



**HAL**  
open science

# Caracterización discursiva del caso practico en la formación jurídica espanola en Francia

Angelica Maria Cortes Ospina

► **To cite this version:**

Angelica Maria Cortes Ospina. Caracterización discursiva del caso practico en la formación jurídica espanola en Francia. Linguistics. Université de Lyon, 2021. Español. NNT: 2021LYSE2060 . tel-03879513

**HAL Id: tel-03879513**

**<https://theses.hal.science/tel-03879513v1>**

Submitted on 30 Nov 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



N° d'ordre NNT : 2021LYSE2060

## THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

**École Doctorale : ED 484**

**Lettres Langues Linguistique Arts**

Discipline : Sciences du Langage

Soutenue publiquement le 17 décembre 2021, par :

**Angélica Maria CORTÉS OSPINA**

---

### **Caracterización discursiva del caso práctico en la formación jurídica española en Francia.**

---

Devant le jury composé de :

Mercé PUJOL BERCHÉ, Professeure des universités, Université de Perpignan, Présidente

Joaquim DOLZ MESTRE, Professeur ordinaire, Université de Genève, Rapporteur

Guillaume ROUSSET, Maître de conférences HDR, Université Jean Moulin Lyon 3, Examinateur

Aura DUFFÉ MONTALVAN, Maîtresse de conférences, Université Rennes 2, Examinatrice

Fernando POLANCO MARTINEZ, Professor Lector, Universitat de Barcelona, Examinateur

Martine MARQUILLO-LARRUY, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2, Directrice de thèse

# Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Université Lumière Lyon 2

École doctorale 3LA

*Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages,  
représentations) UMR 5191*

*Caracterización discursiva del caso práctico  
en la formación jurídica española en Francia*

*Caractérisation discursive du cas pratique  
dans la formation juridique espagnole en  
France*

Vol. 1

Angélica María CORTÉS OSPINA

Thèse présentée en vue de l'obtention d'un doctorat en  
Sciences du langage

Sous la direction de Martine MARQUILLO LARRUY

Soutenance publique le 17 décembre 2021

Membres du jury

PUJOL BERCHÉ, Mercè Professeure, Université de Perpignan, présidente et rapporteure  
DOLZ, Joaquim Professeur ordinaire, Université de Genève, rapporteur  
MONTALVÁN DUFFÉ, Aura Maître de conférences, Université de Rennes 2, examinatrice  
POLANCO, Fernando Professor lector serra hünter, Universidad de Barcelona, examinateur  
ROUSSET, Guillaume Maître de conférences HDR, Université Jean Moulin Lyon 3, examinateur  
MARQUILLO LARRUY Martine Professeure, Université Lumière Lyon 2, directrice



*A Guadalupe, la flor que crece en Colombia*



*y tenía una facilidad de trato con los desconocidos que dejaba perplejo al marido,  
y un talento misterioso para entenderse en castellano con quien fuera y en cualquier parte.  
“Los idiomas hay que saberlos para cuando uno va a vender algo -decía con risas de burla-.  
Pero cuando uno va a comprar, todo el mundo le entiende como sea”.*

*El amor en los tiempos del cólera, García Márquez.*



## **Agradecimientos**

Deseo expresarle mi profunda gratitud a Mme. Marquilló Larruy por haber aceptado dirigir esta tesis y por haberme demostrado su apoyo incondicional cuando el camino se hizo largo y sinuoso. Su rigor científico y su humanidad han permitido que este trabajo tenga un punto final.

También agradezco a los miembros del jurado que han aceptado conocer y valorar mi trabajo, Mercè Pujol Bercé, Joaquim Dolz, Aura Montalván Duffé, Fernando Polanco y Guillaume Rousset.

Esta tesis me ha llevado a hacer una inmersión en una comunidad de formación jurídica. Esto no habría sido posible sin la ayuda de los profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Además de abrirme las puertas para dejarme asistir a sus conferencias magistrales en el programa MINERVE de la Universidad de Lyon 2, los profesores Esperanza Ginebra, Joaquín Tornos Mas, Xavier Arbos, Lidia Arnau y María Argelia Queralt también me abrieron las puertas de sus despachos en Barcelona para permitirme hacerles una entrevista. En las dos situaciones me encontré con personas muy amables, entusiastas y comprometidas con su trabajo.

La inmersión en el contexto jurídico francés también ha sido posible gracias a los profesores de las carreras de Derecho de la Universidad Lyon 3, Guillaume Rousset (su segundo rol en mi proyecto), y de la Universidad Lyon 2, Daniel Dürr y Patrick Janin. Ellos también me han acordado un tiempo significativo para realizar las entrevistas que analizamos en esta tesis

En la primera etapa de este trabajo ha sido esencial la ayuda de las secretarias del servicio administrativo del Programa Internacional MINERVE de la Universidad de Lyon 2. La Responsable pedagógica de la sección de español, Brigitte Baradat Liro, igualmente me ha colaborado para obtener los permisos jurídicos y así tener las condiciones necesarias para hurgar en los archivos y seleccionar los parciales de fin de semestre del programa de Derecho español. Por otro lado, la entrevista con el exresponsable de la sección Jose Carlos de Hoyos me ha brindado información

complementaria para entender la configuración de la formación en español en el programa MINERVE y el perfil de los estudiantes cuyas producciones analizo en esta investigación. A todos ellos, gracias.

Mis agradecimientos también se extienden de forma muy especial al laboratorio ICAR por haberme acogido como estudiante de doctorado y por haber financiado mi participación en diversos encuentros de investigación a nivel nacional e internacional. Gracias a Isabel Colon, Lucie Bujon y, especialmente, a Daniel Valero por formarme en la utilización del programa NVIVO y por siempre mostrarse disponible para responder mis preguntas de todo tipo.

Gracias a los amigos del GERES porque en la organización de sus conferencias, también he hecho una inmersión en las lenguas de especialidad de la mano de sus invitados.

A los colegas, y amigos de Rennes y de Lyon por su ánimo y su ayuda material e intelectual en diferentes etapas de este proyecto: Sandra, Carolina, María, Cristian, Belén, Sylvie, Julie, Luisa, Camini, y mi gran compañera de doctorado y colega del ISPEF de Lyon 2 Angela Garzón.

A mi familia y amigos en Francia quienes entienden mi ausencia en los últimos tiempos y me esperan para el próximo café y la próxima cena.

A Florent por animarme a terminar este trabajo, por su paciencia, su invaluable apoyo moral y técnico, sus relecturas y su compañía, siempre dulce.

A mi familia, a mi madre, a mi padre y mi hermana, por creer siempre en mí y, desde Colombia, regalarme un hogar sin fronteras ni distancias.

## RESUMEN

Esta tesis caracteriza discursivamente el caso práctico, un ejercicio metodológico clásico en los estudios de Derecho en la universidad. Los profesionales del Derecho y del poder judicial son percibidos como una comunidad discursiva sólidamente establecida. Sin embargo, hasta la fecha, el discurso jurídico a nivel universitario no ha sido suficientemente descrito en ELM (español lengua materna) o ELE (español lengua extranjera). En nuestro estudio caracterizamos el caso práctico como una práctica académica de una comunidad discursiva específica: la sección de Derecho español del Programa Internacional MINERVE de la Universidad de Lyon 2, cuyos profesores juristas provienen de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. En la caracterización utilizamos las herramientas teóricas y metodológicas desarrolladas en el campo de los géneros discursivos (Swales, 1990; Parodi et al., 2008; Parodi, 2009, 2010; y Parodi y Burdiles, 2015), la tipología textual (Adam, 1990; y Ciapuscio y Kuguel, 2002) y la escritura académica y profesional (Cubo de Severino, 2005; Montolío, 2014; Cassany, 2018; y Navarro, 2018). Seguimos un enfoque etnográfico y descriptivo en la investigación. Por esta razón la caracterización del caso práctico como género discursivo incluye el análisis de notas de observación de clase, entrevistas, consignas y redacciones de estudiantes de Derecho. Su automatización con el software NVIVO nos brinda un marco muy preciso para comprender esta práctica de escritura académica en ELM y ELE. Nuestra tesis demuestra que más allá de ser un ejercicio que prueba unos conocimientos en el marco de un parcial, el caso práctico es un modelo discursivo que desarrolla las cualidades argumentativas propias de la identidad profesional jurídica. Es un modelo iniciático en el pensamiento y la escritura en esta lengua de especialidad.

Palabras clave: Géneros discursivos, alfabetización académica y profesional, el caso práctico en Derecho.

# RÉSUMÉ

Cette thèse caractérise discursivement “ le cas pratique ”, un exercice méthodologique classique des études de droit à l’université. Les professionnels de droit sont perçus comme une communauté discursive solidement établie. Cependant, à ce jour, le discours juridique au niveau universitaire n’a pas été suffisamment décrit en espagnol comme langue maternelle (ELM) ou espagnol comme langue étrangère (ELE). Nous nous concentrons sur une communauté discursive spécifique : la section de droit espagnol du Programme International MINERVE de l’Université de Lyon 2, dont les professeurs juristes sont originaires de la Faculté de Droit de l’Université de Barcelone. Pour la caractérisation du « cas pratique » nous nous appuyons sur les théories développées dans le domaine des genres discursifs (Swales, 1990; Parodi et al., 2008; Parodi, 2009, 2010; y Parodi y Burdiles, 2015), celles de la typologie textuelle (Adam, 1990 ; et Ciapuscio et Kuguel, 2002) et celles de l’écriture académique et professionnelle (Cubo de Severino, 2005 ; Montolío, 2014 ; Cassany, 2018 ; et Navarro, 2018). Notre démarche ethnographique pour la description du « cas pratique » comme genre discursif inclut l’analyse des notes de cahiers d’observation de cours, des entretiens avec les enseignants, les productions écrites des examens des étudiants en droit et les consignes correspondantes. L’analyse de l’ensemble de ces observables qui a été effectuée avec le logiciel NVIVO nous donne un cadre très précis pour la compréhension de cette pratique d’écriture académique en espagnol. Ma thèse démontre qu’au-delà d’être un exercice de contrôle de connaissances de la formation universitaire en droit, le « cas pratique » est bien un modèle discursif particulier qui développe les compétences argumentatives propres à l’identité professionnelle d’un juriste. Le « cas pratique » est un modèle initiatique de la pensée et de l’écriture dans cette langue de spécialité.

Mots-clés : Genres discursives, espagnol sur objectifs spécifiques et académiques, méthode du cas pratique en droit.

## **ABSTRACT**

This thesis characterizes discursively the case study, a classic methodological exercise in law studies. Legal professionals are seen as a solidly established discursive community. However, to this date, legal discourse at the university level has not been sufficiently described in Spanish L1 or L2. We will focus on the discursive community of MINERVE, a legal training program in the Spanish language at the University of Lyon 2, where legal professors come from the Faculty of Law of the University of Barcelona. For the purpose of this research, we have used tools developed in the field of Genre Analysis (Swales, 1990; Parodi et al., 2008; Parodi, 2009, 2010; y Parodi y Burdiles, 2015), textual typology (Adam, 1990; and Ciapuscio and Kuguel, 2002) and academic and professional writing (Cubo de Severino, 2005; Montolio, 2014; Cassany, 2018; and Navarro, 2018). The ethnographic and descriptive approach followed includes the analysis of class observation notebooks, interviews, instructions and law students' writings. Their automation with NVIVO software has given us a very precise framework for understanding this practice of academic writing in Spanish. My thesis shows that beyond being a knowledge test at law school, the case system is indeed a discursive model which develops the argumentative skills specific to the identity of the legal professional. It is an initiatory model in thinking and writing in a language for specific purposes.

Keywords: Genre Analysis, Writing In the Disciplines, case method in legal education



# ÍNDICE GENERAL

<b>ÍNDICE GENERAL</b>	<b>1</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>7</b>
<b>ÍNDICE DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS</b>	<b>9</b>
<b>RÉSUMÉ EN FRANÇAIS</b>	<b>11</b>
1. INTRODUCTION ET ÉTAT DE L'ART	11
2. LE CAS PRATIQUE, UN EXERCICE MÉTHODOLOGIQUE PAS ENCORE EXPLORÉ DANS SON ASPECT DISCURSIF	13
3. CARACTÉRISATION DU CAS PRATIQUE, UNE CONTRIBUTION A LA DIDACTIQUE BASÉE SUR LES GENRES DISCURSIFS	19
4. BESOINS EN FORMATION UNIVERSITAIRE EN DROIT	25
5. BESOINS DES PROFESSEURS DE LANGUE DE SPÉCIALITÉ EN FRANCE	28
6. CONSTRUCTION DU CADRE THÉORIQUE, CREATION DU CORPUS D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE	40
7. STRUCTURE DE LA THÈSE	43
8. RÉSULTATS ET CONCLUSIONS	46
8.1 LA SPÉCIFICITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE DE DROIT	46
8.2 LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET LEUR PROFIL	48
8.3 STRUCTURE TEXTUELLE ET DISCURSIVE DES CONSIGNES DES CAS PRATIQUES	50
8.4 QUALITÉS DISCURSIVES DU CAS PRATIQUE	51
<b>INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	<b>59</b>
1. EL CASO PRÁCTICO, UN EJERCICIO METODOLÓGICO AÚN NO EXPLORADO EN SU ASPECTO DISCURSIVO	61
2. CARACTERIZACIÓN DEL CASO PRÁCTICO, UN APORTE A LA DIDÁCTICA BASADA EN GÉNEROS DISCURSIVOS	67
3. NECESIDADES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN DERECHO	73
4. NECESIDADES DE LOS PROFESORES DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD EN FRANCIA	76
5. CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO, CREACIÓN DEL CORPUS DE ANÁLISIS Y METODOLOGÍA	88
6. ESTRUCTURA DE LA TESIS	92
<b>I. MARCO TEÓRICO</b>	<b>95</b>
<b>1. TEORÍAS DEL LENGUAJE</b>	<b>97</b>
1.1 EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA LENGUA EN USO	97
1.2 LINGÜÍSTICA DEL TEXTO	101
1.3 PRAGMÁTICA Y CIENCIAS COGNITIVAS. LA LENGUA EN ACCIÓN	105
<b>2. TEXTO, GÉNERO Y DISCURSO. HERRAMIENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b>	<b>115</b>
2.1 ENFOQUE DE LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES	119
2.2 GÉNEROS DISCURSIVOS, ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL Y MULTINIVEL	134
2.3 DISCURSOS ESPECIALIZADOS	167
<b>3. EL MÉTODO DE CASO ¿CÓMO SE APRENDE A PENSAR Y A ESCRIBIR COMO UN JURISTA?</b>	<b>199</b>
3.1 INFLUENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE HARVARD EN EL MOLDEAMIENTO DEL MÉTODO DE CASO	200
3.2 CHRISTOPHER COLUMBUS LANGDELL, EL HÉROE INVENTOR DEL MÉTODO DE CASO	203
3.3 EXPANSIÓN DEL MÉTODO DE CASO	205
3.4 VENTAJAS DEL MÉTODO DE CASO	206
3.5 EL MÉTODO DE CASO EN EUROPA Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES	208
3.6 ESTATUTO DEL MÉTODO DE CASO EN EL CONTEXTO FRANCÉS Y ESPAÑOL	210
3.7 EL CASO PRÁCTICO Y EVALUACIÓN EN LAS CARRERAS DE GRADO DE DERECHO	215
<b>4. PARTÍCULAS DEL DISCURSO COMO MARCAS DE LA ARGUMENTACIÓN Y DE LA COMPETENCIA ESCRITA</b>	<b>223</b>
4.1 ESTUDIOS EN LAS PRIMERAS GRAMÁTICAS ESPAÑOLAS (1492 – 1987)	225

4.2 CLASIFICACIÓN DE MARTÍN Y PORTOLÉS (1999)	227
4.3 CONECTORES DISCURSIVOS EN TEXTOS ESCRITOS FORMALES (MONTOLÍ, 2001)	230
<b>SÍNTESIS DE LA PRIMERA PARTE</b>	<b>235</b>
<b>II. DATOS Y METODOLOGÍA</b>	<b>239</b>
<b>1. EXPLORACIÓN DEL TERRENO</b>	<b>243</b>
1.1 OBSERVACIONES INICIALES	243
1.2 SELECCIÓN DE LA COMUNIDAD DISCURSIVA	244
<b>2. CONSTITUCION Y TRATAMIENTO DEL CORPUS</b>	<b>251</b>
2.1 CONSTITUCIÓN DEL CORPUS, CREACIÓN DE NUESTROS RECURSOS	251
2.2 TRATAMIENTO DEL CORPUS	254
<b>3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO AUTOMATIZADO CON NVIVO</b>	<b>261</b>
3.1 SELECCIÓN DEL SOFTWARE PARA APOYAR LA DESCRIPCIÓN	261
3.2 ETAPAS SEGUIDAS EN EL ANÁLISIS DEL CORPUS	263
3.3 ENTORNO DE TRABAJO	267
<b>4. RECURSOS DEL CORPUS Y PROTOCOLOS DE ANÁLISIS</b>	<b>275</b>
4.1 NOTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASE (NOC)	275
4.2 ENTREVISTAS A PROFESORES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD	278
4.3 CONSIGNAS DE EVALUACIÓN DE CASOS PRÁCTICOS	287
4.4 CASOS PRÁCTICOS	294
<b>SÍNTESIS DE LA SEGUNDA PARTE</b>	<b>307</b>
<b>III. RESULTADOS</b>	<b>309</b>
<b>1. INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN EL AULA DE DERECHO</b>	<b>313</b>
1.1 NOTAS SOBRE EL DESARROLLO DE LAS CLASES	313
1.2 NOTAS SOBRE LAS FORMAS Y FÓRMULAS DE COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN	315
1.3 NOTAS SOBRE EL MÉTODO DE CASO	326
1.4 NOTAS SOBRE EL USO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS EN EL DISCURSO DEL PROFESOR	331
1.5 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	334
<b>2. CONTEXTO ETNOGRÁFICO. CREENCIAS DE LOS PROFESORES INFORMANTES</b>	<b>337</b>
2.1 CONFIGURACIÓN DEL PROGRAMA MINERVE	339
2.2 PERFIL DE LA COMUNIDAD JURÍDICA	343
2.3 REPRESENTACIONES DEL DISCURSO JURÍDICO	351
2.4 DESCRIPCIÓN DE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD	356
2.5 REPRESENTACIONES DEL CASO PRÁCTICO	359
2.6 RESULTADOS DEL TEST DE RECONOCIMIENTO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS EN UNA CASO PRÁCTICO	368
2.7 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	371
<b>3. CONSIGNA DE EVALUACIÓN. DISCURSO ESCRITO INSTRUCCIONAL</b>	<b>375</b>
3.1 SECUENCIA NARRATIVA	376
3.2 SECUENCIA DE PETICIÓN	379
3.3 USO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS	384
3.4 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	386
<b>4. CUALIDADES DISCURSIVAS DE LA RESOLUCIÓN DE UN CASO PRÁCTICO</b>	<b>389</b>
4.1 ESTRUCTURA TEXTUAL PROTOTÍPICA	389
4.2 PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	394
4.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	430
<b>SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DE LA TERCERA PARTE</b>	<b>439</b>
<b>CONCLUSIONES GENERALES</b>	<b>443</b>

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>457</b>
<b>TABLA DE CONTENIDOS</b>	<b>474</b>
<b>VOLUMEN 2 - ANEXOS</b>	<b>3</b>
ANEXO 1. NOTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASE (NOC)	9
ANEXO 2. ENTREVISTAS	24
ANEXO 3. CONSIGNAS DE EVALUACIÓN DE CASOS PRÁCTICOS	73
ANEXO 4. CASOS PRÁCTICOS	78
ANEXO 5. MATIZADORES - REFERENCIAS CRUZADAS CON NVIVO	148
ANEXO 6. ARGUMENTOS DE AUTORIDAD	150
ANEXO 7. RECURSOS DE MODALIZACIÓN	151
ANEXO 8. FÓRMULAS DISCURSIVAS DE ACCIÓN Y APLICACIÓN DEL DERECHO	152
ANEXO 9. SECUENCIAS DE REQUISITOS, ETAPAS Y PROCEDIMIENTOS JERÁRQUICOS	153
ANEXO 10. ENCAPSULADORES Y MECANISMOS REFERENCIALES	154
ANEXO 11. FORMAS DE LA CONDICIONALIDAD	155
ANEXO 12. PERSONAS DEL DISCURSO Y DESPERSONALIZACIÓN	156
ANEXO 13. GUIÓN - ENTREVISTA CON EL RESPONSABLE DE LA SECCIÓN DE ESPAÑOL EN MINERVE	157
ANEXO 14. GUIÓN - ENTREVISTA CON PROFESORES DE LA FACULTAD DE DERECHO - UNIVERSIDAD DE BARCELONA	158
ANEXO 15. TEST DE RECONOCIMIENTO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS	160
ANEXO 16. GUIÓN - ENTREVISTA CON PROFESORES DE LA FACULTAD DE DERECHO. UNIVERSIDAD DE LYON	163
ANEXO 17. ESTUDIANTES INSCRITOS EN EL PROGRAMA INTERNACIONAL MINERVE DE 2006 A 2016.	165
ANEXO 18. CENTROS DE ESCRITURA ACADÉMICA - UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA.	167
ANEXO 19. CONSIGNA PARCIAL FINAL - PROGRAMA DE ECONOMÍA	169
ANEXO 20. CONSIGNA PARCIAL FINAL - PROGRAMA DE DERECHO	170
ANEXO 21. PARCIAL FINAL ESCANEADO - CONTEXTO MINERVE UNIVERSIDAD DE LYON 2	172
ANEXO 22. PARCIAL FINAL ESCANEADO - CONTEXTO BARCELONA	176



# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipología de Adam (1985) en Loureda (2009)	124
Tabla 2. Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006. Parodi et al. (2008)	148
Tabla 3. Tipología de Heinemann y Viehweger (1991). Nivel funcional	155
Tabla 4. Tipología de Heinemann y Viehweger (1991). Nivel situacional	157
Tabla 5. Tipología de Heinemann y Viehweger (1991). Nivel procedimental	160
Tabla 6. Tipología de Heinemann y Viehweger (1991). Nivel estructural	162
Tabla 7. Tipología de Heinemann y Viehweger (1991). Nivel de formulación prototípica	163
Tabla 8. Descripción de textuales según la tipología de Heinemann y Viehweger (1991)	164
Tabla 9. Diferencias entre la lengua general y el discurso especializado (Cabré, 1993, 2004)	172
Tabla 10. Textos jurídicos y sus géneros discursivos. Clasificación de Borja (2000)	194
Tabla 11. Métodos de evaluación continua en la carrera de Derecho en España y Francia	215
Tabla 12. Clasificación de los marcadores del discurso en Martín y Portolés (1999)	229
Tabla 13. Conectores de la lengua escrita. Estrella Montolío (2001)	231
Tabla 14. Constitución del corpus según el orden cronológico de recopilación de datos	252
Tabla 15. Corpus de análisis en nuestra investigación.	254
Tabla 16. Proceso de codificación. Ejemplo.	266
Tabla 17. Cursos observados en el programa de Derecho Español de MINERVE	276
Tabla 18. Notas de observación de clase incluidas en el corpus – características	277
Tabla 19. Entrevistas incluidas en el corpus – características	286
Tabla 20. Consignas de evaluación incluidas en el corpus – características.	293
Tabla 21. Casos prácticos que integran el corpus.	299
Tabla 22. Caracterización - Notas de Observación de Clase (Resumen)	313
Tabla 23. (NOC) Partículas discursivas más usadas por los profesores	332
Tabla 24. Entrevistas. Resumen de caracterización	337
Tabla 25. Consignas de Evaluación. Resumen de Caracterización	375
Tabla 26. partículas discursivas usadas en las consignas	386
Tabla 27. Estructura textual de las muestras del corpus. Ejemplificación	393
Tabla 28. Casos prácticos. Resumen de procedimientos y estrategias discursivas	395
Tabla 29. Partículas discursivas en los casos prácticos	399
Tabla 30. Conectores de adición en los casos prácticos	401
Tabla 31. Conectores de causalidad en los casos prácticos	403
Tabla 32. Conectores consecutivos en los casos prácticos	407
Tabla 33. Conectores contraargumentativos en los casos prácticos	410
Tabla 34. Matizadores en los casos prácticos	415
Tabla 35. Organizadores textuales en los casos prácticos	418
Tabla 36. La reformulación en los casos prácticos	420
Tabla 37. poder como verbo modal en los casos prácticos	424
Tabla 38. Modalidad en los casos prácticos	426
Tabla 39. Secuencias explicativas de preceptos y procedimientos	430



# ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Relación terminológica según Parodi (2010a) (Representación nuestra)</i>	116
<i>Figura 2. Esquema de representación de las prácticas comunicativas. Cassany (2004)</i>	143
<i>Figura 3. Multidimensionalidad de los géneros discursivos en Parodi (2010a)</i>	145
<i>Figura 4. Selección de criterios para una identificación de géneros. (Parodi et al., 2008)</i>	149
<i>Figura 5. Niveles de análisis para la clasificación de clases textuales</i>	154
<i>Figura 6. Continuum de discursos en diferentes niveles y dominios en Parodi (2010a)</i>	173
<i>Figura 7. Continuum discursivo del caso práctico, contexto MINERVE</i>	178
<i>Figura 8. Posible continuum discursivo del caso práctico, contexto UB</i>	180
<i>Figura 9. El curso magistral y sus contextos superpuestos. Mangiante y Parpette (2011)</i>	187
<i>Figura 10. Etapas de resolución de casos prácticos en los manuales franceses</i>	217
<i>Figura 11. Etapas del análisis del corpus</i>	264
<i>Figura 12. Entorno de trabajo con NVIVO</i>	268
<i>Figura 13. Entorno NVIVO - Proceso de codificación (1)</i>	269
<i>Figura 14. Entorno NVIVO - Proceso de codificación (2)</i>	270
<i>Figura 15. Entorno NVIVO - Creación de nodos</i>	271
<i>Figura 16. Entorno NVIVO - Relación códigos y corpus (Resumen)</i>	272
<i>Figura 17. Entorno NVIVO - Relación códigos y corpus (Referencia)</i>	272
<i>Figura 18. Informantes entrevistados - comunidades</i>	280
<i>Figura 19. Entorno NVIVO - Ventana Explorar el corpus</i>	302
<i>Figura 20. Entorno NVIVO - Árbol de palabras</i>	303
<i>Figura 21. Entorno NVIVO - Referencias cruzadas</i>	304
<i>Figura 22. Estructuras textuales (a) y (b) de los casos prácticos del corpus</i>	394
<i>Figura 23. El caso práctico como género discursivo en nuestro estudio (Representación nuestra)</i>	448



# ÍNDICE DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

- ELM: Español como Lengua Materna  
ELE: Español como Lengua Extranjera  
EL1: Español como Primera Lengua  
EL2: Español como Segunda Lengua  
FLE: *Français Langue Étrangère*, Francés como Lengua Extranjera  
LU: *Littératies universitaires*, Alfabetización Académica  
DDL: *Didactiques des Langues*, Didáctica de Lenguas  
FOS: *Français sur Objectifs Spécifiques*, Francés con Propósitos Específicos  
FOU: *Français sur objectifs universitaires*, Francés con Propósitos Universitarios  
ALE: *Anglais Langue Étrangère*, Inglés como Lengua Extranjera  
LSP: *Languages de Spécialité, Lenguas de Especialidad*  
ESP: *English for Specifics Purposes*, Inglés con Propósitos Específicos  
EAP: *English for Academic Purposes*, Inglés con Propósitos Académicos  
WAC: *Writing Across the Curriculum*, Escritura a lo largo del plan de estudios  
WID: *Writing In the Disciplines*, Escritura en las Disciplinas  
L1: Primer año de Licenciatura  
L2: Segundo año de Licenciatura  
L3: Tercer año de Licenciatura  
S1: Semestre 1  
S2: Semestre 2  
S4: Semestre 4  
S6: Semestre 6  
CM: *Cours Magistral*, Curso Magistral/Conferencia Magistral  
TD: *Travaux Dirigés*, Curso de Trabajos Prácticos  
§: Sección del Cuerpo de la Tesis  
I: Primera Parte, Marco Teórico  
II: Segunda Parte, Metodología  
III: Tercera Parte, Resultados  
NOC: Notas de Observación de Clase (Anexo 1)  
I: Informante Entrevistado (Anexo 2)  
S: Número de Segmento de la Entrevista (Anexo2)  
C: Número de Consigna (Anexo 3)  
M: Muestra de Caso Práctico (Anexo 4)  
\*Enunciado gramaticalmente incorrecto  
#Enunciado pragmáticamente inadecuado



# RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

## 1. INTRODUCTION ET ÉTAT DE L'ART

Les contextes et les produits des échanges communicatifs de l'activité humaine n'ont pas été, ne sont pas et ne seront jamais statiques. Ils arrivent, s'installent, se prolongent, disparaissent ou se modifient au niveau personnel, dans le monde des affaires, dans la communication citoyenne et même dans la plus conservatrice des académies. Ainsi, les textes, en tant que produits d'actes linguistiques de l'activité humaine variée, se caractérisent par leur multiplicité et leur diversité inabordable.

L'orientation des typologies textuelles est présentée comme une stratégie pour réduire une telle complexité et variation, puisque, comme le souligne Loureda (2009), trier les textes et les catégoriser selon certains traits distinctifs est un effort pour mettre un peu d'ordre dans le chaos apparent. Bien que nous, les locuteurs, ayons la capacité de classer les textes intuitivement, nous disposons aujourd'hui d'outils théoriques et méthodologiques développés par la linguistique appliquée et, en particulier, la linguistique textuelle pour identifier les classes textuelles. *Classe textuelle* ou *typologie textuelle*, ce sont des termes associés au concept de *genre discursif* initialement associé à Bakhtine (1982) que, ultérieurement, Swales (1990) remanierait et diffuserait dans le domaine de la linguistique appliquée. Les avancées dans ce domaine nous fournissent des outils pour décrire et systématiser les manières discursives d'interpréter le monde, c'est-à-dire nous permettent de classer les textes produits par les locuteurs.

La présente recherche concerne le produit verbal d'une communauté discursive spécifique. Dans le cadre des processus d'internationalisation de l'université, le programme MINERVE de l'Université de Lyon 2 (France) offre aux étudiants inscrits en licence de droit la possibilité de suivre une formation juridique en espagnol. Ces cours sont assurés par des professeurs agrégés, invités experts de la Faculté de Droit de l'Université de Barcelone. Nous nous intéressons donc à une formation qui a pour mission de renforcer l'esprit international de la discipline juridique et, en même temps, de développer les compétences en espagnol comme langue de spécialité.

Parmi les échanges communicatifs, les exercices et les textes de contrôle et d'évaluation écrite qui se produisent dans le programme MINERVE, un exercice juridique essentiel est saillant c'est le cas pratique (*el caso práctico, análisis de supuestos, análisis de caso* en espagnol) ; également appelé *méthode de cas pratique, étude de cas ou analyse de cas*. Les travaux de Montaner (2017) et Merodo et Natale (2012) décrivent cet exercice comme une stratégie d'enseignement qui a une longue histoire dans l'éducation et dont l'objectif final est de développer un sens pratique qui rapproche les étudiants de la réalité de leur avenir professionnel. Pour cette raison, l'étude de cas pratique confronte ceux qui se forment dans un domaine donné avec des situations problématiques proches de celles qu'ils retrouveront dans le monde professionnel.

Bien que l'étude de cas soit un outil d'apprentissage décrit comme une méthodologie éducative dans différentes disciplines (la médecine, l'économie ou la psychologie, par exemple), elle revêt des caractéristiques particulières dans le contexte de la formation juridique<sup>1</sup>. Elle se présente comme un exercice qui demande à l'étudiant d'analyser une situation de litige (cas de divorce, cas d'expropriation de logement, cas de succession de biens) et, enfin, d'argumenter en termes juridiques la résolution du conflit. Dans cet exercice, l'étudiant doit exposer un ensemble de raisons juridiques pertinentes (lois, arrêts, codes) pour justifier une décision ; *la motivation juridique* d'après Goltzberg (2017). Qu'il soit oral ou écrit, cet exercice est à la fois une méthode d'enseignement et un instrument de contrôle des connaissances dans la formation juridique de premier cycle. L'objet de cette recherche est justement le cas pratique en tant qu'exercice écrit de communication spécialisée dans un contexte académique de formation juridique franco-espagnole.

Compte tenu de ce qui précède, l'objectif de notre recherche est de caractériser et de catégoriser cet exercice écrit de la branche du droit comme un genre discursif propre à la période de formation universitaire. Les outils théoriques et méthodologiques de la typologie textuelle développés dans les travaux de Ciapuscio (2003, 2016 et 2019),

---

<sup>1</sup> Moroney (2013) et Rakoff et Minow (2007) établissent le statut stable de l'étude de cas en tant que méthodologie d'enseignement en droit depuis 1870, avec la démarche de Christopher Columbus Langdell, professeur à l'Université de Harvard. Sa proposition était simple, il a commencé à enseigner le droit en demandant aux étudiants de lire des cas au lieu de lire des manuels. Plus tard, vers 1914, cette pratique académique, déjà répandue dans tout le programme de droit de l'université, est formalisée comme méthode d'enseignement sous le nom de *case system*.

