. Conviene resaltar que los estudios de las colocaciones basados en la frecuencia fracasaron por distintos motivos:

- (1) hay combinaciones muy frecuentes que no presentan un grado de estabilidad suficiente para ser consideradas colocaciones;
- (2) hay colocaciones muy estables cuyos colocados son palabras poco frecuentes por lo que no aparecen en un corpus dado;
- (3), hay colocaciones cuyos elementos aparecen muy distanciados en el discurso, por lo que no pueden ser extraídos de forma automática,
- (4) la frecuencia estadística no puede dar cuenta de la prominencia cognitiva (*distinctiveness*)

saliencia) de algunas colocaciones muy establecidas y típicas de una lengua; (5) los programas de gestión de corpus no están diseñados para detectar colocaciones en el nivel lexémico, solo en el nivel de la palabra gráfica (word form); (6) el enfoque estadístico no dispone de instrumentos para el análisis semántico de una determinada colocación; y (7) en ciertos casos, además, el vínculo colocacional existente entre dos lexemas concretos es heredado por todo un sintagma, que puede contener una palabra con el mismo significado léxico pero con distinta categoría gramatical o bien apuntar hacia un colocado que, sin embargo, se ha elidido en el discurso. (Corpas Pastor, 2001:50)

Por estas razones, se estudiaron las colocaciones desde la lexicografía. Hay que mencionar que el concepto de *colocación* es diferente desde esta perspectiva. Para esta parte de la Lingüística, este término equivale a los "lexemas que aparecen formando un sintagma".

Es preciso resaltar las aportaciones de Hausman (1979) y Cruse (1986). El primero habla de la direccionalidad de las colocaciones, esto es, "la determinación semántica entre la base y el colocativo" (Corpas Pastor, 2001). De acuerdo con Alonso Ramos (1994), la base es autónoma por lo que marca la elección del colocativo.

El segundo, empero, añade al criterio de frecuencia la transparencia de las palabras que conforman una colocación (Alonso Ramos, 1994:16), en el sentido de que, "cada constituyente aporta una parte del sentido a la expresión en conjunto". Este autor habla de las restricciones colocacionales, palabras que no se pueden combinar con otras independientemente de la veracidad de la unidad.

Más tarde, desde la generación automática de textos, se han tratado las colocaciones con más exactitud. Entre los principales referentes se encuentran Cumming (1986), quien distingue las colocaciones de las expresiones idiomáticas debido a la transparencia de sus términos, esto es, si el significado es predecible por cada una de las partes que lo componen. Otro de los autores más importantes es Igor Melčuk, quien da lugar a la Teoría Sentido- Texto. Dado que esta teoría constituye la base de nuestro trabajo, se dedicará el tercer epígrafe a explicar su origen, su concepción acerca del término *colocación* y sus aspectos más importantes.

De los párrafos anteriores se puede deducir, como apunta Higuera (2004b: 480), que "el concepto de colocación es escurridizo y complejo, pues a pesar de que la bibliografía es amplia y de que los orígenes se remiten a los años cincuenta, todavía se siguen publicando artículos que intentan perfilar el concepto." Además, es necesario señalar que este término se entiende de manera distinta en la Lingüística que en la didáctica de lenguas. Así, en este último campo "sus características más destacadas son la institucionalización y la frecuencia de coaparición, pero no lo son tanto ni la restricción léxica ni la direccionalidad ni la tipicidad" (Higuera, 2004b:480).

## 2.4 Lengua de especialidad

Como nuestro trabajo está enfocado en las colocaciones del lenguaje jurídico, es imprescindible abordar la cuestión de las lenguas de especialidad. En este apartado se tratará, por tanto, el origen de la enseñanza de estas lenguas, qué se entiende por lenguaje de especialidad y qué las diferencia de la lengua común, así como las características propias del lenguaje jurídico.

Como demuestran Rodríguez Piñero y García Antuña en su artículo (2009), a pesar de que el interés por la enseñanza- aprendizaje de las lenguas con fines específicos (LFE, de ahora en adelante) data de los años sesenta<sup>3</sup> con la enseñanza del inglés para fines específicos (ESP, *English for Specific Purposes*), es en los últimos años cuando las lenguas de especialidad han cobrado una gran importancia debido a diversos factores:

por un lado, a la relevancia que ha adquirido la especialidad en la sociedad actual, fomentada por los movimientos globalizadores, que exigen y demandan una constante transferencia de productos y conocimientos y que originan necesidades en materia de plurilingüismo, y, por otro, al reconocimiento que están teniendo desde diversos ámbitos los logros obtenidos en la Lingüística Aplicada y el trascendental papel que desempeña esta en el marco de la Lingüística General (Rodríguez Piñero y García Antuña, 2009: 908).

No obstante, pese al creciente interés en esta área, sigue existiendo un debate en torno a qué se entiende por lenguaje de especialidad, como se verá en el siguiente apartado.

<sup>3</sup> Cabe destacar que el interés por el estudio de lenguas extranjeras con fines específicos se remonta a la antigua Grecia y al Imperio Romano ( Aguirre Beltrán, 2012: 9).

### 2.4.1 ¿Qué se entiende por lenguaje de especialidad?

No hay una unanimidad de opiniones en torno a qué se entiende por *especialización*. Estas posturas han dado lugar a dos ejes de caracterización de los lenguajes de especialidad: "el vertical, basado en la temática y el horizontal, basado en el estilo y el grado de abstracción que presenta un contenido" (Cabré, 1993: 141).

Desde la primera perspectiva, los lenguajes especializados "son códigos de carácter lingüístico, diferenciados del lenguaje general, que constan de reglas y unidades específicas". Desde el segundo enfoque, en cambio, "cada lenguaje de especialidad es una simple variante del lenguaje general" (Cabré, 1993: 133).

Es preciso resaltar que el primer criterio no es suficiente para determinar si un texto es especializado o no, dado que, generalmente, las actividades diarias de los individuos pertenecen a un ámbito especializado y, además, existe un traslado de los temas especializados a la vida cotidiana (Cabré, 1993: 136). En cuanto al segundo, vale la pena recalcar la clasificación de Mateo (2007: 193) de los lenguajes especializados, "medido en razón de los elementos funcionales (gramaticales, sintácticos y semánticos) y sociopragmáticos (interacción comunicativa)

**Tabla 1:**

**Parámetros para distinguir las lenguas de especialidad (Mateo, 2007: 193)**

+ especializado			-especializado	
Lenguaje técnico	Lenguaje técnico	Lenguaje semitécnico	Lenguaje divulgativo	Lenguaje natural
Ciencias puras: Matemáticas, Biología, Medicina...	Ciencias sociales y Humanas: Economía, Derecho	Negocios: Comercio, Finanzas, Turismo	ensayos, económica, documentales científicos, etc.	

Siguiendo a Cabré (2005), en nuestro trabajo defendemos la combinación de estas posturas, puesto que los lenguajes de especialidad son “registros funcionales de la lengua, determinados básicamente por la temática, lo que no excluye que esta selección temática ni sea suficiente para hablar de especialidad ni restrinja ni permita cualquiera de las opciones de las variedades dialectales y funcionales”. En otras palabras:

los lenguajes de especialidad están en relación de inclusión respecto del lenguaje general y en relación de intersección respecto de la lengua común, con la que comparten características y con la que mantienen una relación de trasvase de unidades y convenciones” (Cabré, 1993: 140), como se muestra en la siguiente figura:

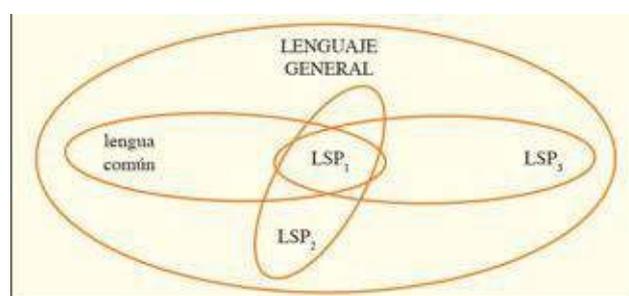


Figura 1: Relación entre el lenguaje general y los lenguajes de especialidad.

Fuente: La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones (Teresa Cabré, 1993: 140).

### 2.4.2 Lengua común y lengua de especialidad

Como apunta Aguirre Beltrán (2012: 38), los límites entre la lengua común y la de especialidad no están del todo claros, lo que se refleja en el hecho de que no se hayan alcanzado definiciones generalmente aceptadas y en que incluso, algunos expertos nieguen su existencia o hablen de la imposibilidad de definirlos. Esto explica la variación de las denominaciones para la enseñanza de las lenguas de especialidad que existen, tanto en distintos idiomas como dentro de la misma lengua, como demuestran los siguientes ejemplos: *Special Language*, *Language for Specific Purposes*, *English for Specific Purposes* o lenguajes especializado/lengua de especialidad, lenguas para propósitos específicos y lenguas profesionales y académicas.

De acuerdo con Cabré (1993: 151), “para diferenciar los elementos propios de la lengua común y los de la lengua especializada, tendremos en cuenta aspectos de tres clases: lingüísticos, pragmáticos y funcionales”.

### 2.4.1 Aspectos lingüísticos

Ambos comparten el sistema gráfico de expresión y los sistemas morfológico y sintáctico. Además, presentan las mismas reglas combinatorias y los mismos tipos de oraciones (Cabré, 1993: 152). Sin embargo, se diferencian por la clase de lexemas y las estructuras que aparecen en cada uno de los textos. Es más, hay algunas unidades propias del lenguaje general como los afijos coloquiales, los pronombres de segunda persona o las oraciones exclamativas, entre otras, que no son característicos de los textos de especialidad (Cabré, 1993: 153). En su lugar, el lenguaje jurídico se sirve de otro tipo de recursos lingüísticos para dotar de objetividad y precisión al texto, como se verá en el epígrafe 2.4.2.3.

Debido a la importancia del léxico en nuestro trabajo, es necesario mencionar los tipos de lexemas que se encuentran tanto en los textos generales como específicos (Cabré, 1993: 152). Así, para la ya citada autora (1993: 152) existe un léxico común (*crema, loción, contrato...*), uno específico de cada texto, que se encuentra a medio camino entre la lengua común y la especializada (*antiinfeccioso, dispensa, propinar una paliza, hacer testamento,...*) y uno claramente específico del texto especializado (*percutáneo, antifúngico, prestar juramento, hacer una declaración...*).

#### 2.4.2.2 Aspectos pragmáticos

Los lenguajes específicos se diferencian pragmáticamente del lenguaje general por los siguientes aspectos: la temática, ajena al conocimiento general de una lengua; los usuarios<sup>4</sup> y las situaciones de comunicación que son, normalmente, de carácter formal (Cabré, 1993: 144).

#### 2.4.2.3 Aspectos funcionales

En contraste con la lengua general en la que se muestran las seis funciones que distinguió Jakobson (1963), en el lenguaje específico la función primordial es informar, por lo que se busca la despersonalización y la objetividad (Cabré, 1993: 155).

---

<sup>4</sup> Conviene diferenciar los productores de las comunicaciones especializadas, que deben tener un conocimiento específico de la materia de los receptores, entre los que se incluyen los especialistas y el público general (Cabré, 1993: 139).

### 2.4.3 El lenguaje jurídico

Antes de abordar las características del lenguaje jurídico, conviene distinguir entre el Español con Fines Académicos (EFA) y el Español con Fines Profesionales (EFP). Así, como apunta Aguirre Beltrán (2012: 12), el primero de ellos tiene como fin el logro de la competencia comunicativa por parte de los aprendientes de español universitarios que estudien en países hispanohablantes. Es un ámbito muy consolidado gracias a la publicación del proyecto europeo ADIEU o *El discurso académico* en la Unión Europea (Gutiérrez Álvarez, 2012: 152). El segundo, en cambio, está destinado a la utilización del español con fines profesionales en las distintas posiciones laborales de los diferentes sectores de la actividad profesional (Aguirre Beltrán, 2012: 13).

#### Características del lenguaje jurídico

Este tipo de lenguaje tiene unos rasgos de estilo propios: la objetividad y la precisión, que se manifiestan en el uso de construcciones retóricas y cultismos; la búsqueda de la comunicación eficaz; la precisión y la coherencia, conseguida mediante la utilización de términos denotativos; la claridad; la normatividad, que se manifiesta a través del empleo del imperativo y el presente de subjuntivo y la tendencia formalizadora, mediante el estilo formulario, las abreviaturas y las fórmulas fraseológicas y léxicas (Morales Pastor, 2004 : 1165).

Es necesario recalcar la importancia de las colocaciones en las lenguas de especialidad ya que "resultan de gran relevancia tanto para traductores, redactores técnicos, mediadores lingüísticos y periodistas especializados, así como para los hablantes de una segunda lengua que se acerquen a un campo de especialidad" (Aguado de Cea, 2007: 53). Esta autora recalca el interés del estudio de los verbos de apoyo, que se desarrollará en profundidad en el siguiente apartado.

### **3.Marco Teórico**

En este epígrafe se abordará, por un lado, la Teoría Sentido- Texto, que constituye el marco teórico de nuestro trabajo y, por otro, el Enfoque léxico, que es el enfoque metodológico.

#### **3.1 La Teoría Sentido- Texto**

Antes de explicar en qué consiste esta teoría, es preciso clarificar el porqué de su elección. Las razones que nos han llevado a decantarnos por este marco teórico son las siguientes: su enfoque onomasiológico, esto es, centrado en la producción y no en la codificación como la mayoría de diccionarios, lo que permite la creación de asociaciones mentales en el cerebro; el amplio conocimiento de cada unidad léxica que ofrece, ya que presenta para cada una de ellas, su combinatoria léxica y semántica y la universalidad de las funciones léxicas, lo que posibilita la búsqueda de un vocablo en el diccionario, como se verá en las siguientes líneas.

La Teoría Sentido- Texto se enmarca dentro de la Lingüística Explicativa y Combinatoria. Fue creada en 1965 por Igor Melčuk y Aleksander Žolkovsky con el objetivo de traducir los sentidos en enunciados, denominados textos, mediante modelos funcionales del lenguaje, conocidos como Modelos Sentidos- Texto (MST). Se basa en los siguientes postulados (Melčuk, 1997: 4):

1. La correspondencia multívoca entre el conjunto indefinido innumerable de sentidos y el conjunto indefinido innumerable de textos.
2. La correspondencia se establece desde el sentido al texto, es decir, se trata de un modelo sintético o de la producción de la palabra.
3. La frase y la palabra son las unidades intermediarias entre los sentidos y los textos.

Esta teoría, por tanto, "busca comportarse como un hablante, que ni pierde el tiempo generando conjuntos de frases gramaticalmente correctas ni distinguiendo entre las correctas e incorrectas, sino que directamente expresa aquello que quiere

decir”<sup>5</sup> (Melčuk, 1997: 7). Para ilustrarlo, Polguère (1998:4), uno de sus colaboradores, se sirve del siguiente ejemplo:

<i>Sentido</i>	<i>Textos:</i>
Norm ama a su mujer Marge de manera muy intensa´	<i>Norm ama locamente a su mujer Marge.</i> <i>Norm ama a su mujer Marge con locura.</i> <i>Norm ama a su mujer Marge como un loco</i>

De esta manera, si un hablante quisiera expresar el siguiente sentido: ‘*Norm ama a su mujer de manera muy intensa*’, podría hacerlo de las siguientes maneras, que serían los textos: *Norm ama locamente a su mujer*, *Norm ama a su mujer Marge con locura*, *Norma ama a su mujer Marge como un loco...* De entre todas estas posibilidades, el hablante debe elegir la que mejor exprese aquello que quiere decir de acuerdo al contexto.

### 3.2 Funciones léxicas

En 1967 Melčuk y Žolkovsky crean el término *función léxica* basándose en el concepto matemático de *función*, según el cual, se establece una relación entre dos conjuntos, uno X y otro Y, de modo que al primero le corresponde un único valor del segundo.

En este modelo, la fórmula sería  $f(L) = L$ , donde *L* correspondería a la *palabra clave* o *argumento*, a la que se aplicaría un sentido general (f) y daría como resultado el conjunto de las unidades léxicas que explicasen ese significado, denominados *valores*. En palabras de Alonso Ramos (2006: 66): “una función léxica corresponde a un significado general y abstracto que puede ser expresado léxicamente en una gran variedad de modos, según la unidad léxica con la que este

---

<sup>5</sup> “ Un MST essaie de se comporter comme un locuteur, qui ne passe son temps ni à generer des ensembles des phrases gramaticalement correctes ou à distinguer entre les phrases correctes e incorrectes, [...] un locuteur parle, c`est- à dire- qu`il exprime, au moyen de textes, le sens qu`il veut communiquer.” (traducción propia).

significado es expresado". No obstante, esta correspondencia solo se produce si se respetan las siguientes condiciones:

1. La relación entre la  $L_1$  y  $L_2$  tiene que ser equivalente en cuanto al significado y a la sintaxis. De acuerdo con Melčuk (2001: 276): "un elemento cualquiera de  $f(L_1)$  y  $f(L_2)$  mantiene aproximadamente una misma relación con  $L_1$  y  $L_2$  respectivamente a lo que atañe al significado y al papel sintáctico profundo". Pongamos por caso el siguiente ejemplo tomado del autor:

$$\frac{\text{como una Madalena}}{\text{llorar}} = \frac{\text{fuerte}}{\text{lluvia}}$$

En este ejemplo, por tanto, se puede decir que *lluvia* y *lloro* comparten la intensidad. "Así, la relación existente entre *como una Madalena* y *llorar* es igual a la existente entre *fuerte* y *lluvia*" (Melčuk, 2003: 30).

2. Para obtener una *colocación*, el numerador debe cambiar para cada uno de los denominadores. Así, como apunta el ya citado autor (2001: 277), la palabra *caro* carece de interés, ya que se puede aplicar a un gran número de palabras. Por el contrario, el significado de *muy* sí lo tiene, dado que varía en función de la palabra a la que se aplique. Por ejemplo, en el caso de *herido*, daría como resultado *gravemente* mientras que en el de *lluvia*, se obtendría *intensa*.

Existen varias formas de clasificar las funciones léxicas: las paradigmáticas/sintagmáticas; las estándar/ no estándar y las diez clases de grupos semánticos. El primer criterio se debe a la distinción entre el eje paradigmático y sintagmático.

El primero está relacionado con la selección, o sea, con el conjunto de palabras que "intentan poner de manifiesto el vínculo conceptual que existe entre la sinonimia o la antonimia" (Alonso Ramos 2006: 66). Según Melčuk (2003:35), "el valor de estas funciones léxicas se utiliza en lugar de la palabra clave", como en el caso de *Syn* (*comenzar*)= *empezar*. Por el contrario, el segundo está relacionado con la

combinación; son las que forman colocaciones con la palabra clave, por ejemplo, *aceptar con reto* (Melčuk 1998: 34), que, de acuerdo con el autor, se colocan habitualmente al lado de la palabra clave (Melčuk, 2003: 35).

Por su parte, las *funciones léxicas estándar* se diferencian de las *no estándar* en el número de palabras clave y de valores que pueden tener. Además, solo las estándar, que se dividen en simples y complejas, se pueden parafrasear (Melčuk, 1998:35). En cambio, las *no estándar* "son muy específicas y afectan a un campo léxico muy particular". Algunas de ellas son *café negro* o *pozo artesiano* (Melčuk, 2001: 279).

De entre los diez grupos que existen, en el presente trabajo se hará referencia a las denominadas *auxiliares*, *verbos soporte* o verbos de apoyo, representadas por las funciones léxicas *Func*, *Oper* y *Labor*<sup>6</sup>, que se explicarán en el epígrafe 3.4.4. El motivo por el que hemos elegido estas colocaciones es su aparente transparencia, esto es, la comprensión de los términos que las forman. Debido a esto, los estudiantes de español como lengua extranjera no les prestan la suficiente atención y, como consecuencia, cometen errores en la producción. Están formadas por un verbo semánticamente vacío unido a un nombre predicativo y se distinguen por el papel que desempeña la palabra clave o argumento (Melčuk, 2001: 288).

### 3.3 Verbos de apoyo

Es preciso evidenciar la ingente cantidad de nombres que han recibido este tipo de construcciones tanto en la bibliografía española como en la extranjera (Alonso Ramos 2004b: 22), donde destacan los términos de *verbos ligeros* (*light verbs*) o de *verbos soporte* (*construccions à verbe support*). Sin embargo, conviene enfatizar que este fenómeno es bastante común, dado que se puede encontrar en lenguas muy distantes desde el punto de vista tipológico y geográfico como el japonés, el persa o el coreano (Alonso Ramos, 2004b: 23).

---

<sup>6</sup> Los nombres de estas funciones léxicas provienen del latín. Así, *Oper* procede del latín *operari*, *Func*, de *functionare* y *Labor*, de *laborare*. (Melčuk 1996, : 61-62)

### 3.3.1 Características semánticas

Es necesario mencionar que este tipo de verbos se caracterizan por estar más o menos “desprovistos de significado léxico propio desde el punto de vista sintagmático y paradigmático” (Alonso Ramos 2004b: 82).

En el primer sentido, se entiende por *vacío* el “único sentido muy general que se le puede atribuir a algunos verbos de apoyo” (Alonso Ramos 2004b: 86). Baste, como muestra, el verbo *dar* en *dar un paseo*, que expresa un genérico *hacer* o *realizar*. En el segundo, *vacío* se refiere a que “la elección del verbo no está seleccionado por su propio significado léxico” (Alonso Ramos 2004b:87). Así, si el hablante ha escogido *paseo* y busca un verbo que sirva para inscribir en el tiempo el predicado expresado por el verbo, tiene que considerar la unidad léxica nominal para encontrar el verbo adecuado”, dicho de otra manera, la presencia de *paseo* determina la de *dar* (Alonso Ramos, 2004b: 55). Por ello, podemos hablar de coocurrencia léxica restringida (Alonso Ramos, 2013: 58).

Al respecto, vale la pena señalar la imprevisibilidad del *verbo de apoyo* (Alonso Ramos 2004b: 54), lo que se puede constatar de varias formas: la variación del mismo tanto en su traducción literal a otros idiomas (como *darse una ducha* o *to take a shower*) como en los verbos con un sentido cercano (*hacer una advertencia/ \*aviso* o *hacer un préstamo/ \*ayuda*).

No obstante, como sostiene Barrios (2010: 181), estos verbos “son seleccionados por sustantivos predicativos, es decir, por sustantivos que tienen actantes; generalmente son nombres de acción, actividad, estado, propiedad o relación”. Estos se distinguen por dos parámetros: la volición o la agentividad y la duración (Alonso Ramos 2004b:164). Así, en función de la presencia o ausencia de los mismos, la autora propone la siguiente clasificación:

**Tabla 2.**

**Clasificación semántica de las construcciones con verbos de apoyo**

CLASES	PARÁMETROS		ETIQUETAS	EJEMPLOS
	+/- volición	+/- duración	estados	Alegría, sed, frío
<b>Estáticos</b>	No Volitivos	No puntuales	calidades	Inteligencia, elegancia
<b>Dinámicos</b>	Volitivos	Puntuales	acto	Bofetada, atentado
	No volitivos	No puntuales	proceso	enfermedad
	Volitivos	No puntuales	Acción	Ataque, paseo
			actividad	Clase, conferencia
No volitivos	Puntuales	acontecimiento	Chasquido, estirón	

**3.3.2 Características sintácticas**

Desde este enfoque, se defiende que los verbos soporte son un tipo de sintagma que no siempre presentan las propiedades de un complemento directo prototípico (Alonso Ramos 2004b: 288). Como demuestra la autora (2001: 102), desde este punto de vista, el verbo *hacer* en el sintagma *hacer campaña* es menos transitivo que en *hacer una casa*. Por consiguiente, este tipo de verbos tienen algunas restricciones sintácticas como la imposibilidad de la separación del verbo o la de pasivizarlo, que son fruto del carácter fraseológico de la estructura (Alonso Ramos 2004b: 288).

**3.3.3 Diferencias entre los verbos simples y las construcciones con verbos de apoyo**

Conviene subrayar que los verbos soporte y sus correlatos de verbos simples no siempre son equivalentes como han afirmado algunos autores. Para ilustrar esta creencia, valga como ejemplo la siguiente afirmación: "la falta de verbo simple correspondiente no representa sino un vacío en el inventario léxico del español,

vacío que puede llenar precisamente la colocación funcional o verbo complejo” (Koike, 2000: 80).

Siguiendo este razonamiento, la RAE, en su *Libro de estilo de la Justicia* (2017: 104) aconseja “sustituir el verbo de apoyo por otro verbo más preciso con el que el complemento directo se combina con normalidad”. Para ello, propone reemplazar *hacer un contrato* por *firmar un contrato*. No obstante, como se explicará a continuación, existen diferencias entre los verbos simples y las construcciones con verbos de apoyo (de ahora en adelante, CVA).

Como demuestra Sanromán (2009: 299), “el verbo pleno tiene un significado que abarca más contextos que el de la colocación puesto que esta puede restringirse a una de las acepciones del verbo como ocurre en el caso de *usar* y *hacer uso*”. Para ilustrarlo, la autora se sirve del siguiente ejemplo: *tiene 40 años aunque aparenta bastantes menos, usa gafas y lleva un año en Ruanda*, donde es imposible intercambiar el verbo pleno por la CVA.

Además, el verbo pleno especifica la totalidad de la acción o actividad frente a la CVA, que precisa cómo es ese acto. Para ejemplificarlo, baste como muestra *El conferenciante tose discretamente* frente a *El conferenciante tiene una tos discreta* (Sanromán 2009: 300). Además, esta última permite determinar el número de actos (*Le dio un beso, dos besos...*) o la clase a la que pertenecen (*Se dieron un beso de tornillo/fraternal*), como demuestra la autora en el mismo artículo (Sanromán 2009: 300).

Además de estas diferencias, la misma autora (Sanromán 2009: 302) señala que puede haber otras de carácter semántico como el sujeto que rigen los verbos plenos *de tener, hacer y dar* (*el Parlamento alemán aprobó una ley que permitía a los ciudadanos*), que puede ser no humano frente a sus correlatos simples, que rigen necesariamente uno de carácter humano (*\*el Parlamento alemán aprobó una ley que daba permiso a los ciudadanos*).