Ciapuscio et Kuguel (2002), Cubo de Severino (2007) et Adelstein et Kuguel (2005) nous permettent de présenter le cas pratique comme un genre de traits distinctifs, propre à la pratique académique dans la formation juridique. Comme nous l'indiquons dans le paragraphe suivant, bien qu'il soit reconnu comme une méthode d'enseignement, il n'a pas encore été décrit comme un genre discursif dans les pratiques d'écriture académique et professionnelle du droit.

Cette recherche a pour but de caractériser le cas pratique comme un texte spécialisé, c'est-à-dire comme un produit verbal d'un registre communicatif spécifique, traitant de thématiques propres à un domaine de spécialité (le droit) et qui, par conséquent, répond à des conventions et traditions disciplinaires spécifiques. Notre thèse démontre qu'il s'agit d'une production textuelle conditionnée par une forte culture académique et disciplinaire. Plus spécifiquement, la présente étude contribue à la description des classes textuelles du discours de spécialité et, fait donc partie d'un champ qui est devenu un domaine de recherche central des études linguistiques et textuelles de différentes orientations : la communication spécialisée, autrement dit la description des textes qui circulent dans des communautés discursives concrètes.

## **2. LE CAS PRATIQUE, UN EXERCICE MÉTHODOLOGIQUE PAS ENCORE EXPLORÉ DANS SON ASPECT DISCURSIF**

Dans le domaine hispanique, les nombreuses recherches menées dans le domaine des genres discursifs (Parodi et Burdiles, 2015), de la typologie textuelle (Ciapuscio et Kuguel, 2002) et de l'écriture académique et professionnelle (Cubo de Severino, 2005 ; Montolío, 2014 ; Cassany, 2018 ; et Navarro, 2018) nous montrent comment l'intérêt linguistique pour rechercher les produits verbaux de communautés discursives concrètes a augmenté de manière significative. Ainsi, au cours des dernières décennies, on a décrit les traits pragmatiques, rhétoriques, discursifs, linguistiques et extralinguistiques de différents produits textuels en espagnol appartenant à des sphères communicatives spécifiques.

D'une manière générale, le moteur de ces études a été la nécessité d'améliorer les échanges communicatifs dans des contextes d'activité spécifiques tels que l'université,

l'entreprise ou, par exemple, dans les domaines de la santé, du droit et de l'administration publique. De ce fait, les classes textuelles sont décrites avec l'intention de comprendre et de réussir à adapter les échanges communicatifs des locuteurs à ces contextes de spécialité. La Commission pour la modernisation du langage juridique<sup>2</sup> (ministère de la Justice, 2011) désigne cette perspective de recherche dans le cadre de la discipline de l'Optimisation du discours. Ce domaine d'étude propose que *la linguistique ne décrive pas seulement les caractéristiques de certains documents, mais propose également des modèles d'amélioration qui les rendent plus clairs, plus courts et plus agréables pour le lecteur* (p. 9).

Ce labour social des linguistes implique un travail en commun avec les professionnels, les utilisateurs experts des discours de spécialité : médecins, juristes, dirigeants, pilotes, etc. En ce qui concerne cette responsabilité sociale, Polanco et Yúfera (2013) notent que

le linguiste en s'intéressant à un genre spécifique devient un ingénieur de la communication vu qu'il assume intrinsèquement la responsabilité de signaler le meilleur chemin pour pouvoir améliorer le transit et la fluidité de l'activité communicative du contexte de communication spécialisée qu'il étudie.

L'action sociale implique aussi de s'interroger sur la nécessité et la responsabilité d'enseigner les genres discursifs demandés dans le système éducatif et professionnel. Navarro (2014 : 33), citant le sociologue Pierre Bourdieu (1977) expose que l'absence de cet enseignement pendant la période de formation conduit à reproduire la distribution inéquitable du capital culturel avec lequel les étudiants entrent à l'université et à la vie professionnelle. Il semblerait donc injuste de remettre en question les compétences écrites des étudiants, voire des professionnels, sans d'abord questionner l'instruction minimale qu'ils ont reçue sur les genres académiques et professionnels dans leur formation universitaire.

---

<sup>2</sup> À la demande du Ministère de la Justice espagnol, cette équipe de recherche a rédigé un rapport sur les principaux problèmes rencontrés dans la rédaction des documents juridiques espagnols et, en particulier, dans les arrêts. La commission d'experts a réuni sept chercheurs, coordonnées par M<sup>me</sup> Estrella Montolío Durán, qui appartiennent à la section de langue espagnole du Département de Philologie Hispanique de l'Université de Barcelone.

Identifier et décrire les caractéristiques discursives des genres professionnels puis proposer une intervention communicative efficace a mobilisé un nombre très important d'études dans divers domaines. À titre d'exemple, dans le domaine hispanique, nous avons aujourd'hui des descriptions de textes avec des incidences claires sur la communication spécialisée tel que l'article de recherche sur la vulgarisation scientifique (Adelstein et Kugel, 2005), le manuel universitaire dans les textes académiques (Parodi, 2010c), l'épicerie hospitalière dans le domaine des sciences médicales (Ciapuscio, Adelstein et Gallardo, 2010) et l'arrêt judiciaire dans le droit (Montolío, 2012b).

Cette thèse fait partie d'un contexte encore plus spécifique dans la communication spécialisée, l'écriture académique. Paula Carlino, figure importante dans les études universitaires d'alphabétisation en Argentine et en Amérique Latine, la définit comme l'exercice de composition de textes écrits par des individus en formation qui veulent intégrer un domaine professionnel, et dont le principal public, ce sont des sujets, des experts, des membres de la même sphère (2005). Carlino (2005, 2006 et 2010) s'est chargée de signaler que les communautés universitaires aux niveaux du premier et du deuxième cycle ont la responsabilité d'initier leurs étudiants aux pratiques discursives exigées dans chaque discipline ; une tâche, par ailleurs, généralement négligée.

En accord avec ces considérations, la caractérisation du cas pratique comme un exercice d'écriture académique nous demande d'apprécier le profil et le rôle du professeur dans la classe de droit. Notre étude examine, en conséquence, la participation du professeur juriste en tant que responsable de l'initiation des étudiants de MINERVE au discours juridique, et dépeint comment sa perspective pédagogique conditionne les décisions méthodologiques de ses pratiques académiques.

Également depuis le Cône Sud, Parodi, Ibáñez et Venegas (2010) notent que l'écriture académique comprend un ensemble de conventions très formelles présentes dans différents genres académiques comme la thèse, l'article de recherche ou le manuel, parmi beaucoup d'autres. Ces conventions modifient les niveaux linguistiques et discursifs (lexical, syntaxique, sémantique, pragmatique) des exercices de composition utilisés pour l'interaction communicative à l'université (Bhatia, 2002).

Une prospection détaillée nous a révélé que, dans la littérature disponible, les recherches en espagnol (L1 ou L2) qui présentent une typologie des pratiques académiques de la formation académique en droit et, en particulier, du cas pratique, sont rares ou inexistantes.

Une exception peut être accordée à la publication coordonnée par Maxim Turull Rubinat et Enoch Albertí (2016), deux juristes de l'Université de Barcelone qui recueillent dans leur étude le témoignage de l'expérience d'enseignement de plus de cent professeurs de droit de 23 universités espagnoles. Dans ce travail, nous assistons à la narration de leurs expériences concrètes de complétion de méthodologies d'apprentissage qui comprennent des ressources plastiques, artistiques, audiovisuelles, cinématographiques, des techniques de dramatisation, des applications multimodales comme Kahoot<sup>3</sup> ; des techniques de travail individuel, par paires, en équipe, par projets ; des programmes internationaux, interdisciplinaires et transversaux ; parmi de nombreux concepts méthodologiques.

L'ensemble des expériences méthodologiques dans la formation universitaire en droit nous montre, d'une part, l'intérêt des professeurs pour actualiser et rafraîchir leurs pratiques académiques afin qu'ils ne s'appuient pas exclusivement sur les cours magistraux théoriques. D'autre part, cela montre le statut vigoureux du cas pratique et sa compatibilité avec de nombreuses autres techniques d'apprentissage au cours de la carrière. Plusieurs enseignants y voient une méthodologie active qui encourage le travail autonome et les aptitudes critiques des élèves, ainsi que leur motivation et leur participation en classe.

Cette opinion est également partagée par Rupertot Pinochet et son équipe de professeurs collaborateurs de la Faculté de Sciences Juridiques de l'Université de Talca, au Chili. Dans leur récente publication *Manuel de cas pratiques de droit civil* (Pinochet et al., 2020), ils défendent également l'ambiance dynamique en cours grâce à l'étude de cas pratiques et sa capacité professionnalisante dans la formation universitaire. L'ouvrage

---

<sup>3</sup> Il s'agit d'un outil qui permet à l'enseignant de poser de courtes questions auxquelles il peut répondre dans un bref délai. Les élèves et l'enseignant se connectent simultanément et une ambiance de compétition est générée par le chronomètre, la musique et les moyennes des réponses. En effet, dans Turull Rubinat et Albertí (2016 : 319), Tatsiana Ushakova partage son expérience avec l'utilisation pratique de cet outil de gamification comme professeur au Département de Droit du Travail et de la Sécurité Sociale de l'Université Rey Juan Carlos (Madrid).

réunit 130 cas organisés selon les matières qui composent le programme ordinaire de Droit civil avec des sujets comme Affaires juridiques, Personnes, Obligations, Biens, Contrat civil, Responsabilité, Famille et Droit successoral. Il s'agit donc d'une compilation de différentes situations de litige fictives, bien qu'adaptées ou inspirées d'arrets réelles jugées par les juridictions supérieures. Dans cet ouvrage les cas pratiques sont présentés comme des modèles possibles d'examens et sont accompagnés de commentaires des enseignants sur les concepts et les institutions concernées et les orientations les plus importantes pour que les étudiants puissent raisonner et résoudre le cas de la forme la plus appropriée. Toutefois, le plan discursif de la résolution des cas n'est pas mentionné. Il n'y a pas de lignes directrices sur la structure textuelle, ni de procédures textuelles à prendre en compte. Le cas pratique est présenté dans l'œuvre de Pinochet comme un outil méthodologique, d'une certaine manière transgressive (par rapport aux cours théoriques), mais non comme un genre discursif.

Le cas pratique considéré uniquement comme une stratégie méthodologique pour développer des compétences de recherche dans la formation du juriste est également décrit dans les publications d'Aurora López (2018) et Lulia Limpas (2012). Ces travaux, présentent respectivement le cas pratique comme une pratique académique de la carrière de droit de l'Université de Séville et de l'Université Autonome Gabriel René Moreno de Bolivie. Les deux publications exposent les considérations que les enseignants doivent prendre en compte lors de la rédaction des cas, la nécessité de leur adéquation à la réalité, leur potentiel éthique et pédagogique et les résultats observés dans le développement de la pensée logique, de l'attitude critique et de l'utilisation d'un langage technico-juridique.

L'étude de cas s'avère être un outil important dans l'enseignement - apprentissage du droit, identifié dans les publications qui s'intéressent récemment aux pratiques dans la salle de droit dans certaines universités espagnoles et latino-américaines. Cependant, comme nous le verrons dans notre cadre théorique, le caractère transgresseur de l'étude de cas pratiques comme outil didactique dans les contextes hispanophones contraste avec la solidité et la tradition de l'exercice dans les pratiques académiques des universités françaises. Le nombre de manuels décrivant le cas pratique comme un exercice central dans la méthodologie de la classe de droit en France est surprenant. Dans ceux-ci, avec une approche cartésienne, les professeurs s'adressent à leurs

étudiants en détaillant ce qu'il faut entendre par résolution de cas pratiques, la rigueur de l'analyse et l'argumentation exigée dans chacune des parties qui le composent.

Malgré cela, nous constatons qu'il n'y a pas encore eu de description strictement discursive (ni en espagnol, ni en français, ni dans d'autres langues) des textes avec lesquels les étudiants en droit présentent la résolution de cas juridiques par écrit et avec lesquels, très régulièrement, ils sont évalués.

Les professeurs de droit espagnols ont souligné l'importance du cas pratique dans le développement de l'argumentation juridique et du raisonnement logique de la discipline, mais, du point de vue de la linguistique appliquée et de la didactique des langues, ces descriptions ne présentent pas les preuves textuelles du développement des compétences orales et écrites de ses étudiants ; elles ne présentent pas non plus un modèle approprié de ce discours de spécialité.

Dans cet ordre d'idées, du point de vue des études discursives, les considérations de Limpas (2012) en ce qui concerne la technique de résolution des affaires pénales et sa structure, sont insuffisantes pour comprendre le processus d'écriture que doivent suivre les étudiants. L'auteur signale que

*La pratique dans la résolution de cas n'est pas un formulaire ou un format prédéfini ni l'ordre de la présentation d'un écrit, mais une série de questions qui peuvent être structurées, au moins, en trois domaines différents et qui sont plus complexes :*

- a) les problèmes probatoires (de la démonstration des faits à la Cour) ;*
- b) les problèmes strictement juridiques (du droit applicable) ; et*
- c) les problèmes stratégiques (de la présentation des faits et du droit le plus approprié pour convaincre la Cour. (Limpas 2012, p. 67)*

S'il est possible de conclure que la structure textuelle du cas pratique correspondrait à l'évolution des trois types de problèmes soulevés, on ne trouve pas dans cette description les stratégies linguistiques et discursives pour développer les trois niveaux susmentionnés. La description des professeurs Oromi et Pereira dans Turull Rubinat et Enoch Albertí (2016) sur la manière dont les élèves doivent rédiger la résolution des cas est également insuffisante :

*La présomption de fait (ou les présomptions de fait) est accompagnée de plusieurs questions fondées sur des articles du Code de procédure civile, mais il ne suffit pas de transcrire les différents articles qui peuvent s'appliquer à une question donnée. Les réponses doivent être fondées sur les préceptes de la loi, mais le degré de compréhension s'acquiert en comparant la réglementation avec la doctrine*

*(différents manuels recommandés et une autre bibliographie d'intérêt que l'étudiant lui-même peut trouver) et la jurisprudence. (Turull i Rubinat et Albertí 2016, p. 225)*

Comme on peut le constater, il est indiqué que l'étudiant doit répondre à certaines questions et qu'une bonne compréhension de la doctrine et de la jurisprudence est essentielle pour étayer les réponses. Cependant, les processus textuels sur lesquels on peut se fonder ne sont pas non plus mentionnés. En somme, les travaux précités nous montrent une vision des universitaires-juristes sur le cas pratique comme méthode d'apprentissage, mais non comme texte discursif. Précisément, et pour ce qui est de sa fonction communicative et méthodologique, notre thèse présente le cas pratique comme une classe textuelle caractérisée par des traits linguistiques, un contenu, une organisation et une distribution de l'information, des conventions rhétoriques, des mécanismes de cohésion et des procédures stratégiques propres pour atteindre l'efficacité communicationnelle suggérée par les professeurs juristes.

Enfin, nous constatons que dans la littérature consultée il n'y a pas non plus de travaux portant sur la recherche du cas pratique à partir de vastes corpus de textes recueillis en espagnol L1 et L2, et qui, en complément, comprennent une analyse ethnographique de la salle de classe. Dans ce scénario, la présente étude apporte une contribution au domaine de la typologie textuelle et à la description des genres discursifs de la communication spécialisée.

### **3. CARACTÉRISATION DU CAS PRATIQUE, UNE CONTRIBUTION A LA DIDACTIQUE BASÉE SUR LES GENRES DISCURSIFS**

Pour Daniel Cassany (2008), le genre discursif est le concept linguistique le plus opérationnel pour aborder l'enseignement-apprentissage de la lecture et l'écriture des textes propres à une communauté de pratique. Par conséquent, la description du genre que nous présentons dans cette étude peut être considérée comme un outil méthodologique pour améliorer les compétences discursives écrites des futurs étudiants de droit espagnol (L1 et L2). À cet égard, nous nous associons au courant de la didactique basée sur les genres discursifs décrite également dans Bhatia (2002), Parodi et al. (2008), Van der Youth (2016a et 2016b), Hyland (2004) et Navarro (2014, 2018b)

pour qui décrire les genres discursifs est un premier pas pour ensuite élaborer des propositions pour l'enseignement des discours de spécialité, qu'il s'agisse de genres de formation ou de genres experts. Il est important de tenir compte de la distinction entre eux :

*Dans le cadre de la didactique basée sur les genres discursifs, il est important de différencier les genres de formation des genres experts. Bien que les deux catégories présentent des continuités et des dépendances, le contraste dans leur objectif général permet de les distinguer : les premiers ont comme objectif l'instruction, l'introduction et l'évaluation des nouveaux membres des cultures disciplinaires (Nesi et Gardner, 2012 : 26) tandis que les seconds ont pour objectif la construction, la communication et la négociation de la connaissance consensuelle au sein des cultures disciplinaires. (Navarro, 2014, p. 32)*

Selon Nesi et Gardner (2012), cité par de Navarro, dans la filière de droit, au cours du premier cycle, il semblerait plus pertinent d'enseigner la configuration du cas pratique comme genre discursif plutôt que le genre discursif de l'arrêt du tribunal<sup>4</sup>. L'arrêt du tribunal (décision de justice) est de toute évidence un genre discursif écrit par des experts juridiques, des juges, et est une référence indispensable dans les programmes de premier cycle en droit, mais finalement, les étudiants en formation ne sont pas évalués avec l'écriture d'un arrêt mais avec la rédaction qui résout un cas pratique.

Comme nous l'avons souligné dans le paragraphe précédent, nous n'avons pas trouvé, à l'issue de nos recherches, de sources qui démontrent une instruction formelle des genres de formation dans les facultés de droit dans le contexte espagnol. Au contraire, dans les facultés de droit en France, il semblerait plus clair que les professeurs ont assumé la responsabilité de l'enseignement de l'écriture disciplinaire et connaissent leur rôle dans l'introduction de leurs étudiants à ce que Navarro appelle aux genres de formation. Nos recherches sur le cas pratique dans le contexte français montrent que d'un point de vue méthodologique, cet exercice jouit d'une reconnaissance et d'une grande stabilité dans tous les programmes de droit de la formation juridique universitaire. Depuis plus de 30 ans, dans de nombreuses publications, des plus anciennes, Colin et al. (1978), Boutry et al. (1984) et Gridel (1985), aux plus récentes, Levillain et Forgeard (2019) et Bottaro (2021), les enseignants ont été chargés d'expliquer à leurs élèves la façon dont ils seront

---

<sup>4</sup> Le mot "arrêt" désigne une décision rendue par les juridictions civiles de degré supérieur comme la Cours d'appel et la Cour de Cassation.

évalués et en quoi consistent les exercices de contrôle écrit, l'un d'entre eux étant le cas pratique.

Visiter les bibliothèques des facultés de droit de l'Université Lumière Lyon 2 et Jean Moulin Lyon 3 nous a permis de savoir que les étudiants français ont accès à toute une étagère avec des œuvres consacrées à la méthode juridique dans lesquelles on leur explique comment écrire un cas pratique, un exercice de contrôle des connaissances auquel ils se confronteront lors de plusieurs semestres de la licence. Les publications sont même séparées selon les sous-disciplines juridiques du droit public et du droit privé.

Comme nous le verrons au chapitre 3.7.1, la description du cas pratique est très détaillée quant à la structure textuelle, au raisonnement argumentatif et au type d'information à inclure ou non. Le cas pratique est également examiné, décrit et enseigné par les professeurs de droit en France comme un exercice méthodologique clé dans la formation universitaire. Bien qu'il ne soit pas appelé genre de formation, en termes de Navarro (2014), par la place qu'il occupe dans les programmes de droit, le *cas pratique* est un instrument par lequel les étudiants sont initiés et évalués en tant que membres de la culture disciplinaire juridique en France.

Les étudiants de MINERVE de notre étude sont principalement des étudiants français de la Faculté de Droit de l'Université de Lyon 2. On pourrait donc déduire que, lorsqu'ils se confrontent à cette pratique d'écriture en espagnol, ils ont déjà été formés à la rédaction de cas pratiques en français. Il y aurait donc une large possibilité pour les futurs juristes de faire un transfert positif d'une langue à l'autre en ce qui concerne ce genre de formation. C'est pourquoi, dans nos fondements théoriques, nous donnons une place à la description du discours académique et du discours juridique tant en espagnol qu'en français.

Par ailleurs, il convient de souligner que les études sur les genres du discours juridique expert en espagnol ont des applications didactiques claires. Les modèles d'écriture pour les experts du domaine ont été précisés par Estrella Montolío et Anna López Samaniego dans leur recherche sur le travail judiciaire (2008). Les auteurs, membres du groupe

EDAP (Études du Discours Académique et Professionnel)<sup>5</sup> de l'université de Barcelone, documentent dans cette publication leur intervention à l'École Judiciaire d'Espagne, dont le siège est à Barcelone. Lieu où se forment et se titularisent les juges qui exerceront ensuite leurs fonctions dans les tribunaux de toute l'Espagne. Dans ce dispositif didactique et pédagogique, les linguistes et les juristes analysent ensemble le genre discursif de la décision judiciaire, dans le but final d'identifier et de résoudre les principales difficultés, sociologiques et linguistiques de cet exercice d'écriture experte.

Nous soulignons également la vocation clairement didactique de l'étude sur les typologies textuelles dans l'enseignement du droit de Raquel Taranilla et Irene Yúfera<sup>6</sup> (2012). Les auteures décrivent dans ce travail la composition de deux séquences textuelles essentielles dans le discours juridique : l'argumentation et le récit. Pour ce faire, elles analysent des fragments provenant de genres juridiques différents, y compris dans celui de l'arrêt. Les auteurs déterminent ainsi les éléments qui ne peuvent être contournés dans l'enseignement de la langue du droit pendant la formation universitaire, elles proposent des ressources didactiques utiles et soulèvent certaines réflexions sur l'enseignement du discours juridique.

Cette thèse, au contraire, ne décrit pas seulement des séquences ou des fragments de genres experts du discours juridique produits par des juristes professionnels. Nous nous concentrons sur un genre de formation dans son ensemble. Une partie de notre analyse inclut également la caractérisation des séquences textuelles de narration et d'argumentation identifiées, cependant, dans des cas pratiques écrits par de futurs juristes et non dans des textes produits par des experts.

Comme nous l'avons indiqué, le cas pratique, pour sa part, en tant que genre discursif de formation n'a pas encore été décrit explicitement et n'est pas encore abordé de manière discursive dans les programmes de droit dans le contexte espagnol ou français. Considérant que *pour pouvoir enseigner de manière explicite les genres de formation*

---

<sup>5</sup> En effet, dans différents travaux, ce groupe de linguistes coordonné par Estrella Montolio aborde l'analyse des mécanismes linguistiques et textuels caractéristiques du discours juridique dans le but final de l'optimiser et d'améliorer la communication spécialisée destinée aux citoyens. La plupart des destinataires des recommandations discursives émises par le groupe EDAP sont les étudiants de l'École de la magistrature, les juristes professionnels déjà en exercice et, dans certains cas, les étudiants de la filière de droit.

<sup>6</sup> Ces auteurs, ainsi que Fernando Polanco appartiennent aussi au groupe EDAP.

*dans leur complexité disciplinaire, il faut d'abord connaître leurs traits et disposer d'outils pour les enseigner* (Navarro, 2014, p. 33), les résultats de notre caractérisation, peuvent être intégrés dans un programme d'écriture académique et permettent d'enseigner cet exercice de manière explicite aux étudiants en droit en France ou dans un autre contexte hispanophone. Notre caractérisation apporte un ensemble d'éléments avec lesquels, ultérieurement, dans des travaux complémentaires à cette recherche, nous pourrions concevoir des stratégies et des procédures pour optimiser la compétence dans les pratiques communicatives de ces étudiants qui exécutent des tâches propres à la communication spécialisée.

Il est important de noter que la formation juridique en espagnol est également offerte dans d'autres centres universitaires français, comme par exemple, la licence en droit français et en droit espagnol de l'Université de Bordeaux ; la licence en droit français et en droit espagnol et latino-américain de l'Université de Nanterre ; le programme franco-espagnol du Collège International de Droit de la Sorbonne associé à l'Université Complutense ; le double diplôme franco-espagnol en droit de l'Université de Strasbourg et de l'Université Autonome de Madrid ; le double diplôme en droit français et espagnol de l'Université de Lyon 3 Jean Moulin en association avec l'Université de Grenade; le diplôme de Master en droit commercial de l'Université de Pau et des pays de l'Adour où interviennent des professeurs formés à l'Université de Saragosse et à l'Université du Pays Basque, entre autres.

Cet inventaire de programmes nous montre qu'il existe un intérêt pour les études de droit espagnol en France et que c'est un domaine qui est en expansion. En effet, certifier une formation juridique en espagnol dote les étudiants français d'une double culture juridique et d'un profil international. La consultation des offres d'emploi pour les juristes français avec ce profil nous montre qu'ils peuvent être embauchés par des organismes européens et internationaux, publics ou privés. Les tâches de communication qu'ils accomplissent en espagnol comprennent la négociation, l'analyse, la rédaction et la supervision des contrats dans le secteur de la banque, de la construction, des assurances ; et, en majorité, ils sont sollicités dans les départements de conseil et d'assistance juridique international des cabinets d'avocats dans le domaine commercial. En somme, les formations de droit espagnol en France auraient intérêt à former les étudiants pour qu'ils aient la possibilité d'exercer la profession juridique

dans des contextes internationaux aussi bien en France qu'en Espagne et même en Amérique Latine. Étant un exercice d'introduction à la culture disciplinaire, un exercice professionnalisant, les résultats de notre thèse ont donc une niche d'application dans ces programmes.

Créé en 1994, MINERVE n'est pas le seul programme qui existe dans ce domaine mais il est le plus ancien avec cette formation en droit espagnol qui associe l'université de Barcelone dans le cadre d'une solide convention. Contrairement aux autres programmes mentionnés ci-dessus, les étudiants de MINERVE ne se rendent pas en Espagne pour réaliser une grande partie de la formation à l'université partenaire. Au contraire, ce sont les professeurs de Barcelone qui se rendent à Lyon pour donner leurs cours magistraux en espagnol. Ainsi, ils emportent avec eux la culture académique juridique de leur faculté d'origine et les méthodologies d'évaluation propres à leur discipline.

D'autre part, dans les doubles diplômes des autres universités françaises, les étudiants certifient un séjour d'au moins un an dans une université espagnole réceptrice. Sur place ils suivent des cours magistraux en espagnol et sont évalués dans les mêmes conditions que leurs condisciples espagnols. La caractérisation du cas pratique en espagnol s'avère donc être un outil qui peut stimuler la mobilité des étudiants français du domaine juridique et, par conséquent, faciliter leur intégration dans l'université d'accueil en Espagne. En tout cas, que l'étudiant de droit espagnol soit évalué en Espagne ou en France, faire face à ce type d'exercice écrit demande un niveau d'intégration dans la communauté académique juridique assez exigeant. Notre étude caractérise le cas pratique comme un genre de formation juridique et identifie ses mécanismes linguistiques et discursifs. Par conséquent, conformément à la didactique basée sur le genre discursif, les résultats de la thèse peuvent être interprétés comme un guide pour l'écriture de cas pratiques dans la formation universitaire, utile pour les étudiants hispanophones ou pour les étudiants d'espagnol comme langue étrangère qui suivent une formation juridique en espagnol.

#### 4. BESOINS EN FORMATION UNIVERSITAIRE EN DROIT

Faire état des apports de cette thèse à la configuration du discours juridique en espagnol, met en évidence notre contribution aux réflexions sur la formation académique dans le domaine juridique et notre appui aux méthodologies d'enseignement et d'apprentissage dans cette discipline au cours de la formation universitaire. Le droit, lorsqu'il se manifeste, le fait grâce aux paroles et grâce au verbe. Une règle, un code, une loi sont essentiellement des messages avec des émetteurs et des destinataires qui doivent lui donner un sens identique. Le droit est une activité de communication. La plupart du temps, les juristes, *des professeurs aux magistrats, disent le droit* (Barraud, 2016a), d'une manière ou d'une autre.

Quand le philosophe anglais John Austin expose sa théorie des énoncés performatifs, *quand dire c'est faire* (1962), il met en évidence la relation intime entre le droit et la langue. Par exemple, lorsqu'un maire déclare l'union conjugale de deux individus, son énonciation est un acte juridique et en même temps un acte performatif. Ainsi, de nombreux énoncés performatifs sont également des actes juridiques, c'est-à-dire qu'il y a des énoncés qui, du seul fait qu'ils sont émis, entraînent des conséquences dans le monde du droit, dans le monde des citoyens.

Cependant, traditionnellement, le langage juridique s'est caractérisé par un langage hermétique, archaïque, sombre, recherché, complexe et incompréhensible pour un citoyen moyen (Montolío et López, 2008 ; Alcaraz Varó et Hughes, 2009, p. 18). Étant donné que les destinataires et les utilisateurs du droit comprennent non seulement les professionnels du droit et de l'administration, mais aussi les citoyens en général, le langage juridique devrait être clair (ministère de la Justice, 2011).

*El derecho a entender*<sup>7</sup> est le titre et le thème principal du récent ouvrage d'Estrella Montolío et de Mario Tascón, reporté par Arias (2020) ; un travail consacré à la problématisation, à la discussion et à la visibilité de l'importance de la clarté dans le langage juridique et le droit de le comprendre. Or moderniser le langage pour que l'administration et la justice offrent un service public de qualité aux citoyens est

---

<sup>7</sup> Le droit à comprendre (traduction personnelle de l'espagnol du titre de l'ouvrage).

aujourd'hui compris comme une nécessité évidente et un exercice démocratique (Union européenne, 2014 ; Montolío, 2012).

Le constat de cette nécessité a donc été un moteur pour plusieurs mouvements, apparus dans différents pays occidentaux qui préconisent la simplification du langage juridique. Les mouvements initiés par des citoyens, soutenus par la suite par des linguistes et des juristes, ont demandé au cours des dernières décennies clarté et transparence dans le langage de la loi et de l'administration. Ces voix se sont concrétisées, par exemple, dans l'ouvrage de 2011 de la Commission européenne *How to Write Clearly*, et de manière décisive dans les contextes anglo-saxons avec la *Plain English Campaign* et le mouvement *Clarity* du Royaume-Uni. Les États-Unis ont été très bien représentés avec le *Plain Language Action and Information Network*, le *Plain Writing Act 2010* et le *U.S. Securities and Exchange Commission*, qui montrent que les agences administratives fédérales semblent déjà engagées dans le mouvement de l'anglais simplifié et la rédaction claire et compréhensible pour les citoyens.

De l'autre côté de l'Atlantique, la complexité du langage juridique et l'incompréhension des citoyens français (non-initiés aux sciences juridiques) de leurs propres lois ont également été dénoncées. Pour ces raisons, l'Assemblée nationale française a adopté le 16 octobre 2008 une proposition de loi visant à simplifier et à clarifier le discours juridique et à réduire les diverses formalités (Carvalho, 2008, p. 9).

Dans le contexte espagnol, il est important de souligner les contributions de la Commission de modernisation du langage juridique organisée par le ministère de la Justice en 2009. Son équipe d'experts (dont certains membres du groupe EDAP de l'Université de Barcelone) a élaboré un rapport qui analyse la situation de la langue employée par les praticiens du droit et recommande les actions nécessaires pour rendre le langage juridique plus compréhensible pour les citoyens.

L'une des conclusions auxquelles la commission arrive est que les vices "ou déformations" professionnels doivent être revus depuis la formation universitaire, car c'est dans ces années-là que se développent des pratiques et des habitudes qui se consolident avec le temps et qui sont ensuite difficiles à modifier. Le juge qui rédige une phrase incompréhensible, étendue en deux paragraphes, à un moment donné a été

un étudiant universitaire appelé à s'initier au discours juridique probablement avec peu d'accompagnement en éducation linguistique. La commission d'experts qui dirige le rapport sur la modernisation du langage juridique déclare à cet égard que :

*La formation linguistique des juristes est pratiquement absente des programmes universitaires actuels. Certaines facultés de droit intègrent ces connaissances dans leurs programmes, généralement en tant que matières facultatives ou dans le cadre du programme de certaines matières fondamentales ou obligatoires. (Ministère de la Justice, 2010, p.16).*

Ainsi, la formation universitaire comme étape initiale du discours juridique est considérée comme fondamentale dans la lutte pour la clarté et la simplification du langage de la loi et de l'administration. La formation, voire la réflexion linguistique des étudiants en droit est considérée comme une priorité et comme un domaine auquel l'on doit donner de la visibilité et de la priorité si l'on attend des futurs juristes qu'ils construisent et cultivent des discours écrits et oraux clairs. Notre étude s'associe à ce mouvement global et contribue à la réflexion des programmes de formation juridique en espagnol (L1) et (L2) et des pratiques discursives qui s'y déroulent.

Notre recherche analyse des exemples de cas pratiques écrits dans deux contextes comparables de formation juridique universitaire : l'Université de Barcelone et l'Université de Lyon 2. Les échantillons de l'université catalane sont écrits en espagnol<sup>8</sup> et les échantillons de l'université française, en espagnol L2. En soulignant la spécificité de chaque corpus et les traits communs, nous analysons une même pratique discursive dans deux communautés juridiques, à notre avis, comparables<sup>9</sup>.

Les échantillons en espagnol L1 de l'université catalane constituent un exemple textuel qui pourrait servir de référence parmi d'autres possibles pour améliorer les compétences écrites des étudiants français de droit espagnol à Lyon 2. Cette stratégie méthodologique de comparaison nous permet de faire une réflexion critique sur l'adéquation linguistique

---

<sup>8</sup> La formation universitaire de la Faculté de Droit de l'Université de Barcelone comporte deux langues officielles, l'espagnol et le catalan. Bien que les cours soient principalement donnés en catalan, cette faculté accueille de nombreux étudiants hispanophones provenant d'autres régions espagnoles et d'Amérique Latine. Selon le jugement des professeurs de droit qui nous ont fourni les échantillons, les quelques étudiants qui répondent aux évaluations écrites en espagnol sont généralement des étudiants pour qui l'espagnol est leur langue maternelle. En conséquence, dans notre étude, les 35 textes rédigés en espagnol à la Faculté de Droit de l'Université de Barcelone sont considérés comme des échantillons représentatifs de productions en espagnol L1

<sup>9</sup> Les critères de sélection des échantillons sont détaillés au point 4.4.1 de la section Données et méthodologie.

et discursive des cas pratiques en ELE et des compétences écrites des étudiants français en espagnol. Cette stratégie est la prise en compte des modèles textuels (professionnels, comme le jugement, ou académiques, comme le cas pratique) qui peuvent être une base pour l'apprentissage des étudiants en droit, hispanophones ou non hispanophones. Les professeurs d'espagnol comme langue juridique en France (non spécialistes en droit), doivent fonder leur enseignement sur leurs propres qualités d'adaptation et d'investissement personnels car ils ne disposent pas de ressources méthodologiques solides qui répondraient aux exigences des futurs juristes. Nous verrons ensuite que nos résultats peuvent également être lus comme un ensemble de ressources utiles pour les professeurs de langue dans des contextes de communication spécialisés.

## **5. BESOINS DES PROFESSEURS DE LANGUE DE SPÉCIALITÉ EN FRANCE**

La mondialisation des échanges économiques et la promotion de la mobilité internationale des étudiants ont conditionné les demandes et les offres des programmes de formation universitaire d'un grand nombre d'universités du monde. Ainsi, la formation en langues étrangères comme langues de communication dans des contextes de spécialité s'est positionnée comme une nécessité impérieuse dans les programmes d'études de plusieurs centres universitaires. Cependant, selon Michel Van der Yeught (2014) par rapport au contexte français, la demande dépasse largement l'offre. Le positionnement des langues étrangères dans la formation universitaire a progressé à un rythme si rapide que ni les professeurs, ni les structures universitaires n'ont pu le suivre ; ni les politiques éducatives n'ont pu répondre aux besoins réels des étudiants de différentes disciplines.

Cette préoccupation pour la compréhension des besoins des étudiants en langues spécialisées et la proposition des programmes optimaux et cohérents au niveau universitaire n'est pas nouvelle. Ceci est connu, en effet, depuis les années 60 dans les contextes de formation universitaire aux États-Unis dans le domaine de l'ESP (*English for Specifics Purposes*) où les travaux de John Swales le font reconnaître comme une autorité internationale dans l'analyse des genres et dont nous reparlerons plus tard.

Le courant angliciste ESP s'installe en France dans les années 70 dans les recherches d'anglais comme langue étrangère (Anglais Langue Étrangère, ALE), sous l'appellation de méthodologies LSP (langues de spécialité). Dans ce domaine, les contributions de Michael Van der Yeught (2014, 2016a et 2016b) à l'étude de l'anglais de l'économie et de la finance et en particulier, la théorie et l'épistémologie de l'anglais de spécialité en font une figure de référence dans les travaux de LSP en France.

Les réflexions sur les langues à l'université se nourrissent également des travaux initiés au sein de la didactique du FLE (français comme langue étrangère) et spécifiquement avec les méthodologies FOS (français sur objectifs spécifiques) et encore plus FOU (français sur objectifs universitaires). Ce dernier est une approche didactique consolidée, notamment avec les travaux de Mangiante et Parpette (2011). Les méthodologies FOU visent à améliorer l'intégration des étudiants non francophones dans l'enseignement supérieur français. Elles partagent donc avec notre thèse l'intérêt pour les pratiques d'écriture à l'université dans le contexte des langues étrangères et c'est pourquoi nous y faisons référence plus largement dans notre section des fondements théoriques.

Dans ce contexte, soucieuse d'améliorer la formation linguistique au niveau universitaire, au cours des dernières décennies, nous avons assisté à l'explosion et à l'expansion d'un secteur qui rassemble des chercheurs et des professeurs de langues étrangères qui forment des étudiants de toutes disciplines et pas seulement des étudiants linguistes, soi-disant spécialistes en langues. En effet, les recherches et les projets menés par les structures universitaires de LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) ainsi que certaines associations sont remarquables dans ce secteur :

- *RANACLES, Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur ;*
- *UPLEGESS, Union des Professeurs de Langues Étrangères des Grandes Écoles ;*
- *APLIUT, Association des Professeurs de Langues des Instituts universitaires de Technologie ;*
- *AFLA, Association Française de Linguistique Appliquée ;*
- *GERAS, Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité ; et*
- *GERES, Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité.*

Un groupe aussi nombreux d'associations démontre qu'il existe en effet en France un large espace de discussion sur les langues étrangères comme langues de communication

spécialisée dans la formation universitaire. Cependant, les recherches en espagnol n'ont pas encore une assise solide dans le pays, surtout si on les compare aux études en anglais et en français comme langues étrangères faites à partir de cadres méthodologiques propres, comme nous l'avons indiqué précédemment.

Il est important de noter que le GERES, depuis 2006, cherche à se faire une place sur la scène française pour promouvoir la réflexion scientifique sur l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol comme langue de spécialité. De toute évidence, cette association d'hispanistes apparaît comme le calque du groupe angliciste GERAS, une association fondée en 1901 et donc ayant plus d'un siècle d'expérience dans la recherche de l'anglais comme langue de spécialité en France. Face au nombre important de publications et à la consolidation théorique et méthodologique du GERAS, dont le président honoraire est justement Michael Van der Yeught, le GERES se montre encore néophyte en tant que groupe intéressé dans le domaine de l'espagnol comme langue de spécialité. Avec la typologie d'une classe textuelle du discours juridique en espagnol, nous espérons apporter une contribution à cet espace encore en construction.

Plus précisément, par rapport aux études du discours juridique, une fois de plus les anglicistes sont en avance par les études dans d'autres langues. Créé en 1999, au sein du GERAS, le sous-groupe de travail consacré exclusivement aux études de l'anglais juridique (*legal English / English for legal purposes*) réunit un nombre important de professeurs et de chercheurs du domaine de l'anglais comme langue de spécialité. Le groupe composé de juristes et d'anglicistes étudie le droit dans les contextes anglo-saxons, notamment dans ses aspects linguistiques, discursifs, culturels et didactiques. Après 20 ans de travail, ils publient et conçoivent des matériels didactiques et multimodaux<sup>10</sup> à l'intention des étudiants français en droit (en licence ou en master) qui souhaitent améliorer leurs compétences en anglais dans les contextes de formation juridique.

Nous tenons à mentionner la proposition du jeu comme exemple d'une technique pour aider les professeurs d'anglais juridique à alléger la complexité de leur pratique

---

<sup>10</sup> Par exemple, la publication sur l'utilisation didactique des films et des séries dans l'apprentissage de l'anglais juridique de Di Pardo Léon-Henri (2012); ou les orientations didactiques de l'anglais juridique de Chapon (2017) qui comprennent l'utilisation des médias et des ressources audiovisuelles de fiction.

d'enseignement, et nous retenons la proposition de Villez (1994). Cette auteure propose une approche ludique et pratique pour créer et résoudre des affaires juridiques oralement en s'attachant toujours au développement des compétences linguistiques des étudiants. À la fin du XXe siècle, cette professeure dénonçait déjà que les cours de droit en anglais donnés par les linguistes se limitaient à commenter des articles de presse oralement ou par écrit, mais ne connaissaient pas le système juridique anglais. Le manque d'expertise de l'enseignant finissait par laisser insatisfaits les étudiants plus avancés désireux d'aborder les sujets d'une manière plus technique que la culture juridique de leur professeur ne leur permettait celle-ci étant à peine un peu plus avancée que la leur.

Selon Villez, si les cours avaient été donnés par des juristes locuteurs natifs d'anglais, des avocats auraient été très bien placés et très à l'aise dans la discussion strictement juridique, alors les cours auraient fini par être totalement magistraux. Le professeur étant le seul à parler, avec très peu d'attention aux problèmes linguistiques des étudiants. À partir de ce constat, la proposition ludique de Villez est le résultat d'un travail qui réunit juristes et linguistes et est, selon cette auteure, *subversive* puisqu'elle s'opposait aux méthodologies traditionnelles suivies dans les facultés de droit et dans les départements de langues juridiques et économiques.

Bien que l'étude de Villez propose une pratique orale dans la formation juridique et notre recherche, au contraire, se concentre sur un exercice écrit, plusieurs aspects abordés par l'auteur coïncident avec les centres d'intérêt de cette thèse. D'une part, le constat que dans les cours d'anglais juridique destinés aux étudiants français en droit, il existe également une pratique de *simulation* de cas en tant que ressource didactique et méthodologique. Comme le travail de Villez, notre thèse démontre également que le cas pratique, écrit ou oral, est perçu comme une proposition innovante, controversée et opposée aux routines des cours magistraux de droit.

D'autre part, l'auteure soulignait déjà auparavant la nécessité d'unir les efforts des experts disciplinaires, des juristes, des experts en didactique, des professeurs de langue, pour réaliser un véritable développement des compétences discursives des étudiants d'une langue de spécialité. Ce dernier aspect rappelle donc qu'un professeur de langue doit s'intégrer à la communauté discursive étudiée dans le but de s'approprier cette culture de spécialisation et afin d'optimiser les ressources qu'il propose à ses étudiants.

La formation et les besoins des enseignants ont également été analysés dans les études les plus récentes de l'anglais juridique ainsi que dans les recherches sur le contenu des programmes et les méthodologies mises en œuvre pendant la formation universitaire. Dans ce contexte, il convient de souligner l'enquête menée par Géraldine Gadbin-George en 2011 auprès d'un groupe de professeurs des programmes d'anglais juridique. Elle détermine le type de formation offert aux étudiants de premier cycle et de deuxième cycle en droit public, tout en identifiant les besoins de ce groupe d'enseignants. Gadbin-George met l'accent sur ses efforts considérables pour répondre aux exigences des étudiants des facultés de droit. Tout en constatant que les programmes de master, notamment, ne répondent pas aux besoins des futurs juristes, l'auteur souligne que les enseignants se donnent les moyens de faire progresser leurs élèves en suivant eux-mêmes une formation juridique. Il s'agit donc d'une autre formule pour s'intégrer à la communauté discursive juridique : s'auto-former, effectuer des travaux de recherche ou suivre une formation continue en droit.

Ainsi, ces études ont identifié des besoins importants dans les compétences des professeurs de communication spécialisés en anglais, extrapolables au contexte de l'enseignement de l'espagnol comme langue juridique en France. Il y a donc des lacunes dues au niveau d'expertise des enseignants, mais leur volonté de mieux s'adapter aux besoins de communication de leurs étudiants en s'intégrant à la communauté juridique en question est claire. Dans notre thèse, une telle idée d'intégration ou du moins de contact avec la communauté discursive juridique a été essentielle. C'est pourquoi, en tant que décision méthodologique, nous avons assisté aux cours de droit avec les étudiants français du programme MINERVE et nous avons interviewé les professeurs de Barcelone qui y interviennent. La caractérisation ethnographique de la communauté discursive enrichit donc la description discursive que nous faisons du cas pratique.

Dans le cadre de la consultation des études réalisées par le groupe de recherche en anglais juridique dans les universités françaises, nous retenons également dans l'inventaire descriptif des programmes des cours d'anglais dans les facultés de droit, une étude de Clément et Thomas (2016). Les auteurs, professeurs d'anglais juridique, nous confirment qu'aujourd'hui les cas pratiques (*études de cas pratiques*) font

également partie de la modalité de contrôle des connaissances des cours d'anglais comme langue de communication dans le domaine juridique :

*Les CM permettent aux étudiants d'aborder des notions de droit anglo-américain par le biais d'études de cas (une heure étant consacrée à chaque affaire en moyenne), tandis que les TD visent à approfondir les notions vues en CM et à solliciter la terminologie juridique acquise, à travers l'étude de cas mettant en avant des enjeux similaires. (2016, §21)*

Selon le même rapport, ces cours sont dispensés par des linguistes spécialisés qui ont également fait une spécialisation en droit. S'appuyant sur de nombreuses études de cas, ils abordent dans leurs cours de travaux dirigés des thèmes liés à la constitution, aux institutions et au fonctionnement des systèmes juridiques.

Par ailleurs, en ce qui concerne les études du français juridique, il est nécessaire de revoir les contributions de celui que l'on considère comme le père de la *linguistique juridique* en France, Gérard Cornu. Juriste, doyen honoraire de la Faculté de droit de Poitiers et professeur émérite à l'Université Paris II, Cornu publie son célèbre dictionnaire de la langue juridique en 1987, qui a été la source de ses recherches et qui en est aujourd'hui à sa treizième édition (Cornu, 2020). Considérée comme une branche de la linguistique générale, avec un accent clair sur la lexicographie et la sémantique, la linguistique juridique a pour objet d'étudier le discours juridique, notamment les modes d'expression des législateurs et des juristes. Cependant, dans les nombreux domaines de recherche en sciences juridiques, Barraud (2016a) estime que la branche développée par Cornu est perçue par les juristes comme *une discipline jeune, incomplète et à faible notoriété, cela en raison du manque de jurilinguistes* (p. 3). Cette marginalité tient, selon l'auteur, au fait que les jurilinguistes, outre qu'ils sont trop peu nombreux, sont souvent des juristes de formation et non des linguistes de formation, ce qui fait obstacle au développement de la discipline. Il est donc surprenant que, compte tenu de la valeur de l'argumentation et du discours en droit, les analystes du discours n'aient pas exploré de manière plus représentative et systématique les échanges communicatifs qui se produisent dans ce domaine.

Notre regard est celui d'une chercheuse qui, depuis les sciences du langage, s'approche d'un phénomène communicatif dans la formation au droit. Dans ce contexte, le domaine d'études que nous explorons dans cette recherche pourrait proposer un dialogue

interdisciplinaire avec les chercheurs juristes et enrichir ainsi un domaine perçu encore comme marginal.

En effet, du point de vue des chercheurs en sciences juridiques en France, notre thèse ne se situe pas seulement dans le domaine du français juridique ou de la linguistique juridique. Notre intérêt pour les genres discursifs dans la formation universitaire et, par conséquent, pour les mécanismes linguistiques et discursifs dans des unités plus grandes que la phrase, nous place plus près de la branche des recherches juridiques clairement identifiée comme *Méthodologie juridique* :

*Or il semble que cette partie de la linguistique juridique, d'une part, ne soit pas de la linguistique au sens le plus strict et, d'autre part, corresponde à une portion importante de la méthodologie juridique. Cette dernière se définit, en un mot, comme l'étude des savoir-faire des juristes. Le particularisme du discours législatif ou du discours juridictionnel réside dans les marques formelles et logiques utilisées, dans la phraséologie, la stylistique et la structure de ces discours, autant de savoir-faire. Si, ordinairement, le linguiste peut s'intéresser à ceux-ci et peut ranger les types de discours en fonction de leurs agents, de leurs objets ou de leurs modes d'expression, il faut considérer qu'il en va différemment en matière juridique où qui entend procéder à leur examen s'adonne à une activité méthodologique plus que linguistique. (Barraud, 2016a, p. 9)*

Notre étude ne réside pas seulement dans les spécificités syntaxiques ou grammaticales du cas pratique, au contraire, nous le considérons comme une expression du savoir-faire des juristes, ou futurs juristes, et ses traits pragmatiques ont beaucoup de poids dans notre recherche. Par conséquent, selon Barraud (2016a), pour les juristes français, notre objet d'étude coïnciderait davantage avec la méthodologie juridique qu'avec la linguistique juridique proprement dite. Les avancés de nombreuses études des cas pratiques publiées dans cette section sont exposées dans les fondements théoriques de la partie suivante de notre travail.

Il convient également de souligner, dans le contexte français, les publications de Damette (2007) et Damette et Dargirolle (2017) qui examinent des textes écrits au niveau professionnel tels que le contrat, les lois et les jugements. Ces auteures sont une référence pour comprendre le vocabulaire juridique et son traitement sémantique et pragmatique, la grammaire spécifique des textes juridiques et un aspect qui nous intéresse beaucoup dans notre thèse, l'argumentation dans la culture juridique française, la logique, le syllogisme et l'argumentation dialectique. Par ailleurs, les thèses de doctorat de Peshkov (2012) et de Xiang (2019) analysent les spécificités du droit

français. Ils décrivent également les typologies textuelles juridiques de niveau professionnel et proposent des orientations didactiques destinées respectivement aux étudiants russes et chinois qui suivent des formations en droit français. Cependant, aucun de ces travaux décrit les genres textuels juridiques en cours de formation universitaire.

Parmi les recherches sur le français dans les contextes de formation en droit (*le français juridique*), nous souhaitons présenter l'étude préliminaire de Carvalho (2008), une description des cours de français pour criminologues destinés aux étudiants de l'Université d'Alicante, Espagne. Carvalho y décrit la syntaxe, le vocabulaire et les notions conceptuelles complexes du droit pénal français qu'il faut connaître, mais il ne s'intéresse pas aux classes textuelles académiques ou professionnelles. Jeannine (2014), pour sa part, présente l'inventaire des formations en français juridique dans les universités allemandes. Il détaille le profil des enseignants qui les assurent et le contenu des programmes. C'est donc un travail qui dépeint l'état des formations de droit français en Allemagne. Cependant, la description des classes textuelles qui circulent dans ce contexte de formation juridique n'est pas non plus détaillée.

À ce stade, nous avons vu que cet exercice juridique, notre sujet d'étude, fait partie des méthodologies d'évaluation, orale et écrite, dans les formations juridiques en anglais langue maternelle (Moroney, 2013; et Rakoff et Minow, 2007), en ALE (Clément et Thomas, 2016) en ELM (Turull Rubinat y Albertí, 2016; Pinochet et al., 2020 ; López, 2018 ; et Limpas, 2012), en ELE (MINERVE) et de manière systématique en FLM (Colin et al., 1978 ; Boutry et al., 1984 ; Gridel, 1985 ; Levillain et Forgeard, 2019 ; et Bottaro, 2021). Bien que le cas pratique réponde aux spécificités linguistiques et discursives dans chaque langue, il est très significatif pour notre étude de confirmer que l'étude de cas pratique a le caractère « international » souligné par Maria Teresa Cabré (2004) comme un trait des discours spécialisés. Citant Beaugrande (1987), l'auteur indique que les discours spécialisés ont non seulement un nombre d'utilisateurs restreint, mais aussi un caractère international ou universel dans leurs unités et leurs règles. D'un point de vue pragmatique, ce trait favorise et justifie que les spécialistes d'une matière donnée puissent comprendre des textes de leur spécialité écrits dans une autre langue. Par exemple, une recommandation médicale rédigée en espagnol peut être

plus facilement comprise par un médecin français que par n'importe quel hispanophone non spécialiste des sciences médicales.

Dans notre cas, la dimension internationale du cas pratique légitime sa conception comme un genre appartenant à un discours spécialisé. Les résultats de cette thèse pourraient donc avoir une incidence au-delà du domaine hispanique et compléter les réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage du discours juridique en formation universitaire des cultures académiques dans d'autres langues. Nous pourrions même envisager une approche interdisciplinaire avec les juristes des départements de droit dans le contexte espagnol et français.

La description des genres textuels constitue une première ressource didactique et méthodologique dans l'enseignement des langues de communication spécialisée qui pourrait compléter le manque d'expertise des professeurs de langues étrangères. Il est cependant surprenant que des recherches consistantes n'aient pas encore été menées sur les pratiques discursives au stade de la formation juridique en langue étrangère et que les genres discursifs d'écriture académique qui circulent dans les formations de droit français ou droit anglais destinés aux locuteurs non natifs n'aient pas non plus été décrits.

En ce qui concerne les études réalisées en espagnol, on peut dire, avec un certain enthousiasme, que quelques thèses publiées ces dernières années ont enrichi le panorama des études de l'espagnol comme langue de spécialité en France. Dans le domaine de l'ingénierie, une communauté clairement identifiée par sa communication spécialisée, Tano (2017) décrit les besoins discursifs et didactiques de cette formation en France, il souligne même le rôle de l'approche didactique vu les problèmes dans l'enseignement de l'espagnol dans ce domaine. Cette thèse a une importance importante dans notre étude car, bien qu'il s'agisse d'une autre discipline et d'une autre communauté discursive, Tano expose l'état de la situation et le statut de discours professionnel en espagnol dans une formation française à objectifs spécifiques.

Par rapport aux études du discours académique en espagnol et l'analyse des productions d'étudiants universitaires qui apprennent l'espagnol en France, il convient de souligner : l'étude de l'utilisation des appellations dans une approche interactionnelle et pragmatolinguistique, une thèse en didactique de Gutierrez -Laffargue (2015) ; l'étude de

Bernard (2016) sur la motivation et le contrôle du stress comme facteurs importants dans la didactique de l'expression orale ; le dispositif pédagogique d'Ospina (2016) pour développer la compétence stratégique orale des étudiants universitaires ; l'analyse de la dextérité de la compréhension audiovisuelle de Ruiz (2016) ; et l'analyse de trois traits (l'emploi des temps verbaux, le choix modal et l'opposition *ser/estar*) linguistiques dans les productions d'étudiants francophones de niveau B2 de Macias (2013).

Bien que la thèse de Lomeña (2018) s'intéresse également au domaine juridique, les objectifs de son étude sont plus orientés vers la traduction et la professionnalisation des acteurs de ce milieu. Maria Lomeña établit dans sa thèse un cadre pour définir le professionnalisme entre traducteurs et interprètes judiciaires de France et d'Espagne. Leur contribution n'a donc pas de conséquences dans le domaine du discours juridique en formation universitaire. Dans le domaine du discours professionnel, on peut également souligner le travail sur la communication à des fins commerciales par l'intermédiaire de l'application de WhatsApp de Cuenca (2017) ; et la récente étude d'Escartin (2020) qui caractérise le discours de la coopération internationale et plus précisément, analyse le rapport annuel d'activité des ONG comme un genre discursif.

Comme nous l'avons indiqué dans un paragraphe précédent, la recension des études sur les pratiques dans l'enseignement supérieur en France montre que le discours juridique espagnol n'a eu de place ni dans le GERES ni dans d'autres scénarios des recherches des discours académiques. Les besoins du secteur ne sont pas identifiés, le profil des enseignants n'est pas identifié<sup>11</sup> et les caractéristiques des programmes de droit en espagnol ne sont pas établies. Cependant, la précarité de la formation des professeurs de spécialité est évidente.

C'est ce que démontrent les témoignages de nombreux enseignants que nous avons rencontrés lors de congrès et de rencontres de chercheurs et de professeurs d'espagnol comme langue de communication spécialisée. Souvent, par défaut et non par choix, il leur revient de diriger des cours de droit espagnol dans différentes facultés en France

---

<sup>11</sup> Noemie Rámila (2018) fait une étude sur l'identité professionnelle des professeurs d'espagnol langue étrangère en France et en Espagne, cependant, nous n'avons pas pu accéder à la lecture de sa thèse pour vérifier s'il y a un inventaire des professeurs d'espagnol travaillant dans les facultés de droit en France.

sans se sentir préparés à cela. Parmi les expériences partagées, il convient de souligner que ces enseignants ne se sentent pas au niveau d'expertise imposé par la discipline elle-même, ils sont avides de matériels didactiques et de stratégies méthodologiques à mettre en œuvre dans leurs cours ; en outre, leurs besoins et leurs préoccupations ne sont pas entendus ou satisfaits par les centres institutionnels qui les recrutent. Les cours de droit en master, par exemple, se limitent à la traduction des nouvelles juridiques parues dans les journaux. Sur le plan méthodologique et conceptuel, cette approche concernerait davantage la discipline journalistique que la discipline juridique elle-même. Certains enseignants nous ont également fait savoir qu'ils s'instruisaient eux-mêmes, par exemple avec les ressources gratuites du programme de droit de l'UNED (Université Nationale d'Enseignement à Distance), en Espagne. Nous percevons donc un vide structurel dans le domaine de l'enseignement de l'espagnol comme langue de communication juridique en France en raison de la faible préparation des professeurs dans la langue de spécialité. En ce qui concerne cet aspect, Gómez de Enterría (2010) note que

*Il est indubitable que la connaissance des langues de spécialité par le professeur d'espagnol langue de spécialité à des fins professionnelles est fondamentale pour aborder les processus d'enseignement-apprentissage, car ce n'est qu'ainsi qu'il est possible de rapprocher la langue fonctionnelle demandée par l'apprenant (Gómez de Enterría, 2010, p. 61)*

Par conséquent, si les professeurs d'espagnol juridique à des fins professionnelles ne connaissent pas la langue de spécialité, nous pourrions en déduire certaines insuffisances dans leurs programmes et dans les processus d'enseignement-apprentissage de la langue juridique espagnole en France.

Notre étude présente l'exercice d'une pratique discursive authentique de la formation juridique espagnole dans le contexte universitaire français et espagnol. De ce fait, les professeurs, non juristes, qui sont appelés, de leur propre gré ou non, à diriger des cours d'espagnol comme langue de communication juridique pourront trouver dans notre étude une référence claire des traditions de méthodologie et d'évaluation en droit français, droit espagnol, et alors de la construction de la pratique d'écriture décrite : le cas pratique. Notre étude décrit un contexte jusque-là inconnu et peut conduire ces professeurs potentiels de langue de communication spécialisée à réfléchir sur le contenu, la méthodologie et à définir un programme mieux adapté au public concerné.

À cet égard, la connaissance de la communauté discursive et la description d'une pratique discursive authentique dans la formation juridique peuvent éclairer les professeurs non-juristes qui interviennent dans les cours de droit dispensés dans les facultés françaises, pour sélectionner des textes, définir, décrire les objets d'étude et optimiser les pratiques discursives pour accompagner la formation d'un point de vue pédagogique et didactique.

Les résultats de notre thèse contribuent donc au débat sur la qualité des programmes de langues étrangères et leur efficacité dans la professionnalisation des étudiants en France. Comme le souligne à juste titre Van der Yeught (2014), la professionnalisation est un thème central dans les objectifs de l'enseignement supérieur français et devrait l'être également dans les programmes en langues étrangères. Les plans nationaux préconisent qu'à l'issue d'un programme d'études universitaires, un étudiant devrait avoir développé dans sa carrière les compétences lui permettant d'entrer immédiatement sur le marché du travail. En d'autres termes, la personne qui a suivi une carrière universitaire avec des cours optionnels en anglais ou en espagnol ou dans une autre langue est censée avoir tiré profit de l'expérience et être compétente dans sa discipline de spécialité et dans une langue étrangère qui renforce son profil international.

La caractérisation du cas pratique en espagnol montre dans quelle mesure cet exercice argumentatif contribue clairement à la professionnalisation des étudiants en droit inscrits à MINERVE. Notre thèse démontre ainsi l'importance de travailler avec les classes textuelles propres à la formation juridique pour la construction d'une véritable compétence dans la communication spécialisée. Les étudiants de droit espagnol formés à la résolution de cas pratiques au cours de leur formation universitaire ont plus d'options pour acquérir une véritable culture juridique en espagnol et seraient donc mieux préparés à entrer dans le monde du travail.

## 6. CONSTRUCTION DU CADRE THÉORIQUE, CREATION DU CORPUS D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE

A ce stade, il est clair que les étudiants de droit espagnol qui fréquentent MINERVE explorent leur discipline dans une culture académique différente de celle de leur formation de base : le droit français. Par conséquent, dans les évaluations écrites, ils doivent prouver qu'ils sont des utilisateurs compétents du discours de formation dans une deuxième langue. Ils rédigent des textes avec un haut niveau de spécialité comme l'est le cas pratique, mais ils ne disposent pas d'un modèle textuel de référence qui leur permette de construire leur discours juridique en espagnol. Pourquoi les évalue-t-on avec ce genre de textes ? Qu'écrivent-ils quand ils développent un cas pratique ? Comment l'écrivent-ils ? Quels sont les outils dont ils disposent ? S'agit-il des textes professionnalisants ? En gros, pouvons-nous considérer le cas pratique comme un genre discursif de la formation juridique ?

Les réponses à ces questions proviennent nécessairement de différentes orientations théoriques et impliquent l'analyse de l'écriture non seulement comme résultat mais comme processus de construction d'un discours dans une communication spécialisée. Ainsi, l'approche théorique est multidimensionnelle et exige la révision des théories du langage qui s'intéressent au discours en tant qu'unité interphrastique, au discours en tant que langue en usage et au discours en tant que création d'une communauté de parole. Les productions écrites dans MINERVE sont donc analysées dans leur dimension linguistique, leur dimension cognitive et leur dimension sociale. Ces aspects sont développés dans la section des fondements théoriques de notre travail. Nous suivons à cet égard la distinction de Giovanni Parodi (2010a) entre les concepts *textes*, *genres* et *discours de spécialité* (le choix du gras est le nôtre) :

*Ce que nous voyons, ce que nous observons et ce avec quoi nous travaillons en classe, c'est avec **les textes** (manuels, guides didactiques, rapports ou fiches). Ces textes sont ceux que, à un niveau d'abstraction, nous les construisons **en genres disciplinaires, genres académiques et professionnels**, et qui constituent comme un tout un **discours de spécialité** (Parodi, 2010a, p.72)<sup>12</sup>.*

<sup>12</sup> Traduction personnelle d'une citation originale en espagnol. *Lo que vemos, lo que observamos y con lo que trabajamos en el aula es con los textos (manuales, guías didácticas, informes o fichas). Estos textos son los que en un nivel de abstracción vamos construyéndolos en géneros disciplinares, géneros académicos y profesionales, y constituyen como un todo un discurso de especialidad* (Parodi, 2010a, p.72)

Bien qu'ils soient souvent présentés comme des proches conceptuellement, textes, genres et discours sont, chez Parodi (2010a), trois plans d'analyse allant du plus matériel au plus abstrait. L'auteur propose ainsi une distinction pour assurer une clarté scientifique. Dans notre thèse nous nous occupons des rédactions des étudiants en tant qu'entités matérielles, c'est-à-dire en tant que textes analysés avec les outils des typologies textuelles. Reconnus comme des unités plus abstraites, ils sont considérés comme appartenant au genre *cas pratique*, qui, finalement, est analysé comme une manifestation du discours académique juridique.

Nous montrons le résultat, le processus et la construction du cas pratique à partir des échanges qui ont lieu dans les cours magistraux entre professeurs et étudiants, dans les idéologies des professeurs qui marquent leur culture disciplinaire et méthodologique, dans la consigne comme texte d'instruction qui conditionne le développement et l'écriture d'un cas pratique et, enfin, dans les rédactions des étudiants comme exercice d'évaluation dans la formation en droit. En somme, nous présentons la construction du cas pratique comme un genre d'une communauté spécialisée et pour ce faire, nous suivons ses traces depuis les contextes d'échange entre enseignants et élèves jusqu'aux procédures linguistiques et stylistiques qui prennent forme dans les textes écrits. Ponctuellement, la manière dont nous avons recueilli les données qui composent le corpus montre notre adhésion à une méthodologie ethnographique de la recherche.