### 3.4 Funciones léxicas de los verbos soporte

Como se ha mencionado anteriormente, las funciones léxicas correspondientes a los verbos soporte son tres: *Func*, *Oper* y *Labor*. Cabe destacar que todas ellas tienen el mismo significado, pero varían desde el punto de vista sintáctico. Así, dependiendo de la función sintáctica de su palabra clave, la función léxica será distinta: si actúa como sujeto, le corresponderá *Func*; si lo hace como complemento directo, *Oper* y si actúa como tercer complemento del verbo, *Labor*. Para ilustrarlo, me serviré de los siguientes ejemplos, todos ellos tomados de Barrios (2010:193): “*pasar el tiempo* es un caso de *Func* porque tiempo es el sujeto del verbo *pasar*; *dar un grito* es un caso de *Oper* porque *grito* es el primer complemento del verbo; *tratar a alguien con cariño* es un caso de *Labor* porque *cariño* es el segundo complemento”.

Todas estas funciones pueden presentar subíndices, que indican quién es el actante en cada una de las colocaciones<sup>7</sup>. Para determinarlo, “hay que descubrir primero los actantes de la palabra clave” (Barrios, 2010: 193). Por ejemplo, en *dar un grito* hay uno o dos actantes porque *X da un grito a Y*. “De este modo, *Oper*<sub>1</sub> de *grito* es *dar*, porque X es el sujeto del verbo *dar*, mientras que *recibir un grito* responde a *Oper*<sub>2</sub>, ya que el segundo actante Y es el sujeto de *recibir*” (Barrios, 2010: 194). En cambio, el subíndice cero “corresponde a las colocaciones en las que la palabra clave no tiene actantes o los actantes no ocupan ninguna posición argumental del verbo” (Barrios, 2015: 194), como ocurre con la función léxica *Func*. Para clarificarlo, pongamos por caso, *reina el silencio*, ejemplo tomado de la ya citada autora, en el que *silencio* tiene un “actante potencial (silencio de X) que interviene en la colocación cubierta por *Oper*<sub>1</sub> *guardó silencio*”, pero no está presente en *reina el silencio*” (Barrios, 2015: 194).

Por su parte, la función *Labor* se utiliza con aquellas palabras clave que presentan tres actantes, como ocurre en *someter a alguien a un interrogatorio*, ejemplo tomado de Barrios (2015: 195), donde *X hace un interrogatorio a Y a propósito de Z*.

---

<sup>7</sup> Esta nomenclatura es la que se utilizará en el glosario de colocaciones que se presentará más adelante, en el anexo.

Es importante mencionar que, a través de las funciones léxicas, se pueden “describir de manera rigurosa y sistemática las colocaciones” (Melčuk, 2001: 271). De hecho:

las FLs son el mejor instrumento para describir las colocaciones porque satisfacen tres requisitos indispensables para un recurso léxico operativo: (1) proporcionan el significado de la colocación, (2) describen la sintaxis y la estructura argumental de la colocación y (3) codifican la dependencia funcional del colocativo en relación con la base (Alonso Ramos, 2009 : 1201).

### 3.5 El DICE

En este apartado se resumirán las características del DICE, el diccionario de colocaciones del español, que pretende paliar la carencia de este tipo de diccionarios en nuestra lengua y, por tanto, contribuir a la enseñanza de esta clase de unidades fraseológicas. Además, su enfoque onomasiológico permite la construcción de redes de palabras en el cerebro, aspecto importante para la creación de las actividades, como se comprobará más adelante.

El DICE comparte la misma filosofía que el DEC (*Dictionnaire Explicatif et Combinatoire*), creado por Melčuk y Žolkovsky en 1984. Hasta el momento se han elaborado cuatro volúmenes en francés, que reúnen 528 vocablos (Barrios 2010:3).

El DEC presenta para cada una de las acepciones una definición que se divide en cinco partes. La primera de ellas es una introducción en la que se hace referencia a las informaciones semánticas y sintácticas de esa palabra en concreto (Dugas 1985: 170). En la segunda, de acuerdo con Sanromán (2003: 15) “se presentan los actantes semánticos mediante variables (X, Y, Z)” seguidas de la combinación sintáctica, en la que se especifican los actantes sintácticos correspondientes a los semánticos, en forma de números romanos “(Sanromán, 2003: 15). A continuación, se presenta la función léxica correspondiente y, por último, se brindan una serie de ejemplos.

Por su parte, el DICE, está en vías de desarrollo desde el 2004 y, por el momento, su alcance se limita al campo semántico de los sentimientos. Conviene subrayar que ofrece una visión más accesible de la TST puesto que carece de un lenguaje tan formalizado como el DEC que, como ya exponen sus autores, es un diccionario que

“contiene léxico teórico sin prestar atención a consideraciones financieras o pedagógicas” (Melčuk 2003: 27)<sup>8</sup>. De esta manera, a pesar de que ofrece la combinatoria semántica y sintáctica para cada uno de los lemas, la función léxica aparece como una opción de modo que no es obligatorio consultarla para entenderla para buscar un determinado vocablo.

En palabras de Alonso Ramos (2006b: 917): “hemos optado por usar glosas del lenguaje natural para codificar el significado de las colocaciones”. Como consecuencia, los usuarios que no están familiarizados con el lenguaje de las FLs pueden acceder al colocativo por medio de la glosa y no de FL”. “Esto puede ser especialmente beneficioso para los alumnos de lengua extranjera, ya que pueden tener problemas a la hora de interpretar o de elegir las colocaciones al carecer de información explícita sobre el contenido” (Vincze et al. 2011: 277).

En la siguiente ilustración, se ofrece la entrada del lema *estima* del DICE. En ella se aprecia como este nombre tiene dos entradas distintas para cada acepción, una para la etiquetada como *sentimiento* y otra para la de *acción mental*. Además, se muestra el esquema semántico denominado *forma proposicional* en “el que se presentan los participantes de la situación designada por el nombre” (Alonso Ramos 2006a: 62). Para la mejor comprensión del usuario, se brindan una serie de ejemplos reales procedentes de corpus (principalmente del CREA) así como unos vocablos con significado parecido u opuesto a esta palabra. Asimismo, es posible consultar el esquema de régimen, esto es, la combinación sintáctica de la palabra.



Figura 3. Entrada explicada del lema *estima* en el DICE.

<sup>8</sup> Un DEC es un lexique théorique ce qui veut dire il est élaboré sans égard pour les considerations financières, matérielles et même pédagogiques” (traducción propia).

Es preciso señalar las aplicaciones prácticas de este diccionario en la traducción automática y en la didáctica de lenguas. En el primer campo, se puede realizar la traducción únicamente a través de la palabra clave (Alonso Ramos 2002: 158). Para ello, habría que identificar el *argumento* de la función léxica, por ejemplo, *paseo*; transferirlo a otras lenguas (*walk, promenade*) y encontrar los valores de la función en los diccionarios monolingües de dichas lenguas extranjeras” (Alonso Ramos, 2004b: 21).

En el segundo, el DICE ofrece unas actividades didácticas para familiarizarse tanto con el concepto de *colocación* como con la búsqueda de la misma en esta clase de diccionario. De esta forma, se muestran ejercicios en los que el usuario debe escoger el adjetivo para un sentido concreto (Alonso Ramos, 2013: 64). En el caso de obtener una respuesta incorrecta, la plataforma le reenvía a la descripción de dicha colocación.

Además, presenta distintas opciones para realizar una búsqueda específica en la pestaña de *Consultas avanzadas* (Alonso Ramos, 2013: 64). Entre ellas destaca la de *¿qué significa?*, que ofrece el significado de una combinación de palabras concreta, por ejemplo, de *alegría* seguida de *a raudales*. Esto puede ser de utilidad para el aprendiz de lenguas extranjeras ya que puede obtener el significado exacto de la colocación y una serie de ejemplos de su uso.

Asimismo, destaca la sección de *cómo se dice*, donde se selecciona la base, pongamos por caso, *agobio*, y el esquema sintáctico (seguido, por ejemplo, de un adjetivo), de tal manera que se ofrecen todas las colocaciones que cumplen dichos requisitos como *agobio apremiante, intenso o insondable*. Esto supone una ventaja para los alumnos de ELE, quienes conocen la palabra que quieren usar pero no cuál es la combinación de la misma. Mediante este sistema, se pueden evitar distintos tipos de errores comunes como la *generalización*, esto es, “la elección de una unidad léxica más vaga o más genérica de lo necesario” o la *importación*, es decir, “la creación de una unidad léxica errónea basándose en su lengua materna” (Alonso Ramos, 2013:66-67).

### 3.5 Enfoque metodológico. El Enfoque léxico

Frente a la división tradicional del lenguaje en gramática y léxico, el Enfoque léxico, surgido durante la década de los 90, propone que el lenguaje está formado por *chunks*, esto es, por unidades léxicas que, combinadas, producen un texto coherente” (Lewis, 1997: 7). Lewis, su principal referente (1997: 332), sugiere estudiarlas en bloque ya que es más sencillo descomponerlo en partes, esto es, en palabras, que aprenderlas separadas y, después, aprender el bloque que conforman. Por esta razón, la labor del docente es hacer que los alumnos tomen consciencia de los *chunks*, lo que les permitirá convertir el *input* en *intake*.

Al respecto, conviene destacar, como apunta Higuera (2006b:10), que este enfoque supone un cambio no solo por la importancia que concede al léxico, sino por la metodología que se debe emplear para mejorar la competencia léxica de los discentes. Así, es importante someter al alumno tanto al aprendizaje directo como indirecto.

Antes de continuar, vale la pena recalcar que este enfoque no reniega de la gramática, sino que concede una mayor importancia al léxico, puesto que este constituye el centro del significado. No obstante, como reconoce el autor (1997:7), “el léxico no es suficiente y los cursos que prescinden de la gramática le hacen un flaco favor a los estudiantes”<sup>9</sup>. De esta forma, Lewis (1997:15) considera que el “conocimiento gramatical permite la recombinación del léxico de una manera nueva y creativa, pero que no puede ser utilizado hasta que el aprendiente tenga un lexicón mental suficiente al que pueda aplicarlo”.<sup>10</sup> Además de este principio, cabe precisar las bases del Enfoque comunicativo que incorpora el Enfoque léxico, que se pueden resumir de la siguiente manera:

el partir de las necesidades concretas de nuestros alumnos, defender la enseñanza explícita de estrategias para conseguir que el alumno se responsabilice de su aprendizaje del léxico; el respeto a los distintos tipos de aprendizaje; la enseñanza contextualizada del léxico; la atención a las

---

<sup>9</sup> “It recognises clearly that lexis is not enough and that courses which totally discard grammar are doing learners a serious disservice”.

<sup>10</sup> “Grammatical knowledge permits the recreative re combination of lexis in novel and imaginative ways, but it cannot begin to be useful in that role until the learner has a sufficiently mental lexicon to which grammatical knowledge can be applied”

cuatro destrezas; la incorporación del componente lúdico en el aprendizaje; y la necesidad de relacionar los contenidos léxicos con otros contenidos que integran la competencia comunicativa (Higueras,2006b: 9).

### 3.6 Importancia de las colocaciones en el ámbito de ELE

Higueras (2006a) proclama la importancia de la enseñanza de las colocaciones porque su conocimiento permite determinar el grado de competencia de un alumno. Así, el uso de las mismas, acerca a un discente a la lengua usada por un nativo. En esta misma línea se encuentra Hill (2000), quien admite la posibilidad de comunicarse perfectamente en otro idioma con un léxico reducido si se cuenta con una competencia colocacional amplia. De este modo, la autora fija en 2000 el número necesario de vocablos para hablar como un nativo.<sup>11</sup> A propósito de esto, Castillo Carballo, insiste en la necesidad de los aprendientes de conocer las expresiones características de una lengua:

conocer una lengua a fondo no es dominar las reglas que articulan la morfología y la sintaxis, o la correcta pronunciación de los sonidos, ni tan siquiera poseer un léxico amplio. Es sobre todo involucrarse en los modos y formas idiosincrásicos que el hablante nativo emplea en su producción lingüística, es utilizar los giros y las combinaciones de palabras que el uso ha perpetuado a través de los siglos (Castillo Carballo, 2000: 271).

Sin embargo, hay otro criterio aún más importante. De acuerdo con la psicolingüística, las palabras se almacenan en nuestro cerebro en forma de red, de tal modo que, ante un nuevo vocablo, se establecen relaciones con las palabras ya conocidas. Estas pertenecen a todas las disciplinas de la lengua (morfología, sintaxis...) pero también pueden ser de carácter personal. De esto se desprende que las colocaciones juegan un papel importante en la organización del léxico, al permitir "llamar la atención sobre la posibilidad o imposibilidad de combinar unas palabras con otras y ayudar [*sic*] al alumno a relacionar correctamente unas unidades concretas en su lexicón" (Higueras, 2004a).

---

<sup>11</sup> "A student with a vocabulary of 2000 words will only be able to function in a fairly limited way. A different student with 2, 000 words but collocationally competent with those words, will also be far more communicatively competent. Many native speakers function perfectly well using a limited vocabulary with which they are collocationally competent." (2000:64)

Además, según el principio de idiomaticidad establecido por Sinclair, <sup>12</sup>(1991:110) "el usuario del lenguaje tiene disponibles un gran número de frases semiconstruidas que constituyen segmentos". De hecho, es precisamente la interiorización de los mismos - denominados *chunks*-, lo que permite a los nativos "procesar y producir el lenguaje a un ritmo mucho más rápido" (Hill, 2000: 55).<sup>13</sup>

Los *chunks* también permiten una mejora en la fluidez, la comprensión y la precisión. En la fluidez, porque la memorización de una serie de bloques de palabras permite pensar más rápido a los alumnos y comunicar más eficazmente dado que cuando hablamos no todo es lenguaje nuevo (Hill, 2000: 54). En la comprensión, porque la dificultad en esta destreza se debe, en muchas ocasiones, a la errónea separación de los *chunks* y, por tanto, a su incapacidad de reconocimiento de los mismos dentro del léxico mental y, en la precisión, porque normalmente las ideas complejas se expresan léxicamente. El desconocimiento de las mismas produce la utilización de una gramática enrevesada, por lo que se producen más errores gramaticales (Hill, 2000: 54).

Por su parte, Higuera (2004) reconoce su importancia por criterios tanto cualitativos como cuantitativos. Como apunta en este artículo, el primero permite aumentar el número de palabras conocidas, dado que la mayoría de colocaciones están conformadas por léxico interiorizado. Por tanto, se trata de ampliar o mejorar el vocabulario a partir de las palabras previamente conocidas. En este sentido, Nation (1990:32), considera que la aparición de una palabra determina en muchos casos la de la siguiente, dado que conocer una palabra incluye tener una expectativa de su estructura gramatical<sup>14</sup>. Por lo tanto, su conocimiento permite reducir considerablemente el número de errores gramaticales puesto que ayuda a evitar los circunloquios.

---

<sup>12</sup> "The principle of idiom is that a language user has available to him or her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments."

<sup>13</sup> The main difference between native and non-native speakers is that the former have met far more English and so can recognise and produce, these ready-made chunks, which enable them to process and produce language at a much faster rate"

<sup>14</sup>"Receptive knowledge of a word also involves having an expectation of what grammatical pattern the word will occur in (traducción propia).

El segundo criterio, en cambio, demuestra que el 70% de la lengua está formada por expresiones fijas (Hill, 2000). De esta manera, el conocimiento de las colocaciones contribuye a una mejor comprensión de los textos, ya que, como señala esta autora, estas unidades resumen una idea más amplia generalmente en un par de palabras.

A estos criterios se suma la difícil traducción de una lengua a otra, razón por la que es fundamental incluirlas en la enseñanza como español de lengua extranjera. Como apunta Corpas Pastor (1992: 184), a través de Koike (2000: 210), "el anisomorfismo de las lenguas hace que, a menudo, una colocación no tenga como equivalente de traducción otra colocación". Asimismo, cabe resaltar que algunas de las colocaciones han sufrido un proceso de metaforización, por lo que su comprensión resulta aún más difícil a los alumnos (Higueras, 2006a).

Frente a todas estas ventajas, no cabe duda de que su enseñanza debería ser obligatoria en el ámbito de español como lengua extranjera. No obstante, es preciso evidenciar que, hasta el momento, el tratamiento de las colocaciones en este ámbito no se ha abordado en profundidad.

A este problema se suman los siguientes: la carencia de un diccionario de colocaciones del español, como se ha visto en el apartado anterior, y de métodos para el docente que expliquen "qué colocaciones tiene que enseñar, cómo graduar su enseñanza y cuál es su diatopía, diastratía y diafasia" (Ruiz Martínez, 2005).

### 3.3 Metodología

Este apartado se puede dividir en dos grandes bloques: la creación de un glosario de colocaciones para un tema concreto del Derecho, la violencia; y el diseño de la propuesta didáctica a partir de *Temas de Derecho*, uno de los manuales de Español con Fines Específicos pertenecientes al ámbito jurídico que existen en España. Concretamente, nos centraremos en la segunda unidad, *Derecho Penal*, por ser esta la rama del Derecho que mejor trata nuestro objeto de estudio.

Así, en un primer momento, vaciaremos cada uno de los métodos para buscar las colocaciones de los verbos soporte relacionadas con la violencia. A continuación, analizaremos esta clase de colocaciones en cincuenta documentos reales propios de esta área (sentencias, autos...). De esta manera, ampliaremos la propuesta didáctica del método *Temas de Derecho* basándonos en documentos auténticos, dado que nuestro objetivo último es preparar a los estudiantes para enfrentarse al mundo real.

Antes de continuar, es necesario resaltar que en los distintos análisis se ha tenido en cuenta las funciones léxicas de la Teoría Sentido-Texto correspondientes a los verbos soporte (Func, Oper y Labor). Sin embargo, dada la complejidad de las mismas, hemos decidido presentar los resultados sin hacerlas explícitas.

Finalmente, a partir de dichos análisis, diseñaremos la secuencia didáctica para un grupo meta determinado: estudiantes anglófonos que cuentan con un nivel B1- B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (de ahora en adelante, MCER).

#### 3.3.2 Análisis de los manuales de Español con Fines Específicos (Derecho)

Frente a la profusión de materiales que existen en otros ámbitos de EFE en España, en el jurídico, por el momento, hay únicamente seis manuales, comprendidos entre los años 1997 y 2011. En este trabajo se analizarán cuatro y un cuaderno de ejercicios, cuyos títulos serán los de los siguientes epígrafes. Los dos restantes se han descartado por diversos motivos: *De ley*, escrito por Carme Carbó Marro y Miguel Ángel Mora Sánchez, porque está destinado a alumnos con un nivel B2- C1

del MCER e *Introducción al sistema jurídico. Principios del sistema jurídico español y su lenguaje para juristas extranjeros*, escrito por Mónica Ortiz (2001), por estar descatalogado.

### 3.3.2.1 El español por profesiones. Lenguaje jurídico

Este manual, escrito por Blanca Aguirre y Margarita Hernando de Larramendi en 1997, está dirigido a “todas aquellas personas que tienen conocimientos básicos de la lengua española y desean continuar su aprendizaje y profundización para utilizarla en un contexto profesional”. Cuenta con ocho unidades, que hacen referencia a distintas ramas del Derecho (Procesal, Penal, Civil, Internacional...); una sección de consulta, en la que se recoge el léxico y las explicaciones gramaticales de cada unidad; un apéndice de abreviaturas y siglas; y un glosario multilingüe. Además, ofrece las soluciones de los ejercicios, dirigido sobre todo a los alumnos autodidactas.

Cada uno de los temas tiene cuatro secciones en las que se trabajan diversas destrezas siguiendo la secuencia de las tres P (presentación- práctica libre- práctica controlada), propia de los manuales estructuralistas. Así, en la primera de ellas, *para leer y comprender*, se ofrece un texto a partir del cual se trabaja la comprensión escrita. En la segunda, *para hablar*, se aborda la expresión oral de una manera muy guiada, dado que los enunciados son cerrados y, generalmente, hacen referencia al texto previamente presentado. En la tercera, *para practicar*, se muestran distintos ejercicios en forma de *drills* relativos al léxico o a la gramática. La última, *para terminar*, presenta distintas actividades relativas a la expresión oral (debates, exposiciones...) y a la comprensión o la expresión escritas, en las que el alumno debe escoger un tema para desarrollarlo posteriormente.

A pesar del indudable mérito que tiene este primer manual de español jurídico, conviene mencionar la carencia de actividades pertenecientes a la comprensión oral. No obstante, cabe destacar su tratamiento del léxico, al que le concede un papel muy importante.

Si bien muchos de los ejercicios son de carácter tradicional, como la unión de un vocablo con su definición mediante flechas o la traducción de términos a la lengua materna del estudiante, hay otros, aunque minoritarios, que se pueden enmarcar dentro del Enfoque léxico, por ejemplo, la creación de mapas conceptuales a partir de una palabra. Este es el caso del vocablo *registro* en el sexto tema, núcleo central del que parten las distintas clases de *registro* que existen (*de población, civil, de la propiedad intelectual, de actos de última voluntad...*). Otros prestan atención a las connotaciones, como la actividad *c* de la quinta unidad, que consiste en determinar qué significado tiene una palabra dentro de una comunidad de hablantes ya que, como apunta Nation (1990), conocer una palabra no consiste solo en saber su significado.

En cuanto al análisis del manual en busca de colocaciones formadas por verbos soporte, vale la pena recalcar que muchas de ellas han sido descartadas por pertenecer a la lengua general, como *tomar nota* o *hacer una exposición*, mientras que otras, por corresponderse con el nivel A1- A2 de acuerdo con el MCER como *tener derechos* o *deberes*, como se verá en el anexo I. Se han encontrado, empero, otras de utilidad como *prestar fianza* o *tomar declaración*.

### 3.3.2.2 Español jurídico. Manual de español profesional

Este libro, escrito por Felisa Sanjuán y Ana Bustinduy y publicado por la Universidad de Alcalá de Henares en el 2007, presenta algunos cambios considerables en cuanto a la didáctica se refiere, quizás por estar publicado nueve años después que el anterior. Está dirigido a los aprendientes que dominan el español básico pero que “deciden orientar su aprendizaje hacia un campo profesional”. Por tanto, en él se aúnan conocimientos generales con específicos, pero desde la perspectiva de que “el lenguaje general y el específico son variedades lingüísticas que comparten con la lengua general los aspectos fundamentales de la gramática”, esto es, la propuesta de Cabré (1993), como se ha mencionado en el punto 2.4.1.

Presenta diez temas, divididos, al igual que el anterior, en distintas ramas del Derecho. Sin embargo, se distinguen dos secciones por unidad. En la primera, denominada *Aprendemos*, además de ofrecer distintos ejercicios para trabajar las diferentes destrezas, se presentan unas actividades enfocadas a la mejora de la expresión escrita, en la que se tratan principalmente la ortografía y las abreviaturas. En la segunda, que lleva por título *Trabajamos*, se dota a los alumnos de los ejercicios necesarios, es decir, de las tareas posibilitadoras para llevar a cabo una tarea final por grupos, que suele ser un caso práctico como la redacción de un contrato laboral con un trabajador extranjero o la celebración de una junta extraordinaria.

Por tanto, este manual se decanta por el Enfoque por tareas, esto es, por el uso real de la lengua, que se concreta en la tarea final, punto de partida del resto de actividades, donde se presenta el contenido lingüístico que se necesitará posteriormente. Cabe destacar la revolución que supuso este enfoque debido al cambio de papeles entre docente y alumno, puesto que este último pasó a tener un papel activo en su propio aprendizaje.

En cuanto al léxico, conviene subrayar que cada una de las unidades se cierra con un *Vocabulario*, en el que se definen algunos de los términos previamente trabajados en la unidad. En lo que al tratamiento de las colocaciones se refiere, encontramos distintos enfoques: por un lado, el léxico, como ocurre en el segundo ejercicio de la página 16, donde se busca que el alumno encuentre los sinónimos de las siguientes colocaciones: *dictar, violar, cumplir una ley o dejarla sin efectos*, todas ellas presentadas en bloque. Por otro, se aprecian ejercicios de corte tradicional, que consisten en la unión de dos columnas para formar colocaciones como ocurre en el ejercicio 13 de la página 54.

Con respecto al análisis de las colocaciones, hay que mencionar la unidad nueve, que lleva por título *Con la venia de la Sala*, por tratar las colocaciones de nuestro objeto de estudio. En la sección *Trabajamos*, se presenta un caso de malos tratos, a partir del cual los estudiantes deben preparar un interrogatorio. En el ejercicio uno tienen que escuchar un audio en el que una mujer le explica a su abogado la situación por la que está pasando. En él, esta describe el comportamiento de su

marido y aparecen las siguientes colocaciones: *dándome puñetazos en la cara*, *patadas por todo el cuerpo*, como se verá en el anexo II. Además de estas dos colocaciones que servirán para nuestra futura propuesta didáctica, otras como *prestar su consentimiento* o *sufrir una depresión* pueden ser de utilidad para abordar el tema de la violencia, como se verá en dicho anexo.

Además, cabe señalar que este manual presenta, como complemento, un *Cuaderno de Ejercicios*, escrito por las mismas autoras. Está concebido para trabajar de manera individual, aunque si lo desea, el docente puede utilizarlo en sus clases. Sin embargo, es importante precisar que el contenido jurídico no tiene la misma importancia que en el libro principal, donde es mucho mayor. Asimismo, en él la destreza oral va en detrimento de la escrita, quizás debido a su planteamiento para el trabajo autónomo.

En cuanto a su división, sigue la misma que *Español jurídico. Manual de español profesional*. Por tanto, cuenta con diez temas en los que se presenta, principalmente, material de repaso, aunque también algunos contenidos culturales de carácter general como la vida de Miguel de Cervantes (tema 3) o de Julio Cortázar (tema 7).