Pour faire la caractérisation du cas pratique, nous avons constitué un corpus de ressources de nature mixte et diverse. Avec des données orales, écrites, contrôlées ou spontanées, en espagnol ou en français ; le corpus intègre des consignes et des rédactions d'évaluations écrites dans le cadre de la formation juridique, des notes d'observation de classe et des entretiens avec les membres de la communauté d'étude. Plus précisément, notre corpus est composé de :

- *5 notes d'observation non participative de 5 cours de Droit Espagnol assurés par les professeurs catalans dans le programme MINERVE, pendant la période scolaire 2016 – 2017 ;*
- *150 cas pratiques écrits en espagnol par les étudiants du programme MINERVE de l'Université de Lyon 2, au cours de l'année scolaire 2016 - 2017 ;*
- *5 entretiens avec 5 professeurs de la Faculté de droit de l'Université de Barcelone participant au programme MINERVE en tant que professeurs invités, enregistrés en mai 2016 ;*

- 40 cas pratiques écrits en espagnol par les étudiants espagnols de la Faculté de droit de l'Université de Barcelone au cours de l'année scolaire 2016-2017 ;
- 14 consignes de cas pratiques conçues par les professeurs de la Faculté de Droit de Barcelone pour les évaluations écrites des cours qu'ils dispensent à Barcelone et à Lyon. Ces consignes ont généré l'écriture des cas pratiques recueillis ;
- 3 entretiens avec 3 professeurs français de la Faculté de droit de l'Université de Lyon 2 enregistrés en juin 2016 ;
- 1 entretien avec l'ancien coordinateur de la section de langue espagnole du programme MINERVE, enregistré en juin 2016.

La méthode ethnographique de la recherche suppose justement une conception multiple et holistique de la réalité (Cambra, 2003). Pour cette raison, dans le but de caractériser discursivement le cas pratique, nous avons réalisé un parcours interprétatif, initialement, dans le journal d'observation des cours, dans les entretiens des professeurs, dans les consignes d'évaluation et, enfin, dans les examens écrits, c'est-à-dire dans un groupe de quatre données ouvertes, variées et complémentaires. Le corpus d'analyse de notre étude est ainsi composé par 5 notes d'observation des cours, placées dans l'Anexe 1 ; 9 entretiens avec des professeurs, placées dans l'Anexe 2 ; 14 consignes de cas pratiques, placées dans l'Anexe 3 ; et 190 résolutions de cas pratiques, placées dans l'Anexe 4.

Faire une analyse textuelle des rédactions des étudiants n'était pas suffisant, nous considérons cela comme une manière très restreinte d'aborder le cas pratique comme un genre discursif. En conséquence, en plus de décrire les textes rédigés par les étudiants de MINERVE sous l'approche *corpus-driven*, nous avons envisagé une approche globale de l'objet de l'étude, en cherchant ses traces dans les cours dispensés par les professeurs, dans leurs positions pédagogiques identifiées lors des entretiens et dans les consignes d'évaluation, également rédigées par eux. Nous avons ainsi décidé d'effectuer un travail de terrain en tant qu'observateurs des situations quotidiennes dans le contexte naturel où l'on travaille avec des cas pratiques dans la formation en droit à l'université. Notre choix, du point de vue ethnographique, a été d'accéder à une compréhension holistique du cas pratique comme genre discursif à travers l'interaction et les relations construites avec la communauté discursive juridique pendant les observations de classe et pendant les entretiens. Ces données ont été transcrites pour constituer le corpus d'analyse, c'est-à-dire que nous avons fait une organisation textuelle de ce qui est visible, de ce qui est observé, de ce qui est entendu.

L'exploration qualitative de notre objet d'étude est cohérente avec l'objectif principal qui est comprendre les caractéristiques discursives du cas pratique comme genre de la

formation universitaire en droit. Pour cette raison, plutôt que de partir de prédictions ou d'établir des relations de cause à effet, nous maintenons une perspective inductive dans la conception de notre recherche<sup>13</sup>. Même si nous partons de la question : *pouvons-nous considérer le cas pratique comme un genre discursif de la formation juridique ?*, nous avons été flexibles en incorporant des découvertes non prévues initialement et qui nous ont aidé à mieux comprendre cette pratique d'écriture à l'université.

Cependant, comme nous l'avons décrit en détail dans le chapitre Feuille de route de la section de Données et Méthodologie, nous utilisons des méthodes quantitatives pour organiser et présenter les résultats obtenus. L'une ou l'autre approche sera utilisée chaque fois que cela sera nécessaire pour donner une vision plus profonde de la réalité de notre objet d'étude.

Ainsi, nous avons organisé, interprété et créé des données comme observé dans les quatre ressources qui composent notre corpus avec un total de 78.515 mots. La caractérisation est médiée et optimisée à l'aide d'un outil d'analyse automatisé : NVIVO. Nous pensons que l'outil technologique nous a permis de tirer le meilleur parti de la masse de données de notre corpus. Avec cette aide, nous avons organisé l'information, en l'analysant et en automatisant les calculs de fréquence (spécificités et cooccurrences) qui, s'ils avaient été faits manuellement, auraient pris beaucoup de temps.

## **7. STRUCTURE DE LA THÈSE**

Notre travail est organisé en trois grandes sections. Dans la première partie, nous exposons les fondements théoriques de notre recherche, eux-mêmes organisés en quatre chapitres reprenant les sources documentaires utilisées dans notre recherche. Le premier chapitre présente une synthèse des théories du langage qui se sont intéressées à l'analyse des productions des locuteurs dans des contextes spécifiques, à savoir l'analyse du discours, la linguistique textuelle et la pragmatique.

---

<sup>13</sup> Au contraire, une recherche qui suit une approche quantitative se caractérise par le raisonnement déductif et la nécessité d'établir une relation de cause à effet entre deux phénomènes au moyen d'une validation empirique.

Le deuxième chapitre présente, d'une part, un ensemble d'outils théoriques et méthodologiques de la linguistique textuelle pour classifier la diversité des textes que les scripteurs produisent. D'autre part, les théories des genres discursifs, montrent donc les possibilités de comprendre le cas pratique comme un ensemble d'énoncés relativement stable, lié à une sphère sociale déterminée, avec des objectifs communicatifs spécifiques. Enfin le cas pratique est un genre appartenant au discours académique écrit de la formation juridique, c'est pourquoi nous présentons les caractéristiques du discours académique écrit et du discours juridique en espagnol et en français.

Dans le troisième chapitre nous décrivons la méthodologie juridique qui donne origine au cas pratique comme texte de formation professionnelle *la méthode du cas pratique*. De l'Université de Harvard aux Etats Unis aux facultés de Droit à Lyon et à Barcelona en Europe, nous y montrons l'étendue de la méthodologie et nous explorons les formes discursives, la structure textuelle et les procédés argumentatifs conventionnels du cas pratique formées historiquement dans ces communautés. Enfin, étant donné l'importance des particules du discours comme marques de l'argumentation et de la compétence écrite dans les langues de spécialité, au chapitre 4 nous donnons un espace à la définition et à la classification des marqueurs du discours en espagnol.

La deuxième grande section de notre thèse s'appelle Données et Méthodologie. Dans cette partie nous décrivons la voie que nous avons construite pour caractériser discursivement le cas pratique. Elle explique donc l'ensemble des décisions que nous prenons pour bâtir le pont qui relie les questions suggérées dans le cadre théorique aux réponses développées dans les résultats. Cette section est organisée en 4 chapitres. Dans le premier chapitre, nous commentons l'histoire naturelle de notre recherche, les raisons qui nous ont conduit à réaliser l'étude et les premières approches de la communauté discursive juridique. Caractériser un discours implique de travailler avec des énoncés matérialisés dans un corpus, de sorte que le chapitre 2, d'une part, détaille les types de données qui nous ont intéressés pour l'analyse et les étapes pour créer notre corpus d'analyse de 78.418 mots. D'autre part, il présente l'approche ethnographique et descriptive des caractérisations et les perspectives qualitatives et quantitatives utilisées. Au chapitre 3, nous indiquons pourquoi et comment le logiciel NVIVO a été utilisé dans la description et détaillons les étapes dans l'analyse du corpus pour réaliser une analyse

qualitative à partir des processus de codage de cet outil informatique. Dans le dernier chapitre de la section, nous indiquons les détails du protocole de collecte des données, son organisation dans le corpus et les principales décisions qui ont été prises pour former les catégories de son interprétation.

Enfin, les résultats de la caractérisation sont présentés dans la dernière partie de notre travail. Cette section est également divisée en 4 chapitres qui vont d'une perspective plus sociale à une perspective microlinguistique, du textuel au microtextuel, du plus abstrait au matériel. Dans le premier, nous présentons les résultats de l'analyse des notes d'observation de classe, nous identifions le travail avec la méthodologie de cas pratiques et nous y suivons la gestation du cas pratique comme pratique discursive dans l'interaction communicative en classe et, en particulier dans le discours oral de l'enseignant pendant les cours. Dans le deuxième chapitre, on trouve les résultats de l'analyse ethnographique des entretiens avec les professeurs membres de la communauté discursive. Celui-ci présente donc leur vision du monde professionnel juridique, leurs croyances, leurs valeurs et leurs positions d'experts universitaires et juridiques face à la méthode de cas pratique et sa description discursive. Le troisième chapitre présente les résultats de l'analyse des consignes d'évaluation, un discours instructionnel écrit du professeur qui conditionne la rédaction des cas pratiques et a la qualité d'être un texte qui initie les étudiants au discours juridique.

Savoir interpréter la consigne d'un cas pratique puis le résoudre par écrit est une pratique de lecture-écriture qui facilite aux étudiants leur intégration dans la société de discours de leur discipline. Justement, notre dernier chapitre expose les résultats de l'analyse des rédactions de cas pratiques qui composent notre corpus, ses qualités textuelles et discursives qui le distinguent de tout autre texte de contrôle des connaissances en droit.

Les conclusions de notre étude présentent le cas pratique comme un ensemble d'énonciations avec des traits textuels stables, avec des conventions identifiables dans leur dimension linguistique, cognitive et sociale. Notre étude confirme donc que l'étude de cas pratique, en plus d'être une méthode d'apprentissage de la communauté discursive juridique, est également un genre discursif de formation disciplinaire.

## 8. RÉSULTATS ET CONCLUSIONS

### 8.1 LA SPÉCIFICITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE DE DROIT

L'expérience en tant qu'assistant-auditeur aux cours de droit du programme MINERVE a été la première étape de notre immersion dans la communauté objet de notre étude. Le carnet de notes d'observation nous a permis de dresser le portrait des enseignants, des étudiants et de leurs échanges communicatifs. Concrètement, cela a aussi été l'occasion de comprendre comment les cas pratiques s'installent dans la dimension cognitive des étudiants. L'interaction enseignant-étudiant en cours est l'un des dispositifs qui permet aux étudiants de MINERVE de construire dans leur esprit une représentation cognitive (Parodi 2009b, 2010a) de l'étude de cas comme moyen de communication en espagnol.

Dans les cours observés, nous avons vu comment les enseignants utilisent des ressources très variées pour transmettre les contenus nécessaires aux élèves pour la maîtrise des instruments juridiques. Nous avons documenté des séquences argumentatives, explicatives et descriptives dans lesquelles apparaissent des concepts, des définitions, des comparaisons, des catégorisations et même de l'humour, mais surtout, nous distinguons leur souci constant à souligner la précision du langage juridique. Les enseignants expliquent les locutions qui peuvent appartenir à la langue générale mais qui acquièrent un sens spécifique dans la discipline juridique. Pour certains, il est également possible de s'appuyer sur le droit français et certains termes en français pour les comparer et les distinguer de ceux en espagnols.

Tout au long de l'observation des classes, nous avons eu un sentiment de surprise et nous avons été impressionnée par la maîtrise de sujets aussi complexes par les étudiants d'espagnol langue étrangère. Notre expérience d'observation des cours nous amène à conclure que, bien qu'appartenant à deux institutions différentes et ayant une pratique académique dans deux langues différentes, professeurs et étudiants convergent dans les cours de droit de MINERVE et se reconnaissent les uns les autres comme membres de la communauté de formation juridique.

Nous avons assisté à deux formes d'interaction étroitement liées à deux formes de travail propres de la formation juridique. D'une part, une orientation théorique, dans les

cours magistraux avec le traitement du droit positif, de la doctrine et de la jurisprudence et un rôle d'auditeur passif de la part des étudiants. Et, d'autre part, une orientation pratique, dans les cours de travaux dirigés qui traitent de la méthode du cas pratique qui incluent également un traitement théorique mais dans lesquels les étudiants s'impliquent de manière plus active. Les étudiants semblent plus motivés et participent davantage à ces cours qu'à des cours à visée exclusivement théorique.

Nous avons décrit le fonctionnement de la méthode des cas pratiques en classe de droit, méthode qui conditionnera plus tard la rédaction de cas pratiques lors du contrôle de fin de semestre. Concrètement, l'enseignant lit des faits juridiques et propose qu'ils soient analysés oralement, individuellement ou en groupe. Après un certain temps, il procède à un échange, c'est-à-dire qu'il consacre en permanence un espace pour poser des questions, écouter les réponses et le positionnement des étudiants. Ce dialogue socratique (Israël, 2013) est un scénario clé pour fonder la dimension sociale, linguistique et cognitive du cas pratique en espagnol, trois dimensions qui définissent les genres discursifs dans le modèle cognitif de Parodi (2009b, 2010a) et celui de Parodi et Burdiles (2015). Ainsi, l'interaction, en espagnol, des étudiants avec les membres les plus experts (les professeurs) sur la façon de résoudre un cas pratique contribue et enrichit le capital cognitif (la représentation) que les étudiants de MINERVE ont du cas pratique. L'interaction sociale avec les membres de la communauté aide les étudiants à appréhender cognitivement ce que signifie résoudre une étude de cas en espagnol. La dimension linguistique joue un rôle fondamental, ce qui se passe dans le monde social, l'interaction en espagnol pendant le cours magistral, passe par la langue pour atteindre un statut cognitif. À son tour, la construction mentale des cas pratiques en espagnol développée pendant les cours sera relayée à la communauté par le biais de la langue, notamment dans la résolution d'un cas pratique lors de l'évaluation.

La méthode des cas pratiques en cours de Droit suggère et apprend à repérer également l'identification du conflit juridique, l'identification de la norme et, surtout, l'analyse des circonstances et des conditions du cas afin d'apprendre à le résoudre. L'accent est mis sur les exigences et sur un éventail de possibilités, à différents degrés d'importance, qui doivent être pris en compte lors du raisonnement juridique. Avant d'énoncer la résolution, la séquence de discussion de règles applicables est longue.

Enfin, les deux particules discursives les plus utilisées par les enseignants sont *por tanto* [~donc – par conséquent] et *pero* [~mais - cependant]. Ce résultat est logique pour nous puisqu'avec le connecteur consécutif *por tanto* les conclusions du raisonnement juridique sont introduites et avec le connecteur logique d'opposition *pero* se manifestent la complexité et l'adversité des faits d'un cas et les normes qui peuvent être appliquées.

## 8.2 LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET LEUR PROFIL

Notre dialogue avec les professeurs nous a permis de déterminer qu'il est important de rendre le cas pratique visible. Il s'agit en effet d'un exercice professionnel intrinsèque de la discipline juridique, qui s'avère utile dans le contexte français de l'apprentissage du droit espagnol.

Contrairement à la méthode du cas pratique décrite dans cette thèse, le système d'évaluation dans lequel presque tous les enseignants-juristes ont été formés ne nécessitait que de la mémorisation du contenu. Ainsi, la plupart des enseignants de Barcelone marqueront une rupture dans la méthodologie avec laquelle ils ont été formés et les méthodologies de formation juridiques d'aujourd'hui.

De part et d'autre des Pyrénées, les méthodologies de formation juridique évoluent. Les plus jeunes juristes parmi nos informateurs-enseignants sont les seuls à avoir bénéficié de méthodes plus actives dans leur formation, et notamment ils ont été formés à la méthode des cas pratiques. Les professeurs les plus âgés sont devenus des experts de l'écriture juridique en autodidactes, sans aucun accompagnement.

Ceux qui disent utiliser le cas pratique comme outil de travail, remarquent que personne ne leur a appris à les construire comme un professionnel. Et bien que cela puisse paraître facile, un savoir-faire est nécessaire pour sélectionner les faits, fournir aux étudiants des éléments nécessaires pour résoudre les cas et donc poser les questions appropriées. En général, ils manquent d'une formation professionnelle qui enseignerait comment travailler avec cet instrument d'apprentissage lors des premières années en tant que professeurs d'université

Parmi tous les traits discursifs qui caractérisent le discours juridique, ceux auxquels les informateurs-juristes ont fait référence de manière la plus large et la plus insistante c'est l'objectif communicatif de persuasion, la précision des termes et la nécessité d'analyser les circonstances, le pour et le contre pour appliquer une norme.

Ils s'accordent à dire que le cas pratique est un exercice qui permet de développer un raisonnement juridique, qui motive les étudiants et les confronte à la vie professionnelle. Mais nous avons aussi présenté les raisons pour lesquelles certains soutiennent la méthode du cas pratique et d'autres, au contraire, se démarquent de l'usage de cette pratique discursive dans les premiers semestres de la licence en droit.

Le caractère peu vraisemblable des cas pratiques et l'immaturation de la formation juridique des étudiants sont les deux principaux arguments des professeurs qui ont un regard critique sur le cas pratique. Il s'agit de professeurs hommes et plus âgés qui sont considérés comme des professeurs plus traditionnels. Ils considèrent que l'un des exercices les plus difficiles en droit est de mettre en pratique des connaissances théoriques et cela ne peut se faire, souvent, qu'après la sortie de l'université.

En revanche, le groupe qui soutient et promeut l'enseignement du cas pratique, est composé de trois femmes et un homme, et sont les plus jeunes de nos huit informateurs juristes. C'est un groupe qui se montre plus ouvert à l'innovation. Ils déclarent avoir utilisé et fabriqué des cas pratiques dès la première année de licence. Travailler avec des cas pratiques suppose que les étudiants dès leur arrivée à l'université sachent choisir le pour et le contre d'une analyse et comprendre que la façon de résoudre un cas passe par l'écriture. Pour ce groupe d'informateurs, il est important que les élèves s'habituent à cette façon de travailler et de raisonner dès le début du parcours universitaire et qu'ils soient conscients qu'écrire c'est aussi en quelque sorte résoudre un conflit légal.

Ainsi, la fabrication des cas pratiques requiert un rôle très actif de l'enseignant qui doit toujours se tenir à jour, modifier le matériel qu'il a préparé, si nécessaire, et vérifier la validité juridique du raisonnement qu'il propose à la lumière d'éventuels changements de la réglementation ou de la jurisprudence. Pour les informateurs plus âgés et plus expérimentés de l'université travailler avec la méthode des cas pratiques représente une rupture avec la tradition dans leur style d'enseignement et il leur est difficile de changer.

Enfin, de manière surprenante, le test de proposé qui comparait un texte avec des connecteurs logiques et le même texte sans connecteurs ont été jugés équivalents par les enseignants. Les professeurs de Barcelone n'accordent donc pas d'importance à l'inclusion de particules discursives dans les résolutions de cas pratiques des étudiants MINERVE. Leur principal critère d'évaluation reste le contenu. Ainsi, ce qui nous semble fondamental, en tant que linguiste, comme stratégie discursive, c'est-à-dire l'utilisation de particules discursives, ne l'est pas pour les professeurs de droit. Les professeurs de droit n'ont pas de formation linguistique, ils lisent certainement les cas pratiques avec d'autres lunettes. Dans notre étude, ils ont montré qu'ils n'avaient pas besoin de marques procédurales explicites pour accepter comme valide un contenu. Alors que les particules discursives nous sont indispensables pour vérifier la cohésion textuelle nous constatons que sans elles nous ne sommes pas capables de vérifier si le texte est effectivement cohérent. Cela signifie qu'un linguiste n'aurait pas les moyens de vérifier la véracité des significations du cas pratique ; seuls peuvent le faire les membres de la communauté discursive de formation juridique. En guise de conclusion, on peut dire que les étudiants bénéficieraient d'un travail conjoint entre les linguistes et les professeurs de droit pour améliorer leurs compétences écrites dans la discipline.

### 8.3 STRUCTURE TEXTUELLE ET DISCURSIVE DES CONSIGNES DES CAS PRATIQUES

Comprendre la consigne d'un cas pratique et, ensuite, le résoudre par écrit est une démarche de lecture-écriture qui facilite l'incorporation des étudiants dans la société discursive juridique. La description de la consigne nous montre deux parties canoniques : la séquence narrative et la séquence de requête. La séquence narrative indique l'exposition de faits factuels d'une situation qui donne lieu à un problème juridique. Nous avons pu observer que dans le segment narratif maîtriser l'alternance des aspects verbaux dans le passé serait fondamental pour comprendre les faits exposés.

De même, la séquence de requête demande aux étudiants de faire un raisonnement juridique des faits et de présenter une conclusion, c'est-à-dire une proposition de résolutions du cas. Le segment de requête, sous forme de questions ou de formules à l'impératif, donne des indices pour orienter l'analyse. L'ordre des questions posées est

aussi un indice des étapes et conditions à prendre en compte pour identifier le droit applicable, ou non, aux faits. Nous avons considéré comme consignes plus facilitantes celles dont le segment de requête est plus riche d'indices, car ils permettent aux étudiants les moins experts de mieux savoir comment répondre.

Si la description des particules discursives des consignes nous a aidé à comprendre comment les étudiants sont exposés à un style, une rhétorique de la discipline juridique dans des contextes de formation académique, il reste que la juxtaposition s'avère être la principale stratégie de mise en relation des énoncés. L'opposition est le type de connexion logique explicite le plus couramment utilisé dans les consignes d'évaluation. Dans ce groupe, nous identifions les formules de concession (*pese a, a pesar de* [~malgré]) et celles de l'opposition (*pero et sin embargo* [~mais, cependant]).

Nous avons vérifié que la consigne d'évaluation est un modèle discursif formateur pour le développement des compétences écrites des étudiants de droit. On pourrait donc penser que certains ajustements dans la présentation discursive de l'information dans les segments de la narration et de dans ceux de la requête aideraient les étudiants non seulement à mieux écrire mais à devenir de meilleurs scripteurs en espagnol juridique comme langue de spécialité.

#### 8.4 QUALITÉS DISCURSIVES DU CAS PRATIQUE

Les étapes précédentes nous ont montré les opportunités qu'ont eu les étudiants de MINERVE de se construire une représentation cognitive du genre en espagnol. La rédaction d'un cas pratique en fin de semestre est l'occasion d'activer les représentations formées et de produire un texte spécifique qui s'adapte aux conventions et attentes des membres de la communauté. Lorsqu'un étudiant en droit français rédige la résolution d'un cas espagnol, en espagnol, il matérialise la représentation qu'il s'est faite du genre et l'adapte aux contextes sociaux et culturels imposés dans MINERVE. Grâce à l'accumulation d'interactions sociales antérieures (en français et en espagnol), l'étudiant en droit s'est constitué un capital cognitif, une compétence communicative qui lui permet de savoir rédiger un cas pratique en espagnol. En ce sens, la dimension linguistique joue un rôle fondamental, ce qui s'est passé dans le monde social, l'interaction en espagnol pendant le cours magistral, la lecture et compréhension de la

consigne, ont pris la forme d'une concrétisation linguistique pour atteindre un statut cognitif. Les espaces d'interaction précédents les ont aidés à savoir quels sont les modes d'organisation de l'information, les finalités communicatives et ils parviennent même à reconnaître certains des traits lexico-grammaticaux les plus pertinents pour l'exercice. La construction mentale de ce que signifie rédiger un cas pratique en espagnol est relayée à la communauté à travers la langue, en particulier dans la résolution d'un cas pratique lors de l'évaluation.

#### **8.4.1 Synthèse des caractéristiques discursives du cas pratique**

La structure textuelle du cas pratique dans le contexte étudié est constituée de trois segments d'occurrence, d'ordre et d'extension très variés. Dans le premier segment, c'est l'appropriation des faits, la qualification des faits exposés qui est présentée et le problème juridique est identifié. Dans le deuxième segment, on trouve l'identification des règles de droit applicables et l'application aux faits du cas pratique. Dans le dernier segment, c'est la déclaration de la décision ou la résolution de l'affaire qui est présentée.

Pour commencer la rédaction d'un cas pratique en espagnol, dans le segment de qualification des faits exposés, les *étiquettes discursives* (López, 2015) telles que *en este caso* [~dans ce cas], *en este supuesto* [~dans ce cas imaginé], *en esta situación* [~dans cette situation] ou *aquí* [~ici] sont très utiles pour revenir aux faits factuels exposés. Dans le même segment, *estar ante + nom* [~être devant + nom] est une formule en espagnol récurrente pour mettre en évidence le problème juridique.

Un texte argumentatif tel que le cas pratique privilégie l'expression des relations argumentatives comme des conséquences et non comme des causes. Les connecteurs consécutifs *por tanto* [~donc] et *por consiguiente* [~par conséquence] sont deux opérateurs argumentatifs associés en espagnol à la démonstration. Dès lors, le syllogisme juridique s'exprime plus facilement dans une relation consécutive à l'un de ces marqueurs, de préférence, *por tanto* : prémisse majeure, prémisse mineure, *por tanto*, conclusion juridique. En plus de cela, inclure plus de connecteurs consécutifs et les utiliser de manière appropriée en espagnol peut donner à l'enseignant évaluateur l'impression que le texte est très structuré et très raisonné.

L'utilisation de connecteurs logiques d'opposition est inhérente au cas pratique. Grâce à ces derniers, les étudiants démontrent explicitement à leur lecteur que la norme ou la règle appliquée tient compte des circonstances qui concourent à l'affaire et, ce faisant, qu'ils ont invalidé les règles qui n'étaient pas pertinentes, ils manifestent ainsi leur connaissance des arguments contraires. Selon nos entretiens, cette procédure est très appréciée des enseignants.

Les adverbes de focalisation *solo* [~seulement] et *solamente* [~seulement] sont des marqueurs d'atténuation très utiles dans des cas pratiques en espagnol. En raison de leur signifiant de restrictif, ils sont très pertinents pour démontrer que les conditions circonstancielle restrictives des faits sont connues par l'étudiant avant d'appliquer une norme. D'autres marqueurs d'atténuation d'origine adverbiale semblent également spécifiques de la discipline juridique : *fehacientemente* [~de manière fiable], *supletoriamente* [~complémentaire] et *subsidiariamente* [~subsidaire], par exemple.

Le raisonnement juridique exige que l'analyse des règles applicables se fasse en tenant compte des étapes et d'une certaine hiérarchie. Ainsi, un ordre spécifique est suivi pour écarter et valider les règles ou les procédures d'action qui peuvent être envisagées dans la résolution d'un cas pratique. Les marqueurs logiques d'énumération sont très utiles dans l'expression discursive de ces procédures.

« Il y a peu de vérités à valeur absolue dans le droit » telle est la sentence issue des entretiens avec les professeurs. Ainsi, l'objectif communicatif dans un cas pratique n'est pas tant de décrire des faits factuels exposés, que d'émettre des hypothèses d'analyse à partir de faits factuels. L'expression de l'hypothèse est conceptuellement liée à la possibilité, d'où l'importance du verbe modalisateur *poder* [~pouvoir]. Pour rédiger un cas pratique, il vaut mieux savoir le conjuguer dans tous les modes et aspects verbaux de l'espagnol. Les conclusions de l'exercice du cas pratique peuvent être énoncées avec d'autres verbes auxiliaires de valeur modale qui expriment la nécessité et l'obligation. Pour cette même raison, il est également nécessaire de savoir conjuguer les verbes, *caber* [~valoir la peine], *tener* [~avoir], *debe* [~devoir], *haber* [~falloir] et *necesitar* [~avoir besoin] dans tous les modes et tous les aspects verbaux de l'espagnol.

L'identification des règles de droit applicables et des actions juridiques à entreprendre est un noyau textuel dans le cas pratique. Discursivement, cela se manifeste, très fréquemment, avec les entrées lexicales *acudir a* [~recourir à], *aplicar* [~appliquer], *interponer* [~interposer], *ir ante* [~aller au-devant de], *pedir* [~demander], *demandar* [~attaquer en justice], *utilizar* [~utiliser] et *a través de* [~au travers de]. Le marqueur reformulant, *es decir* [~c'est-à-dire], rend explicite le lien entre la norme et l'interprétation de la norme.

#### **8.4.2 Consideration de la variante interlangue dans des stratégies discursives du contexte MINERVE**

Si les cas pratiques produits dans le contexte du dispositif MINERVE surprennent par leurs bonnes qualités textuelles et discursives, force est de constater que les étudiants en Droit de MINERVE sont toutefois des étudiants dont la langue maternelle est le français ; l'espagnol dans leurs textes à un statut d'interlangue<sup>14</sup>. Nous présentons ci-après quelques manifestations<sup>15</sup> de l'interlangue dans les cas pratiques de ces étudiants francophones qui écrivent en espagnol.

Les propriétés argumentatives d'addition qui distinguent *además* [~en outre] de *también* [~aussi] sont inconnues des étudiants français de MINERVE. Également, le connecteur *luego* [~puis] est utilisé avec un sens additif qui ne correspond pas à celui qu'il a en espagnol. Comme ils ne connaissent pas les propriétés syntaxiques, la position du connecteur *porque* [~parce que] dans le premier membre de la séquence de cause ne convient pas.

Également, l'usage significatif des connecteurs logiques *por eso* [~pour cela] y *entonces* [~donc] dans l'expression de relations consécutives ne semble pas correspondre aux formules stylistiques du genre en espagnol. Les étudiants hispanophones de l'étude ne l'utilisent quasiment pas (*entonces*) ou pas du tout (*por eso*). Au contraire, les étudiants français peuvent privilégier l'usage de *por tanto*, dont ils ne semblent pas connaître le

---

<sup>14</sup> En linguistique, interlangue ou langue intermédiaire est un stade intermédiaire dans l'apprentissage et dans l'utilisation d'une langue cible comme l'espagnol pour les étudiants français.

<sup>15</sup> *Variantes d'apprentissage chez* Marquilló Larruy (2020) y Marquilló Larruy y Trevisiol-Okamura (2020).

potentiel argumentatif dans les démonstrations d'un raisonnement juridique. Ils ignorent et confondent les propriétés argumentatives et syntaxiques de *pero* avec celles d'autres marqueurs logiques d'opposition tels que *sino que* et *sin embargo*. Il n'est pas très courant dans le style discursif des hispanophones d'utiliser *por fin* [~enfin] comme marqueur de fermeture d'une séquence ou d'une numérotation. Les étudiants français peuvent privilégier d'autres ressources discursives plus habituelles en espagnol comme *por último* [~finalement].

Les étudiants de MINERVE n'utilisent pas les verbes modaux auxiliaires *cabe + inf.* et *ha de + inf.*, qui en revanche permettent aux étudiants hispanophones d'analyser et d'exprimer des décisions judiciaires en termes de besoin et d'obligation. Le fait de privilégier les formules verbales à l'indicatif, peut suggérer un manque de maîtrise dans les modes verbaux du conditionnel et du subjonctif.

Sans être un objet spécifique de notre analyse, nous avons identifié des calques (i.e. des transferts négatifs) de certaines formules du français dans les stratégies discursives de l'espagnol dans le cadre de la rédaction d'un cas pratique. Par exemple, *por consecuencia* [~par conséquence], *por lo que es de* [~pour ce qui est de] ou *en un primer tiempo* [~dans un premier temps]. Bien que cela ne soit pas considéré comme une erreur, nous avons enregistré l'usage et l'abus de *en efecto*, ce qui peut être une copie stylistique du français en effet.

Les étudiants français recourent davantage à l'argument d'autorité et à la définition de préceptes et de procédures juridiques dans leur écriture. Il s'agit très probablement d'une influence de leur formation juridique en français, où l'on sait qu'ils sont méthodiquement formés pour citer et discuter le système juridique. Reconnaître en espagnol un genre discursif familier en français démontre la dimension cognitive du genre car les étudiants ont bien une représentation déjà établie du cas pratique lors qu'ils sont confrontés à l'exercice dans une langue étrangère.

### 8.4.3 Marques d'expertise discursive dans la rédaction des cas pratiques

Dans la proposition de Parodi (2009b), le sujet expert, de par sa maturité discursive et grâce à ses compétences cognitives, se réajuste avec une plus grande liberté aux conventions d'un certain genre. Dans notre étude, nous avons vu quelques indices qui nous montrent que les étudiants les plus experts régulent mieux leurs mécanismes linguistiques et discursifs pour satisfaire les objectifs communicatifs du cas pratique. Tout au long de notre description, nous avons vu comment, en connaissance des possibilités et des ressources plus importantes, ils choisissent des alternatives discursives qui correspondent mieux au raisonnement juridique.

Dans notre corpus, il n'y a pas une relation entre l'utilisation quantitative des particules discursives et le niveau de la formation juridique, c'est-à-dire que le nombre de connecteurs logiques employés n'a pas de lien avec le niveau de formation en droit. Les étudiants débutants dans la formation juridique en espagnol, semestre 1, peuvent utiliser plus de connecteurs logiques que les étudiants de semestre 6. Cependant, plus les scripteurs sont experts plus ils maîtrisent un catalogue de connecteurs logiques diversifié.

Les résultats que nous avons obtenus montrent que, dans le domaine académique que nous décrivons, c'est une marque de compétence discursive que de maîtriser un catalogue diversifié de connecteurs logiques pour expliciter les relations d'addition, de cause, de conséquence et d'opposition. Les étudiants des premiers niveaux de la formation MINERVE (L1 et L2), étudiants *legos* dans la caractérisation de Ciaspucio y Kuguel (2002), Parodi et al. (2008) y Parodi (2009b), utilisent de nombreux connecteurs dans leurs cas pratiques, mais très concentrés sur les formes lexicales telles que *pero* (opposition), *entonces* (conséquence), *porque* (cause) et *también* (addition). Les étudiants de Barcelone, étudiants *semilego* dans la caractérisation de Ciaspucio y Kuguel (2002), Parodi et al. (2008) y Parodi (2009b), maîtrisent un catalogue plus large de connecteurs logiques et la tendance à centrer l'expression des sens dans *pero*, *entonces*, *porque* et *también* est moins évidente que dans les échantillons d'étudiants français. Les étudiants *semilegos*, plus experts en droit espagnol, privilégient les connecteurs *pero* (opposition), *por tanto* (conséquence), *ya que* (cause) et *además* (addition).

Les connecteurs logiques d'opposition ont une représentation légèrement plus élevée, en nombre et en type, dans les échantillons de locuteurs espagnols et les étudiants des niveaux plus avancés de MINERVE. Il semble donc que leur maîtrise soit une caractéristique des utilisateurs les plus experts dans le contexte décrit.

Les étudiants semilegos ne privilégient pas l'argumentation focalisée sur la cause, ils pointent de manière équivalente les relations argumentatives focalisées sur la conséquence. Cette donnée les distingue catégoriquement : les étudiants les plus experts utilisent le connecteur logique de conséquence *por tanto* [~donc] comme mécanisme linguistique et discursif dans la démonstration du raisonnement juridique. Par ailleurs, *en la medida que* [~dans la mesure où] fonctionne comme un connecteur logique de cause dans les écrits des étudiants les plus experts.

Nous avons vérifié dans notre corpus que les productions des étudiants semilego, les formules d'action et d'application de la loi sont plus utilisées. Autrement dit, plus les étudiants MINERVE avancent dans la formation juridique en espagnol, plus ils expriment explicitement les instruments juridiques qu'ils maîtrisent.

Au-delà du fait que la résolution du cas pratique des étudiants doit se conformer à ce qui est demandé dans les consignes, notre analyse a vérifié l'influence de celles-ci sur les mécanismes linguistiques et discursifs utilisés par les étudiants sous au moins trois aspects. (1) Les consignes conditionnent l'organisation de l'information des cas pratiques. Si le segment de la requête dans la consigne le suggère, les cas pratiques suivent l'ordre de présentation des informations demandées. (2) L'espace surprenant que prend le verbe modal *poder* [~pouvoir] dans les rédactions est également justifié dans la mesure où il est présenté dans les questions de la requête des consignes. (3) Nous avons également confirmé l'influence des consignes sur l'utilisation du connecteur logique concessif *pese a* [~malgré], qui par ailleurs, est un connecteur logique à forte valeur soutenue en espagnol. La consigne est un modèle discursif formateur chez les étudiants de droit.



# INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los contextos y los productos de los intercambios comunicativos de la actividad humana no han sido, no son y nunca serán estáticos. Llegan, se instalan, se prolongan, desaparecen o se modifican en el ámbito personal, en el mundo de los negocios, en la comunicación ciudadana y hasta en la más conservadora de las academias. De modo que los textos, como productos de actos lingüísticos de la variada actividad humana, se caracterizan por su multiplicidad y su diversidad inabarcable.

La orientación de las tipologías textuales se presenta como una estrategia para reducir tal complejidad y variación, puesto que, como señala Loureda (2009), ordenar los textos y categorizarlos según ciertos rasgos distintivos es un esfuerzo para introducir un poco de orden en el aparente caos. Aunque los hablantes tenemos la capacidad para clasificar los textos intuitivamente, hoy contamos con herramientas teórico-metodológicas desarrolladas por la lingüística aplicada y, especialmente, la lingüística textual para identificar clases textuales. *Clase textual* o *tipología textual* son términos asociados al concepto de *género discursivo* acuñado inicialmente a Bajtín (1982) que posteriormente Swales (1990) reelaboraría y difundiría en el ámbito de la lingüística aplicada. Los avances en este campo nos proporcionan herramientas para describir y sistematizar las formas discursivas de interpretar el mundo, es decir, nos permiten clasificar los textos producidos por los hablantes.

La presente investigación se interesa en el producto verbal de una comunidad discursiva específica. Como parte de los procesos de internacionalización de la universidad, el programa MINERVE de la Universidad de Lyon 2 (Francia) ofrece a los estudiantes inscritos en la carrera de Derecho la posibilidad de seguir una formación jurídica en español. Estas clases son impartidas por profesores catedráticos, invitados expertos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Nos interesamos, por ende, en una formación electiva que tiene por misión reforzar el espíritu internacional de la disciplina jurídica y, al mismo tiempo, desarrollar las competencias en español como lengua de especialidad.

Entre los intercambios comunicativos, los ejercicios y los textos de control y evaluación escrita que se producen en MINERVE, resalta un ejercicio jurídico esencial: el caso práctico (*le cas pratique*); también denominado *método de caso práctico*, *estudio de caso*, *supuesto*, *supuesto de hecho*, o *análisis de caso*. Los trabajos de Montaner (2017) y Merodo y Natale (2012) describen este ejercicio como una estrategia de enseñanza que tiene una larga historia en la educación y cuyo objetivo final es desarrollar un sentido práctico que acerque a los estudiantes a la realidad de su futuro profesional. Por esta razón, el estudio de casos prácticos enfrenta a quienes se están formando en una determinada área con situaciones problemáticas cercanas a las vividas en el mundo profesional.

Aunque el estudio de casos sea una herramienta de aprendizaje descrita como metodología educativa de distintas disciplinas (medicina, economía o psicología, por ejemplo), en el contexto de la formación jurídica adquiere unos rasgos particulares<sup>16</sup>. Se presenta como un ejercicio que le exige al estudiante analizar una situación de litigio (caso de divorcio, caso de expropiación de vivienda, caso de sucesión de bienes) y, finalmente, argumentar en términos jurídicos la resolución del conflicto. En este ejercicio, el estudiante debe exponer un conjunto de razones jurídicas pertinentes (leyes, sentencias, códigos) para justificar una decisión; *la motivación jurídica* en términos de Goltzberg (2017). Sea oral o escrito, este ejercicio es un método de enseñanza y, al mismo tiempo, un instrumento de control de conocimientos en la formación jurídica de pregrado. El objeto de estudio de esta investigación es, justamente, el caso práctico como un ejercicio escrito de comunicación especializada en un contexto académico de formación jurídica franco-española.

Considerando lo expuesto antes, el objetivo de nuestra investigación es caracterizar y categorizar este ejercicio escrito de la rama del derecho como un género discursivo propio del periodo de formación universitaria. Las herramientas teórico-metodológicas de la tipología textual desarrolladas en los trabajos de Ciapuscio (2003, 2016 y 2019),

---

<sup>16</sup> Moroney (2013) y Rakoff y Minow (2007) trazan el estatuto estable del estudio de casos como metodología de enseñanza en derecho desde 1870, con las intervenciones de Christopher Columbus Langdell, profesor de la Universidad de Harvard. Su propuesta era simple, empezó a enseñar leyes pidiéndoles a los estudiantes que leyeran casos en lugar de leer libros de texto. Más tarde, hacia 1914, esta práctica académica, ya propagada en todo el programa de Derecho de la universidad, se formaliza como método de enseñanza con la denominación *case system*.

Ciapuscio y Kuguel (2002), Cubo de Severino (2007) y Adelstein y Kuguel (2005) nos permiten presentar el caso práctico como un género de rasgos distintivos, propio de la práctica académica en la formación jurídica. Como exponemos en el siguiente apartado, si bien se le reconoce como un método de enseñanza, aún no ha sido descrito como género discursivo en las prácticas de escritura académica y profesional del derecho.

Esta investigación tiene el propósito de caracterizar el caso práctico como un texto especializado, es decir, como un producto verbal de un registro comunicativo específico, que trata temáticas propias de un dominio de especialidad (el derecho) y que, por ende, responde a convenciones y tradiciones disciplinares específicas. Nuestra tesis demuestra que se trata de una producción textual condicionada por una fuerte cultura académica y disciplinar.

De modo más específico, el presente estudio ofrece un aporte a la descripción de las clases textuales del discurso de especialidad y, por lo tanto, hace parte de un campo que se ha convertido en un área de investigación central de los estudios lingüísticos y textuales de distintas orientaciones: la comunicación especializada, es decir, la descripción de los textos que circulan en comunidades discursivas concretas.

## **1. EL CASO PRÁCTICO, UN EJERCICIO METODOLÓGICO AÚN NO EXPLORADO EN SU ASPECTO DISCURSIVO**

En el ámbito hispánico, las numerosas investigaciones realizadas en el campo de los géneros discursivos (Parodi y Burdiles, 2015), de la tipología textual (Ciapuscio y Kuguel, 2002) y de la escritura académica y profesional (Cubo de Severino, 2005; Montolío, 2014; Cassany, 2018; y Navarro, 2018) nos demuestran cómo se ha incrementado notablemente el interés lingüístico por indagar los productos verbales de comunidades discursivas concretas. Así, en las últimas décadas, se han descrito los rasgos pragmáticos, retóricos, discursivos, lingüísticos y extralingüísticos de diferentes productos textuales en español pertenecientes a esferas comunicativas específicas.

De modo general, el motor de estos estudios ha sido la necesidad de mejorar los intercambios comunicativos en contextos de actividad específicos como la universidad,

la empresa, o, por ejemplo, en las áreas de la salud, el derecho y la administración pública. De forma que las clases textuales son descritas con la intención de comprender y lograr adecuar los intercambios comunicativos de los locutores a dichos contextos de especialidad. La Comisión para la modernización del lenguaje jurídico<sup>17</sup> (Ministerio de Justicia, 2011) denomina a esta perspectiva de investigación como parte de la disciplina de la Optimización del discurso. Esta área de estudios propone que *la lingüística no solo debe describir las características de determinados documentos, sino también proponer patrones de mejora que los hagan más claros, más breves y más amables con el lector* (p. 9).

Esta labor social de los lingüistas implica un trabajo mancomunado con los profesionales, los usuarios expertos de los discursos de especialidad: médicos, juristas, directivos, pilotos, etc. Con respecto a esta responsabilidad social, Polanco y Yúfera (2013) señalan que el lingüista al interesarse en un género específico se vuelve un ingeniero de la comunicación dado que asume intrínsecamente la responsabilidad de señalar la ruta de mejor asfalto para poder mejorar el tránsito y la fluidez de la actividad comunicativa del contexto de comunicación especializada que estudia.

La acción social también implica cuestionarse sobre la necesidad y la responsabilidad de enseñar los géneros discursivos solicitados en el sistema educativo y profesional. Navarro (2014: 33), citando al sociólogo Pierre Bourdieu (1977), expone que la ausencia de esta enseñanza durante el periodo de formación conlleva a reproducir la distribución inequitativa del capital cultural con el que los estudiantes ingresan a la universidad y a la vida profesional. Parecería, por lo tanto, injusto cuestionar las competencias escritas de los estudiantes, e incluso de los profesionales, sin antes objetar la mínima instrucción que han recibido sobre los géneros académicos y profesionales en su etapa de formación universitaria.

Identificar y describir los rasgos discursivos de los géneros profesionales para luego proponer una intervención comunicativa efectiva ha movilizó un número muy

---

<sup>17</sup> Por solicitud del Ministerio de Justicia español, este equipo de investigación ha elaborado un informe sobre cuáles son los principales problemas en la redacción de los documentos jurídicos españoles y, en concreto, en las sentencias. La comisión de expertos ha contado con siete investigadores, coordinados por la Dra. Estrella Montolío Durán, que pertenecen a la Sección de Lengua Española del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Barcelona.

importante de estudios en diversas áreas. A modo de ejemplo, en el ámbito hispánico hoy contamos con descripciones de textos con claras incidencias en la comunicación especializada como el artículo de investigación en la vulgarización científica (Adelstein y Kugel, 2005), el manual universitario en los textos académicos (Parodi, 2010c), la epicrisis hospitalaria en el área de las ciencias médicas (Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010) y la sentencia judicial en el derecho (Montolío, 2012b).

Esta tesis hace parte de un contexto aún más específico dentro de la comunicación especializada, la escritura académica. Paula Carlino, una figura importante en los estudios de alfabetización académica en la universidad en Argentina y América Latina, la define como el ejercicio de composición de textos escritos por parte de individuos en formación que quieren integrar un campo profesional, y cuya principal audiencia son sujetos, expertos, miembros de esta misma esfera (2005). Carlino (2005, 2006 y 2010) se ha encargado de señalar que las comunidades académicas universitarias a niveles de pregrado y postgrado tienen la responsabilidad de iniciar a sus estudiantes en las prácticas discursivas exigidas en cada disciplina; una tarea, por lo demás, comúnmente desatendida.

De acuerdo con estas consideraciones, la caracterización del caso práctico como un ejercicio de escritura académica nos demanda valorar el perfil y el rol del profesor en el aula de derecho. Nuestro estudio revisa, en consecuencia, la participación de profesor jurista como el responsable de la iniciación de los estudiantes de MINERVE en el discurso jurídico, y retrata cómo su perspectiva pedagógica condiciona las decisiones metodológicas de su prácticas académica.

También desde el Cono Sur, Parodi, Ibáñez y Venegas (2010) señalan que la escritura académica incluye un conjunto de convenciones altamente formales presentes en diferentes géneros académicos como: la tesis, el artículo de investigación o el manual, entre muchos otros. Dichas convenciones modifican los niveles lingüístico-discursivos (léxico, sintáctico, semántico, pragmático) de los ejercicios de composición que se utilizan para interactuar comunicativamente en la universidad (Bhatia, 2002).

Nuestras indagaciones nos han revelado que en la literatura disponible son escasas o nulas las investigaciones en español (L1 o L2) que presenten una tipologización de las

prácticas académicas de la formación académica en derecho y, en particular, del caso práctico.

Una posible excepción se la otorgamos a la publicación coordinada por Maxim Turulli i Rubinat y Enoch Albertí (2016), dos juristas académicos de la Universidad de Barcelona quienes recogen en su obra el testimonio de la experiencia docente de más de cien profesores en el Grado en Derecho de 23 universidades españolas. En esta obra, asistimos a la narración de sus experiencias concretas implementando metodologías de aprendizaje que incluyen recursos plásticos, artísticos, audiovisuales, cinematográficos; técnicas de dramatización; aplicaciones multimodales como kahoot<sup>18</sup>; técnicas de trabajo individual, en parejas, en equipo, por proyectos; programas internacionales, interdisciplinarios y transversales; entre muchos conceptos metodológicos.

Esta recopilación de experiencias metodológicas en la formación universitaria en derecho nos muestra, por un lado, el interés de los profesores de grado por actualizar y refrescar sus prácticas académicas para que no reposen exclusivamente en los cursos magistrales teóricos. Por otro lado, demuestra el estatuto vigoroso del caso práctico y su compatibilidad con muchas otras técnicas de aprendizaje durante la carrera de grado. Varios de los profesores se refieren a él como una metodología activa que fomenta el trabajo autónomo y la capacidad crítica del alumnado así como su motivación y participación en clase.

Esta opinión también es compartida por Rupertot Pinochet y su equipo de profesores colaboradores de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Talca, en Chile. En su reciente publicación *Manual de casos prácticos de derecho civil* (Pinochet et al., 2020) también defienden el dinamismo del estudio de casos prácticos y su capacidad profesionalizante en la formación universitaria. La obra reúne 130 casos organizados según las materias que integran el currículo ordinario de Derecho civil como Negocio jurídico, Personas, Obligaciones, Bienes, Contratación civil, Responsabilidad, Familia y Derecho Sucesorio. Se trata, pues, de una recopilación de diferentes situaciones de

---

<sup>18</sup> Se trata de un instrumento con el que el profesor puede formular preguntas cortas para ser respondidas en un breve plazo de tiempo. Los alumnos y el profesor se conectan en simultáneo y se genera un escenario de competencia provocado por el cronómetro, la música y los promedios de las respuestas. En efecto, en Turulli i Rubinat y Albertí (2016:319), Tatsiana Ushakova, comparte su experiencia con el uso práctico de esta herramienta de gamificación como profesora del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid).

litigio ficticias, aunque adaptadas o inspiradas de casos reales fallados por los tribunales superiores. Este conjunto de casos prácticos se presentan como posibles modelos de exámenes y están acompañados con comentarios de los profesores sobre los conceptos y las instituciones implicadas y las orientaciones más importantes para que los estudiantes puedan razonar y resolver el caso de la forma más apropiada. No obstante, el plano discursivo de la resolución de los casos no se menciona. No hay orientaciones sobre la estructura textual, ni los procedimientos textuales que se pueden tener en cuenta. El caso práctico se presenta en la obra de Pinochet como una herramienta metodológica, de cierto modo transgresora (frente a las clases teóricas), mas no como un género discursivo.

El caso práctico considerado, únicamente, como una estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista también es descrito en las publicaciones de Aurora López (2018) y Lulia Limpas (2012). Estos trabajos, respectivamente, presentan el estudio de casos como una practica académica de la carrera de Derecho de la Universidad de Sevilla y en la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, de Bolivia. En las dos publicaciones se presentan las consideraciones que los profesores deben tener en cuenta al redactar los casos, la necesidad de su adecuación con la realidad, su potencial ético-pedagógico y los resultados observados en el fomento del pensamiento lógico, de la actitud crítica y del uso de un lenguaje técnico-jurídico.

El estudio de casos resulta ser una herramienta importante en la enseñanza – aprendizaje del derecho, identificado en las publicaciones que recientemente se interesan en las prácticas en el aula de Derecho en algunas universidades españolas y latinoamericanas. No obstante, como veremos en nuestro marco teórico (§I, 3), el carácter transgresor del estudio de casos prácticos como herramienta didáctica en los contextos hispanohablantes contrasta con la solidez y la tradición que el ejercicio tiene en las prácticas académicas de las universidades francesas. Sorprende el número de manuales disponibles en los que se describe el caso práctico como un ejercicio central en la metodología del aula de Derecho en Francia. En ellos, con un enfoque cartesiano, los profesores se dirigen a sus estudiantes detallando qué se debe entender como resolución de casos prácticos, el rigor del análisis y la argumentación exigida en cada una de las partes que lo integran.

Pese a esto, encontramos que aún no se ha hecho una descripción estrictamente discursiva (ni en español, ni en francés, ni en otras lenguas) de los textos con los que los estudiantes de derecho presentan la resolución de casos jurídicos por escrito y con los que, muy regularmente, son evaluados.

Los profesores juristas españoles han señalado la importancia del caso práctico en el desarrollo de la argumentación jurídica y el razonamiento lógico de la disciplina, pero, desde un punto de vista de la lingüística aplicada y la didáctica de la lengua, estas descripciones no presentan las pruebas textuales del desarrollo de las competencias orales y escritas de sus estudiantes; tampoco presentan un modelo idóneo de este discurso de especialidad.

En este orden de ideas, posicionados en el ámbito de los estudios discursivos, las consideraciones de Limpias (2012) con respecto a la técnica de resolución de casos penales y a su estructura resultan insuficientes para entender el proceso de escritura por el que deben transitar los estudiantes. Indica la autora que

*La práctica en la resolución de casos no es un formulario o formato preestablecido ni el orden de la exposición de un escrito, sino una serie de cuestiones que se pueden estructurar, por lo menos, en tres campos diversos y que tienen mayor complejidad*

1. *los problemas probatorios (de la demostración de los hechos al Tribunal);*
2. *los problemas estrictamente jurídicos (del derecho aplicable); y,*
3. *los problemas estratégicos (de la presentación de los hechos y del derecho más adecuado para convencer al Tribunal. (Limpias, 2012, p.67)*

Si bien sería posible concluir que la estructura textual del caso práctico se correspondería con el desarrollo de los tres tipos de problemas planteados, no se establece en esta descripción las estrategias lingüístico-discursivas para desarrollar los tres niveles mencionados. También es insuficiente la descripción de las profesoras Oromí y Pereira en Turulli i Rubinat y Enoch Albertí (2016, p. 225) sobre cómo los estudiantes deben redactar la resolución de casos:

*El supuesto de hecho (o supuestos de hecho) va acompañado de varias preguntas basadas en artículos de la Ley de Enjuiciamiento Civil, si bien no es suficiente con transcribir los diferentes artículos que pueden resultar de aplicación a una determinada pregunta. Las respuestas deben estar fundamentadas en los preceptos de la ley, pero el grado de comprensión se adquiere comparando la normativa con la doctrina (diferentes manuales recomendados y otra bibliografía de interés que el propio estudiante puede localizar) y la jurisprudencia. (Turull i Rubinat et Albertí,*

Como se puede observar, se indica que el estudiante deberá responder ciertas preguntas y que la buena comprensión de la doctrina y la jurisprudencia (dos géneros jurídicos) es esencial para fundamentar las respuestas. Sin embargo, los procesos textuales con los cuales se puede fundamentar tampoco son mencionados. En suma, los trabajos antes referidos nos muestran una visión de los académico-juristas sobre el caso práctico como método de aprendizaje, mas no como texto discursivo. Justamente, incluyendo su función comunicativa y metodológica, nuestra tesis presenta el caso práctico como una clase textual distinguida por unos rasgos lingüísticos, un contenido, una organización y una distribución de la información, unas convenciones retóricas, unos mecanismos de cohesión y unos procedimientos estratégicos propios para lograr la efectividad comunicacional sugerida por los profesores juristas.

Por último, constatamos que en la literatura consultada tampoco se encuentran trabajos que aborden la indagación del caso práctico a partir de corpus amplios de textos recolectados en español como lengua materna (ELM, en adelante) y español como lengua extranjera (ELE, en adelante), y que, complementariamente, incluyan un análisis etnográfico del aula. Desde este escenario, el presente estudio hace un aporte al área de la tipología textual y a la descripción de los géneros discursivos de la comunicación especializada.

## **2. CARACTERIZACIÓN DEL CASO PRÁCTICO, UN APORTE A LA DIDÁCTICA BASADA EN GÉNEROS DISCURSIVOS**

Para Daniel Cassany (2008) el género discursivo es el concepto lingüístico más operativo para plantear la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura de los textos propios de una comunidad de práctica. Por lo tanto, la descripción del género que planteamos en este estudio puede considerarse como una herramienta metodológica para mejorar las competencias discursivas escritas de futuros estudiantes de derecho español (L1 y L2). En este sentido, nos sumamos a la corriente de la didáctica basada en géneros discursivos descrita también en Bhatia (2002), Parodi et al. (2008), Van der Youth (2016a y 2016b), Hyland (2004) y Navarro (2014, 2018b) para quienes describir los

géneros discursivos es, pues, un primer paso para posteriormente diseñar propuestas para la enseñanza de los discursos de especialidad ya sean géneros de formación o géneros expertos. Es importante tener en cuenta la distinción entre ellos:

*Dentro del marco de la didáctica basada en géneros discursivos, es importante diferenciar los géneros de formación de los géneros expertos. Si bien ambas categorías presentan continuidades y dependencias, el contraste en su objetivo general permite distinguirlas: los primeros tienen como objetivo la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinares (Nesi y Gardner, 2012: 26), mientras que los segundos tienen como objetivo la construcción, comunicación y negociación del conocimiento consensuado dentro de las culturas disciplinares. (Navarro, 2014, p. 32)*

Según lo expuesto por Nesi y Gardner (2012), en palabras de Navarro, en la carrera de Derecho, durante el ciclo de pregrado, parecería más pertinente enseñar la configuración del caso práctico como género discursivo que incluso el de la sentencia como género discursivo. La sentencia es a todas luces un género discursivo escrito por expertos juristas (los jueces) y es una referencia indispensable en los programas de pregrado en Derecho, no obstante, finalmente, los estudiantes en formación son evaluados no con la escritura de una sentencia sino con la redacción que soluciona un caso práctico.

Como hemos destacado en el apartado anterior, de acuerdo con nuestras indagaciones no hemos encontrado fuentes que evidencien una instrucción formal de los géneros de formación en las facultades de derecho en el contexto español. Por el contrario, en las facultades de derecho en Francia parecería más claro que los profesores han asumido la responsabilidad en la enseñanza de la escritura disciplinar y conocen su rol en la introducción de sus estudiantes a los géneros de formación. Nuestras indagaciones sobre el caso práctico en el contexto francés muestran que desde un punto de vista metodológico, este ejercicio goza de reconocimiento y de mucha estabilidad en todos los programas de derecho de la formación jurídica universitaria. Desde hace más de 30 años, en numerosas publicaciones, desde las más antiguas, Colin et al. (1978), Boutry et al. (1984) y Gridel (1985), hasta las más recientes, Levillain y Forgeard (2019) y Bottaro (2021), los profesores se han encargado de explicarles a sus estudiantes cómo serán evaluados y en qué consisten los ejercicios de control escrito, uno de ellos es el *cas pratique*.

Visitar las bibliotecas de las facultades de derecho de la Universidad Lumière Lyon 2 y Jean Moulin Lyon 3 nos ha permitido saber que los estudiantes franceses tienen acceso a todo un estante con obras dedicadas al método jurídico en las que se les explica cómo escribir un caso práctico, un ejercicio de control de conocimientos al que se verán confrontados en diversos semestres de la licenciatura. Las publicaciones están separadas, incluso, según las subdisciplinas jurídicas del derecho publico y del derecho privado.

Como veremos más adelante en §I, 3.7.1 la descripción del *cas pratique* es muy detallada en cuanto a la estructura textual, el razonamiento argumentativo y el tipo de información que debe incluirse, o no. El caso práctico también es visto, descrito y enseñado por los profesores juristas en Francia como un ejercicio metodológico clave en la formación universitaria. Aunque no se le denomine género de formación, en términos de Navarro (2014), por el espacio que ocupa en los programas de derecho, el *cas pratique* es un instrumento con el cual los estudiantes son introducidos y evaluados como miembros de la cultura disciplinar jurídica en Francia.

Los estudiantes de MINERVE de nuestro estudio son, principalmente, estudiantes franceses de la Facultad de Derecho de la Universidad de Lyon 2. Podríamos deducir entonces que, cuando se confrontan con esta práctica de escritura en español, ya se han entrenado en la redacción de casos prácticos en francés. Habría, en consecuencia, una amplia posibilidad de que los futuros juristas tengan una influencia de una lengua a la otra con respecto a este género de formación. Por este motivo, en nuestros fundamentos teóricos le daremos un espacio a la descripción del discurso académico y del discurso jurídico tanto en español como en francés.

Por otra parte, vale la pena resaltar los estudios sobre géneros del discurso jurídico experto en español que cuentan con claras aplicaciones didácticas. Las necesidades de la escritura de los expertos en el área jurídica han sido el centro de interés de Estrella Montolío y Anna López Samaniego en su trabajo sobre el quehacer judicial (2008). Las autoras, miembros del grupo EDAP (Estudios del Discurso Académico y Profesional)<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> En efecto, en diferentes trabajos, este grupo de lingüistas coordinados por Estrella Montolío aborda el análisis de los mecanismos lingüísticos y textuales característicos del discurso jurídico con el objetivo final de optimizarlo y mejorar la comunicación especializada dirigida a los ciudadanos. La mayor parte de

de la universidad de Barcelona, documentan en esta publicación su intervención en la Escuela Judicial de España, con sede en Barcelona, la cual forma y certifica a los jueces que luego ejercerán sus funciones en los tribunales de todo España. En esta experiencia didáctica y pedagógica, las lingüistas y los juristas analizan juntos el género discursivo de la sentencia judicial, con el objetivo final de identificar y solucionar las principales dificultades, sociológicas y lingüísticas de este ejercicio de escritura experta.

Destacamos, igualmente, la vocación claramente didáctica del estudio sobre tipologías textuales en la enseñanza del derecho de Raquel Taranilla e Irene Yúfera<sup>20</sup> (2012). Las autoras describen en este trabajo la composición de dos secuencias textuales esenciales en el discurso jurídico: la argumentación y la narración. Para ello, analizan fragmentos provenientes de géneros jurídicos diversos, entre ellos igualmente la sentencia judicial. Las autoras determinan así los elementos que no se pueden eludir en la enseñanza de la lengua del derecho durante la formación universitaria, proponen recursos didácticos útiles y plantean ciertas reflexiones sobre la docencia del discurso jurídico.

En esta tesis, por el contrario, no se describen solo secuencias o fragmentos de partes de géneros expertos del discurso jurídico producidos por juristas profesionales. Nos centramos en un género de formación en su totalidad. Una parte de nuestro análisis también incluye la caracterización de las secuencias textuales de narración y argumentación identificadas, sin embargo, en casos prácticos escritos por futuros juristas y en los textos escritos por los expertos.

Como hemos señalado, el caso práctico, por su parte, como género discursivo de formación aún no ha sido descrito de forma explícita y aún no se aborda de forma discursiva en los programas de derecho en el contexto español o francés. Teniendo en cuenta que *para poder enseñar de forma explícita los géneros de formación en su complejidad disciplinar, antes se deben conocer sus rasgos y contar con herramientas para enseñarlos (Navarro, 2014, p. 33)*, los resultados de nuestra caracterización, podrán integrarse en un programa de escritura académica y permitirán enseñar este ejercicio de

---

los destinatarios de las recomendaciones discursivas emitidas por el grupo EDAP son los estudiantes de la Escuela de Jueces, los juristas profesionales ya en ejercicio y, en algunos casos, los estudiantes de la carrera de grado en Derecho.

<sup>20</sup> Estas autoras, al igual que Fernando Polanco también pertenecen al grupo EDAP.

forma explícita a los estudiantes de derecho en Francia o en otro contexto hispanohablante. Nuestra caracterización aporta un conjunto de elementos con los cuales, posteriormente, en trabajos complementarios a esta investigación, podremos diseñar estrategias y procedimientos para optimizar la competencia en las prácticas comunicativas de estos estudiantes que realizan tareas propias de la comunicación especializada.

Es importante señalar que la formación jurídica en español también se ofrece en otros centros universitarios franceses como, por ejemplo, la licenciatura en derecho francés y derecho español de la Universidad de Burdeos; la licenciatura en derecho francés y en derecho español y latinoamericano de la Universidad de Nanterre; el programa franco-español del Colegio Internacional de Derecho de la Sorbona asociado a la Universidad Complutense; el doble diploma franco-español en derecho de la Universidad de Estrasburgo y la Universidad Autónoma de Madrid; el doble diploma en derecho francés y español de la Universidad de Lyon 3 Jean Moulin en asociación con la Universidad de Granada; el diploma de máster en derecho comercial de la universidad de Pau y de los países del Adour donde intervienen profesores formados en la Universidad de Zaragoza y en la Universidad del país Vasco; entre otros.

Este inventario de programas nos muestra que hay un interés vigente por los estudios del derecho español en Francia y que es un campo que se encuentra en expansión. En efecto, certificar una formación jurídica en español, dota a los estudiantes franceses de una doble cultura jurídica y un perfil internacional. La consulta de las ofertas laborales para los juristas franceses con este perfil nos muestra que pueden ser contratados por organismos europeos e internacionales, públicos o privados. Las tareas comunicativas que desarrollan en español incluyen negociar, analizar, redactar y supervisar los contratos del sector de la banca, de la construcción, de los seguros; y, mayoritariamente, se les solicita en los departamentos de consejo y asesoría internacional de bufetes de abogados del área comercial. En suma, las formaciones de derecho español en Francia tendrían interés en formar a los estudiantes para que tengan la posibilidad de ejercer la profesión jurídica en contextos internacionales tanto en Francia como en España e incluso en América Latina. Al ser un ejercicio de introducción en la cultura disciplinar, un ejercicio profesionalizante, los resultados derivados de nuestra tesis tienen, por tanto, un nicho de aplicación en estos programas.

Creado en 1994, MINERVE no es el único programa que existe en el área pero sí el más antiguo con una formación en Derecho español que sostiene un acuerdo sólido con la Universidad de Barcelona. A diferencia de los otros programas antes referidos, los estudiantes de MINERVE no viajan a España para realizar una buena parte de la formación en la universidad asociada. Por el contrario, son los profesores catedráticos de Barcelona los que se desplazan a Lyon para dictar sus clases magistrales en español. Así, importan con ellos la cultura académica jurídica de su facultad de origen y las metodologías de evaluación propias de su disciplina.

Por otro lado, en las dobles titulaciones de las otras universidades francesas, los estudiantes certifican una estada de mínimo un año en una universidad española receptora. En el territorio español, los estudiantes franceses asisten a cursos magistrales en español y son evaluados en las mismas condiciones que sus condiscípulos españoles. La caracterización del caso práctico en español resulta ser, por lo tanto, una herramienta que puede impulsar la movilidad de los estudiantes franceses del área jurídica y, por ende, facilitar su integración en la universidad receptora en España.