En lo relativo al contenido léxico, los ejercicios que plantea son de carácter tradicional, como ocurría en el manual, donde los aprendientes tienen que relacionar dos columnas o definir un vocablo. No obstante, es preciso subrayar la importancia que concede a otras unidades fraseológicas, como las expresiones idiomáticas (tema 1) o los refranes (tema 8).

En el análisis de las colocaciones para nuestra propuesta didáctica se ha encontrado un gran número formadas por verbos soporte. Sin embargo, se han descartado muchas de ellas por pertenecer al lenguaje general como *hacer un debate* o *tener aciertos*, así como otras por ser de un nivel inferior al B1- B2 del MCER. Entre las que se han seleccionado, se encuentran *sufrir lesiones* o *estar sometido a un tratamiento psicológico*, relacionadas directamente con la violencia, como se verá en el anexo III.

### 4.1 3 Temas de Derecho. Manual para la preparación del español en el ámbito jurídico

Este manual escrito por Carmen Rosa de Juan y José Antonio Fernández y publicado en 2010 por *Edinumen*, está dirigido a alumnos interesados en el ámbito jurídico, ya sean especialistas en la materia o no. Sus contenidos, correspondientes al nivel B2 del MCER, se encuentran repartidos a lo largo de diez unidades, divididas, como los anteriores, en distintas ramas del Derecho.

Frente a los precedentes, este método presenta documentos jurídicos reales de diversas fuentes, ya sea respetando las originales (BOE, Código Penal, El País...) o adaptándolos a las necesidades de los estudiantes, con los que se trabaja la comprensión escrita a través de actividades de pre- y poslectura. Además, los distintos ejercicios que se plantean están puramente enfocados al ámbito jurídico, especialmente las dos tareas que se encuentran al final del libro, donde se proponen dos casos reales. Por consiguiente, responde a las necesidades de este tipo de discentes que, como se apunta en la Introducción, "hasta ahora no disponían de un material adecuado que les diera respuesta".

Llama la atención el hecho de que el método ofrezca distintas actividades motivadoras para los alumnos, como los debates, las simulaciones o los juegos de rol, algo innovador en este ámbito. Además, concede importancia a la expresión escrita, dado que, desde el primer tema, se hace hincapié en los distintos tipos de texto jurídico que existen, para, posteriormente, trabajar esta destreza a lo largo de sus páginas.

En lo que al tratamiento del léxico se refiere, se proponen algunas actividades de expresiones idiomáticas, útiles para el día a día, como *ser un tipo avisado* o *han cerrado el grifo* (tema 3) y otras para trabajar las expresiones latinas, por ejemplo, *non bis in ídem* (tema 2). Cabe destacar la primera actividad del sexto tema, en la que se propone al alumno escribir todas las palabras que relacione con *trabajo*. De esta manera, se fomenta la asociación de términos a través de redes mentales, lo que propicia el aprendizaje significativo del léxico a partir de la integración de nuevos conocimientos que permiten el reajuste de los previos. Así, mediante su

realización y la consiguiente puesta en común, el discente puede ampliar su lexicón, gracias al trabajo colaborativo.

Por las razones expuestas anteriormente, se infiere que el manual se enmarca en el Enfoque comunicativo, cuya principal máxima es el uso de la lengua, esto es, la lengua como instrumento para la comunicación. Para lograrla, se combinan, como se ha señalado previamente, documentos auténticos con distintos tipos de ejercicios motivadores (juegos de rol, debates o vacíos de información) en los que los alumnos son los protagonistas de su propio aprendizaje. Así, gracias a la interacción oral y la retroalimentación por parte del resto de sus compañeros, pueden descubrir en qué medida alcanzan su objetivo.

En cuanto al análisis de colocaciones para nuestra propuesta didáctica, se han descartado algunos casos, bien por pertenecer al lenguaje general como *tener importancia* o *tener problemas*, bien por ser de un nivel inferior al B1- B2 como *tener libertad* o *tener obligación*, como ocurría en casos anteriores. No obstante, es preciso recalcar algunas de las colocaciones encontradas como *dar o propinar una paliza*, encontrada en el segundo tema o *sufrir un desmayo*, en el cuarto, por su relevancia para nuestra propuesta, como se comprobará en el anexo IV.

#### **4.1.4 Español jurídico para extranjeros**

Este libro, escrito por Mercedes de Prada Rodríguez, Marisa de Prada y Ana Cuquerella, publicado en 2011 por Netbiblo, aúna los conocimientos jurídicos con los metodológicos, dado que, sus autoras provienen de distintos ámbitos: el Derecho y la Enseñanza de Español con Fines Específicos.

Presenta once unidades que llevan por título algunos conceptos jurídicos básicos (*Fuentes y principios del Derecho, Jueces y Tribunales...*) y, además, dispone de un apéndice en el que se encuentran las características y las abreviaturas de este tipo de lenguaje; documentos reales (providencias, demandas, sentencias, autos...); expresiones latinas, un glosario y las soluciones de los ejercicios planteados a lo largo del libro, que están concebidos para trabajar de forma equitativa las distintas destrezas.

Concede una gran importancia al tema cultural, que se aborda a través de fragmentos procedentes de películas (*Matar a un ruiseñor*) o la presentación de algunos textos literarios (*El alcalde de Zalamea*). Además, hace referencia a algunos textos jurídicos o a acontecimientos del pasado, como los duelos, para explicar conceptos presentes como el arbitraje, lo que puede llamar la atención de los estudiantes.

Cabe destacar que, al igual que *Lenguaje jurídico*, presenta los ejercicios relativos al léxico combinando tradición e innovación. De esta manera, se plantean actividades de corte tradicional como la unión de un vocablo con su definición o la construcción de frases con una palabra concreta. No obstante, también ofrece ejercicios relacionados con el Enfoque léxico, aunque de forma minoritaria, como la actividad cuatro de la página 61, en la que se pide al estudiante que, a partir de una serie de palabras, seleccione aquellas que considera que están relacionadas con *conflicto*, lo que permite la creación de redes mentales en el cerebro.

Además, vale la pena recalcar que presenta las colocaciones bajo el título de bloques léxicos, algo totalmente enriquecedor para los discentes, ya que, como se ha explicado anteriormente, la memorización de los mismos les permite alcanzar una mayor fluidez y una mejoría en las distintas destrezas.

En cuanto al análisis de las colocaciones para nuestra propuesta, se han descartado, como en casos anteriores, algunas de ellas, por pertenecer al lenguaje general como *hacer una entrevista o hacer una síntesis* o por ser de un nivel A1- A2 del MCER como *tener derecho*, como se verá en el anexo V. Por el contrario, hemos encontrado algunas útiles para nuestro trabajo como *dar traslado o tener antecedentes*, todas ellas reunidas en dicho anexo.

## **4. 2. Diseño de la propuesta didáctica**

### **4.2.1 Selección de Temas de Derecho para la propuesta didáctica**

Tras los análisis de los distintos métodos, hemos seleccionado el de *Temas de Derecho* para realizar nuestra propuesta didáctica por distintos motivos: su enfoque

comunicativo, la inclusión de documentos reales y la importancia que confiere al vocabulario específico en detrimento de los ejercicios puramente gramaticales.

Como se ha señalado al comienzo del cuarto epígrafe, nos hemos basado en la segunda unidad del manual, que se podrá consultar en el anexo VIII. Cabe destacar que, en ocasiones, se han eliminado las actividades allí planteadas y, en otras, las hemos adaptado a las necesidades de nuestro grupo meta siguiendo el Enfoque léxico.

Así, los primeros ejercicios de nuestra propuesta didáctica están inspirados en las actividades introductorias del manual (de la 1 a la 7). Sin embargo, en nuestra secuencia son los propios alumnos quienes, a partir de unas pautas, deben elaborar su definición de Derecho Penal. Con ello, pretendemos que el alumno interiorice mejor el vocabulario relacionado con este tema. En cuanto al siguiente bloque, dedicado a la explicación de conceptos jurídicos, hemos añadido la comprensión oral, una destreza que no estaba presente en *Temas de Derecho*, con el objetivo de exponerles a otra clase de *input*.

El siguiente apartado, centrado en la diferencia entre *dolo e imprudencia*, está basado en el manual. No obstante, hemos introducido otro artículo del Código Penal, el décimo, por considerarlo de suma importancia para abordar este tema. Además, para clarificar dichos conceptos, hemos optado por ejemplificarlos a través de casos reales plasmados en noticias de periódico, donde se han resaltado las colocaciones para facilitar el aprendizaje de las mismas al alumno. A partir ellos se hace hincapié en las distintas colocaciones de los verbos soporte, y, en especial, en el verbo *dar* y sus combinaciones. Así, se lleva a cabo la enseñanza cualitativa que defiende el Enfoque léxico, a través de la incorporación de nuevos términos con los que una misma unidad léxica se combina.

Por lo que se refiere al ejercicio 11 de nuestra propuesta, que consiste en la distinción entre *agravante, eximente o atenuante*, es el mismo que plantea el manual en la página 35. No obstante, es preciso subrayar que hemos añadido la *alteración de la realidad* a las circunstancias que pueden incrementar o reducir la pena del reo, con la intención de ampliar los conocimientos jurídicos del tema.

En el siguiente bloque, se tratan, al igual que en *Temas de Derecho*, los delitos y sus penas. Ahora bien, en nuestra propuesta didáctica únicamente se han tratado los relativos a la violencia por ser este nuestro objeto de estudio, por lo que se han suprimido los ejercicios relacionados con los delitos contra la propiedad y las defraudaciones. En su lugar, se presentan, a partir de un texto, tanto las diferencias entre asesinato y homicidio como las clases que existen dentro de este último.

Por último, en nuestra secuencia didáctica se abordan dos géneros textuales: la sentencia y el juicio oral. Vale la pena recalcar que hemos añadido el tratamiento del primero, mediante la presentación de las partes que lo conforman (datos personales, antecedentes de hecho, fundamentos de derecho y fallo) y adaptado el segundo a un caso de violencia. Como ocurría en la actividad propuesta en *Temas de Derecho*, son los propios alumnos quienes a partir de un supuesto caso, deben interactuar entre sí.

#### **4.2.2 Uso de los corpus en las lenguas de especialidad**

Para llevar a cabo nuestra propuesta didáctica, se han analizado cincuenta documentos jurídicos (sentencias, autos, procedimientos abreviados) en la búsqueda de las colocaciones formadas por los verbos soporte, como se aprecia en el anexo VI. Al igual que en los análisis de los manuales, nos hemos servido de las funciones léxicas de los verbos soporte para llevarlos a cabo, aunque no se presenten de forma explícita en el anexo.

Antes de continuar, es preciso insistir en que nuestro corpus está centrado en las colocaciones de los verbos soporte relativas a la violencia. Por este motivo, hemos filtrado los documentos de acuerdo con la relevancia que aportan a nuestro trabajo. Así, hemos seleccionado aquellos tribunales o juzgados que se encargan de administrar la justicia correspondiente al Derecho Penal como el Tribunal Central de lo Penal, el Tribunal Central de Menores, el Juzgado de lo Penal, el Juzgado de la Violencia de la Mujer o el Juzgado de Menores.

Tras estos análisis, hemos detectado algunas colocaciones que no estaban presentes en ninguno de los manuales y que, sin embargo, son necesarias para abordar el tema de la violencia como *tener intención de o tener antecedentes penales*,

presentes en nuestra propuesta. Ahora bien, aunque se presenten en forma de glosario, no hemos añadido todas las nuevas colaciones ya que resultaría contraproducente para el alumno.

Al respecto, conviene subrayar que son muchos los autores que han señalado los beneficios del uso del corpus en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Aguirre Beltrán, 2012; Alonso Pérez- Ávila, 2007, entre otros). Entre sus múltiples ventajas, se encuentra, como apunta Alonso Pérez Ávila (2007), la base para la creación de material didáctico. Uno de los motivos, como señala la autora en su artículo, es que, con frecuencia, " el *input* ofrecido en los libros se ha manipulado en exceso, de manera que o no se muestran todas las posibilidades de aparición o se sobre-utilizan, con la consecuencia de que los alumnos se formulen hipótesis falsas acerca del uso real de esos elementos". Por tanto, es cometido del docente decidir qué incluir y qué no a la hora de diseñar materiales didácticos.

En este sentido, hay que recordar las cinco características que debería tener el docente de lenguaje de especialidad, acuñadas por Dudley Evans y St John (1998): profesor, diseñador de materiales, colaborador, investigador y evaluador. Así, el maestro debe seleccionar los materiales auténticos, considerar su eficacia dentro del aula y adaptarlas a las necesidades y a las características del grupo meta (Aguirre Beltrán, 2012:15).

### **4.2 3 Grupo meta**

La propuesta didáctica está dirigida a un grupo de estudiantes homogéneo, conformado por diez discentes cuya lengua materna es el inglés. Presentan un nivel intermedio, situado entre el B1- B2 según la clasificación del MCER. De acuerdo con el Consejo de Europa (MCER, 2002: 26), podemos decir que, al final del curso, serán capaces de:

- Entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso de carácter técnico, siempre que estén dentro de su ámbito de especialización
- Relacionarse con hablantes nativos en un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores

- Producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender puntos de vista sobre temas generales, incluyendo los pros y los contras.

Vale la pena precisar que los estudiantes tienen un alto grado de motivación, aunque sus objetivos son distintos: algunos de ellos son profesionales en la materia, mientras que otros no son especialistas en la misma, pero presentan un gran interés en ella. Debido a esto, las colocaciones de nuestra propuesta didáctica están a medio camino entre el lenguaje general y el lenguaje específico.

Al respecto, conviene señalar que en lo que a la competencia léxica se refiere, el MCER no presenta una clasificación precisa (Pérez Serrano, 2016 : 217). Así, engloba bajo el término de *elementos léxicos* las expresiones hechas, “que se componen de varias palabras que se utilizan y aprenden como un todo”, nomenclatura bajo la que incluye los modismos, las fórmulas y las estructuras fijas<sup>15</sup>; y la polisemia, es decir, “una palabra que puede tener varios significados distintos”.

De esta manera, según los descriptores del MCER (2002: 109), un estudiante de B1, en lo que atañe a la riqueza del léxico, “tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio para la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria”, mientras que, en lo que se refiere al dominio del vocabulario, “todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes”.

Por su parte, un alumno de B2 (MCER, 2002: 109), “dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales; varía la formulación para evitar la frecuente repetición pero las vacilaciones léxicas pueden provocar vacilación y circunloquios”. Es decir, “su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación”. Por consiguiente, se puede afirmar que el dominio del léxico se relaciona con los niveles avanzados.

---

<sup>15</sup> Para una revisión de la competencia léxica en el MCER, véase MCER (2002: 108).

## 5. Propuesta didáctica

En esta unidad vas a aprender...

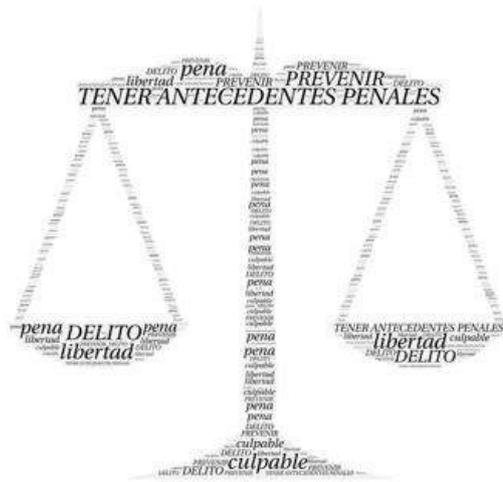
Contenidos funcionales	Expresar la opinión Dar consejos
<b>Contenidos léxicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Cometer + crimen</b> (asesinato, secuestro, homicidio)</li> <li>- <b>Diferencias entre delito y homicidio</b> (alevosía, ensañamiento y concurrencia de precio)</li> <li>- <b>Tipos de delito (culposo, doloso)</b></li> <li>- <b>Términos básicos</b> Dolo/ imprudencia Derecho punitivo</li> <li>- <b>Circunstancias que alteran la pena del reo:</b> <i>Agravante, eximente, atenuante</i> y sus tipos (abuso de confianza, estado pasional, minoría de edad, grave adicción a las drogas)</li> </ul>
<b>Contenidos gramaticales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Considero/ Pienso/ Opino que..</b> <b>Desde mi punto de vista...</b> <b>En mi opinión...</b></li> <li>- <b>Te aconsejo/ Te recomiendo</b></li> <li>- <b>Podrías/ Deberías + infinitivo</b></li> </ul>
<b>Contenidos jurídicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Diferencia entre derecho objetivo y subjetivo</b></li> <li>- <b>Principios generales del Derecho</b></li> <li>- <b>Dolo e imprudencia</b></li> <li>- <b>Agravantes, eximentes, atenuantes</b></li> </ul>
<b>Componentes estratégicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Control de los sentimientos afectivos</b></li> <li>- <b>Almacenamiento en la memoria a largo o corto plazo</b></li> <li>- <b>Participación eficaz en grupo</b></li> </ul>

## INTRODUCCIÓN

1. ¿Sabes lo que es el Derecho Penal? Aquí tienes una definición de Muñoz Conde, catedrático de esta rama del Derecho público. Fíjate en las pausas que realiza tu profesor al leerla y márcalas en tu cuaderno.

El estudio de las normas, de las conductas que las infringen y de las sanciones aplicables a las mismas constituyen el Derecho Penal.

2. Esta definición es algo teórica, por lo que ahora te presentamos algunas palabras que se relacionan con esta rama del Derecho. ¿Las conoces?



- ¿Añadirías alguna otra? ¿Cuáles? Escríbelas en un post-it y, cuando acabes pégalo en la pared.
3. ¿Sabrías dar tu propia definición de Derecho a partir de las palabras que has añadido?



4. ¿Crees que el Derecho Penal es un derecho básicamente punitivo, cuyo fin principal es castigar? ¿Por qué?

Para expresar una opinión...

Considero/ Pienso/ Opino  
que...  
Para mí...  
Desde mi punto de vista...  
En mi opinión...

## CONCEPTOS BÁSICOS

El Derecho penal se divide en dos partes: la general y la especial.

El derecho penal general trata los principios en los que se basan las normas, su duración y sus límites.

5. Antes de continuar, es importante tener en cuenta la diferencia entre Derecho objetivo y subjetivo. Mira este [vídeo](#) explicativo y anota las palabras que no conozcas y quieras aprender.



- Grábate a ti mismo explicando las diferencias y, después, escúchalo. ¿Cómo crees que lo has hecho?
- Ahora escucha a tu profesor y fíjate en las pausas que hace. Subráyalas. ¿Por qué crees que hace una pausa?

- Tu compañero te va a grabar mientras le explicas las diferencias. Después, tú harás lo mismo. ¿Qué diferencias ves con la primera grabación? ¿Has mejorado?

Para dar un consejo....

- Te aconsejo/ te recomiendo....
- Podrías/  
Deberías +  
infinitivo

6. A continuación, vas a escuchar los principios fundamentales del Derecho. Coloca en cada hueco el principio que corresponda.

1. Principio de legalidad: No se puede considerar un delito si no está en la legalidad vigente
2. \_\_\_\_\_ : Todos los españoles somos iguales ante la ley,
3. \_\_\_\_\_ : Somos inocentes hasta que se demuestre lo contrario.
4. \_\_\_\_\_ : Está reservado a los bienes jurídicos más importantes.
5. \_\_\_\_\_ : No hay pena sin dolo o culpa.
6. \_\_\_\_\_ : Las penas siempre deben tener una consideración humana.

7. En Derecho se utilizan muchas frases en latín, debido a la herencia del Derecho romano. Relaciona cada una de las expresiones latinas con su significado en español.

**NULLUM CRIMEN,  
NULLA  
POENA,SINE LEGE  
IN DUBIO  
PRO REO  
NON BIS IN  
IDEM  
SUBLATA CAUSA,  
TOLLITUR EFECTUS**

**NO DOS VECES POR LO  
MISMO NINGÚN DELITO,  
NINGUNA PENA, SIN LEY  
PREVIA  
EN CASO DE DUDA, SE  
FAVORECE AL REO  
SUPRIMIDA LA CAUSA,  
DESAPARECE EL EFECTO**

- 7.1 Relaciona las expresiones anteriores con los principios generales del Derecho. Ten en cuenta que pueden unirse con el mismo principio.

## 7.2 Contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Con cuáles te sientes más cómodo? ¿Por qué?
  - ¿En qué situaciones crees que se usan? ¿Quién crees que las ha pronunciado (juez, abogado....)?
- ¿Qué se ha dicho antes? ¿Y después?

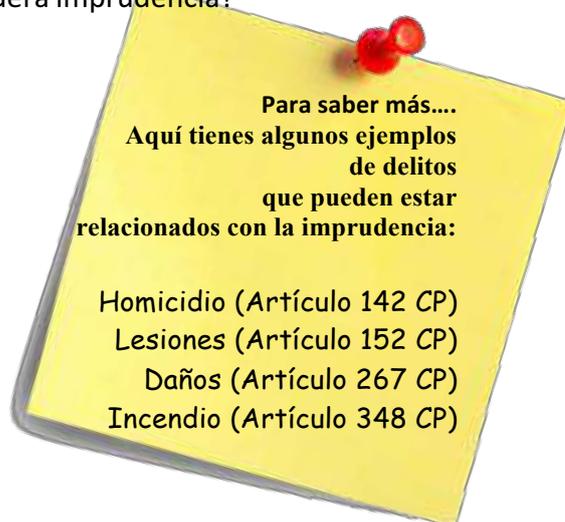
### DOLO E IMPRUDENCIA

## 8. Lee los siguientes artículos del Código Penal (CP):

**Artículo 5.** No hay pena sin dolo o imprudencia.

**Artículo 10.** Son delitos las acciones y omisiones dolosas o imprudentes penadas por ley.

- **Ahora, contesta a las siguientes preguntas:**
  - ¿Cuál es la diferencia entre el dolo y la imprudencia?
  - ¿Sabrías decir cuándo un delito se considera imprudencia?



## 9. A continuación vas a leer ejemplos de varios delitos:

9.1 Fíjate en las palabras en negrita. ¿Por qué crees que están subrayadas? ¿Se utiliza el mismo verbo en tu lengua materna?

Un hombre **tiene una discusión** con su mujer y le **da un puñetazo**. Esta, debido al susto, se cae y se da en la cabeza con el pico de la mesa. Muere en el acto.

Un señor llega enfadado a casa porque su equipo de fútbol ha perdido la liga. Como **tiene un carácter violento**, al llegar a casa le **propina una paliza** a su mujer. Esta fallece después de varios días en el hospital.

Un hombre, que cree que su mujer le engaña, se inventa que lleva viendo a otra mujer desde hace años. Ella no puede soportar la idea de verle con otra persona y se suicida.

**9.2 Además de un puñetazo, ¿qué otras cosas se pueden dar? ¿Y aparte de discusiones, qué otras cosas se pueden tener? Coméntalo con tu compañero.**

**9.3 Clasifica los delitos anteriores según la existencia de dolo o de imprudencia.**

**10. Para poder juzgar un delito correctamente hay que tener en cuenta cómo se produjo. Así, hay que examinar las causas que modifican la voluntad de quien lo comete.**

**Hay algunas causas que incrementan la pena (agravantes), otras que la reducen (atenuantes) y otras que eximen al responsable de ser juzgado (eximentes).**

- **¿A qué grupo crees que pertenecen las siguientes? ¿Por qué?**

**'El Diablo' sí irá a prisión por dar 30 puñaladas a su exnovia**

src: Agencias - 30 Agosto 2016, 04:23 pm

**Detenido por dar una paliza a su mujer y retenerla todo el fin de semana en Palma**

J. Bastida | @jlobastida | Palma | 28/06/2017

Valorar: ★★★★★

**Detenido en València por dar puñetazos a su pareja embarazada en plena calle**

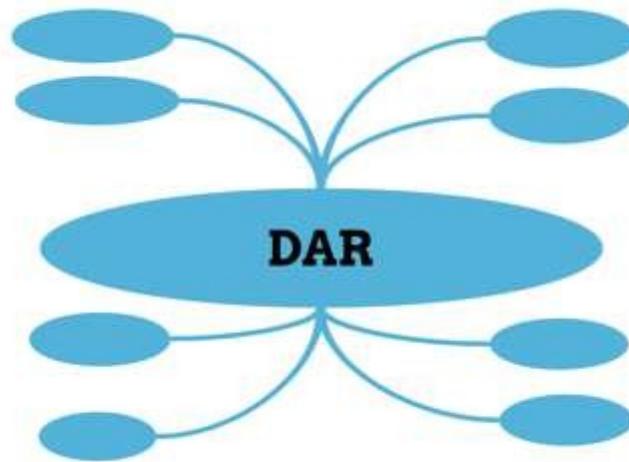
La policía sorprende al agresor golpeando la mujer, en estado de seis semanas de gestación

Ti84 | 05.07.2017 | 00:06

**10.2 Fíjate en los grupos de palabras que se utilizan para hablar sobre golpes. ¿Qué verbo está presente en todos ellos? ¿Podrías sustituirlas solo por un verbo? ¿En qué casos?**

**10.3 ¿Conoces algún otro tipo de golpe que se combine con este verbo? Coméntalo con tu compañero.**

**10.5 Consulta el diccionario REDES para añadir más tipos de golpes que se combinen con el verbo *dar*.**



**11. Pon una cruz cuando creas que se trata de eximente, atenuante o agravante. Recuerda que algunas atenuantes podrían ser también eximentes, si concurren todas las circunstancias precisas al caso.**

CIRCUNSTANCIA	EXIMENTE	AGRAVANTE	ATENUANTE
Abuso de confianza			
Estado pasional			
Minoría de edad			
Recompensa			
Grave adicción a las drogas			
Reincidencia			
Alteración de la realidad			

**11.1 Con un compañero, comenta cómo las circunstancias anteriores pueden incrementar o reducir la pena.**

Ej: Si una persona da una paliza a otra y es reincidente, se incrementa la pena.