En todo caso, ya sea que el estudiante de derecho español sea evaluado en España o en Francia, enfrentarse a este tipo de ejercicio escrito demanda un nivel de integración en la comunidad académica jurídica bastante exigente. Nuestro estudio caracteriza el caso práctico como un género de formación jurídica e identifica sus mecanismos lingüístico-discursivos. Por tanto, en coherencia con la didáctica basada en géneros discursivos, los resultados de la tesis pueden ser interpretados como una guía para la escritura de casos prácticos en la formación universitaria, útil para estudiantes hispanohablantes o para estudiantes de español como lengua extranjera que sigan una formación jurídica en español.

### 3. NECESIDADES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN DERECHO

Presentar los aportes de esta tesis a la comprensión del discurso jurídico en español, pone en evidencia nuestra contribución a las reflexiones sobre la formación académica en el área jurídica y nuestro respaldo a las metodologías de enseñanza y aprendizaje en esta disciplina durante la formación universitaria.

El derecho, cuando se manifiesta, lo hace gracias a las palabras y gracias al verbo. Una norma, un código, una ley son esencialmente mensajes con emisores y destinatarios que deben darle un sentido idéntico. El derecho es una actividad comunicativa. La mayoría de las veces, los juristas, *desde los profesores hasta los magistrados, dicen el derecho* (Barraud, 2016a), de una forma u otra.

Cuando el filósofo inglés John Austin expone su teoría de enunciados performativos, *decir es hacer* (1962), pone en evidencia la relación íntima entre el derecho y la lengua. Por ejemplo, cuando un alcalde declara la unión marital de dos individuos, su acto es un acto jurídico y al mismo tiempo es un acto performativo. De manera que muchos enunciados performativos son, igualmente, actos jurídicos, es decir, que hay enunciados que, por el solo hecho de ser emitidos, acarrearán consecuencias en el mundo del derecho, en el mundo de los ciudadanos.

Sin embargo, tradicionalmente, el lenguaje jurídico se ha caracterizado por ser un lenguaje hermético, arcaico, oscuro, rebuscado, complejo e incomprensible para un ciudadano promedio (Montolío y López, 2008; Alcaraz Varó y Hughes, 2009, p. 18). Teniendo en cuenta que entre los destinatarios y usuarios del derecho no solamente se incluye a los profesionales del derecho y la administración sino también a los ciudadanos en general, el lenguaje jurídico debería ser claro (Ministerio de Justicia, 2011).

*El derecho a entender* es el título y el tema principal de la reciente obra de Estrella Montolío y Mario Tascón, reseñado en Arias (2020); un trabajo dedicado a problematizar, discutir y visibilizar la importancia de la claridad en el lenguaje jurídico y el derecho comprenderlo. De manera que modernizar el lenguaje para que la

administración y la justicia ofrezcan un servicio público de calidad a los ciudadanos, se entiende hoy como una clara necesidad y un ejercicio democrático (Unión Europea, 2014; Montolío, 2012).

La constatación de esta necesidad ha sido, por lo tanto, un motor para diferentes movimientos, surgidos en diferentes países occidentales que abogan por la simplificación del lenguaje jurídico. Los movimientos iniciados por ciudadanos, respaldados por posteriormente lingüistas y algunos juristas, han solicitado a lo largo de las últimas décadas claridad y transparencia en el lenguaje de la ley y de la Administración. Estas voces se han concretizado, por ejemplo, en la obra del 2011 de la Comisión Europea *How to Write Clearly*; y de forma contundente en los contextos anglosajones con el llamado *Plain English Campaign* y el movimiento *Clarity* del Reino Unido. Estados Unidos se ha mostrado muy bien representado con el *Plain Language Action and Information Network*, el *Plain Writing Act 2010* y el U.S. *Securities and Exchange Commission*, los cuales muestran que al parecer las agencias federales administrativas ya están comprometidas con el movimiento del inglés simplificado y la redacción clara y comprensible para los ciudadanos.

Del otro lado del Atlántico, la complejidad del lenguaje jurídico y la incompreensión de los ciudadanos franceses (no iniciados en las ciencias jurídicas) de sus propias leyes también ha sido denunciada. Por estos motivos, la Asamblea Nacional Francesa adoptó el 16 de octubre de 2008 una proposición de ley para la simplificación y aclaración del discurso jurídico y la reducción de diversos trámites (Carvalho, 2008, p. 9).

En el contexto español es importante resaltar los aportes de la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico organizada por el Ministerio de Justicia en el 2009. Su equipo de expertos (entre los cuales se encuentran los miembros del grupo EDAP de la Universidad de Barcelona) ha elaborado un informe que analiza la situación del lenguaje empleado por los profesionales del Derecho y recomienda las acciones necesarias para hacer que el lenguaje jurídico sea más comprensible para la ciudadanía.

Una de las conclusiones a las que llega la comisión es que los vicios “o deformaciones” profesionales deben revisarse desde la formación universitaria ya que es en esos años donde se engendran prácticas y hábitos que se consolidan con los años y, luego, son

difíciles de modificar. El juez que redacta una frase incomprensible, extendida en dos párrafos, en algún momento fue un estudiante universitario llamado a iniciarse en el discurso jurídico probablemente con poco acompañamiento en educación lingüística. La comisión de expertos que encabezan el Informe de Modernización del Lenguaje Jurídico, señala al respecto que:

*La formación lingüística de los juristas está prácticamente ausente de los actuales programas universitarios. Algunas facultades de derecho incluyen estos conocimientos en sus planes de estudio, generalmente como materias optativas, o bien como una parte del programa de determinadas asignaturas troncales u obligatorias. (Ministerio de Justicia, 2010, p.16).*

De manera que la formación universitaria como etapa iniciática del discurso jurídico se estima fundamental en la lucha por la claridad y la simplificación del lenguaje de la ley y la administración. La formación, si no reflexión, lingüística de los estudiantes de derecho se contempla como una prioridad y como un campo al que debe dársele visibilidad y prioridad si lo que se espera es que los futuros juristas construyan y cultiven discursos escritos y orales claros. Nuestro estudio se une a este movimiento global y contribuye a la reflexión de los programas de formación jurídica en español (L1) y (L2) y de las prácticas discursivas que allí se dan.

Nuestra investigación analiza muestras de casos prácticos escritos en dos contextos comparables de formación jurídica universitaria: la Universidad de Barcelona y la Universidad de Lyon 2. Las muestras de la universidad catalana están escritas en ELM<sup>21</sup> y las muestras de la universidad francesa, en ELE. Poniendo de manifiesto lo específico de cada corpus y los rasgos en común, analizamos una misma práctica discursiva en dos comunidades jurídicas, a nuestro juicio, comparables<sup>22</sup>.

Las muestras en ELM de la universidad catalana constituyen un ejemplo textual que podría servir de referencia entre otras posibles para mejorar las competencias escritas de

---

<sup>21</sup> La formación académica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona tiene dos lenguas oficiales, el español y el catalán. Aunque las clases se dicten en su mayoría en catalán, esta facultad acoge numerosos estudiantes hispanohablantes provenientes de otras regiones españolas y de América Latina. Según el criterio de los profesores de derecho que nos facilitaron las muestras, los pocos estudiantes que responden los parciales escritos en español, comúnmente, son estudiantes para quienes el español es su lengua materna. En consecuencia, en nuestro estudio los 40 textos redactados en español en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona son considerados como muestras representativas de producciones en ELM.

<sup>22</sup> Los criterios de selección de las muestras se detallan en el apartado 4.4.1, de la sección Datos y Metodología.

los estudiantes franceses de derecho español en Lyon 2. Esta estrategia metodológica de comparación nos permite hacer una reflexión crítica sobre la adecuación lingüístico-discursiva de los casos prácticos en ELE y las competencias escritas de los estudiantes franceses en español. Esta estrategia metodológica considera que los modelos textuales (profesionales, como la sentencia, o académicos, como el caso práctico) pueden ser una base para el aprendizaje de los estudiantes de Derecho, hispanohablantes o no hispanohablantes.

Los profesores de español como lengua jurídica en Francia deben basar su enseñanza en sus propias cualidades de adaptación y a su compromiso personal ya que no poseen recursos metodológicos sólidos que respondan a las exigencias y necesidades de los futuros juristas. Veremos a continuación que nuestros resultados también se pueden leer como un conjunto de recursos útiles destinados a los profesores de lengua en contextos de comunicación especializada.

#### **4. NECESIDADES DE LOS PROFESORES DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD EN FRANCIA**

La globalización de los intercambios económicos y la promoción de la movilidad internacional de los estudiantes universitarios han condicionado las demandas y las ofertas de los programas de formación académica de un gran número de universidades del mundo. De esta manera, la formación en lenguas extranjeras como lenguas de comunicación en contextos de especialidad se ha posicionado como una necesidad imperiosa en los programas curriculares de múltiples centros universitarios. Sin embargo, según señala Michel Van der Yeught (2014) con respecto al contexto francés, la demanda supera ampliamente a la oferta. El posicionamiento de las lenguas extranjeras en la formación universitaria ha avanzado a un ritmo tan acelerado que ni los profesores, ni las estructuras universitarias lo han podido seguir; ni las políticas educativas han podido responder a las necesidades reales de los estudiantes de diferentes disciplinas.

Esta preocupación por entender las necesidades de los estudiantes de lenguas especializadas y proponer programas óptimos y coherentes en la etapa universitaria no es nuevo. Se conoce, de hecho, desde los años 60 en los contextos de formación

universitaria en Estados Unidos en el área de ESP (English for Specifics Purposes) donde claramente destacan los trabajos de John Swales, una autoridad internacional en análisis de géneros y a quien le daremos un espacio más adelante.

La corriente anglicista ESP se instala en Francia en los años 70 en las investigaciones de inglés como lengua extranjera (Anglais Langue Étrangère, ALE), bajo la denominación de metodologías LSP (langues de spécialité). En esta área, destacan los aportes de Michael Van der Yeught (2014, 2016a y 2016b) a los estudios del inglés de la economía y la finanza y, especialmente, a la teoría y epistemología del inglés de especialidad lo convierten en una figura de referencia en los trabajos de LSP en Francia.

Las reflexiones sobre las lenguas en la universidad también se nutren con los trabajos originados en el seno de la didáctica del francés como lengua extranjera (FLE) y específicamente con las metodología FOS (français sur objectifs spécifiques) y, aun más, FOU (français sur objectifs universitaires). Este último es un enfoque didáctico consolidado, particularmente, con los trabajos de Mangiante y Parpette (2011). Las metodologías FOU buscan mejorar la integración de los estudiantes no francófonos a la enseñanza superior francesa. Por ende, comparte con nuestra tesis el interés por las prácticas de escritura en la universidad en el contexto de lenguas extranjeras y por tal motivo nos referimos a ella con mayor amplitud en nuestra sección de fundamentos teóricos.

En este escenario de inquietudes por mejorar la formación en lenguas, en el nivel universitario, en las últimas décadas hemos asistido a la explosión y expansión de un sector que reúne a investigadores y profesores de lenguas extranjeras que forman a estudiantes de todas las disciplinas y no solamente a estudiantes filólogos, presuntos especialistas en lenguas. En efecto, las investigaciones y los proyectos liderados por las estructuras universitarias de LANSAD (*Langues pour spécialistes d'autres disciplines*) y algunas las asociaciones se destacan en este sector:

- *RANACLES, Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur;*
- *UPLEGESS, Union des Professeurs de Langues Etrangères des Grandes Ecoles;*
- *APLIUT, Association des Professeurs de Langues des Instituts universitaires de Technologie;*
- *AFLA, Association Française de Linguistique Appliquée;*

- GERAS, *Groupe d'Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité*; y
- GERES, *Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité*.

Un grupo tan numeroso de asociaciones demuestra que, en efecto, existe en Francia un amplio espacio para la discusión sobre las lenguas extranjeras como lenguas de comunicación especializada en la formación universitaria. No obstante, las investigaciones en español aún no han cultivado un terreno firme en el país galo; especialmente si se les compara con los estudios en inglés y francés como lenguas extranjeras hechos a partir de marcos metodológicos propios, como señalábamos antes.

Es importante señalar que el GERES, desde el año 2006, busca darse un lugar en la escena francesa para promocionar la reflexión científica sobre la enseñanza y aprendizaje del español como lengua de Especialidad. Claramente, dicha asociación de hispanistas surge como calco del grupo anglicista GERAS; una asociación fundada en 1901 y, por tanto, con más de un siglo de experiencia en la investigación del inglés como lengua de especialidad en Francia. Frente al importante número de publicaciones y a la consolidación teórica y metodológica del GERAS, cuyo presidente honorario es justamente Michael Van der Yeught, el GERES se muestra aún neófito como grupo interesado en el campo del español como lengua de especialidad. Con la tipologización de una clase textual del discurso jurídico en español esperamos hacer una contribución a este espacio aún en construcción.

Específicamente, con respecto a los estudios del discurso jurídico, una vez más los anglicistas le llevan ventaja a los estudios en otras lenguas. Creado en 1999, al interior del GERAS, el subgrupo de trabajo dedicado exclusivamente a los estudios del inglés jurídico (*legal english/ english for legal purposes*) reúne a un sólido número de profesores e investigadores del campo del inglés como lengua de especialidad. El grupo integrado por juristas y anglicistas estudian el derecho en los contextos anglosajones, específicamente en sus aspectos lingüísticos, discursivos, culturales y didácticos. Tras 20 años de trabajo, publican y diseñan materiales didácticos y multimodales<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Por ejemplo, la publicación sobre el uso didáctico de las películas y las series en el aprendizaje del inglés jurídico de Di Pardo Léon-Henri (2012); o las orientaciones didácticas del inglés jurídico de Chapon (2017) que incluyen el uso de los medios y recursos audiovisuales de ficción.

destinados a los estudiantes franceses de derecho (en grado o master) que desean mejorar sus competencias en inglés en los contextos de formación jurídica.

Nos interesa mencionar la propuesta del juego como una técnica para ayudar a los profesores de inglés jurídico a aligerar la complejidad de su práctica de enseñanza, una propuesta de Villez (1994). La autora propone un enfoque lúdico, y práctico, para crear y resolver casos jurídicos oralmente atendiendo siempre al desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. A finales del siglo XX, la profesora ya señalaba, en un tono de denuncia, que las clases de derecho en inglés impartidas por los lingüistas se limitaban a comentar artículos periodísticos oralmente o por escrito, no conocían, sin embargo, el sistema jurídico inglés. La falta de experticia del profesor terminaba por frustrar a los estudiantes más avanzados interesados en abordar los temas de una forma más técnica que la cultura jurídica de su profesor no les permitía al ser tan solo un poco más avanzada que la de ellos.

Por otro lado, si las clases eran impartidas por juristas locutores nativos de inglés, según Villez, si bien los abogados estaban muy bien posicionados y muy cómodos en la discusión estrictamente jurídica, las clases terminaban siendo totalmente magistrales. El profesor era el único que hablaba, con muy poca atención en los problemas lingüísticos de los estudiantes. En este marco, la propuesta lúdica de Villez es el resultado de un trabajo que reúne a juristas y lingüistas y es, en sus palabras, *subversiva* dado que se oponía a las metodologías tradicionales que se seguían en las facultades de derecho y en los departamentos de lenguas jurídicas y económicas.

Pese a que el estudio de Villez propone una práctica exclusivamente oral en la formación jurídica, varios aspectos abordados por la autora coinciden con los centros de interés de esta tesis. Por un lado, la constatación de que en las clases de inglés jurídico dirigidas a los estudiantes franceses de derecho también existe una práctica de *simulación* de casos como un recurso didáctico y metodológico. Al igual que el trabajo de Villez, nuestra tesis también demuestra que el caso práctico, escrito u oral, es percibido como una propuesta innovadora, polémica y opuesta a las rutinas de las clases magistrales de derecho.

Por otro lado, la autora ya señalaba en su momento la necesidad de unir los esfuerzos de los expertos disciplinares, los juristas, y de los expertos en didáctica, los profesores de lengua, para lograr un verdadero desarrollo de las competencias discursivas de los estudiantes de una lengua de especialidad. Este último aspecto recuerda, por tanto, que un profesor de lengua debe integrarse a la comunidad discursiva estudiada con el objetivo de iniciar una formación en esa cultura de especialización y, por lo tanto, optimizar los recursos que proponga a sus estudiantes.

La formación y las necesidades de los profesores también han sido analizadas en los estudios más recientes del inglés jurídico a la par que las indagaciones sobre el contenido de los programas y las metodologías implementadas durante la formación universitaria. En este contexto, cabe resaltar la encuesta dirigida por Géraldine Gadbin-George en 2011 a un grupo de profesores de los programas de inglés jurídico. En ella determina el tipo de formación ofrecida a los estudiantes de grado y máster en derecho público, e identifica, al mismo tiempo, las necesidades de este grupo de profesores. Gadbin-George es enfática en resaltar sus ingentes esfuerzos por satisfacer las exigentes demandas de los estudiantes de las facultades de derecho. Si bien la autora constata que los programas, de master, en particular, no responden a las necesidades de los futuros juristas, resalta que los profesores se dan los medios para que sus alumnos progresen siguiendo ellos mismos una formación jurídica. Esta es, pues, otra fórmula para integrarse a la comunidad discursiva jurídica: autoformarse, realizar trabajos de investigación o seguir una formación continua en derecho.

De manera que estos estudios han identificado unas necesidades importantes en las competencias de los profesores de comunicación especializada en inglés, extrapolables al contexto de enseñanza del español como lengua jurídica en Francia. Existen, pues, unos vacíos debidos al nivel de experticia de los profesores pero es clara su voluntad para adaptarse mejor a las necesidades comunicativas de sus estudiantes integrándose a la comunidad jurídica en cuestión. En nuestra tesis tal idea de integración o, cuando menos, de contacto con la comunidad discursiva jurídica ha sido esencial. Por este motivo, como una decisión metodológica, hemos asistido a las clases de derecho junto a los estudiantes franceses del programa MINERVE y hemos entrevistado a los profesores de Barcelona que intervienen allí. La caracterización etnográfica de la comunidad discursiva enriquece, por tanto, la descripción discursiva que hacemos del caso práctico.

Como parte de la consulta de los estudios realizados por el grupo de investigación en inglés jurídico en las universidades francesas, también resaltamos el inventario descriptivo de los programas curriculares de los cursos de inglés en las facultades de derecho, un estudio de Clément y Thomas (2016). Los autores, profesores de inglés jurídico, nos confirman que hoy en día los casos prácticos (*études de cas pratiques*) también hacen parte de la modalidad de control de conocimientos de los cursos de inglés como lengua de comunicación en el ámbito jurídico:

*Les CM permettent aux étudiants d'aborder des notions de droit anglo-américain par le biais d'études de cas (une heure étant consacrée à chaque affaire en moyenne), tandis que les TD visent à approfondir les notions vues en CM et à solliciter la terminologie juridique acquise, à travers l'étude de cas mettant en avant des enjeux similaires. (Clément y Thomas, 2016, §21)*

Según el mismo informe, estos cursos son impartidos por lingüistas especializados que también han hecho una especialización en derecho. Apoyándose en múltiples estudios de casos prácticos, abordan en sus clases de TD (*travaux dirigés*) temas ligados a la constitución, las instituciones y el funcionamiento de los sistemas jurídicos.

Por otro lado, con respecto a los estudios del francés jurídico, es necesario revisar los aportes del considerado padre de la *linguistique juridique* en Francia, Gérard Cornu. Jurista, decano honorario de la Facultad de Derecho de Poitiers y profesor emérito de la Universidad París II, Cornu publica su célebre diccionario de la lengua jurídica en 1987, el cual ha sido la fuente de sus investigaciones y hoy por hoy ya llega a su décimo tercera edición (Cornu, 2020). Considerada como una rama de la lingüística general, con un claro énfasis en la lexicografía y la semántica, la lingüística jurídica tiene como objeto de estudio el discurso jurídico, particularmente, los modos de expresión de los legisladores y los juristas. Sin embargo, dentro de los múltiples campos de investigación en ciencias jurídicas, Barraud (2016a) opina que la rama desarrollada por Cornu es percibida por los juristas como *une discipline jeune, incomplète et à faible notoriété, cela en raison du manque de jurilinguistes* (Barraud, 2016a, p. 3). Esta marginalidad se debe, según el autor, a que los jurilingüistas, además de ser excesivamente escasos, suelen ser juristas de formación y no lingüistas de formación; lo cual impone una barrera al desarrollo de la disciplina. Sorprende, por tanto, que dado el valor de la argumentación y del discurso en el derecho, los analistas del discurso no hayan

explorado de forma más representativa y sistemática los intercambios comunicativos que se dan en el área.

La nuestra es la mirada de una investigadora que desde las ciencias del lenguaje se acerca a un fenómeno comunicativo en la formación de derecho. En este contexto, el campo de estudios que exploramos en esta investigación podría proponer un diálogo interdisciplinar con los investigadores juristas y enriquecer, así, un campo percibido aún como marginal.

De hecho, desde el punto de vista de los investigadores de las ciencias jurídicas en Francia, nuestra tesis no se ubica únicamente en el campo del francés jurídico o de la lingüística jurídica. Nuestro interés por los géneros discursivos en la formación universitaria y, por ende, por los mecanismos lingüístico-discursivos en unidades mayores a la oración, nos posiciona más cerca de la rama de investigaciones jurídicas claramente identificada como *Metodología jurídica*:

*Or il semble que cette partie de la linguistique juridique, d'une part, ne soit pas de la linguistique au sens le plus strict et, d'autre part, corresponde à une portion importante de la méthodologie juridique. Cette dernière se définit, en un mot, comme l'étude des savoir-faire des juristes. Le particularisme du discours législatif ou du discours juridictionnel reside dans les marques formelles et logiques utilisées, dans la phraséologie, la stylistique et la structure de ces discours, autant de savoir-faire. Si, ordinairement, le linguiste peut s'intéresser à ceux-ci et peut ranger les types de discours en fonction de leurs agents, de leurs objets ou de leurs modes d'expression, il faut considérer qu'il en va différemment en matière juridique où qui entend procéder à leur examen s'adonne à une activité méthodologique plus que linguistique. (Barraud, 2016a, p. 9)*

Nuestro estudio no reside únicamente en especificidades sintácticas o gramaticales del caso práctico, por el contrario, lo consideramos como una expresión del saber-hacer de los juristas, o futuros juristas, y sus rasgos pragmáticos tienen mucho peso en nuestra investigación. En consecuencia, según lo expuesto por Barraud (2016a), para los juristas franceses, nuestro objeto de estudio coincidiría más con la metodología jurídica que con la lingüística jurídica propiamente dicha. Los numerosos estudios sobre el caso práctico publicados desde esa rama se exponen en los fundamentos teóricos de la siguiente parte de nuestro trabajo.

También cabe resaltar, en el contexto francés, las publicaciones de Damette (2007) y Damette y Dargirolle (2017) en las que se examinan textos escritos a nivel profesional

tales como el contrato, las leyes y las sentencias. Estas autoras son una referencia para comprender el vocabulario jurídico y su tratamiento semántico y pragmático, la gramática específica de los textos jurídicos y un aspecto que nos interesa mucho en nuestra tesis, la argumentación en la cultura jurídica francesa, la lógica, el silogismo y la argumentación dialéctica. Por otra parte, las tesis doctorales de Peshkov (2012) y Xiang (2019) analizan las especificidades del derecho francés. También describen las tipologías textuales jurídicas de nivel profesional y proponen orientaciones didácticas dirigidas a estudiantes rusos y chinos, respectivamente, que siguen formaciones en derecho francés. Ninguno de estos trabajos, sin embargo, describe los géneros textuales jurídicos en etapa de formación universitaria.

Entre las indagaciones sobre el francés en los contextos de formación de derecho (*le français juridique*), nos interesa presentar el estudio preliminar de Carvalho (2008), una descripción de los cursos de francés para criminólogos destinados a los estudiantes de la Universidad de Alicante, España. Carvalho describe allí la sintaxis, el vocabulario y las nociones conceptuales complejas del derecho penal francés que se deben conocer, aunque no lo hace desde el marco de las clases textuales académicas o profesionales. Jeannine (2014), por su parte, presenta el inventario de las formaciones en francés jurídico en las universidades alemanas. Detalla el perfil de los profesores que las imparten y el contenido de los programas. Es un trabajo que retrata, por tanto, el estado de las formaciones de derecho francés en Alemania. Sin embargo, la descripción de las clases textuales que circulan en ese contexto de formación académica jurídica tampoco se detalla.

Llegados a este punto hemos visto que este ejercicio jurídico, nuestro objeto de estudio, hace parte de las metodologías de evaluación, oral y escrita, en las formaciones jurídicas en inglés lengua materna (Moroney, 2013; y Rakoff y Minow, 2007), en inglés lengua extranjera (Clément y Thomas, 2016), en ELM (Turull i Rubinat y Albertí, 2016; Pinochet et al., 2020; López, 2018; y Limpas, 2012), en ELE (MINERVE) y de forma sistemática en francés lengua materna (Colin et al., 1978; Boutry et al., 1984; Gridel, 1985; Levillain y Forgeard, 2019; y Bottaro, 2021). Si bien el caso práctico responde a las especificades lingüístico-discursivas en cada lengua, es un dato muy significativo para nuestro estudio confirmar que el estudio de casos prácticos tenga el carácter “internacional” señalado por María Teresa Cabré (2004) como un rasgo de los discursos

especializados. Citando a Beaugrande (1987), la autora indica que los discursos especializados además de tener un número de usuarios restringidos, poseen también un carácter internacional o universal en sus unidades y sus reglas. Desde un punto de vista pragmático este rasgo favorece y justifica que los especialistas de una determinada materia puedan entender textos de su especialidad escritos en otra lengua. Por ejemplo, una recomendación médica redactada en español puede ser comprendida con mayor facilidad por un médico francés que por cualquier hispanohablante no especialista en las ciencias médicas.

En nuestro caso, la dimensión internacional del caso práctico legitima su concepción como un género perteneciente a un discurso especializado. Los resultados de esta tesis, en consecuencia, podrían tener incidencia más allá del campo hispano y podría completar las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del discurso jurídico en etapa de formación universitaria de las culturas académicas en otras lenguas. Incluso, podríamos prever un enfoque interdisciplinar con los juristas de los departamentos de Derecho en el contexto español y francés.

La descripción de los géneros textuales constituye un punto de referencia para la didáctica y metodología en la enseñanza de lenguas de comunicación especializada que podría completar la falta de experticia de los profesores de lenguas extranjeras. Sin embargo sorprende que aún no se hayan hecho investigaciones consistentes sobre las prácticas discursivas en la etapa de formación jurídica en lengua extranjera y que tampoco se hayan descrito los géneros discursivos de escritura académica que circulan en las formaciones de derecho francés o derecho inglés orientadas a locutores no nativos.

Con respecto a los estudios realizados en español, podemos decir, con cierto entusiasmo, que algunas tesis publicadas en los últimos años han enriquecido el panorama de los estudios del español como lengua de especialidad en Francia. En el área de la ingeniería, una comunidad claramente identificada por su comunicación especializada, Tano (2017) describe las necesidades discursivas y didácticas de esta formación en Francia, e incluso señala el rol del enfoque didáctico por problemas en la enseñanza del español en el área. Esta tesis tiene una relevancia importante en nuestro estudio ya que, aunque se trata de otra disciplina y otra comunidad discursiva, Tano

expone el estado de la situación y el estatuto de discurso profesional en español en una formación francesa de objetivos específicos.

Con respecto a los estudios del discurso académico en español y al análisis de las producciones de estudiantes universitarios que aprenden español en Francia, vale la pena destacar: el estudio del uso de los apelativos desde un enfoque interaccional y pragmalingüístico, una tesis en didáctica de Gutierrez -Laffargue (2015); el estudio de Bernard (2016) sobre la motivación y el control de estrés como factores importantes en la didáctica de la expresión oral; el dispositivo pedagógico de Ospina (2016) para desarrollar la competencia estratégica oral de los estudiantes universitarios; el análisis de la destreza de la comprensión audiovisual de Ruiz (2016); y el análisis de 3 rasgos lingüísticos (el empleo de los tiempos verbales, el modo y la oposición ser y estar) en las producciones de estudiantes francófonos de nivel B2 de Macias (2013).

Si bien la tesis de Lomeña (2018) también se interesa en el área jurídica, los fines de su estudio están más orientados a la traducción y a la profesionalización de los actores de ese medio. María Lomeña establece en su tesis un marco para definir el profesionalismo entre traductores e intérpretes judiciales de Francia y España. Con lo cual su contribución no tiene consecuencias en el campo del discurso jurídico en etapa de formación universitaria. En el área del discurso profesional también sobresalen el trabajo sobre la comunicación con fines comerciales mediada por la aplicación de Whatsapp de Cuenca (2017); y el reciente estudio de Escartin (2020) que caracteriza el discurso de la cooperación internacional y, específicamente, analiza el informe anual de actividades de las ONG como un género discursivo.

Como hemos señalado en un apartado anterior, la consulta de los estudios de las prácticas en la educación superior en Francia evidencia que el discurso jurídico español no ha tenido un espacio ni en el GERES ni en otros escenarios de las investigaciones de los discursos académicos. No se conocen las necesidades del sector, no se conoce el perfil de los profesores<sup>24</sup> y tampoco se conocen las características de los programas de

---

<sup>24</sup> Noemie Rámila (2018) hace un estudio sobre la identidad profesional de los profesores de español lengua extranjera en Francia y España, sin embargo, no nos ha sido posible acceder a la lectura de su tesis para revisar si hay un inventario de los profesores de español que trabajan en las facultades de derecho en Francia.

derecho en español. Sin embargo, la precariedad de la formación de los profesores de especialidad salta a la vista.

Así lo demuestran los testimonios de numerosos docentes a quienes hemos conocido en congresos y encuentros de investigadores y profesores de español como lengua de comunicación especializada. Muchas veces, por defecto y no por opción propia, les corresponde dirigir cursos de derecho español en diferentes facultades en Francia sin sentirse preparados para ello. Entre las experiencias compartidas, destacan que no se sienten con el nivel de experticia impuesto por la propia disciplina, se encuentran ávidos de materiales didácticos y de estrategias metodológicas para implementar en sus cursos; y, además, sus necesidades e inquietudes no son escuchadas o respondidas por los centros institucionales que los contratan. Los cursos de derecho en master, por ejemplo, se reducen a la traducción de las noticias del ámbito jurídico que aparecen en los diarios. A nivel metodológico y conceptual, este enfoque se relacionaría más con la disciplina periodística que con la disciplina jurídica propiamente dicha. Algunos docentes también nos han compartido que se instruyen por cuenta propia, por ejemplo, con los recursos gratuitos del programa de Derecho de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), en España. De manera que percibimos un vacío estructural en el área de la enseñanza del español como lengua de comunicación jurídica en Francia debido a la poca preparación de los profesores (no juristas) en la lengua de especialidad. Con respecto a este aspecto Gómez de Enterría (2010) señala que

*Es indudable que el conocimiento de las lenguas de especialidad por parte del profesor de Español lengua de especialidad con fines profesionales es fundamental para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que sólo así es posible acercar hasta el aula la lengua funcional que demanda el aprendiz (Gomez de Enterría, 2010, p. 61)*

Por consiguiente, si los profesores de español jurídico con fines profesionales no conocen la lengua de especialidad, podríamos inferir ciertas inadecuaciones en sus programas y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua jurídica española en Francia.

Nuestro estudio presenta el ejercicio de una práctica discursiva auténtica de la formación jurídica española en el contexto universitario francés y español. Por lo tanto, los profesores, no juristas, que se vean llamados, por decisión propia o no, a dirigir

cursos de español como lengua de comunicación jurídica podrán encontrar en nuestro estudio una referencia clara de las tradiciones de metodología y evaluación en derecho francés, derecho español y, por ende, de la construcción de la práctica de escritura descrita: el caso práctico.

Nuestro estudio describe un contexto hasta aquí desconocido y puede conducir a esos potenciales profesores de lengua de comunicación especializada a reflexionar sobre los contenidos, la metodología y a definir un programa mejor adaptado al público en cuestión. En este sentido, conocer la comunidad discursiva y la descripción de una práctica discursiva auténtica en la formación jurídica puede dar luces a los profesores no juristas que intervienen en las clases de derecho que se dictan en las facultades francesas, para seleccionar textos, definir, y describir los objetos de estudio y optimizar las prácticas discursivas para acompañan la formación desde un punto de vista pedagógico y didáctico.