## DELITOS Y SUS PENAS

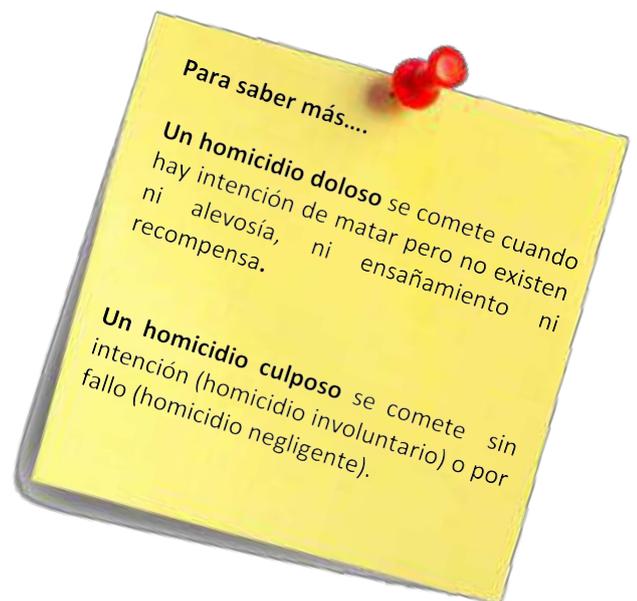
**12. Asocia cada una de las siguientes palabras a una de las imágenes.**

Cometer un homicidio – cometer un asesinato- cometer un secuestro-  
cometer un delito de amenazas



### 13. ¿Qué diferencia ves entre el asesinato y el homicidio?

- ¿Con qué verbo se combinan ambos crímenes?
- ¿Qué similitudes existen entre el homicidio y el asesinato? ¿Y qué diferencias? Coméntalo con tu compañero.
- Clasifica los ejemplos que aparecen en el ejercicio 9.2. ¿Son asesinatos u homicidios?
- ¿Cuándo se incrementa la pena del asesinato? ¿Es igual en tu país?



Recapitulamos...

¿Sabrías completar este esquema a partir del texto anterior?

COMETER UN

\_\_\_\_\_ si hay

COMETER UN

\_\_\_\_\_ si no hay

- Intenta resumir el texto utilizando los bloques de palabras expuestos en el cuadro anterior.

14. El homicidio también puede ser involuntario, como en el caso de un accidente de tráfico o de una operación médica. Consulta el artículo 142 del Código Penal para ver las diferencias entre las penas.

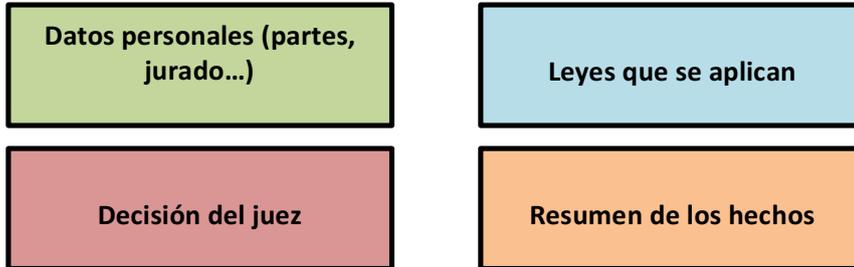


15. Escucha detenidamente a tu profesor. Va a leer las penas que reciben los culpables de amenazas. Después, va a leerlo una vez más cambiando algunas palabras. Cuando oigas un cambio, levanta la mano y di la versión original.



## LA SENTENCIA Y SUS PARTES

16. Haz una lectura rápida de esta sentencia y ordena sus partes. Asocia cada una de ellas con la idea principal que las resume:



a. Contesta a las siguientes preguntas:

- ¿De qué se acusa a Adrián?
- ¿Qué agravantes o atenuantes encuentras?
- ¿Qué opinas de la decisión del juez?

**17. Lee detenidamente la parte de ANTECEDENTES DE HECHO y encuentra:**

- Un sinónimo de *dar una paliza*:
- Un grupo de palabras que signifiquen que una persona no ha sido detenida anteriormente:
- Si una persona necesita tratamiento médico de forma constante, está \_\_\_\_\_ a tratamiento médico.

**18. Imagina que has sido acusado del delito anterior. Sin embargo, en lugar de ser un delito por imprudencia, se ha cometido con voluntad de matar a la otra persona. Se te acusa de tener intención de matarle, darle cuatro puñaladas y de cometer un crimen.**

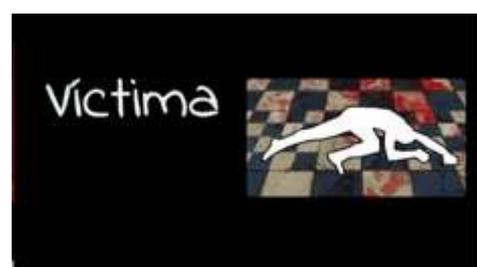
**Estudiante A. Explica a tu compañero la realidad:**

- **Dar un puñetazo**
- **Tener una discusión**

**Estudiante B. Acusa a tu compañero de:**

- **Tener intención de matar**
- **Dar cuatro puñaladas**
- **Cometer un crimen**

19. Ha llegado el momento de ir a juicio. Cada miembro de la clase va a representar uno de los siguientes papeles



## 20. Reflexiona sobre la actividad anterior...



**¿Qué has hecho realmente bien?**  
**¿Hay algo que puedas mejorar?**

**20.1 Para responder a estas preguntas, necesitarás un dispositivo con conexión a Internet.**

**Pasos:**

- ✓ Abrir el email y pinchar en el link de Autoevaluación.
- ✓ Marcar la opción adecuada.

Ann Thompson Autoevaluación		<span>Cerrar</span> <span>Enviar evaluación</span>			
	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente	
<b>Orden y adecuación d...</b>	Presenta una estructura ordenada de los hechos (inicio- desarrollo- conclusiones) que guarda relación con el tema.	Su exposición está relacionada con el tema principal pero el orden de la misma es mejorable.	Su contribución guarda relación con el tema pero mezcla ideas principales y secundarias.	Su contribución no guarda relación con el tema.	
<b>Comunicación</b>	Respeta los turnos de palabra y sigue la exposición de los otros participantes sin problema.	Respeta los turnos de palabra y sigue la idea general de los demás participantes.	Respeta los turnos de palabra pero sigue con dificultad la exposición de los demás participantes.	Ni respeta los turnos de palabra sigue la exposición de los demás participantes.	
<b>Vocabulario</b>	Utiliza las expresiones y las colocaciones trabajadas en la unidad adecuadamente y con naturalidad.	Utiliza las expresiones fijas y las colocaciones trabajadas en la unidad pero comete algún error que no afecta a la comprensión.	Utiliza alguna de las expresiones fijas y de las colocaciones trabajadas en la unidad pero comete errores que dificultan la comprensión.	No utiliza el vocabulario trabajado en la unidad.	
<b>Fluidez</b>	Segmenta correctamente los bloques de palabras y, por consiguiente, mantiene el ritmo propio de la conversación.	Generalmente segmenta correctamente los bloques de palabras, por lo que mantiene el ritmo de la conversación.	Presenta problemas a la hora de segmentar correctamente los bloques de palabras y el interlocutor tiene que hacer un esfuerzo por seguir la conversación.	No presenta una buena segmentación de los bloques de palabras, y por tanto, interrumpe discurso.	

**a. Ahora piensa en las intervenciones de tus compañeros.**

**Pasos:**

- ✓ Abrir el email y pinchar en el link de Coevaluación de cada uno de los compañeros.
- ✓ Marcar la opción adecuada

## 6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se han planteado dos objetivos principales: el análisis de las colocaciones de los verbos soporte en el ámbito jurídico de la violencia para la elaboración de una propuesta didáctica y la creación de un glosario sobre las mismas de acuerdo con la Teoría Sentido- Texto.

Para llevarlos a cabo, se ha tratado, en un primer momento, el concepto de *colocación* y el de lengua de especialidad con el fin de presentar la temática del trabajo. Como se ha comentado anteriormente, ambos son escurridizos, ya que no existe unanimidad en la comunidad lingüística en torno a su alcance. Sin embargo, tanto la Lingüística como la Didáctica de Lenguas reconocen la importancia de su enseñanza debido a la mejoría que supone para el estudiante en las distintas destrezas comunicativas.

En cuanto a la enseñanza de los verbos soporte, se puede decir que esta constituye un problema para los aprendientes porque, por lo general, no existe una correspondencia entre los verbos entre la L1 y la L2. Para facilitar su enseñanza en el aula de EFE, hemos seguido los principios del Enfoque léxico, esto es, su presentación por bloques de palabras y la creación de redes mentales en el cerebro a través de la asociación entre los distintos vocablos.

Si bien es cierto que hemos logrado este objetivo, cabe destacar que la ausencia de conocimientos jurídicos ha supuesto un gran escollo para la realización de esta tarea. No obstante, es preciso mencionar que el análisis previo de los cincuenta documentos seleccionados ha sido de gran utilidad- especialmente el de las sentencias- puesto que ha supuesto la inclusión de algunas colocaciones como *tener antecedentes penales* que de otra manera se habrían pasado por alto. Así, se ha creado una propuesta didáctica más cercana al entorno profesional de los alumnos ya que se ha tenido en cuenta un *input* real.

Al mismo tiempo, dicho análisis ha servido para completar el glosario formado por las 169 colocaciones de verbos soporte relacionadas con la violencia ya que se han sumado a las 572 procedentes de los seis manuales analizados. Con respecto al

análisis de estos métodos de EFE, es necesario recalcar que hay un número considerable de este tipo de unidades léxicas que han sido descartadas, bien por pertenecer a un nivel inferior al nivel B1- B2 del MCER como *tener derecho*, bien por pertenecer a un lenguaje general como *tomar nota*. Además, vale la pena precisar que en este número se han incluido algunas colocaciones que aparecen varias veces, tal y como aparecen en los anexos.

No obstante, es importante mencionar que, para obtener una visión más global de las colocaciones del lenguaje jurídico, convendría añadir otras unidades léxicas procedentes de distintas ramas del Derecho.

En lo que se refiere a la compilación del mismo, es importante tener en cuenta que la formulización de las funciones léxicas ha sido de gran ayuda dado que ha facilitado la búsqueda y la clasificación de las colocaciones de nuestro objeto de estudio. De esta manera, en nuestro trabajo se ha conseguido aunar los principios teóricos de la Teoría Sentido- Texto con los metodológicos del Enfoque léxico.

No obstante, para comprobar la eficacia real de nuestra propuesta didáctica sería necesario trasladarla al aula. Solo de esta manera se podrá verificar si la enseñanza de las colocaciones contribuye no solo a un aumento de nivel en la escala del MCER, sino también a la realización de tareas en un entorno profesional.

## 7. Bibliografía

- ALONSO PÉREZ-ÁVILA, E. (2007). "El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como Le", en *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* 37: 11-27.
- AGUADO DE CEA, G. (2007). "La fraseología en las lenguas de especialidad" en E. ALCARAZ VARÓ et al (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona. Ariel.
- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid. SGEL.
- AGUIRRE BELTRÁN, B. Y HERNANDO, M. (1997). *Lenguaje jurídico: Español por profesiones*. Madrid. SGEL.
- ALONSO RAMOS, M. (1994). "Hacia una definición del concepto de colocación: de JR Firth a IA Melčuk", en *Revista de Lexicografía* 1: 9-28
- ALONSO RAMOS, M. (2001). "Constructions à verbe support dans des langues SOV", en *Bulletin de la Société de linguistique de Paris* XCVI 1: 79-106
- ALONSO RAMOS, M. (2004a). "Elaboración del Diccionario de colocaciones del español y sus aplicaciones" en *De lexicografía. I Symposium Internacional de Lexicografía*. Barcelona. Documenta Universitaria, 149-162.
- ALONSO RAMOS, M. (2004b). *Las construcciones con verbos de apoyo*. Madrid. Visor Libros.

- ALONSO RAMOS, M. (2004c). *Diccionario de Colocaciones del Español*. Universidad de La Coruña. Recuperado de: [www.dicesp.com](http://www.dicesp.com)
- ALONSO RAMOS, M. (2006a). "Glosas para las colocaciones en el Diccionario de colocaciones del español" en *Diccionario y Fraseología*. La Coruña. Universidad de La Coruña, 59-88.
- ALONSO RAMOS, M. (2006b). "Towards a dynamic way to learn collocations in a second language" en *Proceedings of the Twelfth EURALEX International Congress*. Turín. Edizioni dell Orso , 909- 923.
- ALONSO RAMOS, M. (2009). "Hacia un nuevo recurso léxico: ¿fusión entre corpus y diccionario?" en *A survey of corpus-based research*. Murcia. AELINCO, 1191-1207
- ALONSO RAMOS, M. (2013). "Colocaciones, diccionario y corpus de aprendices" en *In memoriam, XI Jornadas de Lingüística*. Cádiz. Servicio de publicaciones Universidad de Cádiz, 51- 57.
- BARRIOS, A. (2010). *El dominio de las funciones léxicas en el marco de la Teoría Sentido-Texto* (Tesis doctoral). Estudios de Lingüística del español (ELiEs), 30, 1- 477. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies30/>
- BARRIOS, A. (2015). *Las colocaciones del español*. Madrid. Arco Libros.
- BOSQUE, I. (2004). *REDES: Diccionario combinatorio del Español Contemporáneo*. Madrid. SM.
- BALLY, C. (1991). *Traité de stylistique française*. Paris.Klincksieck.
- CABRÉ, M T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona. Antártida.

- CABRÉ, M T. <<Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad>>, en *Centro Virtual Cervantes, V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*. <http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm>.  
Consulta: 10 mayo 2017
  
- CASTILLO CARBALLO, M. (2000). "Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas" en *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000, 267-272.
  
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología*. Madrid. Gredos.
  
- CORPAS PASTOR, G (2001). "Apuntes para el estudio de la colocación" en *LEA: Lingüística española actual* 23(1): 41-56.
  
- CRUSE, O. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge. University Press.
  
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes.
  
- DE PRADA RODRÍGUEZ, DE PRADA, M., M. y CUQUERELLA, A. (2011). *Español jurídico para extranjeros*. La Coruña. Netbiblo.
  
- DUGAS, A. (1985). "Le dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain Recherches lexico-sémantiques", en *Revue québécoise de linguistique* 14 (2): 169-173.
  
- FIRTH, J.R. (1964). *Papers in Linguistics*. Oxford. Oxford University Press.

- GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, J. (2012). "El español jurídico: Discursos profesional y académico" en *IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, 150-166. Amsterdam.
- HALLIDAY, M. (1966). "Lexis as Linguistic Level" en BAZELL *et al.* (1966), 148-162.
- HAUSMANN, F. (1979). "Un dictionnaire des collocations est-il possible?", en *Travaux de littérature et de linguistique*, 17(1): 187-195. Estrasburgo.
- HIGUERAS, M. (2004a). "Claves prácticas para la enseñanza del léxico. La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera", en *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas* 11: 5-25. Disponible en: [www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/9.Higueras.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/9.Higueras.pdf)
- HIGUERAS, M (2004b). "Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendices de ELE", en *Congreso Internacional de ASELE* 15: 480-488.
- HIGUERAS, M. (2006a). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en Español como Lengua Extranjera*. Colección de monografías, 9. Málaga. Asele.
- HIGUERAS, M. (2006b). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid. Arco Libros.
- HILL, J. (2000). "Revising priorities: from grammatical failure to collocational success" en LEWIS, M. *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach*. Londres. Language Teaching Publications, 47-67.

- KAZUMI, K. (2000). *Colocaciones léxicas en el español actual: análisis formal y léxico-semántico*. (Tesis doctoral). Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá de Henares.
- LEWIS, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove. Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997). *Implementing the lexical approach. Putting Theory into Practice*. Hove. Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2000). *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach*. Londres. Language Teaching Publications.
- LYONS, J. (1966). "Firth's Theory of 'Meaning'" en BAZELL et al. (1966), 288-302.
- MATEO, J. (2007). "El lenguaje de las ciencias económicas" en ALCARAZ, E. MATEO, J. y YUS, F. *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona. Ariel, 193-203.
- MELČUK, I. (1996). "Lexical functions: a tool for the description of lexical relations in a lexicon", en *Lexical functions in lexicography and natural language processing* 31: 37-102. Montreal.
- MELČUK, I. (1997). "Vers une linguistique Sens-Texte. Leçon inaugurale" en *Collège de France, Chaire internationale*: 1-43. Disponible en: <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukColldeFr.pdf>

Consulta: 7 abril 2017

- MELČUK, I. (1998). "Collocations and Lexical functions" en A.P COWIE (ed.), *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*. Oxford. Clarendon Press, 23-53

- MELČUK, I. (2001). "Fraseología y diccionario en la lingüística moderna" en *Presencia y renovación de la lingüística francesa*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca, 267-310
- MELČUK, I. (2003). "Collocations dans le dictionnaire" en TH. SZENDE (réd). *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*. París. Honoré Champion, 19-64.
- MORALES PASTOR, J. (2004). "La enseñanza del español jurídico" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL, 1165- 1185.
- NATION, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston. Heile and Heile.
- NATION, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- OSORIO, G. y SERRA, S. (2012). "Colocaciones, compuestos sintagmáticos y locuciones nominales: hacia un intento de delimitación conceptual" en *Lenguas modernas* 39: 103-116.
- PÉREZ SERRANO, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas* (Tesis doctoral inédita). Salamanca. Universidad de Salamanca.
- PÉREZ SERRANO, M. (2016). "Tratamiento de la combinatoria léxica en documentos de referencia y curriculares: el caso del MCER y del PCIC", en *Revista de Investigación Lingüística* 18: 213-232.
- POLGUÈRE, A. (1998). "La théorie Sens-Texte", en *Dialangue*, Vol. 8-9: 9-30. Universidad de Québec.
- RAE. (2017). *Libro de estilo de la Justicia*. Madrid. Espasa.

- REGUEIRO, M.L Y SAÉZ RIVERA, D. (2013). *El español académico*. Madrid. Arco Libros.
  
- RODRÍGUEZ PIÑEIRO, A. y GARCÍA ANTUÑA, M. (2009). "Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas", 907- 932. Cádiz.
  
- ROSA, C. y FERNÁNDEZ, J. (2010). *Temas de Derecho. Manual para la preparación del Español en el ámbito jurídico*. Madrid. Edinumen.
  
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2005). "El uso del diccionario en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en español" en CASTILLO, M. A. et al. (eds.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*,. Sevilla. Universidad de Sevilla, 785-790.
  
- SANJUÁN, F y BUSTINDUY, A. (2006). *Español jurídico. Manual de español profesional. Libro del alumno*. Madrid. Universidad de Alcalá de Henares.
  
- SANJUÁN, F y BUSTINDUY, A. (2006). *Español jurídico. Manual de español profesional. Cuaderno de ejercicios*. Madrid. Universidad de Alcalá de Henares.
  
- SANROMÁN, B. (2003). *Semántica, sintaxis y combinatoria léxica de los nombres de emoción en español. (Tesis doctoral)*. Universidad de Helsinki, 1- 270. Disponible en: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/romaa/vk/sanroman/semantic.pdf>
  
- SANROMÁN, B. (2009). "Diferencias semánticas entre construcciones con verbos de apoyo y sus correlatos verbales simples" en *ELUA* 23: 289-314.

- SÁNCHEZ- OSTIZ, ÍÑIGO, E y RUIZ DE ERENCHUN. (2015). <<Lección 1. Contenido y función del Derecho penal>>. Navarra. Universidad de Navarra. Disponible en: <http://www.unav.es/penal/iuspoenale/>  
Consulta: 7 junio 2017
  
- SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford. Oxford University Press.
  
- THONSON ROUTERS. (2017). *Aranzadi Academic*. Disponible en: <https://signon.thomsonreuters.com/?productid=WLES&returnto=http%3A%2F%2Fwww.aranzadidigital.es%2Fmaf%2Fapp%2Fauthentication%2Fnotrail%2Fsignon%3F&bhcp=1>
  
- VINCZE, O., MOSQUEIRA, E. y ALONSO RAMOS, M. (2011). "An online collocation dictionary of Spanish" en *Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-Text Theory*, 275-28. Barcelona.
  
- ZULUAGA, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt. Peter D. Lang.
  
- ZULUAGA, A. (2002). "Los enlaces frecuentes de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones" en *PhiN* 22: 56-74.

## 8. Anexos

### Anexo I. Colocaciones de *Lenguaje jurídico: Español por profesiones.*

#### Tema 1: ¿Qué es el Derecho?

EJEMPLOS	PÁGINAS	DESCARTES
Es el conjunto de <b>normas establecidas</b> por el Estado	8	
<b>Tome nota</b> de las palabras	9	Sí: lenguaje general
<b>Tome notas</b> para contestar	13	Sí: lenguaje general
<b>¡tengo derecho!</b>	10	Sí: nivel A1- A2
Los ciudadanos <b>tienen derecho</b> a disponer de sus bienes		
Un estado, región o municipio que <b>tiene derecho</b> a cobrar		
<b>Formulen preguntas</b>	14	Sí: lenguaje general
<b>Formule preguntas</b> a su compañero	17	
El Derecho consuetudinario <b>tiene un origen</b> incierto	13	
<b>Hacer una exposición</b>	14	Sí: lenguaje general
La <b>influencia</b> que <b>tuvieron</b> los pueblos	16	Sí: lenguaje general
<b>Sometidas al mismo régimen jurídico</b>	16	
En el orden político se <b>establece el principio</b> de	16	

soberanía nacional		
--------------------	--	--

## Tema 2: Clasificación, estudios y prácticas del derecho

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Establecer</b> las obligaciones	21	
<b>Tiene fuerza</b> obligatoria	21	
El derecho <b>establece</b> diversas clasificaciones	22	
<b>Tenemos derecho</b> a huelga	23	Sí: nivel A1-A2
Son aquellas que han sido <b>establecidas</b> por el Consejo de Europa.	25	
El <b>prestigio</b> social que <b>tiene</b> la profesión	26	Sí: lenguaje general
<b>Tener experiencia</b> en el extranjero	26	Sí: lenguaje general
<b>El examen</b> que nosotros <b>hicimos</b>		Sí: lenguaje general
<b>Tengo algunas dudas</b> sobre las salidas profesionales	27	Sí: lenguaje general
<b>Hacer oposiciones</b>	29	Sí: lenguaje general
<b>Tome notas</b> para contestar	29	
<b>Prestar sus servicios</b>	33	
Pero <b>tenga cuidado</b>	33	

### Tema 3: La Constitución y el poder judicial

EJEMPLOS	PÁGINAS	DESCARTES
<b>Establece el aparato de</b> gobierno	34	
<b>Someterse los actos del</b> propio estado	34	
<b>Hacer las leyes</b>	35	
<b>Formule preguntas a su</b> compañero	35	Sí: lenguaje general
Todos <b>tenemos derechos</b>	35	Sí: nivel A1- A2
Todo individuo <b>tiene</b> <b>derecho a la vida</b>	37	Sí: nivel A1- A2
Toda persona <b>tiene</b> <b>derecho a la propiedad</b>	37	
Toda persona <b>tiene</b> <b>derecho al descanso</b>		
En España <b>toma el</b> <b>nombre</b> de Cortes generales	35	
Nadie <b>estará sometido a</b> esclavitud	37	
De la forma del Estado que se <b>pretender</b> <b>establecer</b>	37	
La Nación española, deseando <b>establecer la</b> <b>justicia</b>	38	
<b>Tienen el deber</b> de conocerla y <b>el derecho a</b> usarla.	38	Sí: nivel A1- A2
<b>Garantizar la</b>	38	

<b>convivencia</b> democrática		
<b>Establecer una sociedad</b> democrática avanzada	38	
¿cómo se <b>hace una ley</b> ?	38	
<b>Prestar la colaboración</b> requerida	37	
<b>Tome notas</b> para contestar	37	Sí: lenguaje general
<b>Sometidos únicamente</b> <b>al imperio de la ley</b>	40	
<b>Sometidos únicamente a</b> <b>la constitución</b>	41	
<b>tendrá derecho a</b> indemnización	42	Sí: nivel A1- A2
<b>Sometan</b> a todos los poderes públicos <b>a su</b> <b>cumplimiento</b>	43	
<b>Toman su nombre</b>	43	Sí: lenguaje general
<b>Tiene jurisdicción</b>	44	
<b>Formulen preguntas a</b> <b>sus compañeros</b>	44	Sí: lenguaje general
¿quién <b>hace el</b> <b>nombramiento</b> ?	45	

#### Tema 4: Derecho Procesal

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
¿a qué <b>hacen referencia</b> los siguientes enunciados?	48	
<b>Someter a tratamiento</b> <b>o transformación</b>	49	

Los demás alumnos pueden <b>hacerle preguntas</b>	50	Sí: lenguaje general
<b>Prestar servicio</b>	52	
<b>El servicio</b> de auxilio o de ayuda que pueden <b>prestarle</b>	52	
<b>Tome notas</b> para contestar	53	Sí: lenguaje general
<b>Tome nota</b> para resumir	60	
<b>Tenga</b> mermadas sus <b>facultades</b> volitivas e intelectivas	56	
Requírasele para que <b>preste fianza</b>	57	
Para que en el plazo de veinticuatro horas <b>preste fianza</b>	61	
Los datos probatorios necesarios para <b>someterlos al Tribunal</b>	59	
<b>Tiene</b> mucha más <b>preponderancia</b>	59	
<b>Cometer el delito</b> por precio o recompensa	62	
¿qué <b>obligaciones tiene?</b>	62	Sí: nivel A1-A2
Deberán <b>tener</b> cumplidas todas las <b>obligaciones</b> estatutarias	63	
<b>Tiene</b> reconocido el <b>derecho</b> a litigar	63	Sí: nivel A1- A2

<b>Gozare del beneficio de</b> Justicia Gratuita	63	
---	----	--

### Tema 5: Derecho Penal y Criminología

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>	
Las <b>denuncias</b> pueden <b>hacerse</b>	66		
No <b>recibe respuesta</b>	66	Sí: lenguaje general	
<b>Poner en conocimiento</b> de la autoridad judicial	66		
<b>Tomarle declaración</b>	66		
<b>Tienen obligación</b> de averiguar la verdad	66	Sí: nivel A1- A2	
<b>Prestar declaración</b>	67		
<b>Tiene el derecho</b> a ser asistido	67	Sí: nivel A1- A2	
Todo denunciado <b>tiene derecho</b>	68		
El declarante <b>tiene</b> los siguientes <b>derechos</b>			
<b>Tiene la obligación</b> de acudir	69	Sí: nivel A1- A2	
<b>¿Tengo obligación</b> de acudir?			
<b>Formulen preguntas</b>	70	Sí: lenguaje general	
Las <b>preguntas</b> que le <b>hagan</b>	70	Sí: lenguaje general	
Poner en conocimiento	71		
<b>Toman huellas</b>	74		

<b>Tener una conversación</b>	74	Sí: lenguaje general
<b>Sufran alguna detención</b>	76	
<b>Tener un notable paralelismo</b>	76	Sí: lenguaje general
<b>Toma origen de él</b>	77	
Persona que <b>sufre las consecuencias</b>	77	
<b>Sufre un grave daño</b>	77	
<b>Ha cometido o procurado cometer un crimen</b>	77	
<b>Crímenes cometidos en un territorio</b>	77	
<b>Que comete un acto contrario a las leyes</b>		

### **Tema 6: Derecho Privado y Mercantil**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tener personalidad</b>	83	Sí: lenguaje general
<b>Hace la convocatoria</b>	88	Sí: lenguaje general
<b>Tener derecho y obligación</b>	88	Sí: nivel A1- A2
<b>Tomar nota de los acuerdos</b>	89	Sí: lenguaje general
<b>Establecer un vínculo para un futuro contrato</b>	91	

(precontrato)		
<b>Haga una breve exposición</b>	92	Sí: lenguaje general
<b>Preste atención</b>	94	
<b>Hacer efectivo el crédito</b>	94	

### Tema 7: Asesoramiento jurídico

EJEMPLOS	PÁGINAS	DESCARTES
<b>Prestar atención</b> a los financieros	96	
<b>Tiene una serie de obligaciones</b>	96	Sí: nivel A1- A2
<b>Formulen preguntas</b> a sus compañeros	98	Sí: lenguaje general
<b>Tome nota</b> para contestar	98	Sí: lenguaje general
<b>Hacer frente</b> al gasto público	99	
<b>Hacer una reclamación</b>	102	
La <b>conversación</b> que acaba de <b>tener</b> con el asesor jurídico	103	Sí: lenguaje general
<b>Teniendo un activo</b> superior al pasivo	104	
<b>Hacerse efectivo</b>	104	
<b>Orden de pago dada</b>	105	
<b>Derechos</b> que el autor de una obra intelectual <b>tiene</b>	106	Sí: nivel A1- A2
<b>Hacen referencia</b> a su publicación	106	Sí: lenguaje general

¿A qué <b>hacen referencia</b> las siguientes características?		
<b>Tienen el derecho a</b> oponerse	107	Sí: nivel A1- A2

### **Tema 8: Derecho Internacional, Derecho comunicativo y Derecho Ambiental**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tenga capacidad</b>	111	
<b>Haciendo hincapié</b> en los tipos	114	Sí: lenguaje general
<b>Tomar las medidas</b>	114	
<b>Hace público</b> para conocimiento general	114	
<b>Tome notas</b> para contestar	116	Sí: lenguaje general
<b>Establece doce principios</b> básicos	117	
¿desean <b>hacer</b> alguna <b>pregunta?</b>	120	Sí: lenguaje general
<b>Haremos</b> un pequeño <b>descanso</b>	120	Sí: lenguaje general
Para <b>tomar café</b>	120	Sí: lenguaje general
<b>Hacer referencia</b> a documentación	120	
<b>Hacer referencia</b> a material gráfico	122	

## Sección de Consulta

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tomar decisiones</b>	124	
<b>Tiene valor</b> vinculatorio	125	
¿quiénes <b>establecen</b> las normas jurídicas?	125	
<b>Hacer oposiciones</b>	130	Sí: lenguaje general
<b>Tengo</b> algunas <b>dudas</b>	130	Sí: lenguaje general
<b>Hay que tener experiencia</b>	131	
De acuerdo con las <b>especificaciones hechas</b> en su carta	134	
<b>Someter a alguien su opinión</b> o decisión	135	
Persona que <b>tiene interés</b> en un asunto	135	Sí: lenguaje general
<b>Están sometidos al imperio</b> de la ley	135	
¿qué <b>implicaciones tiene?</b>	135	
Todo individuo <b>tiene derecho</b> a la vida	135	Sí: nivel A1- A2
a la constitución deben <b>someterse las demás normas</b>	136	
<b>Hacer referencia</b>	137	
Persona que <b>comete un acto delictivo</b>	137	
Acción y efecto de <b>cometer un delito</b>	137	
<b>Cometer el delito</b> por precio o recompensa	140	

por haber <b>cometido</b> una <b>infracción</b>	143	
<b>Delito</b> que <b>comete</b> la persona	143	
<b>¿tengo obligación</b> de...?	144	Sí: nivel A1- A2
El juez y el fiscal <b>tienen la obligación</b> de...		
<b>Hacer testamento</b>	149	
<b>Tendrán derecho</b> a voto	150	Sí: nivel A1- A2
<b>Se hace público</b> que	150	
Si <b>tienen alguna pregunta</b>	151	Sí: lenguaje general
	152	
Quando se ha <b>hecho recuento</b> de los mismos	152	
<b>Prestar atención</b> a los aspectos	153	
<b>¿tiene alguna otra pregunta?</b>	153	Sí: lenguaje general
<b>Tiene más ventajas</b> que <b>inconvenientes</b>	153	Sí: lenguaje general

Anexo II. Colocaciones de *Español jurídico. Manual de español profesional.*

**Tema 1: Iustitia constans et perpetua est**

<b>EJEMPLO</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Toma nota</b>	10	Sí: lenguaje general
<b>Fue sometida a referéndum</b>	12	
<b>Hacer efectivo este derecho</b>	12	
<b>Ninguna entrada o registro podrá hacerse</b>	12	
<b>Está sometida al derecho privado</b>	13	
<b>Hacer un debate</b>	14	Sí: lenguaje general
	17	
<b>Tomarán la forma de Decretos- leyes</b>	16	
<b>Sometidos a debate</b>	16	
<b>Se les sometió a proceso por homicidio</b>	17	
<b>Tuvo lugar una avalancha</b>	17	
<b>Tendrá lugar en el Auditorio Príncipe Felipe</b>	20	
<b>Se les sometió a proceso por homicidio</b>	17	
<b>Hacer un pacto</b>	17	Lenguaje general
<b>Se hará justicia</b>	18	Expresión idiomática
<b>Tiene sobre él un efecto</b>	18	

## Tema 2: Ciudadano español

EJEMPLOS	PÁGINA	DESCARTES
Ex Jefe de Estado juzgado en una instancia internacional por <b>crímenes</b> de guerra <b>cometidos</b>	24	
<b>Hiciste una exposición</b> tan larga	26	Sí: lenguaje general
Que más <b>aciertos tenga</b>	28	Sí: lenguaje general
OEA <b>hace un llamamiento</b> a todos los estados miembros	29	Sí: lenguaje general
<b>Haced un resumen</b>	30	Sí: lenguaje general
Cuál sería la <b>pena</b> máxima que se puede <b>imponer</b>	30	
Le <b>sometió a ciertas presiones</b>	30	
Si <b>presta</b> su <b>consentimiento</b> a la extradición que solicita	31	
Por <b>un delito</b> que ni siquiera ha <b>cometido</b>	31	
<b>Toma nota</b> resumida de las preguntas	31	Sí: lenguaje general
Si <b>tuvierais oportunidad</b>	31	Sí: lenguaje general
Qué <b>preguntas haríais</b>	31	Sí: lenguaje general
Que le <b>prestarais</b> la <b>ayuda</b>	32	
Un ciudadano norteamericano <b>hace</b>	32	

<b>testamento</b>		
El padre de mis poderdantes <b>dejó en herencia todos sus bienes</b>	33	

### Tema 3: ¿Hasta que la muerte nos separe?

EJEMPLOS	PÁGINAS	DESCARTES
<b>Darle tanta importancia</b> al hecho de contraer nupcias	38	
<b>tener hijos</b> con el empresario que lo despidió	39	Sí: lenguaje general
<b>Tomar decisiones</b> respecto a la conversación del martes	39	
Los padres <b>tienen derecho</b>	41	Sí: nivel A1- A2
Los hijos <b>tienen derecho</b> a que se les dé educación		
Una lista de los <b>derechos</b> que cree que deben <b>tener</b> los padres y otro de los que deben <b>tener</b> los hijos.		
Quisiera que el juzgado <b>tomara medidas</b>	44	
<b>Tomad notas</b> de un diálogo	44	Sí: lenguaje general
<b>tomad nota</b> de lo que han hablado	45	
<b>Tomar nota</b> de los pactos entre los cónyuges.	47	
<b>Tomamos sus datos</b>	44	

¿qué <b>problema</b> tiene la señora?	44	Sí: nivel A1- A2
Ángeles García Pérez, la cual <b>tenía problemas</b> con sus marido	46	
Persona que <b>tiene poder</b> para representar a otra	44	
¿por qué no se <b>toman</b> en este caso <b>medidas</b> provisionales?	47	
<b>Tomar sus datos</b> personales	47	
No cabe <b>hacer consideración</b> alguna	48	Sí: lenguaje general
Elaborad una lista de los posibles <b>consejos</b> que le podéis <b>dar</b>	49	

#### Tema 4: Vivo sin vivir en mi... casa, ni en mi.... Cuerpo

EJEMPLOS	PÁGINAS	DESCARTES
Como consecuencia dl consumo de tabaco <b>sufría una enfermedad</b>	52	
<b>Tomar un café</b>	53	Sí: lenguaje general
El juez <b>toma la palabra</b>	54	
Parece que <b>sufre una depresión</b>	54	
No pienso que <b>tenga</b> demasiada <b>importancia</b>	54	

<b>Establecer un periodo</b> de formación	55	
<b>Establecer unas pruebas</b> de actitud de acceso		
<b>Se hace constatación</b> expresa	58	
El arrendante <b>tiene derecho</b> a	58	Sí: nivel A1- A2
Os vais a entrevistar con el cliente para <b>darle</b> algunos <b>consejos</b>	59	Sí: lenguaje general
<b>Prestar caución</b> y depósitos	59	
¿se ha <b>sometido a algún tratamiento psicológico?</b>	60	
<b>Tomad nota</b> para la redacción de la demanda	61	Sí: lenguaje general
<b>Tener derecho</b> a una retribución	64	Sí: nivel A1- A2

### Tema 5: ¡Está usted despedido!

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
Decidieron, a principios de mes, <b>tomar la iniciativa</b>	66	SÍ: lenguaje general
¿Qué <b>objetivos</b> tiene la reforma laboral?	66	Sí: lenguaje general
<b>Toma notas</b> del caso	70	Sí: lenguaje general
<b>Tomad notas</b> de sus argumentos principales	75	general

<b>Tomad nota</b> de los elementos más importantes	76	
<b>Prestaba sus servicios</b>	70	
El trabajador <b>tendrá derecho</b>	73	Sí: nivel A1-A2
Sin que el trabajador <b>tenga derecho</b>	73	
<b>Tendrá derecho</b> preferente a ocupar otro puesto de trabajo	75	
El trabajador <b>tendrá derecho</b> a un permiso de cuatro días		
<b>Tendrá derecho</b> preferente		
Esta <b>decisión</b> ha sido <b>tomada</b>	74	
<b>Tomar</b> una de las tres únicas <b>decisiones</b> posibles		
<b>Tiene la obligación</b> de comunicar	74	Sí: nivel A1-A2
No <b>tendría derecho</b> a obtener una compensación	74	Sí: nivel A1-A2
Se <b>haga efectivo</b> el cambio	74	
Que no hayan sido contratados para <b>prestar</b> sus <b>servicios</b>	74	

En la localidad donde venía <b>prestando</b> sus <b>servicios</b>	75	
El trabajador <b>tendrá derecho</b> a optar	74	Sí: nivel A1-A2
Si fuera trabajador de la misma empresa, <b>tendrá derecho</b> al traslado	75	
La empresa <b>tendrá la obligación</b> de reservar el puesto de trabajo	75	Sí: nivel A1-A2
Los representantes legales de los trabajadores <b>tendrán prioridad</b> de permanencia	75	
¿Qué <b>consecuencias tendrá</b> para la empresa?	76	Sí: lenguaje general
Trabajador que <b>presta servicios</b> a un empleador	78	

### Tema 6: Altas y bajas

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
Ahora piensa en cinco <b>preguntas...</b> <b>formúlaselas</b> a tu compañero	81	Sí: lenguaje general
<b>Cometido una infracción</b> laboral grave	84	
<b>Prestando sus servicios</b>	84	

<b>Prestar sus servicios</b>	86	
<b>Tendrías derecho a presentar una denuncia</b>	84	Sí: nivel A1-A2
<b>Tienes derecho a extinguir tu contrato</b>	84	
Al que <b>tiene derecho</b> el trabajador	86	
<b>No tiene derecho</b> a recibir salario		
<b>Tener derecho</b> a la prestación de servicios		
<b>Tener derecho</b> a la reserva del puesto	89	
<b>Tendrá derecho o no</b> a la indemnización		
<b>Hacerte unas consultas</b>	90	Sí: lenguaje general

### Tema 7: Sociedades

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Gocen del beneficio</b> de la limitación de la responsabilidad	94	
<b>Establecer un derecho</b> de adquisición	94	

Los antiguos accionistas que no estuvieran de acuerdo <b>tienen derecho</b> a separarse de la sociedad	97	Sí: nivel A1- A2
Los antiguos accionistas <b>tienen derecho</b> de suscripción		
<b>Establecer una organización</b> dentro de la empresa	98	
<b>Tienen</b> una serie de <b>derechos</b> y también unas <b>obligaciones</b>	98	Sí: nivel A1- A2
Los requisitos que <b>establece</b> la ley	102	
El señor Ordóñez <b>toma la palabra</b>	103	
El señor Martínez Méndez <b>toma la palabra</b>		
La reducción del capital <b>tendrá carácter</b> obligatorio	105	
Los <b>requisitos establecidos</b> para la modificación de los estatutos sociales	105	

### Tema 8: Vuelva usted mañana

EJEMPLOS	PÁGINAS	DESCARTES
Tuvo un accidente de tráfico	108	
Las lesiones sufridas	108	
Anotad las dudas que tengáis	108	Sí: lenguaje general
¿qué idea tenéis del buen policía?	108	
Dar una conferencia	109	Sí: lenguaje general
Gana el equipo que más aciertos tenga	110	Sí: lenguaje general
Hacen cargo de competencias	110	Sí: lenguaje general
El delito se cometió de noche	111	
Tomad nota de los datos de interés	114	Sí: lenguaje general
Alguna dirección interesante para tomar contacto	116	
Por una infracción de tráfico que, se supone, cometí	118	

### Tema 9: Con la venia de la Sala

EJEMPLOS	PÁGINAS	DESCARTES
El matrimonio tenía	122	

<b>antecedentes</b> por tráfico de drogas		
Tras <b>tener una discusión</b>	122	Sí: lenguaje general
Entre los <b>delitos</b> que serán perseguidos [...] y los <b>perpetrados</b> a través de tecnologías	122	
La omisión dolosa también puede <b>estar penada</b> por la justicia	124	
<b>Cometer un delito</b> invita a otro a ejecutarlo	124	
El cliente le <b>da las gracias</b>	125	Sí: lenguaje general
Le dice que <b>tiene</b> mucha <b>confianza</b> en él	125	Sí: lenguaje general
<b>Tomar nota</b> de un relato grabado	128	Sí: lenguaje general
Ideas <b>preguntas</b> que le pueden <b>hacer</b> al acusado	128	Sí: lenguaje general
La señora Almeida <b>sufre malos tratos</b> por parte de su marido	128	
<b>Dándome puñetazos</b> en la cara, <b>patadas</b> por todo el cuerpo.	128	
<b>Daba gritos</b>	128	
A fin de <b>tomarle declaración</b>	129	
El juicio <b>tendrá lugar</b> en el juzgado de lo penal	129	
<b>Haced una lista</b> con las	129	Sí: lenguaje

pruebas		general
Preparad las <b>preguntas</b> que le pueden <b>hacer</b> al acusado	129	Sí: lenguaje general
¿Qué <b>preguntas</b> podéis <b>hacer</b> a vuestros defendidos?	130	
Qué <b>recomendaciones</b> se le pueden <b>dar</b> a los detenidos	131	
El inspector que le <b>toma la denuncia</b>	132	
<b>Hacen entrega</b> del atestado	132	
<b>Tiene errores</b> de forma	132	
Se le <b>imponga una pena</b> de arresto	132	
Se le <b>imponga una pena</b> de 6 días de localización permanente		
<b>Haced las valoraciones</b> oportunas	133	Sí: lenguaje general

### Tema 10: Por omisión también se peca

EJEMPLO	PÁGINA	DESCARTES
Se negó a <b>someterse a la segunda prueba</b>	136	
<b>Someterse a la segunda prueba</b> de alcoholemia		
<b>Someterse a la primera prueba</b> de control		

Al comprobar que <b>dio positivo</b>	136	
<b>Propinar patadas</b> en los testículos	138	
Él no <b>tiene la culpa</b>	139	
Empezó a <b>hacer comentarios</b>	140	
<b>Tomar notas</b>	142	Sí: lenguaje general
<b>Tomad nota</b>		
<b>Dando un paseo</b>	142	Sí: lenguaje general
<b>Haced un resumen</b>		Sí: lenguaje general
<b>Se dio a la fuga</b>	142	
<b>Tomando la matrícula</b>	144	
<b>Sufrió politraumatismo</b>	144	
<b>Sufrió las siguientes lesiones</b>	144	
<b>Haced una exposición</b>	147	Sí: lenguaje general

**Anexo III. Colocaciones de *Español jurídico. Manual de español profesional. Cuaderno de ejercicios.***

**Tema 1: Iustitia constans et perpetua est**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Establecer el papel</b> que ocupan estos derechos	7	
<b>Establecer una Corte Penal Internacional</b>	10	
<b>Tienen el poder</b> de decidir libremente	7	
<b>Tenga competencia</b> sobre los crímenes	10	

**Tema 2: Ciudadano español**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Ha hecho recuento</b> de qué tipos de recursos	<b>13</b>	
<b>Tienen derecho</b> a obtener la tutela efectiva	<b>13</b>	Sí: nivel A1-A2
<b>Tienen derecho</b> a elegir libremente		
<b>Presta atención</b>	<b>15</b>	Sí: lenguaje general
<b>Cometer crímenes</b> de guerra, de genocidio, de exterminio...	<b>18</b>	
<b>Injerencias</b> graves	<b>18</b>	

<b>cometidas</b>		
------------------	--	--

**Tema 3: ¿Hasta que la muerte nos separe?**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tuve un error</b>	21	Sí: lenguaje general
<b>Le di el recado</b>	25	Sí: lenguaje general
<b>Tomar café</b>	25	Sí: lenguaje general
<b>Ten paciencia</b>	25	Sí: lenguaje general

**Tema 4: Vivo sin vivir en mi... casa, ni en mi... cuerpo**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Haz un pequeño resumen</b>	32	Sí: lenguaje general
<b>Toma los datos personales</b>	34	

**Tema 5: ¡Está usted despedido!**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>¿Qué efectos tendrán?</b>	37	
<b>Tendrán composición paritaria</b>	37	
<b>Tomando medidas</b>	38	
<b>Estos servicios se prestan</b>	40	
<b>Haya tenido un vínculo contractual</b>	42	

### Tema 6: Altas y bajas

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Haz un breve resumen</b>	44	Sí: lenguaje general
<b>La presión a la que se ven sometidos</b>	44	Sí: lenguaje general
<b>Presta atención</b>	44	Sí: lenguaje general
<b>Haz preguntas</b>	44	Sí: lenguaje general
<b>Prestar sus servicios</b>	46	
<b>Prestar servicios</b>	49	
<b>Tener derecho</b>	46	Sí: nivel A1-A2

### Tema 7: Sociedades

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tendrán capacidad legal</b>	<b>53</b>	
<b>Tienen un bajo tipo de interés</b>	<b>53</b>	
<b>Haz hipótesis</b>	<b>54</b>	Sí: lenguaje general

### Tema 8: Vuelva usted mañana

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Poner en conocimiento</b>	60	
<b>Este trabajo se hace en muy</b>	62	Sí: lenguaje

poco tiempo		general
<b>Tomar medidas</b>	66	

**Tema 9: Con la venia de la Sala**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Cometieron el robo</b>	69	
<b>Ten cuidado</b>	70	Sí: lenguaje general
<b>Toma nota</b>	75	Sí: lenguaje general

**Tema 10: Por omisión también se peca**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Cometió falta</b> muy grave	77	
<b>Tendrá otra oportunidad</b>	79	Sí: lenguaje general
	80	
<b>Cometió un error</b>	79	Sí: lenguaje general
<b>Cometiéndolo el atraco</b>	79	
<b>Tener un accidente</b>	80	
<b>Cometer delitos</b>	81	
<b>Tomar declaración</b>	82	

**Anexo IV. Colocaciones de *Temas de Derecho. Manual para la preparación del Español en el ámbito jurídico.***

**Tema 1: Introducción al Derecho**

<b>EJEMPLO</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tengan</b> una clara e indiscutible <b>relación</b> con el Derecho	10	
Se <b>tome la decisión</b> de reformar una ley	11	
<b>tome la decisión</b> correcta	23	
“ <b>Hacer</b> algún <b>trámite</b> o formalidad”	15	
“ <b>aviso</b> que se <b>hace</b> , ante notario”	15	
<b>Sometida a debate</b>	15	
<b>Tome declaración</b>	16	
<b>Poniendo</b> especial <b>atención</b>	17	

**Tema 2: Derecho Penal**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Reglas establecidas</b> por el Estado	27	
Que la pena abstractamente aplicable <b>al hecho cometido</b>	27	
<b>Los hechos cometidos</b>	33	

<b>Cometer una acción delictiva</b>	36	
Indica qué tipo de <b>delito o hechos ilícitos</b> podrían haberse <b>cometido</b>	38	
<b>Cometido un crimen</b>	29	
Sospechosos de haber <b>cometido un crimen</b>	28	
¿Qué <b>importancia</b> tiene el principio de legalidad?	30	
<b>Tiene gran importancia</b>		
Que no <b>tiene fuerza</b> sobre el pasado	32	
que no esté prevista como <b>delito</b> o por ley anterior a su <b>perpetración</b>	33	
les <b>dé a ambos una paliza</b>	34	
<b>Propinarles una paliza</b>		
<b>Sufre una nueva lesión</b>	34	
<b>Sufre un trastorno mental</b>		
Cuando el <b>homicidio</b> imprudente sea <b>cometido</b>	36	
Cuando el <b>homicidio</b> fuere <b>cometido</b>		
<b>Cometen estafa</b>	37	
Autor de la agresión del hombre que <b>recibió una</b>	39	

<b>paliza</b>		
Las <b>lesiones</b> que <b>sufre</b> la víctima	39	
<b>Hacer preguntas</b>	40	Sí: lenguaje muy general
<b>Hacer un resumen</b>	40	Sí: lenguaje muy general

### Tema 3: Derecho de la Propiedad Industrial e Intelectual

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tomar decisiones</b> de compra	42	Nivel A1- A2
<b>Sentir la seguridad</b>	42	
<b>Tener beneficio</b> económico	45	Sí: lenguaje no utilizado en este ámbito del Derecho
<b>Tienen prioridad</b> registral	46	
Casos de <b>biopiratería</b> que <b>sufren</b>	48	Sí: lenguaje no utilizado en este ámbito del Derecho
<b>Tuvo problemas</b>	48	Sí: nivel A1- A2
<b>Tenía intención</b>	51	
<b>Comparación</b> que se <b>hace</b>	55	Sí: lenguaje muy general
<b>Hacer mejoras</b>	56	Sí: lenguaje muy general

#### Tema 4: Derecho de Familia y Sucesiones

EJEMPLOS	PÁGINAS	DESCARTES
<b>Tiene completa capacidad civil</b>	58	
<b>Haced una lista</b>	59	Sí: lenguaje muy general
<b>Tienen derecho a contraer matrimonio</b>	60	Sí: nivel A1-A2
¿Qué <b>derechos</b> y qué <b>deberes tienen</b> los cónyuges?	60	Sí: nivel A1-A2
Ella <b>tiene miedo</b> de que si ahora nombrase a un tutor	66	
Quiere <b>hacer testamento</b>	68	
Ha decidido <b>hacer testamento</b>	68	
Decide <b>hacer testamento</b>	68	
En los que no se ha <b>hecho testamento</b>	69	
la <b>declaración</b> de herederos debe <b>hacerse</b> en el Juzgado	69	
La <b>declaración</b> de herederos abintestato se <b>hace</b>	69	
<b>Tomar las medidas</b>	70	
<b>Tendrá derecho</b> a dos tercios de la herencia	70	Sí: nivel A1-A2
<b>Tenía predilección</b> por su nieta	71	

## Tema 5: Derecho Civil: Obligaciones y contratos

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tiene la responsabilidad</b>	76	Sí: nivel A1-A2
<b>Cometer un homicidio</b> involuntario	76	
Un paciente <b>sufre lesiones</b>	76	
<b>El pago debe hacerse</b>	77	
La <b>obligación</b> que <b>tiene</b>	78	Sí: nivel A1-A2
¿alguna vez has <b>sufrido</b> <b>algún daño?</b>	78	
Por los <b>daños sufridos</b>		
<b>Prestar algún servicio</b>	80	
<b>Tiene libertad</b>	80	
En la que menos <b>precauciones toman</b>	81	
<b>Hacer la entrega</b> en la fecha concreta	82	
¿qué <b>ventajas e</b> <b>inconvenientes tiene?</b>	83	Sí: lenguaje general
<b>Tener la obligación</b>	84	

## Tema 6: Derecho Laboral

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Hacerle un favor</b>	91	Sí: lenguaje muy general
<b>Prestar servicios</b> personales	92	
Donde el trabajador pueda <b>prestar sus servicios</b>		