Los resultados de nuestra tesis contribuyen, por lo tanto, al debate sobre la calidad de los programas de lenguas extranjeras y su efectividad en la profesionalización de los estudiantes en Francia. Como bien señala Van der Yeught (2014), la profesionalización es un tema central en los objetivos de la educación superior francesa y debería serlo también en los programas en lenguas extranjeras. Los planes a nivel nacional preconizan que al término de un programa curricular en la universidad un estudiante debería haber desarrollado en su carrera las competencias que le permitan ingresar de inmediato a un mercado laboral. En otras palabras, se espera que la persona que haya seguido una carrera universitaria con cursos optativos en inglés o español o en otra lengua haya sacado provecho de la experiencia y sea competente en su disciplina de especialidad y en una lengua extranjera que refuerce su perfil internacional.

La caracterización del caso práctico en español muestra en qué medida este ejercicio argumentativo contribuye claramente a la profesionalización de los estudiantes de derecho inscritos en MINERVE. Nuestra tesis demuestra, así, la importancia de trabajar con las clases textuales propias de la formación jurídica para la construcción de una verdadera competencia en la comunicación especializada. Los estudiantes de derecho español entrenados en la resolución de casos prácticos durante su formación

universitaria, tienen más opciones de adquirir una verdadera cultura jurídica en español y estarían, por ende, mejor preparados para ingresar al mundo laboral.

## 5. CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO, CREACIÓN DEL CORPUS DE ANÁLISIS Y METODOLOGÍA

Llegados a este punto, es claro que los estudiantes de derecho español que asisten a MINERVE exploran su disciplina en una cultura académica distinta a la de su formación de base: derecho francés. En consecuencia, en las evaluaciones escritas deben probar que son usuarios competentes del discurso de formación en una segunda lengua. Redactan textos con un alto nivel de especialidad como lo es el caso práctico y, sin embargo, no cuentan con un modelo textual de referencia con el que se les facilite construir su discurso jurídico en español. ¿Por qué se les evalúa con este tipo de textos? ¿Qué escriben cuando desarrollan un caso práctico? ¿cómo lo escriben? ¿Con qué herramientas cuentan? ¿Son textos profesionalizantes? En resumidas cuentas, ¿Podemos considerar el caso práctico como un género discursivo de la formación jurídica?

Las respuestas a estas preguntas provienen, necesariamente, de distintas orientaciones teóricas e implican el análisis de la escritura no solo como resultado sino como el proceso de construcción de un discurso dentro de una comunicación especializada. De manera que el enfoque teórico es multidimensional y demanda la revisión de las teorías del lenguaje que se interesan en el discurso como unidad interfrástica, el discurso como lengua en uso y el discurso como constructo de una comunidad de habla. Las producciones escritas en MINERVE son analizadas, por consiguiente, en su dimensión lingüística, su dimensión cognitiva y su dimensión social. Estos aspectos se desarrollan en la sección de fundamentos teóricos de nuestro trabajo. Seguimos, en este sentido, la distinción de Giovanni Parodi (2010a) entre los conceptos *textos*, *géneros* y *discursos de especialidad* (la letra negrilla es nuestra):

*Lo que vemos, lo que observamos y con lo que trabajamos en el aula es con los **textos** (manuales, guías didácticas, informes o fichas). Estos textos son los que en un nivel de abstracción vamos construyéndolos **en géneros disciplinares, géneros académicos y profesionales**, y constituyen como un todo un **discurso de especialidad** (2010a, p.72)*

Si bien suelen presentarse como cercanos conceptualmente, textos, géneros y discursos son en Parodi (2010a) tres planos de análisis que van desde lo más material hasta lo más abstracto. El autor propone, así, una distinción para procurar una claridad científica. En nuestra tesis nos ocupamos de las redacciones de los estudiantes como entidades materiales, es decir, como textos, analizados con las herramientas de las tipologías textuales. Reconocidos como una unidad más abstracta, son considerados como pertenecientes al género *caso práctico*, el cual, finalmente, es analizado como una manifestación del discurso académico jurídico.

Retratamos el resultado, el proceso y la construcción del caso práctico desde los intercambios que se dan en las clases magistrales entre profesores y estudiantes, en las ideologías de los profesores que marcan su cultura disciplinar y metodológica, en la consigna como texto instruccional que condiciona el desarrollo y escritura de un caso práctico y, finalmente, en las redacciones de los estudiantes como ejercicio de evaluación en la formación en derecho. En resumidas cuentas, presentamos la construcción del caso práctico como un género de una comunidad especializada y para ello trazamos sus huellas desde los contextos de intercambio entre profesores y alumnos hasta los procedimientos lingüísticos y estilísticos que toman forma en los textos escritos. Puntualmente, la manera en la que hemos recogido los datos que integran el corpus muestra nuestra adhesión a una metodología etnográfica de la investigación.

Para realizar la caracterización del caso práctico hemos compuesto un corpus con recursos de naturaleza mixta y diversa. Con datos orales, escritos, controlados o espontáneos, en español o francés; el corpus integra consignas y redacciones de exámenes escritos en el marco de la formación jurídica, notas de observación de clase y entrevistas con los miembros de la comunidad de estudio. De forma más precisa, nuestro corpus está integrado por:

- *5 notas de observación no participativa de 5 clases de Derecho Español impartidas por los profesores catalanes en el programa MINERVE, en el periodo escolar 2016 – 2017;*
- *150 casos prácticos escritos en español por los estudiantes del programa MINERVE de la Universidad de Lyon 2, en el periodo del año escolar 2016 – 2017;*
- *5 entrevistas a 5 profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona que participan en el programa MINERVE como profesores invitados, grabadas en mayo de 2016;*
- *40 casos prácticos escritos en español por los estudiantes españoles de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en el periodo del año escolar 2016 -*

2017;

- 14 consignas de casos prácticos diseñadas por los profesores de la Facultad de Derecho de Barcelona para los exámenes escritos de los cursos que imparten en Barcelona y en Lyon. Dichas consignas generaron la escritura de los casos prácticos recopilados;
- 3 entrevistas a 3 profesores franceses de la Facultad de Derecho de la Universidad de Lyon 2, grabadas en junio de 2016;
- 1 entrevista al ex coordinador de la sección de lengua española en el programa MINERVE, grabada en junio de 2016

El método etnográfico de la investigación supone justamente una concepción múltiple y holística de la realidad (Cambra, 2003). Por esta razón, con el objetivo de caracterizar discursivamente el caso práctico, hemos realizado un recorrido interpretativo, inicialmente, en el diario de observación de clases, en las entrevistas de los profesores, en las consignas de evaluación y, finalmente, en los exámenes escritos, es decir, en un grupo de cuatro datos abiertos, variados y complementarios. De forma nuestro corpus de análisis está integrado por 5 notas de observación de clase, ubicadas en el Anexo 1 ; 9 entrevistas con los profesores informantes, ubicadas en el Anexo 2 ; 14 consignas de casos prácticos, ubicadas en el Anexo 3 y 190 resoluciones de casos prácticos, ubicadas en el Anexo 4.

Hacer un análisis únicamente textual de las redacciones de los estudiantes no era suficiente, lo considerabamos una forma muy restringida de abordar el caso práctico como un género discursivo. En consecuencia, además de describir los textos redactados por los estudiantes de MINERVE bajo el enfoque *corpus-driven*, hemos considerado un acercamiento global al objeto de estudio, buscando sus huellas en las cátedras impartidas por los profesores, en sus posturas pedagógicas identificadas en las entrevistas y en las consignas de evaluación, igualmente redactadas por ellos. Hemos decidido, así, hacer un trabajo de terreno y tener un rol como observadores de las situaciones cotidianas en el contexto natural en el que se trabaja con casos prácticos en la formación en derecho en la universidad. Nuestra opción, desde el punto de vista etnográfico, ha sido acceder a una comprensión holística del caso práctico como género discursivo a través de la interacción y de las relaciones construidas con la comunidad discursiva jurídica durante las observaciones de clase y durante las entrevistas. Estos datos han sido transcritos para constituir el corpus de análisis, es decir, hemos hecho una organización textual de lo visible, de lo observado, de lo escuchado.

La exploración cualitativa de nuestro objeto de estudio es coherente con el objetivo principal que es comprender los rasgos discursivos del caso práctico como género de la formación universitaria en Derecho. Por esta razón, más que partir de predicciones o establecer relaciones de causa-efecto, mantenemos una perspectiva inductiva en el diseño de nuestra investigación.<sup>25</sup> Aunque partimos de un interrogante, *¿Podemos considerar el caso práctico como un género discursivo de la formación jurídica?*, hemos sido flexibles incorporando hallazgos no previstos inicialmente y que nos han ayudado a entender mejor esta práctica de escritura en la universidad.

Sin embargo, como describimos ampliamente en el capítulo Ruta de Navegación de la sección de Datos y Metodología, empleamos métodos cuantitativos para organizar y presentar los resultados obtenidos. Se recurrirá a uno u otro enfoque siempre que sea necesario para dar una visión más profunda de la realidad de nuestro objeto de estudio.

Así, hemos organizado, interpretado y creado datos según lo observado en los cuatro recursos que integran nuestro corpus con un total de 78.515 palabras. La caracterización está mediada y optimizada con la ayuda de una herramienta de análisis automatizado: NVIVO. En el CD complementario, el lector de esta tesis puede encontrar todos los datos primarios (datos en bruto) del análisis realizado con este programa. Consideramos que la herramienta tecnológica nos ha permitido sacarle mejor provecho a la gran masa de datos de nuestro corpus. Con su ayuda hemos organizado la información, analizándola y automatizando los cálculos de frecuencia (especificidades y coocurrencias) que de realizarse a mano habrían tomado mucho tiempo.

---

<sup>25</sup> Por el contrario, una investigación que sigue un enfoque cuantitativo se caracteriza por el razonamiento deductivo y la necesidad de establecer una relación de causa-efecto entre dos fenómenos por medio de una validación empírica.

## **6. ESTRUCTURA DE LA TESIS**

Nuestro trabajo está organizado en tres grandes secciones. En la primera parte exponemos los fundamentos teóricos de nuestra investigación, organizados a su vez en cuatro capítulos que retoman las fuentes documentales utilizadas. El primer capítulo presenta una síntesis de las teorías del lenguaje que se han interesado en el análisis de las producciones de los hablantes en contextos específicos; a saber, el análisis del discurso, la lingüística textual y la pragmática.

El segundo capítulo expone un conjunto de herramientas teórico-metodológicas de la lingüística textual para clasificar la diversidad de textos que los hablantes producen. Igualmente se exponen las teorías de los géneros discursivos que nos permiten entender el caso práctico como un conjunto de enunciados relativamente estable, ligado a una esfera social determinada, con unos objetivos comunicativos específicos. Por último, dado que exploramos el caso práctico como un género perteneciente al discurso académico escrito de la formación jurídica en español, en el contexto de MINERVE, terminamos este segundo capítulo con la presentación de las características del discurso académico escrito y del discurso jurídico en español.

En el tercer capítulo, describimos la metodología jurídica que da origen al caso práctico como un texto de formación profesional: El método de caso. Desde la Escuela de Leyes de Universidad de Harvard, en Estados Unidos, hasta las facultades de Derecho de Lyon y Barcelona, en Europa, el método que estudiamos ha recorrido un largo trayecto. En este capítulo exponemos la difusión de la metodología y describimos la estructura textual y los procedimientos argumentativos convencionales del caso práctico; rasgos discursivos formados históricamente al interior de las comunidades jurídicas. Por último, dada la importancia de las partículas del discurso como marcas de la argumentación y de la competencia escrita en las lenguas de especialidad, en el cuarto y último capítulo de esta sección presentamos la definición y la clasificación de los marcadores del discurso en español.

La segunda gran sección de nuestra tesis se denomina Datos y Metodología. En esta parte de nuestro trabajo describimos el camino que construimos para caracterizar discursivamente el caso práctico. Por tanto, se explica el conjunto de decisiones que

tomamos para tender el puente que relacionan las preguntas sugeridas en el marco teórico con las respuestas desarrolladas en los resultados. Esta sección está organizada en 4 capítulos. En el primer capítulo comentamos la historia natural de nuestra investigación, los motivos que nos llevaron a realizar el estudio y los primeros acercamientos a la comunidad discursiva jurídica. Caracterizar un discurso implica trabajar con enunciados materializados en un corpus, de forma que en el capítulo 2, por un lado, se detallan los tipos de datos que nos interesaron analizar y los pasos que se siguieron para crear nuestro corpus de análisis de 78.418 palabras. Por otro lado, se presenta el enfoque etnográfico y descriptivo de la caracterización y las perspectivas cualitativas y cuantitativas utilizadas. En el capítulo 3, revelamos el porqué y el cómo se ha utilizado el programa informático NVIVO en la descripción y se detallan las etapas seguidas en el análisis del corpus para realizar un análisis cualitativo a partir de los procesos de codificación del programa. En el último capítulo de la sección, compartimos los detalles del protocolo de recogida de datos, su organización en el corpus y las principales decisiones que se tomaron para conformar las categorías de su interpretación.

Finalmente, en la última parte de nuestro trabajo se presentan los resultados de la caracterización. Esta sección se divide igualmente en 4 capítulos que van desde una perspectiva más social a una perspectiva más lingüística, de lo más abstracto a lo material. En el primero, presentamos los resultados del análisis de las notas de observación de clase, identificamos el trabajo con la metodología de casos prácticos y rastreamos la gestación del caso práctico como práctica discursiva en la interacción comunicativa en el aula y, en particular, en el discurso oral del profesor durante las clases. En el segundo capítulo, se encuentran los resultados del análisis etnográfico de las entrevistas a los profesores miembros de la comunidad discursiva. Se presenta, en consecuencia, su visión del mundo, sus creencias, sus valores y posiciones como expertos académicos y juristas frente al método de caso práctico y su descripción discursiva. El tercer capítulo, presenta los resultados del análisis de las consignas de evaluación, un discurso instruccional escrito del profesor que condiciona la redacción de los casos prácticos y tiene la cualidad de ser un texto que inicia a los estudiantes en el discurso jurídico.

Saber interpretar la consigna de un caso práctico y, posteriormente, resolverlo por escrito es una práctica de lectura-escritura que les facilita a los estudiantes su incorporación en la sociedad de discurso de su disciplina. Justamente, nuestro último capítulo expone los resultados del análisis de las redacciones de casos prácticos que conforman nuestro corpus, sus cualidades textuales y discursivas que lo distinguen de cualquier otro texto de control de conocimientos.

Las conclusiones de nuestro estudio presentan el caso práctico como un conjunto de enunciados con rasgos textuales estables, con convenciones identificables en su dimensión lingüística, cognitiva y social. Nuestro estudio confirma, por tanto, que el caso práctico además de ser un método de aprendizaje de la comunidad discursiva jurídica es, igualmente, un género discursivo de formación disciplinar.

# **I. MARCO TEÓRICO**



# 1. TEORÍAS DEL LENGUAJE

En esta tesis consideramos que caracterizar el caso práctico como un género discursivo supone explicar cuál es su sentido, su forma y su función comunicativa al interior de una comunidad. De manera más precisa, caracterizar el caso práctico exige, por un lado, identificar sus rasgos textuales convencionales, es decir, definir las características internas que incluyen: los mecanismos morfosintáxicos, el tipo de información seleccionada, la organización del contenido, las marcas del locutor y destinatario, el registro, etc. Rasgos que son recurrentes en las redacciones y, por ende, son reconocidos por los participantes de esta actividad comunicativa: estudiantes y docentes de la carrera de derecho. Por otro lado, también es necesario definir sus características externas y contextuales y, por consiguiente, explicar las restricciones socioculturales y las restricciones cognitivas que operan dentro de la comunidad discursiva.

Así pues, se hace necesario tener en cuenta su procesamiento retórico, las manifestaciones lingüísticas concretas de las redacciones de los estudiantes de derecho y los valores pragmáticos y socio-cognitivos que condicionan la escritura de este ejercicio jurídico. Las múltiples dimensiones de análisis imponen que en la caracterización nos valgamos de diferentes teorías y metodologías provenientes de las ciencias del lenguaje. En consecuencia, en este capítulo presentamos los aportes a nuestro estudio de las corrientes teóricas del análisis del discurso, la lingüística del texto, la pragmática y las ciencias cognitivas. Como se observará, dichas corrientes lejos de mostrarse en relación de oposición, son complementarias.

## 1.1 EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA LENGUA EN USO

El análisis del discurso hoy por hoy ocupa un lugar central en todas las ciencias humanas y sociales. De forma generalizada, se entiende que su objeto de estudio el *discurso* es el lenguaje mismo, considerado como actividad en contexto, constructora de sentido y vínculo social (Charadeau et al., 2002, p.187). No obstante, el análisis del discurso es una disciplina problemática (Santander, 2011). Tal dificultad reside tanto en la gran variedad de enfoques teóricos y metodológicos que la conforman como en la

falta de un campo delimitado y autónomo de sus conceptos y sus técnicas. Tan inabarcable como delimitar el lenguaje, lo es delimitar el discurso como objeto de estudio.

Lingüistas y no lingüistas utilizan el término *discurso*, y su correlato *análisis del discurso*, con poca unanimidad en los criterios. Algunos defienden una concepción bastante restrictiva y otros, que no son pocos, lo convierten en un sinónimo indistinto de *texto*, *enunciado* o *análisis de texto*. En este apartado compartiremos algunos comentarios esclarecedores que nos permitirán posicionarnos en los conceptos teóricos necesarios para avanzar en nuestro estudio, sin pretender resolver un problema terminológico tan grande que ni Parodi (2010) ni el mismo Maingueneau (1976)<sup>26</sup> se han propuesto solucionar.

Una revisión, no exhaustiva, de la literatura nos muestra que, en primer lugar, en la tradición lingüística, se suele entender por *discurso* el uso de la lengua en un nivel mayor al de la oración o la cláusula. Igualmente extendida es su acepción como lengua en uso. Esta última orientación del discurso es heredera del enfoque funcional de Halliday (1973), en Maingueneau (1976), y de los estudios sobre la oralidad.

El fuerte interés por el estudio del discurso como lengua en uso, permeado por el posestructuralismo y las investigaciones etnográficas y antropológicas, no solo despertó el interés de los lingüistas anglosajones (Firth, Mitchell, Halliday). También germinó en la tradición francesa con las descripciones de la *manifestation de la langue dans la communication vivante* (Beneviste, 1974, p. 130), con los trabajos de los teóricos de la enunciación y, en particular, con las orientaciones de la escuela francesa del análisis del discurso.

En el contexto hispánico, este enfoque del estudio del lenguaje como actividad es iniciado por Coseriu (1981) y su propuesta de análisis del lenguaje y de los procesos

---

<sup>26</sup> Este lingüista francés, teórico del análisis del discurso, identifica la ya temprana polisemia del término *discurso* y la presenta en su obra *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours* (1976: 11) con una síntesis de por lo menos 6 acepciones diferentes. Recopila acepciones que van desde la de un sinónimo del acto de hablar, *la parole* de Saussure, hasta aquellas que se interesan en revisar las relaciones entre las condiciones de producción de un enunciado (L. Guespin) y las circunstancias de la comunicación (, P.Charaudeau).

comunicativos desde una múltiple perspectiva: la sintaxis, la semántica y la pragmática. Justamente dicho enfoque multidisciplinar es el factor común en los trabajos de los autores que se adscriben al análisis del lenguaje en contexto, trabajos que sellan la lingüística de la segunda mitad del siglo XX como una lingüística del hablar (Loureda, 2009, p. 9). En el hablar hay más que solo palabras, hay uno o varios locutores e interlocutores que mantienen relaciones de diferente nivel; un contexto complejo; objetivos e intenciones compartidas o no por los hablantes en los intercambios comunicativos; estrategias para cumplir ciertas funciones comunicativas; realizaciones verbales en textos de diferente naturaleza; y un amplísimo contexto extralingüístico que condiciona lo dicho. Abordar estos y otros elementos que condicionan el discurso, forjó el uso de recursos igualmente múltiples para describirlo: la polifonía, la modalización, la argumentación, la coherencia y cohesión, la progresión temática, las nociones de género y de tipología textual, el contexto y otros rasgos provenientes de la pragmática.

En segundo lugar, la concepción del discurso toma una orientación más sociológica a partir de los estudios de Bajtín (1929) y su propuesta de la relación entre la lengua y la ideología. En esta perspectiva también se posicionan las reflexiones de Foucault (1972) y Bordieu (1979) cuyos análisis sugieren que las condiciones históricas, sociales y culturales rigen ciertos comportamientos comunicativos y los usos lingüísticos dentro de una comunidad de hablantes. En este sentido, entendemos que nos comunicamos según la ideología que nos condiciona y nuestra representación del mundo.

En su obra *Arqueología del saber*, Michele Foucault (1969) citado por Maingueneau (1984, p. 5) propone una definición de discurso que, si bien parte del propósito filosófico de remodelar la historia de las ideas, nos ayuda a integrar las dos grandes acepciones que describimos anteriormente y, así, delimitar la noción de discurso en nuestro estudio. Foucault formula que el discurso es:

*Un conjunto de reglas históricas anónimas, siempre determinadas por el tiempo y el espacio, que definen las condiciones para el ejercicio de la función enunciativa en un momento dado y para un contexto social, económico, geográfico o lingüístico determinado. (La traducción es mía).*

A partir de este postulado entendemos que el contexto regula las funciones enunciativas y que al interior de un idioma, en una sociedad, en una institución o un grupo de

especialistas de una disciplina, la lengua puede conformar una identidad y delimitar, así, un sistema.

El discurso es, pues, una unidad plural constituida por un conjunto de regularidades enunciativas definidas por rasgos de múltiples dimensiones. Por esta razón, las acepciones de discurso como unidad interfrástica (texto, en Parodi, 2009b), discurso como lengua en uso (género discursivo, en Parodi, 2009b) y discurso como constructo de una comunidad de habla encontrarán lugar en nuestra investigación que entiende el caso práctico como un *acto de discurso* en el contexto de una formación universitaria específica.

Descubriremos cómo el caso práctico hace parte de una práctica discursiva de una comunidad de hablantes, de un sistema de creencias históricamente establecidas y de una metodología de formación e iniciación en una comunidad disciplinar. El caso práctico como discurso se puede entender como un sistema con identidad propia, cuyas propiedades pueden ser descritas desde múltiples ángulos, tal y como lo proponemos más adelante en §I, 2. En nuestra tesis el caso práctico estará integrado por unidades discursivas que pueden ser integralmente lingüísticas e integralmente históricas, es decir, aquellas constuidas en el tiempo de acuerdo con un fin elegido por una comunidad de hablantes. La forma más congruente para integrar estas unidades en la descripción del caso práctico ha sido bajo el concepto de *género del discurso*, al cual le dedicamos un espacio en §I, 2.2

Las acepciones de discurso que lo definen como el estudio de la lengua en un nivel superior a la oración y como la lengua en uso tendrán más protagonismo en la descripción de los textos redactados por los estudiantes de derecho. Analizaremos allí cómo estos usuarios utilizan las unidades lingüísticas para producir un texto en un contexto específico. Los recursos del análisis del discurso nos permitirán dar cuenta de los patrones léxico-semánticos que rigen las redacciones, sus mecanismos argumentativos y retóricos, y los aspectos convencionales específicos que hacen del caso práctico un discurso de un contexto académico de la rama jurídica.

Por otro lado, la segunda acepción que entiende el discurso como práctica social e histórica que condiciona el objeto del que se habla también está presente en nuestra tesis. Desde un enfoque más etnográfico, examinaremos las representaciones de los profesores juristas y sus ideas sobre la escritura en la etapa de formación jurídica y sobre el caso práctico como metodología de formación profesional. En este sentido las entrevistas a la comunidad de expertos en el discurso jurídico expondrán su rol determinante en la formación de los futuros juristas y el peso de sus decisiones metodológicas en las competencias discursivas de sus estudiantes, futuros colegas de su comunidad.

Dicho lo anterior, es importante resaltar que en nuestro estudio entendemos por discurso tanto el sistema que permite producir un conjunto de textos como el conjunto de textos en sí mismo con características textuales prototípicas. Definir estas propiedades textuales nos lleva directamente a tender el puente con la lingüística del texto. Una subdisciplina del análisis del discurso que nos aportará elementos para complementar la caja de herramientas de nuestra investigación.

## 1.2 LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

La lingüística del texto se consolida como una nueva disciplina cuando el texto pasa de ser entendido como una producción escrita a una unidad de sentido, oral o escrita, superior a la oración en la escala letra, palabra, oración, texto. Dicho progreso en el nivel de análisis de la lengua demostró la existencia de unas relaciones interfrasales que aseguran un “estándar mínimo de composición textual”<sup>27</sup> (Charolles 1978: 7); es decir que las frases que componen el texto no se yuxtaponen sino que se unen entre sí por elementos lingüísticos que aseguran la coherencia y cohesión.

Si bien en un inicio la lingüística textual<sup>28</sup> buscó aplicar a los textos los criterios de análisis aplicados al estudio de la oración, rápidamente se hizo evidente que no era

---

<sup>27</sup> Este también es el principio de textura de Halliday y Hasan (1976), entendido como un textura— La textura, es pues un concepto de la lingüística sistémico funcional que se crea fundamentalmente por las relaciones de cohesión, incluye un conjunto de propiedades que permiten distinguir a un texto (como acto comunicativo con sentido) de lo que no lo es.

<sup>28</sup> En Casado (1998), se distinguen dos disciplinas diferentes la Lingüística del texto y la Gramática del texto, no obstante, esta distinción no es remarcable en Bernardez (2004).

posible retomar los métodos de la gramática para explicar la construcción de estas unidades mayores. Desarrolla, en consecuencia, sus propias metodologías sin preocuparse por las estructuras abstractas del lenguaje sino más bien por el estudio del lenguaje a partir del texto como producto básico, Bernárdez (2004, p.203). Las publicaciones de numerosos teóricos como Werner Kummer, Thomas Ballmer y Siegfried Schmidt nutrieron tempranamente este terreno, que luego otros multiplicaron, por ejemplo, en propuestas fundacionales de la gramática del texto como *Some Aspects of Text Grammars* de T. A. van Dijk de 1972 o la gramática de Wehrlich de 1975.

Al igual que el término *discurso*, son diversas las connotaciones y las implicaciones del término *texto*. Jean-Michel Adam propone una oposición de dos conceptos: el enunciado, un objeto concreto, el texto, un objeto abstracto (1992, p. 15). Especifica que esta oposición responde a una diferencia en el enfoque: el texto es un "objeto abstracto" para la lingüística textual y un "objeto concreto" para el análisis textual (1999).

Según Casado, siguiendo los postulados de Coseriu (1981), el texto es entendido como el acto lingüístico de una persona determinada en una situación concreta (1998, p.55). También en los contextos hispanohablantes es ampliamente reconocido el concepto de Bernárdez (1982):

*“Texto” es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua ( p. 85).*

Según se infiere de esta definición, el texto sigue un conjunto de reglas gramaticales y tiene una organización interna que garantiza su significado coherente; posee, igualmente, un componente altamente pragmático y social. Los textos son formas de hacer cosas en situaciones concretas y con objetivos sociales, culturales y comunicativos específicos. De manera que hay tantos textos como actos lingüísticos se realizan, lo que también representa su carácter de multiplicidad y diversidad inabarcable.

Dos propiedades que también resaltan en la definición de Bernárdez, han sido tradicionalmente estudiadas en la lingüística textual: la coherencia y la cohesión. La coherencia, desde una perspectiva pragmática, sería el resultado de un conjunto de relaciones implícitas que mantienen las diversas partes del texto unidas entre sí y garantizan su compatibilidad con el mundo de los hablantes. Equivale a la estructura profunda del significado del texto y se manifiesta en la superficie textual mediante diversos recursos lingüísticos.

La cohesión, por su lado, se entiende como el conjunto de funciones lingüísticas al servicio de la relación entre los elementos de un texto que permiten su identificación como pertenecientes a una unidad mayor. Se reconocen como mecanismos de cohesión los procedimientos léxicos (repeticiones, sustituciones, relaciones por campo semántico), los procedimientos gramaticales (elipsis, anáfora, catáfora), la progresión temática, los marcadores discursivos y los conectores.

La conexión es, pues, uno de los mecanismos de cohesión posibles que permite encadenar enunciados, relacionar frases y secuencias textuales. Por consiguiente, desde esta perspectiva los marcadores son unidades lingüísticas que permiten dar unidad al texto, es decir, cohesionar<sup>29</sup>.

¿Qué ese “algo más” que hace que un texto no sea solo la simple yuxtaposición de varias frases?<sup>30</sup> Una pregunta simple pero vertiginosa que apunta directamente a la cohesión, a la conexión y a los enlaces que tejen la estructura de un texto. Estas cuestiones fueron el motor del conjunto de las investigaciones de Michel Charolles sobre el texto y sobre el discurso (Sarda, Vigier y Combettes, 2016, p. 8), su obra

---

<sup>29</sup> No obstante, los planteamientos posteriores de Beaugrande y Dressler, sostienen que la cohesión no constituye únicamente un conjunto de relaciones superficiales sino que también advierten la necesidad de incluir un carácter cognitivo en el procedimiento. En la misma línea, otros planteamientos más actuales, igualmente influenciados por la pragmática, admiten que la cohesión no es un fin de los marcadores, sino un resultado. En últimas, considerar que la presencia de los marcadores se relaciona fundamentalmente con las propiedades de la coherencia y la cohesión ha sido blanco de críticas puesto que un marcador puede cohesionar dos miembros del discurso y, sin embargo, pueden no ser coherentes. O, por el contrario, dos miembros discursivos pueden estar relacionados semánticamente y prescindir de un marcador discursivo explícito sin poner en riesgo su coherencia y cohesión.

<sup>30</sup> La traducción es mía. Con esta pregunta descriptiva de la obra de Michelle Charolles se introduce la publicación *Conexión et indexación. Esos lazos que tejen el texto* (2016). Una obra en la que más de 20 autores (entre ellos Jean-Michel Adam y Bernard Combettes) le rinden un homenaje al lingüista francés y le reconocen sus valiosos aportes a los estudios de la coherencia, la cohesión y los enlaces que tejen el texto.

desarrollada a lo largo de más de 40 años constituye un aporte significativo al desarrollo de la lingüística textual en Francia.

Charolles identifica tres grandes tipos de cohesión discursiva, la establecida por las anáforas (relaciones referenciales en el texto), por los conectores (relaciones lógico-semánticas) y, por último, por los marcos adverbiales<sup>31</sup> que estructuran los marcos discursivos<sup>32</sup> de un texto. Un ejemplo de estos últimos son los enunciados *para las comunidades indígenas, para los afrodescendientes y para los mestizos* en el siguiente segmento, los cuales revelan la arquitectura del texto:

*(1)La representación de la cumbia varía según los grupos étnicos que pueblan las costas caribes colombianas. Para las comunidades indígenas, \_\_\_\_\_*  
*\_\_\_\_\_*  
*\_\_\_\_\_*  
*Para los afrodescendientes, \_\_\_\_\_*  
*\_\_\_\_\_*  
*\_\_\_\_\_*  
*Para los mestizos, \_\_\_\_\_*  
*\_\_\_\_\_*  
*\_\_\_\_\_*

Para Charolles los conectores y las anáforas son marcadores de *conexión* que establecen enlaces con el texto precedente. Introducen, por tanto, una relación de perspectiva ascendente. Por el contrario, los adverbios marco, son marcadores que tejen una relación con el contexto que sigue, es decir, su perspectiva es la de una relación descendente, establecerán entonces una relación de *indexación*. Conexión e indexación son, pues, dos taxonomías de relaciones de cohesión y coherencia en los trabajos de este autor.

Los elementos hasta aquí descritos como propios de la lingüística textual, se unifican en la orientación de la tipologías textuales, el aporte más importante de esta rama de las

---

<sup>31</sup> Adverbiaux cadratis también traducidos como adverbios marco. se aproximan a los conectores dado que también ocupan la posición inicial del segmento, marco según Charolles, y porque también contribuyen a cohesionar el discurso. Los topicalizadores también hacen parte de este grupo de marcadores de cohesión. aunque de diferente manera, indexando en un marco el contenido informativo que presentan

<sup>32</sup> Marcos discursivos, cadres du discours, un concepto de Charolles con el que distingue a una o más proposiciones integradas en bloques homogéneos de informaciones textuales relacionadas por un aspecto circunstancial, temático o informativo (Charolles, 2003; en Sarda et al., 2016).

ciencias del lenguaje a nuestro estudio. Por este motivo le dedicamos un espacio, más adelante, a la descripción de las tipologías textuales y de las clases textuales con el modelo multinivel de Heinemann y Viehweger (1991). El término *clase* o *tipología textual* es empleado por la lingüística textual en la tradición alemana para referirse a las formas de organizar la diversidad textual y de clasificar los distintos textos producidos por los hablantes. Contaremos con las herramientas teórico-metodológicas de la lingüística textual que permiten describir la diversidad de textos y sistematizarlos para, finalmente, construir tipologías y clases textuales (Ciaspucio y Kuguel, 2002). En otras palabras, en esta tesis se propone el análisis del caso práctico como una clase textual de la formación jurídica. Caracterizar una clase textual y sus elementos constituyentes según los parámetros de la lingüística textual y, particularmente, de la lingüística germana es equivalente a caracterizar un género discursivo en otras orientaciones discursivas como la de Parodi (2009b, 2010a) y Parodi et al. (2008). A esta conclusión llegaremos en §I, 2.2. Por esta razón, *clase textual* y *género discursivo* son términos alternativos para denominar nuestro objeto de estudio: el caso práctico.