<b>Prestar servicios</b> bajo dependencia		
<b>Tendrá derecho</b> a exigir	93	Sí: nivel A1-A2
En la actualidad <b>tienen derecho</b> a exigir		Sí: nivel A1-A2
Haber <b>sufrido</b> un <b>accidente</b> laboral	93	
<b>Tendrá la obligación</b> de cotizar	93	
<b>Tendrá la obligación</b> de cotizar	93	
¿qué <b>beneficio</b> tendrán?	94	
Los trabajadores <b>tienen derecho</b>	96	Sí: nivel A1-A2
El trabajador <b>tiene derecho</b>	96	
<b>Tiene derecho</b> a rescindir el contrato	97	
Es despedido por <b>cometer una infracción</b> grave	96	
La <b>decisión</b> que ha <b>tomado</b>	98	
Han <b>tomado</b> esa <b>decisión</b>		
<b>Tiene la obligación</b>	99	
Es necesario que <b>tenga la voluntad</b>	99	
Responde a las <b>preguntas</b> que te <b>formulen</b>	99	Sí: lenguaje muy general
<b>Formúlale</b> estas <b>preguntas</b>		
El empleado <b>prestaba los servicios</b>	100	

Tras <b>sufrir un desmayo</b>	100	
<b>Tendrán el deber</b> de sigilo profesional	100	Sí: nivel A1- A2
<b>¿Qué eficacia tiene?</b>	103	
<b>Contrato</b> que una empresa <b>hace</b>	104	Sí: lenguaje jurídico pero no perteneciente al ámbito que nos compete

### Tema 7: Derecho Administrativo

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tiene</b> una serie de <b>privilegios</b>	107	
<b>Tiene carácter</b> <b>suspensivo</b>	107	
<b>Sometida al derecho</b> <b>administrativo</b>	109	Sí: lenguaje jurídico no perteneciente al ámbito que nos compete
<b>Ha tenido un coste</b> de 20 millones	114	Sí: lenguaje jurídico no perteneciente al ámbito que nos compete
Tu compañero va a <b>hacerte una consulta</b>	117	Sí: lenguaje general
<b>Dame tu consejo</b>	117	Sí: lenguaje general Nivel A1- A2

## Tema 8: Derecho Tributario

EJEMPLOS	PÁGINAS	DESCARTES
<b>Obligación dineraria establecida</b> por la ley	120	
<b>Tiene</b> determinadas <b>costumbres</b>	120	Sí: lenguaje muy general
Cuando los <b>servicios</b> o actividades no sean de solicitud o recepción para los obligados tributarios o no se <b>presten</b>	121	
EL SGE <b>dio la orden</b>	125	
Se <b>tomó</b> la radical <b>decisión</b>	125	
Confirmar los <b>bienes</b> que <b>tenían</b> los ciudadanos	128	Sí: lenguaje jurídico pero no perteneciente al ámbito que nos compete
Yo creo que <b>tiene razón</b>	128	Sí: lenguaje muy general
Ellos <b>tienen derecho</b> al subsidio	131	Sí: nivel A1-A2

## Tema 9: Derecho Internacional Privado

EJEMPLOS	PÁGINAS	DESCARTES
<b>La decisión tomada</b>	134	
Los expertos <b>han tenido</b>	136	SÍ: lenguaje muy

diferentes <b>opiniones</b>		general
<b>¿qué beneficios tiene?</b>	139	Sí: lenguaje jurídico pero no perteneciente al ámbito que nos compete
<b>No tiene razón</b>	139	Sí: lenguaje muy general
Alguien que haya <b>hecho una adopción</b> internacional	140	Sí: lenguaje jurídico pero no perteneciente al ámbito que nos compete
<b>¿qué valor tendrá la adopción?</b>	141	
<b>Control que tenemos</b>	141	
<b>Tiene un mercado carácter interno</b>	143	
<b>Hacer las prácticas</b>		Sí: lenguaje general
<b>¿qué sentido crees que tiene?</b>	146	Sí: lenguaje general
<b>Deberá tomar nota</b>	147	Sí: lenguaje general
<b>Hacer una puesta en común</b>	147	Sí: lenguaje general
<b>Tiene razón</b>	147	Sí: lenguaje general
<b>Darte información</b>	147	Sí: lenguaje general.
Los adoptados internacionalmente	148	Sí: nivel A1-A2

<b>tendrán derecho</b>		
Que la <b>adopción</b> se <b>hizo</b> de acuerdo a la legislación	148	Sí: lenguaje jurídico pero no perteneciente al ámbito que nos compete

### Tema 10: Derecho Mercantil

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Venta</b> pública de bienes que se <b>hace</b>	152	Sí: lenguaje jurídico pero no perteneciente al ámbito que nos compete
En caso de que <b>la venta</b> se <b>haga</b>	153	Sí: lenguaje jurídico pero no perteneciente al ámbito que nos compete
El depositario <b>tiene derecho</b>	154	Sí: nivel A1-A2
Una persona (librador o cuenta correntista) <b>tiene derecho</b>	155	Sí: nivel A1-A2
<b>¿se han tomado medidas?</b>	157	
<b>Se hará anotación</b>	158	
<b>Tomad nota</b>	164	Sí: lenguaje general

### Tarea 1: Preparar un caso

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
¿qué <b>protección</b> <b>recibe</b> ?	168	
Todo poseedor <b>tiene</b> <b>derecho</b>	168	Sí: nivel A1- A2
Usaréis la <b>información</b> que os hemos <b>dado</b>	170	

### Tarea 2: Promover un recurso de amparo

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Hacer</b> las siguientes <b>alegaciones</b>	180	
	181	

**Anexo V. Colocaciones de *Español jurídico para extranjeros*.**

**Tema 1: ¿Qué es la justicia?**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Preste atención</b>	9	Sí: lenguaje general
	14	
<b>Tiene origen eclesiástico</b>	10	
	11	
	14	
<b>Tiene la capacidad</b>	15	
<b>Crimen cometido</b>	16	
<b>Hace referencia</b>	20	

**Tema 2: Las fuentes y principio del Derecho**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Haga la simulación</b>	26	Sí: lenguaje de clase
A la que están <b>sometidos todos los poderes</b> públicos	26	
<b>Se establece la monarquía</b>	26	
<b>Hacer un recorrido</b> por las páginas	27	Sí: lenguaje de clase
<b>Hacer un pequeño análisis</b>	29	Sí: lenguaje de clase  Nivel A1- A2
<b>Tienen derecho</b> a obtener la tutela judicial	29	Sí: nivel A1- A2

<b>Tienen derecho a la vida</b>	30	
---------------------------------	----	--

<b>EJEMPLO</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tienen derecho a la vida</b>	30	Sí: nivel A1-A2
<b>Tienen derecho a elegir libremente</b>	31	
<b>Tienen derecho a entrar</b>	31	
<b>Tienen derecho a participar</b>	32	
<b>Tienen derecho a acceder</b>	32	
<b>Tienen derecho a obtener</b>	32	
<b>Tienen derecho al juez</b>	32	
Ninguna <b>entrada</b> o <b>registro</b> podrá <b>hacerse</b>	30	
<b>Se hace referencia</b>	33	
<b>Tener la osadía</b>	40	Sí: lenguaje general
<b>Prestar juramento</b>	40	
<b>Han cometido un crimen</b>	40	
<b>Tener compasión</b>	41	

### **Tema 3: Donde existe sociedad existe el Derecho**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
la administración está <b>sometida al principio de soberanía de la ley</b>	48	
<b>Tiene competencias</b>	48	
<b>Tiene un carácter</b>	48	

comercial		
<b>Hacer especial pronunciamiento</b>	52	

#### **Tema 4: Métodos de resolución de conflictos**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Ponga algún ejemplo</b>	61	Sí: lenguaje de clase
<b>Hacen la guerra</b>	65	Sí: lenguaje general
<b>Tener formación jurídica</b>	68	Sí: lenguaje general
<b>Tener esta conversación</b>	69	Sí: muy general
<b>Me hacen una entrevista</b>	69	Sí: muy general
<b>Hacen un ranking</b>	69	<b>Sí: muy general</b>
<b>Tiene una consideración especial</b>	70	
<b>Establecen derechos y obligaciones</b>	71	

#### **Tema 5: Los protagonistas de la administración de justicia**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>¿Están los abogados sometidos a algún tipo de código ético o de conducta?</b>	85	
<b>Hacer públicas las</b>	85	

<b>manifestaciones</b>		
<b>Tiene las siguientes responsabilidades</b>	88	Sí: nivel A1- A2
<b>Tomaba posesión de su plaza</b>	92	
<b>Tenía la costumbre</b>	93	Sí: nivel A1- A2
<b>Da consejos a sus alumnos</b>	97	
<b>Da el siguiente consejo</b>	99	Sí: lenguaje muy general

### **Tema 6: Jueces y Tribunales**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tuvo un problema</b>	<b>107</b>	<b>Sí: lenguaje general</b>
<b>Tuvo un conflicto</b>	<b>107</b>	
<b>El Tribunal Constitucional está sometido solo a la Constitución</b>	<b>108</b>	
<b>Tiene carácter vinculante</b>	<b>110</b>	
<b>Han cometido crímenes</b>	<b>111</b>	
<b>Toman parte en los juicios</b>	<b>117</b>	

### **Tema 7: Las partes en el proceso civil: personas físicas y jurídicas**

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tener capacidad para ser parte y capacidad procesal</b>	123	
	124	

<b>Haga referencia</b>	130	Sí: muy general
<b>Decisiones que se ha de tomar</b>	133	
Es una de las primeras <b>decisiones</b> que se ha de <b>tomar</b>		
Antes de <b>tomar su decisión</b>	134	
<b>Tuvo un incidente</b>	132	
<b>Tuvo este problema</b>	132	Sí: nivel A1- A2

### Tema 8: El proceso

<b>EJEMPLO</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Hagan leyes</b>	139	
<b>Tenga conocimiento</b>	143	
<b>Tener la oportunidad</b>	144	
<b>Tened cuidado</b>	144	
<b>Hacer una síntesis o conclusión</b>	144	Sí: lenguaje muy general
<b>Poner un ejemplo</b>	144	Sí: lenguaje muy general
<b>Tres consejos</b> que usted, como abogado de Pablo, <b>le daría</b>	148	Sí: lenguaje general
<b>Dándole garrote</b>	149	No. Cabe destacar que actualmente se encuentra en desuso.
Toda persona <b>tiene derecho</b>	151	Sí: nivel A1-A2

Ninguna <b>entrada o registro</b> podrá hacerse	151	
Los nobles <b>tenían derecho</b>	152	Sí: nivel A1- A2
Su dolor <b>tiene la dignidad</b> de todo dolor humano	153	Sí: nivel A1- A2
<b>¿qué opinión tiene?</b>	153	Sí: lenguaje muy general
<b>Hacer la averiguación</b> de la causa	<b>153</b>	
<b>Hacíamos referencia</b>	<b>154</b>	

### Tema 9: El proceso civil

<b>EJEMPLO</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Haga pago</b>	<b>157</b>	
Respondiendo a las <b>preguntas</b> que te <b>hagamos</b>	161	Sí: lenguaje general  Nivel A1- A2
<b>Tener conocimiento</b>	162	

### Tema 10: Los medios de prueba

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tengan noticia</b>	173	
<b>Prestó declaración</b>	178	
<b>No tiene experiencia</b>	179	Sí: lenguaje muy general
<b>Tomando la palabra</b>	180	
<b>Tuvo lesiones</b>	180	

## Tema 11: Los actos de comunicación

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tomar declaración</b>	186	
<b>Dar la tramitación</b>	187	
<b>Dar noticia</b>	189	
<b>Tienes razón</b>	190	Sí: lenguaje general
<b>Tendría validez</b>	194	
<b>Hacen preguntas</b>	196	Sí: lenguaje general Nivel A1- A2
<b>Harán las declaraciones</b>	197	
<b>Hará el pronunciamiento</b>	197	
<b>Tener unos antecedentes de hecho</b>	197	

## Apéndice

### Rasgos característicos del lenguaje jurídico

<b>EJEMPLO</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Tenía un señalamiento</b>	218	
<b>Den traslado a la parte demandada</b>	210	
<b>Den traslado al demandante</b>	210	

<b>Dando traslado de la demanda</b>	214	
<b>Dando traslado de la misma</b>	216	

### Expresiones latinas

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Sufrir pena</b>	229	
<b>Cometer el delito</b>	233	

### Glosario

<b>EJEMPLOS</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>DESCARTES</b>
<b>Someter a la decisión de uno o varios árbitros</b>	245	
<b>Se ha cometido un delito</b>	245	
<b>Delito que se cometía</b>	246	
<b>Tengan competencia</b>	246	
<b>La facultad que tiene</b>	246	
<b>Tienen sus orígenes</b>	248	Sí: lenguaje muy general
<b>Establecen derechos y obligaciones</b>	248	
<b>Presta su nombre</b>	249	
<b>Da testimonio</b>	249	

<b>Presta muy diversos servicios</b>	249	
<b>Prestando estos sus servicios</b>		
<b>Respuesta que un jurado da</b>	250	

## Anexo VI. Análisis de las cincuenta sentencias

Número	Sentencia	COLOCACIONES	DESCARTES
1	ARP/2001/432	<p style="text-align: center;"> <b>Asestar golpes</b>  <b>Dar navajazos</b>  <b>Sufrir heridas</b>  <b>Dar golpes</b>  <b>Padecer una enfermedad</b>  <b>Hacer declaraciones</b>  <b>Tener perturbadas sus facultades</b>                      mentales  <b>Hacer pronunciamiento</b> </p>	
2	JUR/2012/316673	<p style="text-align: center;"> <b>Dar un pellizco</b>  <b>Dado traslado del recurso</b>  <b>Tener importancia</b> </p>	
3	ARP/2015/1277	<p style="text-align: center;"> <b>Propinar un puñetazo y una</b>                      patada  <b>Sufrir lesiones</b>  <b>Someter al régimen de denuncia</b>                      previa  <b>Tener conocimiento</b>  <b>Hagan resistencia activa</b>  <b>Dar un pisotón</b>  <b>Propinar una paliza</b>  <b>Dar un manotazo</b>  <b>Dar golpes</b>  <b>Dar una patada</b>  <b>Propinar patadas</b>  <b>Tener órdenes</b>  <b>Recibir un golpe</b>  <b>Da un puntapié</b>  <b>Tener algún problema o incidente</b>  <b>Sufrir una fractura</b> </p>	
4	JUR/2001/102485	<p style="text-align: center;"> <b>Tener constancia</b>  <b>Sufrir lesiones</b>  <b>Dar órdenes</b>  <b>Someter a alguien a un acoso</b>                      progresivo  <b>Dar un tirón</b>  <b>Dar una patada</b>  <b>Tener lugar</b>  <b>Dar lugar</b>  <b>Tener el efecto</b>  <b>Tener relevancia</b>  <b>Hacer un anuncio</b>  <b>Prestar de servicios</b>  <b>Cometer el hecho</b>  <b>Dar quejas</b> </p>	<p style="text-align: center;"> <b>Tomar el café</b>  <b>Hacer el</b>                      comentario  <b>Dar una cita</b>  <b>Hacer una broma</b>  <b>Tomar un café</b> </p>

		<p><b>Tener ocasión</b>  <b>Tener entrada</b>  <b>Cometer delitos</b>  <b>Someter a una intervención quirúrgica</b>  <b>Sufrir el acoso</b>  <b>Sufrir una agresión sexual</b>  <b>Propinar una patada</b>  <b>Gozar de su confianza</b>  <b>Hacerle daño</b>  <b>Tener problemas</b>  <b>Tener ansiedad</b>  <b>Tener relaciones</b>  <b>Hacer una señal</b>  <b>Tomar medidas</b>  <b>Hacer públicos</b>  <b>Hacer mención</b>  <b>Hacer comentario</b>  <b>Dar una cita</b>  <b>Tener resistencia</b>  <b>Dar una excusa falsa</b></p>	
5	ARP/2016/1320	<p><b>Propinar tortazos y un fuerte puñetazo</b>  <b>Sufrir un traumatismo craneoencefálico</b>  <b>Estar sometido a medicación</b>  <b>Sufrir lesiones</b>  <b>Someter a un tratamiento farmacológico</b>  <b>Sufrir alteraciones</b>  <b>Prestar declaraciones</b>  <b>Dar dos tortazos y un puñetazo</b>  <b>Dar un porrazo</b>  <b>Tener un problema</b>  <b>Están sometidas al régimen de denuncia previa*</b>  <b>Secuelas sufridas</b></p>	<b>Dar una vuelta</b>
6	ARP/2013/1300	<p><b>Sufrir lesiones</b>  <b>Prestar declaración</b>  <b>Prestar testimonio</b>  <b>Tenido una experiencia de semejantes características</b>  <b>Tener lugar</b>  <b>Cometer delitos</b>  <b>Propinar una bofetada</b>  <b>Tener relaciones sexuales</b>  <b>Dar una bofetada</b>  <b>Hacerse calificación jurídica</b>  <b>Perpetrar un delito</b></p>	<b>Tomar un café</b>

7	JUR/2015/20863	<p>Sufrir contusiones y erosiones</p> <p><b>Lesiones padecidas</b></p> <p><b>Dar puñetazos, puntapiés y mordiscos</b></p> <p><b>Tener duda</b></p> <p><b>Dar golpes</b></p> <p><b>Hacer anotaciones</b></p>	
8	ARP/2002/589	<p>Tener <b>antecedentes</b> penales</p> <p><b>Propinar un puñetazo</b></p> <p><b>Dar un par de hostias</b></p> <p><b>Dar un codazo</b></p> <p><b>Hacer referencia</b></p> <p><b>Tener capacidad</b></p> <p><b>Cometer delitos</b></p>	
9	ARP/2015/16	<p><b>Cometer delitos</b></p> <p><b>Dar traslado</b></p> <p><b>Padecer lesiones</b></p> <p><b>Darle palmadas en la espalda</b></p> <p><b>Tener efectos letales</b></p> <p><b>Recibir uno o dos golpes</b></p> <p><b>Propinar un solo golpe</b></p> <p><b>Dar un solo golpe</b></p> <p><b>Tener intención</b></p> <p><b>Hacer un registro</b></p> <p><b>Cometer los hechos</b></p> <p><b>Tener incidente</b></p> <p><b>Hacer un pronunciamiento</b></p> <p><b>Recibir una puñalada</b></p> <p><b>Tomar muestras</b></p> <p><b>Tomar declaración</b></p> <p><b>Prestar declaración</b></p> <p><b>Recibir la puñalada</b></p> <p><b>Tener una pelea</b></p> <p><b>Perpetrar una acción criminal</b></p> <p><b>Someterse a tratamiento de desintoxicación</b></p>	
10	JUR/2003/47065	<p><b>Sufrir lesiones</b></p> <p>Tener lugar en esa fecha</p> <p><b>Cometer la acción criminal</b></p> <p><b>Dar alcance al acusado</b></p> <p><b>Cometer delitos</b></p>	
11	Acta de declaración	<p><b>Dar un rodillazo</b></p> <p><b>Tener miedo</b></p>	

12	ARP/2015/581	<b>Sufrir lesiones</b> <b>Cometer delito</b> <b>Tener oportunidad</b> <b>Tener conocimientos técnicos</b> <b>Sometido a una situación de tremendo estrés</b> <b>Dar una explicación</b> <b>Dar un tirón</b> <b>Dar patadas</b> <b>Dar manotazos</b>	
13	JUR/2002/158762	<b>Sufrir contusión</b> <b>Sufrir hematoma</b> <b>Dar una patada</b> <b>Propinar patadas</b> <b>Someter a juramento</b> <b>Tener gran importancia</b> <b>Dar mordiscos</b> <b>Tener un forcejeo</b>	
14	JUR/2005/94618	<b>Propinar un codazo</b> <b>Dar un empujón</b> <b>Sufrir lesiones</b> <b>Tener lugar en el domicilio</b> <b>Tener reputación</b> <b>Cometer el delito</b> <b>Cometer el ilícito</b> <b>Prestar declaración</b>	
15	Jur/2008/385400	<b>Prestar la conformidad</b> <b>Hacer caso omiso</b> <b>Dar un hachazo</b> <b>Imponer la pena</b>	
16	JUR/2001/262943	<b>Tener una relación</b> <b>Tener lugar</b> <b>Tener justificación</b> <b>Hacer amenazas</b> <b>Someter a trato inhumano</b> <b>Prestar testimonio</b>	
17	JUR/2016/228391	<b>Sufrir lesiones</b> <b>Tener lugar</b> <b>Padecer trastornos de personalidad</b> <b>Cometer delitos</b> <b>Prestar una declaración</b> <b>Dar golpes</b> <b>Dar órdenes</b> <b>Tener implicación</b> <b>Prestar declaración</b> <b>Sufrir lesiones</b>	<b>Tomar una cerveza</b>

		<b>Tener derechos y deberes</b>	
18	ARP/2016/926	<b>Dar dos versiones</b> <b>Tener un altercado</b> <b>Dar patadas</b> <b>Dar un golpe</b> <b>Asestar patadas</b> <b>Tener un enfrentamiento</b> <b>Asestar el bolsazo</b> <b>Dar un golpe</b> <b>Asestar el empujón</b> <b>Prestar declaración</b> <b>Propinar un bolsazo</b> <b>Sufrir un empujón</b> <b>Cometer errores</b>	
19	73/2015	<b>Dar un botellazo</b> <b>Dar patadas</b> <b>Propinar un mordisco</b> <b>Hacer entrega de la cantidad</b>	
20	JUR/2017/92204	<b>Someter a acosos</b> <b>Hacer tocamientos</b> <b>Dar la vuelta</b> <b>Dar un botellazo</b> <b>Prestar declaración</b> <b>Sufrir lesiones</b> <b>Cometer delitos sexuales</b> <b>Sufrir alteraciones patológicas o psicológicas</b>	
21	JUR/2014/183739	<b>Asestar un puñetazo</b> <b>Propinar golpes</b> <b>Sufrir lesiones</b> <b>Asestar varias puñaladas</b> <b>Asestar puñetazos</b> <b>Tomar parte en la ejecución</b> <b>Cometer un hecho</b> <b>Dar puñetazos</b> <b>Dar una patada</b> <b>Tener un enfrentamiento</b> <b>Dar alcance</b> <b>Hacer señales</b> <b>Dar puñetazos</b> <b>Dar una patada</b> <b>Dar puñaladas</b> <b>Tener miedo</b> <b>Tener un problema</b> <b>Tener el primer incidente</b> <b>Dar puñetazos</b>	

		<b>Propinar puñetazos</b>	
22	ARP/2017/115	<b>Propinar un puñetazo</b> <b>Recibir un golpe</b> <b>Sufrió traumatismo Facio- craneal</b> <b>Asestar un puñetazo</b> <b>Prestar declaración</b> <b>Recibir un puñetazo</b> <b>Tener amnesia</b> <b>Dar un puñetazo</b> <b>Propinar un fuerte golpe</b> <b>Tener dudas</b> <b>Dar una bofetada</b> <b>Dar un bofetón</b> <b>Dar un tortazo</b> <b>Tener lugar en el intervalo de uno</b> <b>dos minutos</b> <b>Propinar golpes</b> <b>Dar una versión</b> <b>Sufrir lesiones</b>	
23	ARP/2017/102	<b>Hacer caso omiso</b> <b>Dar puñetazos o patadas</b> <b>Hacer resistencia</b> <b>Hacer declaración</b> <b>Prestar declaración</b> <b>Dar manotazos y patadas</b> <b>Sufrir contusiones</b> <b>Dar patadas</b> <b>Propinar golpes</b> <b>Recibir alguna patada</b> <b>Cometer los hechos</b> <b>Tomar parte en aquella</b> <b>concentración</b> <b>Propinar patadas y empujones</b>	
24	ARP/ 2017/309	<b>Propinar porrazos</b> <b>Cometer ilícito penal</b> <b>Someter a las reglas de la lógica y</b> <b>la experiencia</b> <b>Tener razón la defensa</b> <b>Tomar las huellas</b> <b>Recibir el golpe</b> <b>Dar un fuerte puñetazo</b> <b>Tener una requisitoria</b>	

25	ARP/2017/266	<p><b>Propinar puñetazos y patadas</b>  <b>Dar puñetazos y patadas</b>  <b>Hacer modificaciones</b>  <b>Tener ocasión</b>  <b>Someter a enjuiciamiento</b>  <b>Hacer una calificación</b>  <b>Tener lugar</b> en fase de conclusiones  <b>Hacer referencia</b>  <b>Tener la posibilidad</b>  <b>Prestar su conformidad</b>  <b>Sufrir lesiones</b>  <b>Tener amistad</b>  <b>Sufrir amenazas, injurias y vejaciones</b>  <b>Sufrir un mareo</b>  <b>Sufrir una agresión</b>  <b>Dar patadas</b>  <b>Tiene un efecto</b> analgésico  <b>Someter al régimen</b> establecido por la Instrucción  <b>Se somete</b> a una serie de <b>requisitos</b>  <b>Cometer un delito o falta</b>  <b>Hacer una interpretación</b> distinta  <b>Sufrir una caída</b>  <b>Cometer</b> de una <b>infracción</b> penal  <b>Tenerla consideración</b> de tratamiento médico  <b>Tener la potestad</b> de juzgar  <b>Gozar de inmediatez</b>  <b>Cometer los hechos</b>  <b>Someter a su custodia</b></p>	<b>Tener interés</b>
26	ARP/2016/343	<p><b>Cometer una detención ilegal</b>  <b>Recibir patadas y arañazos</b>  <b>Tener participación</b>  <b>Tener la capacidad</b> necesaria  <b>Dar una bofetada</b>  <b>Dar una versión</b>  <b>Cometer los hechos</b>  <b>Sufrir lesiones</b></p>	<p><b>Haciendo esos</b>  <b>Dar la vuelta</b></p>
27	ARP/2016/1313	<p><b>Propinar</b> varios <b>manotazos</b>  <b>Tener alteraciones</b> de su comportamiento  <b>Someterse a unos reforzados exámenes</b>, estándares  <b>Tener participación</b>  <b>Dar la vuelta</b>  <b>Prestar declaración</b>  <b>Tener habilidades</b> o recursos</p>	<p><b>Someterse a unos reforzados exámenes</b>  <b>Dar la vuelta</b></p>

		<b>Gozar de libertad sexual</b> <b>Prestar consentimiento</b> <b>Cometer hechos</b> <b>Tener especial impacto psicológico</b>	
28	JUR/2003/237730	<b>Dar una paliza</b> <b>Dar un empujón</b> <b>Asestar varias puñaladas</b> <b>Tener intención de matarle</b> <b>Perpetrar del hecho</b> <b>Cometer el hecho</b> <b>Cometer el delito</b>	
29	JUR/2002/193017	<b>Dar dos puñaladas</b> <b>Tener conocimiento suficiente</b> <b>Dar una correspondencia</b> <b>Cometer el hecho</b> <b>Cometer el delito</b> <b>Perpetrar del delito</b>	
30	RJ/2017/226	<b>Asestar cuatro puñaladas</b> <b>Tener miedo</b> <b>Hacer un corte</b> <b>Dar otras puñaladas</b> <b>Sufrir lesiones</b> <b>Dar cuchilladas</b> <b>Someter a la víctima a riesgos</b> <b>Propinar varias cuchilladas</b> <b>Tener relevancia</b> <b>Perpetrar los hechos</b> <b>Tener intención</b> <b>Tener entidad suficiente</b>	<b>Dar el alto</b>
31	JUR/2002/221942	<b>Dar dos puñaladas</b> <b>Propinar un cabezazo</b> <b>Dar dos navajazos</b> <b>Dar una definitiva versión de los hechos</b> <b>Dar un cabezazo</b> <b>Recibir dos golpes o puñetazos</b>	
32	JUR/2015/170627	<b>Dar una puñalada</b> <b>Cometer un delito</b>	<b>Dar acelerones</b>
33	RJ/2016/2745	<b>Tener un encontronazo</b> <b>Recibir algún golpe</b> <b>Dar golpes</b> <b>Sufrir lesiones</b> <b>Tener entrada en la Secretaría de</b>	

		<p>este Tribunal  <b>Cometer delitos</b>  <b>Asestar el golpe</b>  <b>Tener lugar ese día</b>  <b>Dar golpes</b>  <b>Tener lesiones</b></p>	
34	ARP/2004/455	<p><b>Asestar varias cuchilladas</b>  <b>Sufrir contusiones y heridas</b>  <b>Recibir diversas heridas</b>  <b>Dar un guantazo</b>  <b>Dar un golpe</b>  <b>Dar las cuchilladas</b>  <b>Hacer referencia</b>  <b>Dar apoyo</b>  <b>Prestar informe</b></p>	
35	Rj/2010/7862	<p><b>Dar un puñetazo</b>  <b>Recibir golpes</b>  <b>Dar cinco puñaladas</b>  <b>Cometer hechos</b>  <b>Propinar varias patadas</b>  <b>Recibir dichas heridas</b>  <b>Sufrir lesiones</b>  <b>Sufrió cinco heridas</b>  <b>Hacer referencia</b>  <b>Tener un enfrentamiento</b>  <b>Recibir cuchilladas</b>  <b>Tener relevancia</b>  <b>Tener incidencia</b>  <b>Hacer frente</b>  <b>Recibir golpes</b>  <b>Dar cuenta</b></p>	
36	RJ/2017/51	<p><b>Tomar la determinación</b>  <b>Asestar una cuchillada</b>  <b>Recibir una segunda puñalada</b>  <b>Dar a esta una cuchillada</b>  <b>Recibir heridas</b>  <b>Hecho una declaración</b>  <b>Prestas a estos servicios</b>  <b>Sufrir un trastorno patológico</b>  <b>Sufrir lesiones</b>  <b>Tener el propósito de encargar la muerte</b>  <b>Sufrir el sometido pena de prisión</b>  <b>Tener directa relación</b>  <b>Hacer dos entregas de dinero</b>  <b>Dar testimonio</b>  <b>Sufrir riesgo vital</b></p>	<p><b>Hacer tonterías</b>  <b>Hacer movimientos</b></p>

37	ARP/2003/674	<p><b>Asestar dos cuchilladas</b>  <b>Tener ningún recelo</b>  <b>Sufrir un accidente</b>  <b>Dar dos cuchilladas</b>  <b>Dar gritos</b>  <b>Sufrir dos puñaladas</b>  <b>Sufrir heridas</b>  <b>Padecer un trastorno de personalidad</b>  <b>Cometer el hecho</b>  <b>Hacer una exégesis</b>  <b>Cometer del delito</b>  <b>Tener un trastorno</b>  <b>Tener impulsividad y agresividad</b>  <b>Tener trascendencia</b>  <b>Sufrir crisis depresivas</b>  <b>Tener problemas de droga</b>  <b>Hacer un relato a las autoridades</b>  <b>Prestar declaración</b>  <b>Dar esta versión</b>  <b>Dar cuchilladas</b></p>	
38	ARP/2016/1315	<p><b>Sufrir lesiones</b>  <b>Prestar asistencia pertinentes</b>  <b>Hacer mención</b>  <b>Cometer un delito</b>  <b>Propinar varios empujones</b>  <b>Recibir un golpe en la cara</b>  <b>Dar un tortazo</b>  <b>Sufrir lesiones</b>  <b>Tener problema</b>  <b>Dar bofetones</b>  <b>Tener relación de amistad</b>  <b>Cometer delitos y faltas</b>  <b>Someter a los principios del proceso penal de contradicción</b>  <b>Hacer expresa la imposición de costas</b></p>	<b>Tomar unas copas</b>
39	AS/2009/1979	<p>Prestar sus servicios  <b>Propinar un rodillazo</b>  <b>Dar una patada</b>  <b>Sufrir una agresión</b>  <b>Dar un rodillazo</b>  <b>Recibir burlas e insultos</b>  <b>Hacer alegación</b>  <b>Cometer una falta</b>  <b>Dar un golpe</b>  <b>Dar un rodillazo</b></p>	

40	RJ/2015/4953	<b>Cometer hechos</b> <b>Dar una patada</b> <b>Sufrir temor</b> <b>Dar alcance</b> <b>Sufrido trastorno</b> <b>Tiene miedo</b> <b>Tomar taxis</b> <b>Tener consistencia</b> <b>Tener razón</b> <b>Dar una patada</b> <b>Tener mayor relevancia</b>	<b>Tomar taxis</b> <b>Dar la vuelta</b> <b>Hacer caso</b>
41	ARP/2002/729	<b>Asestar a la víctima un navajazo</b> <b>Dar ese navajazo</b> <b>Prestar auxilio</b> <b>Prestar asistencia médica</b>	
42	RJ/2007/7082	<b>Asestar a la víctima un navajazo</b> <b>Dar ese navajazo</b> <b>Recibir la asistencia médica</b> <b>Prestar auxilio</b> <b>Prestar asistencia médica</b> <b>Comisión del delito</b>	
43	RJ/2015/757	<b>Tener entrada</b> <b>Prestar declaraciones</b> <b>Tener la misma eficacia</b> <b>Gozar de una probabilidad lógica</b> <b>Hacer una manifestación</b> <b>Dar un puñetazo</b> <b>Tener lugar</b> <b>Prestar testimonios</b> <b>Tener relevancia</b> <b>Tomar medidas</b> <b>Dar un rodillazo</b> <b>Tener algún contacto</b> <b>tomar la decisión</b> <b>Someter a la víctima a riesgos</b> <b>Hacer afirmaciones</b> <b>Hacer la inspección</b>	<b>Gozar de una probabilidad lógica</b> <b>Tener dudas</b>
44	JUR/2010/19769	<b>Propinar un rodillazo</b> <b>Recibir un empujón</b> <b>Padecer lesiones</b> <b>Dar un rodillazo</b> <b>Tener una reacción</b> <b>Recibir el rodillazo</b>	<b>Tomar cervezas</b>

45	RJ/2005/3614	<p><b>Hacer caso</b>  <b>Propinar cuatro navajazos</b>  <b>Sometió a D. Teresa a diversas actuaciones de maltrato</b>  <b>Sufrir malos tratos</b>  <b>Dar lugar</b>  <b>Dar un navajazo</b>  <b>Prestar ayuda</b>  <b>Recibir el navajazo</b>  <b>Tener cuidado</b>  <b>Cometer un delito</b>  <b>Padecer trastornos de la personalidad</b>  <b>Tener un contacto previo</b>  <b>Tomar posición</b>  <b>Tener derecho</b>  <b>Tiene lugar</b>  <b>Hace referencia</b>  <b>Tener trascendencia</b>  <b>Propinar puñaladas</b>  <b>Cometer errores</b>  <b>Tener virtualidad</b>  <b>Cometer la agresión</b>  <b>Cometer delitos</b>  <b>Recibir la primera puñalada</b></p>	<b>Hacer gesto</b>
46	JUR/2011/308497	<p><b>Sufrir atropello</b>  <b>Padecer lesiones</b>  <b>Sufrir traumatismo</b>  <b>Tener origen</b>  <b>Sufrir un siniestro</b></p>	
47	JUR/2015/840	<p><b>Dar manotazos y arañazos</b>  <b>Dar traslado</b>  <b>Hacer pronunciamiento</b>  <b>Dar rodillazos</b></p>	
48	JUR/2016/1167	<p><b>Dar una patada o pisotón</b>  <b>Recibir tratamiento médico</b>  <b>Tener lugar</b>  <b>Propinar una patada o pisotón</b>  <b>Sufrir lesiones</b>  <b>Recibir patada o pisotón</b>  <b>Tener intención de causarle la muerte</b>  <b>Prestar declaración</b>  <b>Cometer un delito</b>  <b>Propinar un golpe</b></p>	

		<b>Someter a tratamiento quirúrgico</b> <b>Dar protección</b> <b>Hacer pronunciamiento</b>	
49	JUR/2012/403632	<b>Dio golpes, patadas y pisotones</b> <b>Recibir patadas</b> <b>Sufrir traumatismos</b>	
50	PROCEDIMIENTO ABREVIADO	<b>Cometer el hecho</b> <b>Imponer la pena</b> <b>Hacer público</b> <b>Tener lugar</b> <b>Dar inicio</b> <b>Propinar una bofetada y una patada</b> <b>Prestar declaración</b> <b>Sufrir modificación</b> <b>Dar aviso</b> <b>Hacer uso</b> <b>Perpetrar del delito</b> <b>Tener ánimo o intención de matar</b> <b>Dar patadas</b> <b>Recibir un golpe</b> <b>Recibir una bofetada</b> <b>Tener conocimiento</b> <b>Tomar la palabra</b> <b>Tener alcance</b> <b>Cometer el delito</b> <b>Dar un manotazo</b> <b>Tener efectos retroactivos</b> <b>Dar mensaje</b> <b>Dar y recibir órdenes</b> <b>Dar y recibir consignas</b> <b>Dar lectura</b> <b>Tener implicación</b> <b>Cometer faltas</b> <b>Hacer una investigación</b> <b>Sufrir hiperemia faríngea y picor ocular</b>	Hacer un gesto

## **Anexo VII. Glosario de colocaciones sobre la violencia**

**Asestar golpes**

**Dar navajazos**

**Sufrir heridas**

**Dar golpes**

**Dar un pellizco**

**Propinar un puñetazo y una patada**

**Sufrir lesiones**

**Someter al régimen de denuncia previa**

**Tener conocimiento**

**Hagan resistencia activa**

**Dar un pisotón**

**Propinar una paliza**

**Dar un manotazo**

**Dar una patada**

**Recibir un golpe**

**Dar un puntapié**

**Sufrir una fractura**

**Tratamiento que recibió**

**Dar un tirón**

**Cometer un hecho ilícito**

**Someter a una intervención quirúrgica**

**Sufrir el acoso**

**Sufrir una agresión sexual**

**Propinar tortazos y un fuerte puñetazo**

**Sufrir un traumatismo craneoencefálico**

**Someter a medicación**

**Someter a un tratamiento farmacológico**

**Sufrir alteraciones**

**Dar dos tortazos y un puñetazo**

**Dar un porrazo**

**Propinar una bofetada**

**Dar una bofetada**

**Perpetrar un delito**

Sufrir contusiones y erosiones

**Lesiones padecidas**

**Dar puñetazos, puntapiés y mordiscos**

Tener antecedentes penales

**Propinar un puñetazo**

Dar un par de hostias

Dar un codazo

Cometer delitos

Padecer lesiones

Darle palmadas en la espalda

Propinar un solo golpe

Tener intención

Hacer un pronunciamiento

Recibir una puñalada

Tener una pelea

Perpetrar una acción criminal

Cometer la acción criminal

Dar un rodillazo

Tener miedo

Dar un tirón

Sufrir contusión

Sufrir hematoma

Tener un forcejeo

Propinar un codazo

Dar un empujón

Cometer el ilícito

Dar un hachazo

Hacer amenazas

Someter a trato inhumano

Padecer trastornos de personalidad

Prestar una declaración

Tomar una declaración

**Asestar patadas**  
**Tener un altercado**  
**Tener un enfrentamiento**  
**Asestar el bolsazo**  
**Propinar un bolsazo**  
**Sufrir un empujón**  
**Asestar el empujón**  
**Dar un botellazo**  
**Propinar un mordisco**  
**Someter a acosos**  
**Hacer tocamientos**  
**Dar un botellazo**  
**Sufrir alteraciones patológicas o psicológicas**  
**Asestar un puñetazo**  
**Asestar varias puñaladas**  
**Asestar puñetazos**  
**Cometer un hecho**  
**Dar puñaladas**  
**Tener miedo**  
**Propinar puñetazos**  
**Dar un bofetón**  
**Dar un tortazo**  
**Propinar porrazos**  
**Propinar puñetazos y patadas**  
**Sufrir amenazas, injurias y vejaciones**  
**Sufrir un mareo**  
**Sufrir una agresión**  
**Cometer una infracción penal**  
**Recibir patadas y arañazos**  
**Dar una paliza**  
**Asestar varias puñaladas**  
**Perpetrar el hecho**  
**Tener conocimiento suficiente**  
**Dar cuchilladas**

**Someter a la víctima a riesgos**  
**Propinar varias cuchilladas**  
**Tener el propósito de encargar la muerte**  
**Sufrir riesgo vital**  
**Propinar un cabezazo**  
**Dar un cabezazo**  
**Recibir dos golpes o puñetazos**  
**Asestar varias cuchilladas**  
**Sufrir contusiones y heridas**  
**Dar un guantazo**  
**Hacer referencia**  
**Hacer alusión**  
**Hacer eco**  
**Imponer la pena**  
**Recibir dichas heridas**  
**Sufrir cinco heridas**  
**Sufrir un accidente**  
**Dar gritos**  
**Hacer una exégesis**  
**Tener problemas de droga**  
**Dar cuenta el cuñado**  
**Hacer un relato a las autoridades**  
**Prestar asistencia**  
**Hacer mención a un rodillazo**  
**Propinar un rodillazo**  
**Sufrir una agresión**  
**Recibir burlas e insultos**  
**Hacer alegación**  
**Sufrir temor**  
**Sufrir trastorno**  
**Tener consistencia**  
**Tener razón**  
**Dar una patada**  
**Tener mayor relevancia**  
**Asestar a la víctima un navajazo**  
**Prestar auxilio**  
**Recibir la asistencia médica**  
**Propinar un rodillazo**  
**Propinar cuatro navajazos**  
**Someter a maltrato**  
**Sufrir malos tratos**  
**Recibir el navajazo**  
**Tener un contacto previo**  
**Tener derecho**  
**Cometer la agresión**  
**Recibir la primera puñalada**  
**Sufrir atropello**  
**Sufrir un siniestro**  
**Dar manotazos y arañazos**  
**Dar traslado**

**Propinar una patada o pisotón**  
**Tener ánimo o intención de matar**  
**Recibir una bofetada**  
**Sufrir hiperemia faríngea y picor**  
**ocular Sufrir daño**  
**Cometer un acto delictivo**  
**Hacer registro**  
**Sufrir una enfermedad**  
**Sufrir una depresión**  
**Tener un accidente**  
**Perpetrar delitos**  
**Someter a prueba**  
**Sufrir**  
**politraumatismo**  
**Cometer robo**  
**Cometer atraco**  
**Cometer homicidio**  
**Hacer una declaración**  
**Sufrir un desmayo**  
**Prestar juramento**  
**Tener conocimiento**

## Anexo VIII. Guía del profesor

<b>Título</b>	Derecho Penal
<b>Autora</b>	Cristina Bordallo
<b>Temporización</b>	<p style="text-align: center;">10 horas y media</p> <p style="text-align: center;"><b>Parte 1. Derecho Penal</b></p> <p style="text-align: center;">Actividad 1- 10 min                      Actividad 2- 25 min                      Actividad 3- 5min                      Actividad 4- 15 min</p> <p style="text-align: center;"><b>Parte 2. Parte general</b>                      Actividad 5- 25 min (2 escuchas: desde el minuto 8: 50 hasta el 13: 05)                      Actividad 6- 20 min                      Actividad 7- 25 min                      15 vocabulario +10 min (2 escuchas: 4 min cada una) + 10 min de grabación e intercambio</p> <p style="text-align: center;"><b>Parte 3- Dolo e imprudencia</b>                      Actividad 8- 10 min                      Actividad 9- 10 min                      Actividad 10- 30 min                      Actividad 11- 15 min</p> <p style="text-align: center;"><b>Parte 4- Delitos y sus penas.</b>                      Actividad 12 – 5 min                      Actividad 13 – 15 min                      Actividad 14- 10 min                      Actividad 15- 25 min</p> <p style="text-align: center;"><b>Parte 5- La sentencia y sus partes</b></p> <p style="text-align: center;">Actividad 16- 10 min                      Actividad 17- 15 min                      Actividad 18- 20 min                      Actividad 19- 60 min                      Actividad 20- 15min</p>
<b>Nivel</b>	B1 – B2
<b>Grupo meta</b>	10 estudiantes anglófonos

<p><b>Objetivos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender léxico jurídico esencial para hablar de la violencia.</li> <li>• Facilitar la mejora de la fluidez y la comprensión lectora a través del uso de <i>chunks</i>.</li> <li>• Contribuir a la enseñanza cualitativa del léxico a través de mapas conceptuales.</li> <li>• Propiciar la distinción entre el uso de un verbo pleno y la CVA.</li> <li>• Familiarizar al alumno con los géneros textuales jurídicos: sentencia y juicio oral.</li> </ul>
<p><b>Contenidos funcionales</b></p>	<p>Expresar la opinión</p> <p>Dar consejos</p>
<p><b>Contenidos léxicos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Cometer + crimen (asesinato, secuestro, homicidio).</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencias entre delito y homicidio (alevosía, enseñamiento y concurrencia de precio).</li> <li>• Tipos de delito (culposo, doloso)</li> <li>• Dar+ golpe (puñetazo, paliza, puñalada)</li> </ul> </li> <li>- <b>Frases en latín de uso común</b> (nullum crimen, nulla poena, sino lege; in dubio pro reo, sublatum causa, tollitur effectus)</li> <li>- <b>Términos básicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dolo/ imprudencia</li> <li>• Derecho punitivo</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Circunstancias que alteran la pena del reo:</b> <i>Agravante, eximente, atenuante</i> y sus tipos (abuso de confianza, estado pasional, minoría de edad,</li> </ul>
<b>Contenidos gramaticales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considero/ Pienso/ Opino que... Para mí Desde mi punto de vista... En mi opinión...</li> <li>- Te aconsejo/ te recomiendo....</li> <li>- Podrías/ Deberías + infinitivo</li> </ul>
<b>Contenidos jurídicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferencia entre derecho objetivo y subjetivo</li> <li>- Principios generales del Derecho Penal</li> <li>- Dolo e imprudencia</li> <li>- Agravantes, eximentes, atenuantes</li> </ul>
<b>Contenidos estratégicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control de los sentimientos afectivos</li> <li>- Almacenamiento en la memoria a corto o largo plazo</li> <li>- Participación eficaz en grupos de trabajo</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Post – it</li> <li>- Ordenador con acceso a internet para la audición de los vídeos y la consulta del Código Penal</li> <li>- Altavoces</li> <li>- Diccionario REDES o fotocopia de la entrada del verbo <i>dar</i></li> <li>- Fotocopias</li> <li>- Móvil</li> </ul>

## 1. Definición de Derecho Penal.

**Objetivo:** Escuchar atentamente la segmentación de los *chunks*.

**Procedimiento:** Comente a sus alumnos que van a escuchar la definición de una rama del Derecho público, el Derecho Penal. Lea la definición de Muñoz Conde de forma lenta para ayudar a la segmentación de los bloques léxicos. Una vez terminada la lectura, pregunte a sus alumnos si es necesario que lo repita. Después, corrija las respuestas en clase abierta.

Aproveche este momento para explicar el concepto de *chunk*. Para ello, puede decirles algo parecido a lo siguiente: al hablar, hay grupos de palabras que siempre van juntas y, por tanto, no puede realizarse una pausa entre ellas. Dígalas que normalmente cuando hay una pausa, hay un *chunk*.

### Solución:

El estudio de las normas- de las conductas que las infringen- y de las sanciones aplicables a las mismas- constituyen el Derecho Penal.

## 2. ¿Con qué se relaciona el Derecho Penal?

**Objetivo:** Hacer una lluvia de ideas para ampliar el léxico sobre este campo.

**Procedimiento:** Deje a sus alumnos un tiempo para que reflexionen sobre el léxico que se les presenta y aclare cualquier duda que puedan tener. A continuación, déjeles cinco minutos para que piensen sobre las palabras que quieran incluir. Para hacer la reflexión más amena, puede poner música. Al final, haga una puesta en común sobre las palabras que han añadido el resto de los compañeros.

**Solución:** libre

## 3. Para mí, ¿qué es el Derecho Penal?

**Objetivo:** trabajar las palabras vistas anteriormente y elegir aquellas que más se adecúen a la definición de cada uno de los alumnos.

**Procedimiento:** A partir de los vocablos trabajados en el ejercicio anterior, los estudiantes tendrán que elaborar su propia definición, la cual se puede comentar posteriormente y, de forma voluntaria, en grupo clase. De esta manera, se respeta la individualidad del estudiante al tiempo que se trabaja en equipo.

**Solución:** libre

## 4. ¿El Derecho se encarga de castigar o de prevenir?

**Objetivo:** Familiarizarse con los contenidos funcionales para expresar la opinión.

**Procedimiento:** Pregunte en grupo clase si el Derecho Penal es punitivo o no. Para ello, asegúrese de que conocen este concepto y, si no, explíquelo. A continuación, dígalas que comenten su respuesta a un compañero y que para ello, se pueden servir de las expresiones que aparecen en el cuadro.

**Solución:** el Derecho Penal no es punitivo, sino que su objetivo es prevenir. Como apuntan Sánchez-Ostiz, Iñigo y Ruiz de Erenchun en su artículo, " el fin

del Derecho penal es la protección de la sociedad frente a las conductas más gravemente sociales. Es la re-estabilización del orden social a costa del culpable, en razón de la infracción cometida y la culpabilidad del agente”.

## 5. ¿Cuál es la diferencia entre Derecho objetivo y subjetivo?

**Objetivos:** Tomar conciencia del propio aprendizaje, mejorar la fluidez a partir de la correcta segmentación de los *chunks*, presentar el léxico relacionado con el derecho objetivo y subjetivo y dar consejos.

**Procedimiento:** Esta actividad se divide en tres partes.

Para llevar a cabo la primera, reproduzca el vídeo dos veces (a partir del minuto 0:36 hasta el minuto 2:47). En la primera, los alumnos podrán hacerse una idea de la diferencia entre ambos conceptos. En la segunda, deberán tomar notas sobre las mismas para, a continuación, grabarse a sí mismos (pueden hacerlo con el móvil). Cuando hayan finalizado, pídeles que escuchen su grabación.

Para la correcta realización de la segunda parte de la actividad, deberá distribuir a cada uno de sus alumnos una fotocopia con el texto del vídeo. Después, deberá leer el texto haciendo hincapié en las pausas para que ellos puedan marcarlas en el papel. Con ello se pretende que los alumnos se fijen en la correcta segmentación de los *chunks* y, por consiguiente, facilitar su almacenamiento en el léxico. En este momento, se puede recordar el concepto de *chunk* expuesto en el ejercicio 1.

Por último, distribuya a sus alumnos por parejas y coménteles que deben explicar las diferencias entre el derecho objetivo y subjetivo a su compañero, que le estará grabando. Así, mediante esta tarea, se busca que los estudiantes se den cuenta de que han mejorado en la fluidez con respecto a la primera grabación gracias a la correcta segmentación de los *chunks*.

Además, deberán evaluar al compañero, al que le podrán dar consejos utilizando los exponentes gramaticales del cuadro. Es importante que usted supervise los grupos para asegurarse de que los consejos son útiles.

### **Solución:**

Entonces- como bien sabemos- el derecho es el orden- normativo e instucional- que regula la condición humana en la sociedad. – El derecho - se divide en dos formas:- derecho objetivo y subjetivo.

El derecho objetivo es un conjunto de normas- el cual contiene las leyes, que son reglas o normas; las costumbres- que son la repetición constante de un acto que se vuelve obligación-; las resoluciones judiciales- que son las decisiones que dicta un juez o magistrado - y los preceptos doctrinarios- que son mandatos u órdenes.

El derecho subjetivo- es cuando las personas- tienen facultades o potestades jurídicas- lo cual - hace que- las personas actúen libremente- de la manera más

conveniente- para sus necesidades. Ahora bien- el derecho positivo- es un conjunto de normas jurídicas presentes en un estado- en donde- se hayan- un conjunto de reglas o normas que rigen la convivencia social- y se aplica penas o sanciones- en caso de – quebrantarlo.

Conclusiones:

el derecho objetivo son- las leyes, normas, costumbres, resoluciones judiciales y preceptos doctrinarios- mientras que- el positivo- es la forma de aplicarlos y sus penas o sanciones.

## 6. ¿En qué se basa el Derecho Penal?

**Objetivos:** Conocer los nombres de los principios del Derecho penal para, en el ejercicio siguiente, relacionarlo con latinismos útiles en el entorno profesional jurídico y fijarse en la correcta segmentación de los *chunks*.

**Procedimientos:** Antes de reproducir el vídeo, deje un tiempo a sus alumnos para que lean las explicaciones de cada uno de los principios que van a escuchar. En el caso de que exista alguna duda, aclárela antes de reproducir el vídeo.

Reproduzca el vídeo dos veces (del minuto hasta el 2:00 hasta el 2:16): la primera, servirá para que los alumnos obtengan una idea general del texto y, la segunda, para que se fijen en la correcta segmentación de los bloques léxicos y completen el texto con los nombres de los principios generales. Así, mediante este ejercicio, los alumnos se expondrán a un *input* real.

**Solución:** Principio de legalidad- principio de igualdad- presunción de inocencia- principio de intervención mínima- principio de culpabilidad- principio de humanidad de las penas.

## 7. ¿Qué expresiones latinas se utilizan en Derecho Penal?

**Objetivos:** conocer las expresiones latinas en su contexto y aplicar estrategias para deducir el significado.

**Procedimiento:** Este ejercicio se divide en tres partes.

La primera, que sirve de precalentamiento, consiste en la unión de expresiones fijas latinas con su significado en español. Para ello, pida a sus alumnos que busquen palabras que se parezcan al castellano. Una vez las hayan relacionado, comente en grupo clase qué estrategias han utilizado cada uno de ellos.

A continuación, deberán unir dichas expresiones con los principios generales del Derecho, que han descubierto mediante la visualización del vídeo. Por último, tendrá lugar la reflexión sobre los usos de dichas frases, es decir, los alumnos deben explicar en qué contexto se utilizan. Puede comentarles que la necesitarán para la tarea final, el *role-play*.

### **Solución:**

1. *nullum crimen, nulla poena sino lege*- ningún delito, ninguna pena, sin ley previa. Se relaciona con el principio de legalidad.
2. *In dubio pro reo*- en caso de duda, se favorece al reo. Se relaciona con el presunción de inocencia.
3. *Non bis in idem*- No dos veces por lo mismo. Se relaciona con el principio de legalidad.
4. *Sublata causa, tollitur effectus*- suprimida la causa, desaparece el efecto. Se relaciona con el principio de legalidad.

### **USOS:**

1. Generalmente lo dice el defensor del acusado, cuando es su turno de palabra. Su objetivo es convencer al juez o tribunal de que el delito del que se le acusa no existe por no estar regulado actualmente en el Derecho vigente. Por ejemplo: adulterio o blasfemia.
2. Lo dice el abogado defensor del acusado. Su objetivo es que no se le impute a su cliente por algo en lo que hay duda de su autoría. Por ejemplo, que no esté claro que en una riña tumultuaria haya muertes.
3. Lo dice generalmente el abogado defensor del acusado para prevenir y preservar que no se aplique una pena a una persona por el mismo delito.
4. Lo dice generalmente el abogado defensor del acusado con el objetivo de sembrar la duda ante el Tribunal de la intención real de su cliente.

## **DOLO E IMPRUDENCIA**

### **8. ¿Cuál es la diferencia entre dolo e imprudencia?**

**Objetivo:** exponer al alumno a un *input* real y presentar el léxico que aparece en el género de la sentencia.

**Procedimiento:** Mediante esta actividad, se presenta a los alumnos dos términos básicos del Derecho: el dolo y la imprudencia, que se utilizarán en los ejercicios posteriores. Además, se ofrece al alumno la posibilidad de consultar el Código Penal (puede hacerlo de manera online en [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Penal/lo10-1995.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Penal/lo10-1995.html)) si lo desea para profundizar en los delitos que se pueden considerar dolosos.

**Solución:** en el dolo hay voluntad y en la imprudencia, no. Por tanto, los delitos que se cometen sin voluntad, son delitos imprudentes.

## 9. ¿Es un delito doloso o culposo?

**Objetivos:** conocer algunas colocaciones de verbos soporte (*tener una discusión, dar un puñetazo, tener un carácter violento, propinar una paliza*) y reflexionar sobre la combinatoria de este tipo de verbos.

**Procedimiento:** Esta actividad está dividida en tres partes. En la primera (9.1), se les presenta unos casos en los que se han cometido una serie de delitos con el *input* resaltado para facilitar su almacenamiento en el lexicón. Además, se les pregunta si se utiliza el mismo verbo en su idioma, con la intención de que, al traducir las expresiones, se percaten de que deben utilizar segmentos léxicos y no palabras aisladas. En este momento se debe explicar el concepto de *colocación*, término que alude a la combinación de dos o más palabras cuyo significado es a menudo deducible. Para ello, se puede servir de los ejemplos resaltados: en *tener una discusión* se usa el mismo verbo que en inglés, pero en *dar un puñetazo* o en *dar una paliza*, se usan distintos.

A continuación, se les pregunta qué otras cosas se pueden *tener* o *dar*, con el objetivo de recopilar parte de la combinatoria de estos verbos y establecer relaciones semánticas entre sí. Por último, deben decidir si en dichos casos se ha cometido dolo o imprudencia de tal forma que se vaya reciclando el aprendizaje.

**Solución:** Para un grupo de angloparlantes: tener una discusión (*have an argument*), dar un puñetazo (*to punch someone*), propinar una paliza (*beat somebody up*), tener un carácter violento (*to have a violent temper*).

Posibles respuestas (9.2): *dar* una bofetada, un tortazo, una paliza, un puntapié, un codazo, una patada, un bofetón, un manotazo, un beso, un abrazo, un puñetazo, una puñalada, una cuchillada, un cabezazo, un rodillazo, entre otras. *Tener* una discusión, una pelea, un enfrentamiento, etc.

## 10. ¿En qué circunstancias se ha producido el delito?

**Objetivos:** conocer los términos *de atenuante, agravante y eximentes*; ampliar las combinaciones del verbo *dar* y diferenciar entre el uso de una CVA y un verbo pleno.

**Procedimiento:** En la actividad 10.1 se presentan los conceptos *de agravante, eximente y atenuante*, circunstancias que reducen o incrementan la pena del reo. En este momento, como actividad de precalentamiento, usted puede preguntar a los alumnos con qué verbos se combina la palabra *delito*. A continuación, los alumnos deberán clasificar tres casos reales, presentados en forma de titulares, en *agravantes, atenuantes o eximentes*. Hágalos justificar su respuesta de modo que interioricen bien estos conceptos.

Con el ejercicio 10.2 se pretende hacer hincapié en el uso del verbo *dar*, que se combina con los sustantivos que denotan golpes. Además, se busca que los alumnos diferencien entre los usos del verbo pleno y la colocación formada por el verbo soporte. Para ello, pida a sus estudiantes que busquen un verbo equivalente a *dar puñetazos, dar puñaladas y dar una paliza*.

Después, distribúyales por parejas. Déjeles un tiempo (unos cinco minutos) para que comenten otros sustantivos que se combinen con el verbo *dar*. Por último, pídale que utilicen el diccionario REDES para completar el asociograma.

Es importante que en este momento usted les proporcione unas pautas para usar este diccionario. Explíqueles que en REDES se encuentra la combinatoria de las palabras y no su significado. Dígales que hay varios tipos de entradas pero que la del verbo *dar* es muy extensa y que en ella cada una de las letras del abecedario representa un grupo semántico diferente. En el caso que nos ocupa, los golpes se enmarcarían dentro del grupo P (sustantivos que designan el resultado de algo), recogido en el anexo XI.

**Solución:** La palabra *delito* se puede combinar con los siguientes verbos soporte: *cometer* y *perpetrar*, aunque también se pueda combinar con verbos como *castigar*, *penar*, *condenar*, *sancionar*, *combatir*, *prescribir* o *promover*, entre otros.

Todos los casos que se muestran en el periódico son agravantes, puesto que en el caso de las puñaladas, ha habido alevosía; en el de la paliza, además de pegar a una persona, la ha retenido contra su voluntad y en el de los puñetazos, la mujer estaba embarazada.

## 11. ¿Agravante, eximente o atenuante?

**Objetivo:** conocer los tipos de *agravantes*, *eximentes* y *atenuantes* y repasar el condicional simple.

**Procedimiento:** Antes de la clasificación de las circunstancias, pregunte a sus alumnos si comprenden cada una de ellas y pídale que pongan un ejemplo de cada uno de los casos. Si no, explique dichos términos y ejemplifíquelos para su mejor comprensión. Aquí tiene algunos ejemplos.

Abuso de confianza: Una persona se aprovecha de otra con la que existe un vínculo para cometer un delito. Ej.: padrastro que abusa sexualmente de la hija de su pareja

Estado pasional: Una persona con un amor enfermizo hacia otra que le ciega la voluntad. Ej.: un hombre mata a su novia por unos celos infundados

Minoría de edad: un menor de edad comete un delito. Ej.: un adolescente de 15 años mata a un compañero de colegio y, aunque sea responsable de su acto, no recibe la misma pena que un adulto.

Grave adicción a las drogas: si una persona bajo graves efectos del alcohol (delirio in tremens) comete un delito puede ser una eximente y siempre un atenuante.

Reincidencia: una persona comete el mismo delito más de una vez. Ej.: un violador que después de haber violado a una persona, al poco tiempo lo vuelve a hacer.

**Solución:**

CIRCUNSTANCIA	EXIMENTE	AGRAVANTE	ATENUANTE
Abuso de confianza		X	
Estado pasional			X
Minoría de edad	X		
Recompensa		X	
Grave adicción a las drogas			X
Reincidencia		X	
Alteración de la realidad	X		

**DELITOS Y SUS PENAS**

**12. Cada oveja con su pareja**

**Objetivo:** asociar cada una de las imágenes con las colocaciones correspondientes.

**Procedimiento:** Se trata de una actividad de precalentamiento de la colocación *cometer+ crimen* que se utilizará en los ejercicios posteriores. Para ello, los estudiantes deberán asociar cada una de las imágenes a las colocaciones que se presentan.

**Solución:** 1. Cometer un secuestro; 2 cometer un delito de amenazas; 3 cometer un homicidio y 4. Cometer un secuestro

**13. ¿Cuál es la diferencia entre asesinato y homicidio?**

**Objetivo:** Fijar la colocación de *cometer+ delito*, presentar el léxico relativo a la diferencia entre el homicidio y el asesinato.

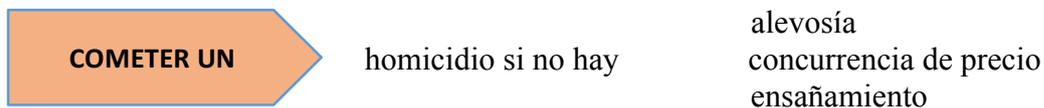
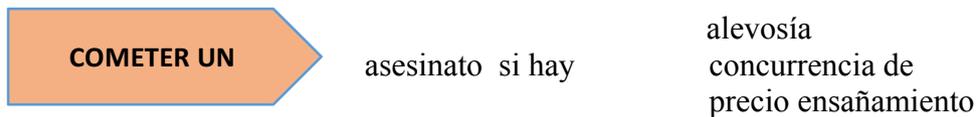
**Procedimiento:** Deje a sus alumnos cinco minutos para que lean el texto y, si tienen alguna duda, aclárela. A continuación, pregunte en grupo clase qué verbo se combina con los asesinatos y los homicidios.

Después, agrúpeles por parejas y pregunte cuáles son las similitudes y las diferencias entre ambos crímenes. Después, por separado, pídale que clasifiquen los crímenes en asesinato u homicidio que aparecen en el ejercicio 9. 2. Por último, pregunte en grupo clase cuándo se incrementa la pena de asesinato en España y averigüe si es igual en su país.

**Solución:** El verbo *cometer se* combina con los dos crímenes. Puede aprovechar la ocasión para comentar que otro tipo de verbos se combinan con este verbo.

Los dos crímenes se diferencian porque en el asesinato hay alevosía, enseñaamiento y/o concurrencia de precio. En cuanto a la clasificación de los ejemplos procedentes del ejercicio 9.2, se puede decir que el primero es un homicidio doloso, el segundo un asesinato y el último no es un crimen.

**Esquema:**



**14. ¿Qué pena tiene un homicidio involuntario?**

**Objetivos:** potenciar el trabajo autónomo del alumno a través de un material real, el Código Penal y presentar el pretérito imperfecto y el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo.

**Procedimiento:** Antes de pedir a los discentes que busquen el artículo 142 del Código Penal, compruebe si conocen el significado de algunos conceptos como *reo*, *tenencia de armas*, *imprudencia*, *inhabilitación o privación del derecho*. Si no es así, aclérelolo.

A continuación, pida a sus alumnos que busquen dicho artículo en internet y pregunte al primero que lo encuentre que lo lea en alto. Cuando lo haga y diga una forma en pretérito imperfecto del subjuntivo, pare su lectura y pregunte en grupo clase qué tipo de forma verbal es. Deje que continúe leyendo y explique este tiempo verbal.

Cuando este alumno haya leído el artículo 142.1, repita el mismo procedimiento con otro estudiante y detenga su lectura cuando diga una forma en pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo. Aproveche este momento para explicar dicho tiempo verbal.

Cuando haya presentado ambos tiempos verbales, pregunte a sus discentes si, en sus conversaciones del día a día en español han escuchado este tipo de tiempos y aproveche para comentar que se trata de formas verbales propias del lenguaje jurídico.

## Artículo 142

1. El que por imprudencia grave causare la muerte de otro, será castigado, como reo de homicidio imprudente, con la pena de prisión de uno a cuatro años.

Si el homicidio imprudente se hubiera cometido utilizando un vehículo a motor o un ciclomotor, se impondrá asimismo la pena de privación del derecho a conducir vehículos a motor y ciclomotores de uno a seis años.

Si el homicidio imprudente se hubiera cometido utilizando un arma de fuego, se impondrá también la pena de privación del derecho al porte o tenencia de armas por tiempo de uno a seis años.

Si el homicidio se hubiera cometido por imprudencia profesional, se impondrá además la pena de inhabilitación especial para el ejercicio de la profesión, oficio o cargo por un período de tres a seis años.

2. El que por imprudencia menos grave causare la muerte de otro, será castigado con la pena de multa de tres meses a dieciocho meses.

Si el homicidio se hubiera cometido utilizando un vehículo a motor o un ciclomotor, se podrá imponer también la pena de privación del derecho a conducir vehículos a motor y ciclomotores de tres a dieciocho meses.

Si el homicidio se hubiera cometido utilizando un arma de fuego, se podrá imponer también la pena de privación del derecho al porte o tenencia de armas por tiempo de tres a dieciocho meses.

El delito previsto en este apartado sólo será perseguible mediante denuncia de la persona agraviada o de su representante legal.

### 15. ¿Qué penas reciben los culpables de secuestro y amenaza?

**Objetivo:** Reconocer algunas colocaciones que se tratarán posteriormente.

**Procedimiento:** Para la realización de este ejercicio, comente a sus alumnos que deben estar muy atentos a las palabras que dice. Comente las instrucciones y asegúrese de que entienden qué hay que hacer.

Primero, lea despacio el texto original, haciendo hincapié en los bloques de palabras:

#### De las amenazas

##### Artículo 169

El que amenazare a otro con causarle a él, a su familia o a otras personas con las que esté íntimamente vinculado un mal que constituya delitos de homicidio, lesiones, aborto, contra la libertad, torturas y contra la integridad moral, la libertad sexual, la intimidad, el honor, el patrimonio y el orden socioeconómico, será castigado:

1.º Con la pena de prisión de uno a cinco años, si se hubiere hecho la amenaza exigiendo una cantidad o imponiendo cualquier otra condición, aunque no sea ilícita, y el culpable hubiere conseguido su propósito. De no conseguirlo, se impondrá la pena de prisión de seis meses a tres años.

A continuación, lea el siguiente texto (en él se han introducido algunas colocaciones que se tratarán posteriormente como *tener intención de*).

## De las amenazas

### Artículo 169

El que amenazare a otro con la intención de causar un mal a su familia o a otras personas con las que mantenga un vínculo que supongan la comisión de delitos de homicidio, lesiones, aborto, contra la integridad moral, la libertad sexual, la intimidad, el honor, el patrimonio y el orden socioeconómico, será castigado con la pena de

- uno a cinco años de prisión si hubiere hecho la amenaza pidiendo una recompensa o cualquier otra condición y la consiguere.
  
- de seis meses a 3 años de prisión si no lo consiguere.

### 16. ¿Qué ha pasado?

**Objetivo:** conocer las partes de una sentencia, expresar la opinión e identificar las circunstancias que influyen en la condena de un reo en un caso concreto.

**Procedimientos:** antes de presentarles la actividad pregunte en grupo clase si saben de qué partes se compone una sentencia. A continuación, muéstreles el texto y coménteles que está desordenado.

Déjeles unos cinco minutos para que, mediante el *scanning*, extraigan la idea principal de cada una de las partes de la sentencia presentadas en las cajas y la ordenen.

A continuación, pregúnteles sobre la idea general del texto, esto es, qué delito se ha cometido y qué atenuantes o agravantes están presentes. También, pídales que expresen su opinión sobre la decisión del juez.

### Solución:

- 1 Imagen- datos personales (partes, jurado)
- 2 imagen- decisión de juez
- 3 imagen- resumen de los hechos
- 4 imagen- leyes que se aplican

Se le acusa de haber cometido un delito por imprudencia. Por tanto, existe la atenuante de no haber querido cometer el delito.

### 17. ¿Qué ha pasado realmente?

**Objetivo:** Profundizar en la parte de la sentencia conocida como "antecedentes de hecho" y explicar que las colocaciones tienen sinónimos.

**Procedimiento:** Una vez extraída la idea general del texto, deje a sus alumnos diez minutos para que lean los hechos que se han producido antes de cometer el delito. En este momento, deberán encontrar un sinónimo de *dar un tortazo* (*propinar un tortazo*), buscar la colocación que se refiere a la circunstancia de haber cometido un delito con anterioridad (*tener antecedentes* penales) y la que alude a la necesidad de tener un tratamiento médico, es decir, *estar sometido a un tratamiento médico*.

### 18. ¡Culpable!

**Objetivo:** profundizar en el uso de las colocaciones.

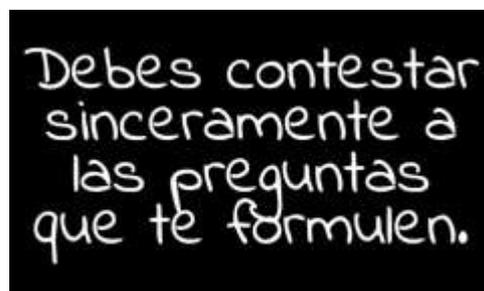
**Procedimiento:** Divida a sus alumnos por parejas y déjeles diez minutos para que comenten qué ha sucedido. Para ello, deberán utilizar las siguientes colocaciones (*tener intención de matar, dar cuatro puñaladas, dar un puñetazo, cometer un crimen, tener una discusión*). Más tarde, puede preguntarles, en grupo clase, si ha habido dolo o imprudencia y por las circunstancias que incrementan o reducen la pena. Finalmente, puede preguntar si el acusado ha conseguido aclarar los hechos o no.

**Solución:** libre

### 19. Role-play

**Objetivo:** simular un juicio oral sobre el caso anterior.

**Procedimientos:** Realice un sorteo para la concesión de cada uno de los papeles que se llevarán a cabo en la simulación (acusado, fiscal, juez, abogado, testigo, víctima o secretario judicial). Distribuya a cada uno de los alumnos las siguientes tarjetas:



Abogado  
de la  
víctima



Para defender a tu  
cliente puedes  
preguntar al  
acusado, a los  
testigos y a la  
víctima.

Abogada  
del  
acusado



Para defender a tu  
cliente puedes  
preguntar al  
acusado, a los  
testigos y a la  
víctima.

Fiscal



Eres el defensor de la  
Ley (puedes consultarla  
en cualquier momento).  
Puedes interrogar al  
acusado, a los testigos  
o a la víctima.

Secretario  
judicial



Estás a disposición  
del juez.  
Te puede preguntar  
dónde están las  
pruebas, en qué folio  
del sumario está X...

Víctima



Hablas cuando el fiscal,  
el jurado o el abogado  
de la víctima te lo pidan.  
Si lo deseas, puedes no  
contestar a las  
preguntas.

Testigo 2  
Contradice  
al testigo 1



Debes contestar  
sinceramente a  
las preguntas  
que te formulen.

Testigo  
3  
Policía



Debes contestar  
sinceramente a  
las preguntas  
que te formulen.

Acusado



Hablas cuando el  
fiscal, el jurado, tu  
abogado o el  
abogado de la parte  
contraria te lo pidan.

Juez  
ponente



Tomas la  
decisión de si el  
acusado es  
culpable o  
inocente.

## 20. Evaluación

**Objetivo:** reflexionar sobre la actuación en el *role-play*.

**Procedimiento:** Explique a sus alumnos que la evaluación se llevará a cabo de tres maneras, todas ellas con la siguiente rúbrica, elaborada con la aplicación Additio App:

Derecho Penal		Acciones		Cancelar	Guardar		
	Sobresaliente	10	Notable	7	Suficiente	5	Insuficiente
<b>Orden y adecuación</b> Descripción	Presenta una estructura ordenada de los hechos (inicio- desarrollo- conclusiones) que guarda relación con el tema.		Su exposición está relacionada con el tema principal pero el orden de la misma es mejorable.		Su contribución guarda relación con el tema pero mezcla ideas principales y secundarias.		Su contribución no guarda relación con el tema.
<b>Comunicación</b> Descripción	Respeto los turnos de palabra y sigue la exposición de los otros participantes sin problema.		Respeto los turnos de palabra y sigue la idea general de los demás participantes.		Respeto los turnos de palabra pero sigue con dificultad la exposición de los demás participantes.		Ni respeta los turnos de palabra ni sigue la exposición de los demás participantes.
<b>Vocabulario</b> Descripción	Utiliza las expresiones y las colocaciones trabajadas en la unidad adecuadamente y con naturalidad.		Utiliza las expresiones fijas y las colocaciones trabajadas en la unidad pero comete algún error que no afecta a la comprensión.		Utiliza alguna de las expresiones fijas y de las colocaciones trabajadas en la unidad pero comete errores que dificultan la comprensión.		No utiliza el vocabulario en la unidad.
<b>Fluidez</b> Descripción	Segmenta correctamente los bloques de palabras y, por consiguiente, mantiene el ritmo propio de la conversación.		Generalmente segmenta correctamente los bloques de palabras, por lo que mantiene el ritmo de la conversación.		Presenta problemas a la hora de segmentar correctamente los bloques de palabras y el interlocutor tiene que hacer un esfuerzo por seguir la conversación.		No presenta una buena segmentación de los bloques de palabras, y por tanto, intermite el discurso.
<b>Título</b>	Descripción		Descripción		Descripción		Descripción

Usted realizará la primera (60%) y los alumnos las dos siguientes (40%). Para su realización, lo primero que debe realizar es una rúbrica. Para ello, siga los siguientes pasos:

1. Despliegue el menú y pinche sobre *Notas y rúbricas*. A continuación, pinche sobre *Configuración de rúbricas* y cree una nueva rúbrica a partir del botón +.
2. Para que la rúbrica sea igual que la que proponemos, deberá modificar el número de columnas de 5 a 4. Pinche en aceptar y copie los ítems de cada una de las casillas.
3. Cree un grupo con el nombre de los alumnos de su clase. Para ello, despliegue el menú principal y pinche sobre *Grupos*. Añada a cada uno de sus estudiantes e introduzca sus datos personales, especialmente el correo electrónico.
4. Una vez creado el grupo, asícielo con la rúbrica anterior. Para ello, pinche sobre el grupo; sobre el símbolo +, cree una columna. Nómbrala y en *Tipo de nota*, seleccione *Listado de rúbricas* y seleccione la que quiere. Se generará una nueva columna.
5. Para evaluar a cada uno de los alumnos, pinche sobre la casilla que aparece al lado de su nombre. A continuación, se desplegará la rúbrica.

Pinche con el ratón en cada uno de los ítems de la rúbrica según su consideración.

La segunda, consistirá en una autoevaluación y contará el 20% de la nota. Por tanto, serán los propios alumnos quienes reflexionen acerca de su propio aprendizaje. Para que los alumnos puedan llevar a cabo las distintas evaluaciones, recibirán un correo electrónico que se generará una vez haya realizado los siguientes pasos.

6. Cree una nueva columna a partir del botón + que aparecerá al lado de la evaluación. Pinche con el botón derecho del ratón y *seleccione Autoevaluación*.
7. Póngale un título y seleccione la rúbrica anterior.
8. Responda que sí a la pregunta: *¿Desea mandar un email a cada uno de los alumnos?* En caso de que no se haya introducido una dirección de correo electrónico la aplicación le avisará de ello y podrá incluirlo.
9. Explique a sus alumnos que recibirán un email que le dirigirá automáticamente a la rúbrica y explíqueles cómo pueden autoevaluarse (es el mismo proceso que ha seguido en la evaluación).

La tercera y última consistirá en una coevaluación y contará el 20% de la nota. Para crearla, deberá seguir los siguientes pasos:

10. Cree una nueva columna a partir del botón + que aparecerá al lado de la autoevaluación. Pinche con el botón derecho del ratón y seleccione *Coevaluación*.
11. Póngale un título y seleccione la misma rúbrica.
12. En la pestaña *Alumnos* seleccione el número de estudiantes a los que quiere enviar la coevaluación.
13. Una vez seleccione *aceptar*, se generarán tantas columnas como alumnos tenga.
14. Se generará también otra columna con la media entre las distintas evaluaciones.
15. Puede crear, si lo desea, una nueva columna para generar la media total entre las distintas evaluaciones. Para ello, cree una nueva columna a partir del símbolo +, *seleccione en Tipo de nota, Fórmula calculada* y elija la opción *Media ponderada*. Asigne un valor a cada una de las evaluaciones (60, 20, 20).