En todo caso, como género discursivo o clase textual, una unidad enunciativa responde, por un lado, a un repertorio de formas abiertas sujetas a cambios sociales y culturales. Como clase textual, la unidad enunciativa, se identifica más como un repertorio cerrado de formas. Una perspectiva no excluye a la otra, se complementan. El análisis de las redacciones descritas en nuestra investigación tendrá en cuenta las relaciones tanto internas como externas de los mecanismos lingüísticos y discursivos, la función comunicativa y la función social de los textos de formación disciplinar en derecho. Nos referiremos igualmente a la función pragmática de los textos para definir parámetros como el propósito comunicativo, el papel y estatus del emisor y del receptor, el tipo y el modo de interacción, entre otros. Por su importancia en la caracterización del caso práctico como género discursivo, estos valores pragmáticos son desarrollados en el siguiente apartado.

### **1.3 PRAGMÁTICA Y CIENCIAS COGNITIVAS. LA LENGUA EN ACCIÓN**

Tras los primeros fundamentos del *Cours de linguistique générale* (1916) de Ferdinand de Saussure se asumía la comunicación verbal como un proceso de codificación y

descodificación. Si un hablante quería comunicar algo, recurría a un mensaje codificado en una lengua determinada, y el oyente, por su parte, conocedor del código descodificaba ese enunciado. Este procedimiento parecía garantizar la comprensión del mensaje.

No obstante, casi medio siglo después con la influencia de los filósofos del lenguaje (Austin, Searle, Grice) y los avances del análisis del discurso y la lingüística de texto, se concluía que la gramática y, a su vez, el análisis de los procesos de codificación, no eran ni suficientes ni adecuados en el campo de la comunicación y la interacción. La gramática no podía explicar cómo una oración como *acabo de tomarme uno*, puede interpretarse como una negación ante un enunciado anterior, *¿te tomas un café?* La gramática tampoco podía explicar que este último enunciado no solo era una oración interrogativa sino una invitación del locutor a su interlocutor.

Una de las alternativas fue establecer que en la comunicación verbal hay dos componentes: uno es la codificación y el otro es el proceso inferencial. En otras palabras, se separó la parte gramatical del enunciado de su interpretación, principio central de la Pragmática, la corriente que da cuenta de la diferencia entre lo dicho y lo interpretado; estudia el lenguaje en acción y sus usos concretos como herramienta de comunicación (Kerbrat-Orecchioni, 2001).

En materia de reflexión sobre el lenguaje, la pragmática se encuentra en la confluencia de varias corrientes como la psicología, la retórica o la sociolingüística. Se interesa en los mecanismos que hacen posible que nuestras palabras tengan un valor que va más allá de sentido literal.

Para J. R. Searle, hablar una lengua significa ante todo realizar actos de habla, y estos actos generalmente son posibles gracias a la evidencia de ciertas reglas que gobiernan el uso de elementos lingüísticos. El acto de habla constituye, pues, la unidad básica de la comunicación lingüística con la que se realizan acciones: se da un orden, se pide perdón, se hace una promesa, se declara algo, se hace una invitación, etc. Searle, como J. L. Austin, considera que cualquier enunciado lingüístico funciona como un acto particular, es decir, tiene como objetivo producir un cierto efecto (fuerza ilocutiva) y provocar una modificación de la situación interlocutiva (fuerza perlocutiva) (C. Kerbrat-

Orecchioni 2001, p. 16). A partir de estos postulados de la pragmática será interesante evaluar no solo qué se dice, ni cómo se dice sino también qué pretenden ciertos enunciados en los textos escritos por los estudiantes de derecho de MINERVE.

Como parte de los postulados de la lingüística conversacional<sup>33</sup> C. Kerbrat-Orecchioni (1991) indica que en la pragmática el lenguaje se considera tanto un medio de acción como de interacción entre individuos que, cuando se encuentran inmersos en algún proceso comunicativo, ejercen a lo largo de este proceso una red de influencias mutuamente relevantes: parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant (, p.17). El habla es acción; cuando se habla se transmite información a otros, pero también se actúa, es decir, se intenta ejercer una influencia sobre el interlocutor, persuadirlo a lo largo del discurso. De manera que en esta concepción, hablamos no solo con el objetivo de transmitir un determinado contenido, sino también para demostrar que se tiene derecho a hablar como se hace:

*Realizar tal o cual acto de habla es conferirle a uno mismo un cierto estatus, conferir el estatus correlativo al destinatario, para postular su enunciado como legítimo en el contexto. (D. Maingueneau 1996, p. 45).*

Veremos en qué medida la forma de organizar el discurso, la selección de ciertos enunciados legitiman a los estudiantes como pertenecientes a una comunidad. Revisaremos en sus textos la formas lingüísticas y discursivas con las que buscan ser reconocidos y admitidos en el círculo disciplinar jurídico. Revisaremos en qué medida las estrategias argumentativas de los estudiantes son las más adecuadas según el contexto y la función comunicativa en la que se encuentran como usuarios de un discurso académico y un discurso jurídico.

En la didáctica de las lenguas, la teoría de los actos de habla de la pragmática ha servido de base para el diseño de programas y propuestas de metodología de enseñanza-aprendizaje con un enfoque comunicativo. Nuestras indagaciones demostrarán las preocupaciones del gremio de los profesores, justamente, sobre el enfoque comunicativo, la didáctica y la metodología de sus clases y sus constantes

---

<sup>33</sup> El análisis conversacional se practica en Francia desde los años 80, especialmente por Kerbrat-Orecchioni y el equipo de Lyon. Este enfoque entiende que todo discurso es una construcción interactiva de varias personas, dialógica, colaborativa, fruto de las influencias mutuas de los hablantes.

cuestionamientos sobre cómo transmitir mejor los contenidos y desarrollar las competencias disciplinares del futuro jurista. Los resultados de nuestra investigación mostrarán la relación entre el método del caso práctico, su valor didáctico en la formación jurídica y su utilidad para el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes.

Las indagaciones sobre el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores también traerían como consecuencia el desarrollo de un número importante de corrientes teóricas, entre ellas el discurso en interacción o la lingüística interaccional, el análisis de la conversación (Kerbrat-Orecchioni) o la Teoría de la Relevancia<sup>34</sup>.

### 1.3.1 Propuesta de Grice

En los antecedentes de esta teoría se encuentran las investigaciones del filósofo del lenguaje Herbert Paul Grice sostiene que la comunicación no solo se desencadena por los enunciados expresados sino también por sus implicaturas o su contenido implícito. La persona que obtenga como respuesta acabo de tomarme uno hará un proceso de descodificación de la frase, pero también concluirá que la persona no acepta su invitación a tomarse un café. Esta conclusión es una inferencia resultado de un proceso mental que selecciona la información necesaria de un contexto. A su vez, la persona que enuncie esa respuesta es consciente de que lo que dice estimulará una inferencia en su locutor y este sabrá que no acepta su propuesta.

Según este filósofo, un comportamiento racional de la conversación implica que los participantes respeten el Principio de Cooperación, conformado por cuatro categorías o máximas:

- 1) *Maxima de cantidad: busque que su contribucion informe lo que se precisa, pero no más de lo necesario.*
- 2) *Maxima de calidad: no diga algo que crea falso o de cuya verdad usted mismo dude.*
- 3) *Maxima de relacion: lo que diga debe ser relevante.*
- 4) *Maxima de manera: busque ser claro, breve y ordenado en la exposición.*

---

<sup>34</sup> Teoría de la Relevancia en Montolío (1998), no obstante, Teoría de la Pertinencia en Portolés (1998a)

Las conclusiones inferenciales a las que conlleva el Principio de Cooperación de Grice se denominan implicaturas conversacionales. Esto es, las que se obtienen a partir del contexto inmediato. Por el contrario, las implicaturas convencionales no cambian conforme al contexto pues están convencionalmente condicionadas. Un ejemplo de esta implicatura lo encontramos con el marcador pero en las siguientes frases:

- a. *Me encantaría pero acabo de tomarme uno.*
- b. *Acabo de tomarme uno pero me encantaría.*

Obtenemos dos inferencias distintas a partir de a y de b. En el primer enunciado se concluye que el locutor no acepta la propuesta de tomarse un café. En el segundo, sí. En últimas, la posición de los miembros del discurso es la que fuerza la inferencia que se obtiene. De este modo, pero demuestra su implicatura convencional puesto que, sin importar el contexto, establece que la conclusión a la que se llega es inducida por el miembro del discurso que lo prosigue y no por el que lo antecede.

### **1.3.2 Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson)**

Los principios del modelo de Grice son la base de la Teoría de la Relevancia desarrollada por Dan Sperber y Deidre Wilson (1986), una teoría sobre el funcionamiento de la comunicación humana. Esta corriente pragmática toma las célebres máximas del Principio de Cooperación de Grice, las simplifica y las potencializa en una sola máxima: que lo que diga sea relevante. Este enfoque, de orientación, cognitiva que sostiene que:

*estamos diseñados genéticamente para seleccionar la información más importante - aquella que más destaca por su máximo nivel de informatividad en una situación determinada- de entre el aluvión de signos informativos que llegan a nuestros módulos de percepción (Montolío, 1998, p.94).*

En este marco, se establecen dos modelos de realización simultánea que explican la comunicación entre los humanos. Por un lado, el modelo de código indica que comunicar es codificar y decodificar un enunciado que se corresponde con un código o con una lengua. Por otro lado, el modelo ostensivo-inferencial sostiene que la comunicación se realiza a través de las señales implícitas que el comunicador da a su interlocutor para que infiera la información que no está codificada. El interlocutor haría

una interpretación inferencial para entender realmente las intenciones comunicativas del hablante.

Todos los seres humanos sin distinción cultural, utilizamos el principio de relevancia en el proceso de obtención de inferencias en la comunicación, esto es, como humanos prestamos más atención a unas cosas que a otras. De hecho desde la psicología cognitiva se considera que la atención humana sigue un *mecanismo de relevancia* que está preinstalado genéticamente y que permite interesarnos en ciertas señales sensoriales y discernir cierto tipo de expectativas en un contexto.

En esta teoría el contexto no solo se concibe como un contexto físico con información del entorno físico inmediato, ni como el contexto lingüístico formado por los enunciados anteriores, sino como un grupo de premisas mentales que actúan en la interpretación de un enunciado. Estas premisas están constituidas por información instalada en la mente que proviene de los saberes culturales, el conocimiento enciclopédico del mundo, e, incluso, los recuerdos y experiencias personales. Este contexto mental, sin deslindarse del contexto lingüístico y del contexto físico, participa junto con la decodificación de los signos lingüísticos explícitos en el proceso de interpretación de los enunciados.

Sperber y Wilson proponen que los hablantes poseemos un mecanismo eficiente de procesamiento de la información y, así, buscamos en la relación entre lo dicho y el contexto la pertinencia mayor; es decir, el efecto cognitivo mayor -la mayor información- en relación con el esfuerzo de tratamiento más pequeño (Portolés, 1998a, p.19). De modo que los hablantes intentamos gastar la menor cantidad de energía en el procesamiento de la información no solo para interpretar sino también para producir enunciados.

El postulado de los primeros años de la lingüística textual que sostenía que los conectores, de algún modo, garantizaban la cohesión del texto, se vio posteriormente rebatido por nuevas corrientes pragmáticas como la teoría de la relevancia. En efecto, la ausencia de estas unidades no supone la eliminación de la relación conjuntiva que hay entre dos enunciados, por lo tanto, la secuencia de dos proposiciones relacionadas sin la

mediación de un conector resulta coherente: *Agustina es argentina, toma mate. Come muchos quesos, Nicolás debe ser francés.*

Por otro lado, su inclusión no garantiza que se pueda interpretar el enunciado global: #es el director de compras, sin embargo, corre rápido. En este último ejemplo se entiende el contenido conceptual de las proposiciones, pero con gran dificultad se entiende de qué modo ser director de compras puede oponerse a correr rápido. El conector contraargumentativo *sin embargo*, por sí solo, no logra que interpretemos el enunciado, no garantiza su coherencia.

En la teoría relevantista, la utilización de *sin embargo* solo es adecuada si se puede encontrar en el contexto una información que explique la relación de oposición entre las proposiciones. De otro modo, el enunciado seguirá siendo pragmáticamente inadecuado.

### **1.3.3 Significado procedimental**

En un enfoque relevantista, Diane Blakemore (1987), discípula de Wilson, plantea una nueva línea de investigación interesándose no solo en cómo funciona la comunicación humana sino en cómo la forma lingüística interviene y modifica los modos de procesamiento e interpretación de los enunciados. De manera que, de alguna forma, se vuelve a la forma lingüística como objeto de estudio.

Blakemore retoma las diferencias que Grice había postulado entre implicaturas conversacionales e implicaturas convencionales y los reformula en los criterios de significado conceptual y significado procedimental. Esta nueva orientación sugiere que un enunciado posee información de tipo conceptual (representacional), es decir, información léxica sobre el contenido proposicional del enunciado, por un lado. Por otro lado, también posee información de tipo procedimental, es decir, información pragmática sobre cómo se ha de interpretar el contenido conceptual del enunciado. En cierto sentido, este es el nivel en el que se dan instrucciones al interlocutor para que pueda descodificar correctamente un enunciado.

La distinción entre significado conceptual y significado procedimental es una forma de entender que no todos los elementos lingüísticos contribuyen de la misma forma a la interpretación de los enunciados en los que aparecen. Ciertas unidades codifican conceptos y otras codifican instrucciones de procesamiento. Los sustantivos, adjetivos y verbos codifican prioritariamente conceptos, vehiculan un contenido conceptual. Por su parte, transmiten contenidos procedimentales las marcas de modalización, las partículas discursivas, ciertos modos y tiempos verbales, los focalizadores, los adverbios deícticos, los mecanismos discursivos que determinan la estructura informativa, entre otros. Observemos el siguiente ejemplo:

(2) *“La Fuerza era intensa en él”. Con esta frase describen no solo a Anakin Skywalker, protagonista de Star Wars, sino también a Martin Heidegger, el Darth Vader de la filosofía contemporánea.*

En (2) transmiten un significado conceptual la frase “la fuerza es intensa en él” ya que remite de inmediato a un conocimiento enciclopédico sobre el universo de película la Guerra de las Galaxias y la típica frase de culto para identificar a los caballeros Jedi. También tienen un significado conceptual los nombres propios que incluso podríamos consultar en Wikipedia: *Anakin Skywalker, Star Wars, Martin Heidegger, Darth Vader*. En el mismo grupo se encuentran los términos léxicos que podríamos consultar en un diccionario, los sustantivos: *frase, protagonista, filosofía*; el verbo: *describir*; y el adjetivo: *contemporánea*. Todos estos términos son representacionales, activan conocimientos.

¿Cómo se articulan estos términos en (2)? Este enunciado marca una clara correlación intensificativa entre Anakin Skywalker y Martin Heidegger, introducida por el conector no solo/sino también. Esta partícula discursiva indica que una propiedad se asocia en (2) a dos personajes y se establece entre ellos una relación de adición: tanto Anakin Skywalker como Martin Heidegger/ Anakin Skywalker y Martin Heidegger reciben la misma descripción. Sin embargo, en el segundo aspecto informativo introducido, el correspondiente a Martin Heidegger, gracias al mismo conector se intensifica la fuerza y la relevancia, lo cual causa que se establezca una jerarquía argumentativa. Por lo tanto, el lector de (2) estará más sorprendido de que se asocie “La Fuerza era intensa en él” con Martin Heidegger que con Anakin Skywalker. Todas estas conclusiones

argumentativas, estas inferencias se activan con el significado procedimental de *no solo/sino también*.

El objetivo comunicativo final de (2) es plantear que Heidegger es el malo de una película, lo hace, por un lado, mediante el epíteto el Darth Vader de la filosofía contemporánea<sup>35</sup> y, por otro, mediante el entramado de los significados conceptuales y procedimentales antes descritos.

Como hemos visto, en este ángulo más moderno de la teoría se reconoce que los conectores no tienen un significado representacional, no se identifican con conceptos, no pueden ser analizados en términos léxicos y no modifican las condiciones de verdad de los enunciados en los que se encuentran. Poseen, antes bien, un significado procedimental que les permite guiar el camino inferencial adecuado en el proceso de interpretación. Desde esta perspectiva teórica, *los conectores se entienden como señales o pistas que el hablante utiliza a fin de dirigir cooperativamente el proceso interpretativo de su locutor. (Montolio, 1998, p.109)*. De manera que llegados a este punto, nos resulta muy importante dentro del análisis de los casos prácticos entender cuáles son las estrategias de los estudiantes para dirigir el proceso interpretativo de sus profesores. Como veremos en los siguientes capítulos, la distinción entre significado conceptual y significado procedimental ha sido uno de nuestros elementos clave para comprender las características del método de caso. El estudiante, en el rol de un jurista o un juez, debe indicarle con mucha exactitud a su destinatario (el profesor) cuál es el procedimiento jurídico a seguir para dictaminar el fallo de un problema jurídico. Para lograrlo, deberá hacer uso de unas estrategias discursivas que incluyen contenidos procedimentales y conceptuales.

Hasta aquí hemos querido presentar las teorías del lenguaje que constituyen las bases sólidas que nos acompañarán en nuestro análisis. Como veremos en los siguientes apartados, el análisis del discurso, la lingüística textual y la pragmática nutren los conceptos metodológicos claves en nuestro estudio como las teorías del género discursivo, las tipologías textuales, la argumentación, el discurso académico y profesional y las partículas discursivas.

---

<sup>35</sup> Como adjetivo este epíteto, por sí solo, también activa un significado conceptual.



## 2. TEXTO, GÉNERO Y DISCURSO. HERRAMIENTAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS

Es importante recordar que el propósito de esta investigación es justificar que el caso práctico, un ejercicio metodológico de la carrera de derecho, puede ser entendido como un género discursivo de la formación superior. Por esta razón en la tercera parte de nuestra tesis, Resultados y Discusión, presentaremos las pruebas que justifican la dimensión social, la dimensión cognitiva y la dimensión lingüística del caso práctico en la formación jurídica. En este capítulo describimos estos tres aspectos inherentes a los géneros discursivos, desarrollados en los trabajos de Cassany (2004, 2008), Parodi (2009b, 2010a, 2010b, 2015) y el modelo multinivel de Heinemann y Viehweger (1991 y 2002).

Por otro lado, según hemos visto en el capítulo anterior, no resulta una tarea simple definir qué es un texto y aun más compleja resulta la operación de distinguirlo de género y discurso<sup>36</sup>. La delimitación y precisión de estos conceptos abordados en el capítulo anterior se complementará con la información que presentamos en los próximos apartados. Como se verá, en nuestro estudio *texto, género y discurso* son tres espacios desde los cuales se puede abordar el mismo enunciado comunicativo.

Parodi, coordinador de la Escuela Lingüística de Valparaíso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), nos aporta luces para establecer una base teórica clara en la caracterización del caso práctico como un texto, como un género discursivo y, al mismo tiempo, como un discurso de especialidad. Parodi (2010a), explica que lo que

---

<sup>36</sup> Con respecto al estudio comparativo sobre la escritura académica en Francia y en Estados Unidos, Donahue (2017, p. 107) señala que, como ocurre en español, también es difícil encontrar precisiones en las definiciones de los objetos de análisis. Donahue afirma que en los dos contextos, el uso indistinto de los términos *discurso, género, tipología, géneros discursivos, tipos de géneros y textos* nubla con frecuencia las discusiones sobre la escritura académica. Por otro lado, Parodi y Burdiles (2015) también señalan la falta de consenso conceptual sobre los términos *discurso, género, tipología, géneros discursivos, tipos de géneros y textos* en todas las perspectivas de las diferentes culturas, tradiciones, corrientes y escuelas de pensamiento de las ciencias del lenguaje. Presentan un recuento minucioso de las amplias y ricas discusiones para estudiarlos que se han presentado en este campo a partir de un nutrido grupo de autores (Miller, 1984, 2012; Freedman y Medway, 1994; Hyon, 1996; Bazerman, 1994, 2012; Bhatia, 2004, 2012a y b; Martín y Rose, 2008; Devitt, 2008; Bazerman, Bonini y Figueiredo, 2009; Bawarshi y Reif, 2010; Martín, 2012; Miller, 2012; Swales, 1990, 2004, entre otros).

vemos, lo que observamos y con lo que trabajamos en el aula es con los textos (manuales, guías didácticas, informes o fichas). El conjunto de estos textos asociados según las variables compartidas, en un nivel de mayor abstracción, constituye géneros disciplinares, géneros literarios, o géneros académicos y profesionales. Si el foco se amplía a un nivel aún de mayor abstracción, hablaríamos entonces de discurso. En este nivel encontramos géneros asociados bajo ciertas variables que pueden pertenecer al discurso escolar, al discurso académico universitario, al discurso político o, por ejemplo, al discurso científico. Finalmente, Parodi señala que lo que estaría por encima de los niveles antes mencionados, aún en términos de abstracción, una abstracción máxima, sería el lenguaje mismo entendido como una facultad lingüística.

En la ilustración de la Figura 1, representamos la distinción teórico-metodológica de los conceptos, según Parodi (2010a) que seguimos en esta tesis.

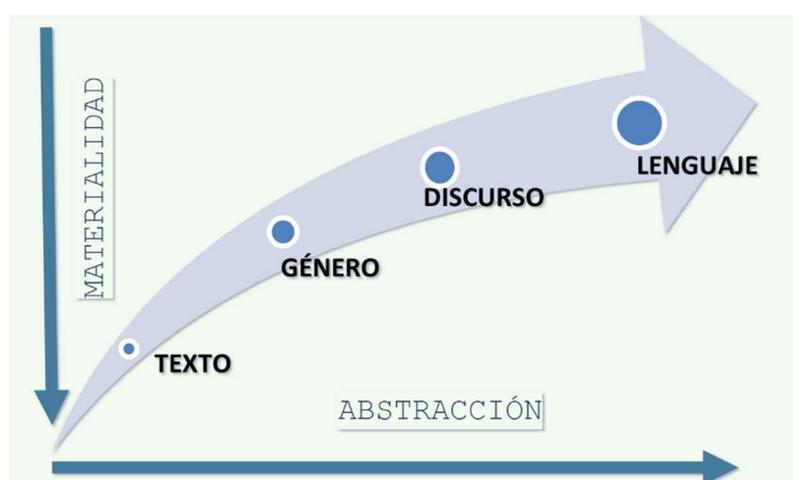


Figura 1. Relación terminológica según Parodi (2010a) (Representación nuestra)

Observamos allí que textos, géneros, discursos y lenguaje están relacionados en términos de gradación, de la materialidad a la abstracción. En nuestro estudio, por consiguiente, no sería posible dar cuenta del caso práctico sin analizar las redacciones de los estudiantes de MINERVE, textos existentes y, por lo tanto, objetos materiales y observables que hemos escaneado y transcrito, como lo explicamos más adelante en la sección de metodología de nuestra investigación. El texto en este caso resulta ser una unidad comunicativa que actúa como soporte y almacena las palabras, las estructuras discursivas y rasgos lexicogramaticales propios. Este plano material de los textos

también es identificado por Cassany (2004), quien teniendo en cuenta el análisis de las prácticas comunicativas desde un enfoque lingüístico, considera los textos como realizaciones de la comunicación escrita cuyos significados se ubican en la hoja escrita.

A su vez, el conjunto de redacciones escritas por los estudiantes de derecho (textos), en una instancia de mayor nivel de abstracción, se adscribe a un género discursivo. El caso práctico, en nuestro caso. El género, en oposición a los textos, no son unidades del plano material, «*los géneros no están allí afuera*», como el mismo Bajtín propone (Parodi, 2010a). En el plano del género los significados no están en la hoja escrita, el significado se construye en la mente del autor/locutor. El proceso de construcción de dicho significado no solo requiere el conocimiento de los datos lingüísticos. El significado se construye a partir de conocimientos previos específicos del tema del texto, conocimientos generales de la comunicación humana e incluso conocimientos previos de las clases textuales. También intervienen las estrategias de inferencia y anticipación, la representación cognitiva de los participantes y de los entornos. El género se manifiesta en una dimensión cognitiva y procedimental, analizable y accesible a través de los textos. Dado que los estudiantes que desarrollan casos prácticos en español ya lo han hecho antes en francés, podemos considerar que algunas estrategias cognitivas y procedimentales propias del caso práctico en español ya se han desarrollado previamente en francés. Por esta razón, es importante que, en primer lugar, indagemos en las entrevistas con los profesores franceses cómo es la formación de derecho de la cual provienen los estudiantes cuyas redacciones analizamos en esta tesis. En segundo lugar, también es importante reconocer las características del discurso académico y jurídico de su comunidad de origen, información que presentamos en §I, 2.3 y completamos con los datos obtenidos igualmente en las entrevistas.

Continuemos con la clasificación de Parodi expuesta en la Figura 1 y su adaptación a nuestro estudio. El conjunto de varios géneros discursivos conformarían una unidad de mayor abstracción la cual se puede identificar como *discurso*. Por ejemplo, al discurso jurídico pertenecerían géneros como la sentencia y el contrato; y, por su parte, el resumen, la reseña, la monografía o la tesis son géneros que reconocemos como propios del discurso académico. Esto significa que la sentencia y el contrato son formas con las que los juristas se relacionan, se entienden y se contruyen como comunidad jurídica; y, por su parte, el resumen, la reseña, la monografía o la tesis son formas con las que

estudiantes y profesores se relacionan, se entienden y se contruyen como comunidad académica. Dos variables discursivas influyen, por tanto, en el texto que es objeto de estudio en esta tesis. La primera es el hecho de ser un ejercicio de evaluación durante una formación universitaria y, la segunda, el hecho de ser un ejercicio que vela por desarrollar las cualidades argumentativas propias de la identidad profesional jurídica. Las entrevistas a los profesores del área jurídica y la observación de la comunidad durante las clases nos permiten comprender que la redacción de un caso práctico es uno de los muchos ejercicios propios del discurso académico jurídico y que es una práctica comunicativa que teje un lazo social entre los miembros de la comunidad.

Llegados a este punto entendemos que el texto, en tanto dato material, observable y existente, es la puerta de entrada para describir el género y el discurso. En otras palabras, para caracterizar los géneros y los discursos no podemos prescindir de los textos. Y de la misma forma, para comprender la naturaleza de un género será necesario comprender el lugar que ocupa dentro de un discurso<sup>37</sup>. El caso práctico es, por lo tanto, una unidad enunciativa longitudinal que podemos considerar como texto, como género y como una forma del discurso académico, abordable en su dimensión lingüística, cognitiva y social.

Los siguientes apartados proponen una revisión de la literatura de las corrientes que metodológicamente han abordado los diferentes niveles de análisis y las dimensiones de

---

<sup>37</sup> Si se nos permite y guardando las proporciones, pondremos de manifiesto nuestra distinción metodológica entre texto, género y discurso con una comparación entre el ámbito de la arquitectura y el lenguaje. Para alguien interesado en la arquitectura (**lenguaje**) será claro que esta arte está integrada por un número muy importante de corrientes, movimientos y filosofías que han moldeado el hábitat del hombre desde los inicios de su historia. Si le interesa, en particular, el movimiento arquitectónico denominado estilo orgánico (**discurso**), también conocido como arquitectura viva, real u orgánica, sabrá que este movimiento está conformado por un grupo numeroso de arquitectos que promueven la armonía entre el hábitat humano y el mundo natural. Los arquitectos organicistas comparten la idea de que las construcciones no deben desafiar a la naturaleza, sino que deben ser una proyección de ésta. Entre ellos se clasifican las obras de Frank Lloyd Wright, Antonio Gaudí, Gustav Stickley, etc. (**géneros**). No sería posible describir el concepto arquitectónico de Frank Lloyd Wright, a quien se le considera como el precursor de este movimiento, sin describir por lo menos una de sus construcciones: El museo Solomon R. Guggenheim de Nueva York, la Casa Hollyhock, la Casa Taliesin o la célebre Casa de la Cascada (**textos**). Si se describe la Casa de la Cascada es importante destacar su prioridad al paso de la luz y del paisaje exterior, su distribución de los espacios, el respeto y la fiel integración en su entorno, los materiales naturales utilizados (arcilla, piedra, madera), etc. Estos y otros criterios demuestran el ideal de Frank Lloyd Wright por encontrar con la arquitectura la armonía entre el hombre y la naturaleza. Son, en consecuencia, elementos igualmente propios del movimiento organicista en la arquitectura. Caracterizar la Casa de la Cascada, por tanto, implica caracterizar a su autor y al movimiento al que este se adscribe, de la misma forma que caracterizar un texto implica caracterizarlo como un género y como un discurso. En los dos ámbitos hay una progresión extrapolable de lo material a lo abstracto.

la práctica discursiva que exploramos en nuestro estudio como texto (2.1), como género (2.2) y como discurso (2.3).

## **2.1 ENFOQUE DE LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES**

Entendiendo que los textos operan como manifestaciones concretas de los géneros (Parodi, 2009, p.35), en este apartado exploraremos diferentes propuestas metodológicas que han clasificado los textos en función de sus propósitos comunicativos y de los rasgos lingüístico-textuales presentes en sus tramas o secuencias textuales.

Hemos dicho en §I, 1.2 que hay tantos textos como actos comunicativos realizan las personas, lo cual significa que nos encontramos día a día con múltiples y diversos textos producidos por los hablantes, tantos que parecerían inabarcables e indescriptibles. En este sentido, la orientación de las tipologías textuales es una estrategia para reducir tal complejidad y variación, *puesto que introducen un poco de orden en el aparente caos* (Loureda, 2009). Así, como veremos, con el fin de ordenar los textos para entenderlos mejor, a lo largo de la historia estos se han agrupado en diferentes categorías según ciertos rasgos distintivos.

Clasificar es una necesidad y una capacidad propia del sistema cognitivo humano. Percibir similitudes y diferencias nos permite ordenar, relacionar, descartar y jerarquizar objetos y fenómenos; es nuestra forma intrínseca de comprender el mundo que nos rodea. ¿Cómo distinguimos un chat de un foro? ¿Cómo, una tesis de matemáticas de una tesis de historia? La necesidad de clasificar, incluso, los textos y las producciones lingüísticas de las personas se registra desde la antigüedad. Según precisa Loureda (2009), se reflexiona sobre los tipos de texto desde hace dos milenios y medio.

### **2.1.1 La retórica aristotélica**

La primera reflexión conocida data de la retórica aristotélica, la cual se interesa en el uso del lenguaje en una situación específica condicionada por un hablante, un oyente y el objeto del que se habla. Es, por tanto, el modelo precursor para el análisis de los

discurso mediante textos. Calsamiglia y Tusón (1999, p.253) exponen que la clasificación de géneros propuesta por Aristóteles corresponde a ámbitos de la vida institucional, es decir, a los discursos orales pronunciados ante una audiencia y la retórica aristotélica describe, por tanto, el uso de la lengua en la vida social pública de su tiempo.

Esta orientación distingue los siguientes tres géneros: el primero, el discurso demostrativo (epidíctico), cuyo objetivo es elogiar o presentar una crítica. La audiencia (los interlocutores) no está obligada a tomar una decisión ciudadana tras escuchar este discurso. En el segundo, el discurso deliberativo (político), por el contrario, la asamblea toma decisiones a partir de lo expuesto, resuelve lo útil o perjudicial del asunto abordado en el discurso. Por último, el discurso judicial (legal o forense) procura acusar o defender, es pronunciado ante un juez que emite un veredicto sobre un asunto del pasado. Dado el análisis de las situaciones comunicativas de estos discursos, Loureda (2009, p.55) concluye que la retórica propuso no solo una clasificación de los géneros sino también un primer modo de entender los textos.

En la Edad Media, conforme a su tiempo, la retórica se interesó en las artes *praedicandi*, *dictaminis* y *poeticae* y en sus modelos y técnicas para crear sermones, cartas, documentos y composiciones poéticas. Esta retórica clásica, desde una perspectiva prescriptiva, reflexiona sobre las cualidades del (buen) orador, los rasgos estructurales del discurso, los modos de tratar cierto contenido, las estrategias de persuasión, los tipos de argumentos, las normas estilísticas, etc. De manera que es el pariente más lejano tanto de la lingüística de texto como de la pragmática dado que reflexiona sobre la dimensión funcional del hablar (Loureda, 2009).

Tras una etapa muy importante en los estudios literarios, el interés por clasificar los textos y sus rasgos estructurales toma lugar en la actualidad en la lingüística textual. Desde los años 70, en una perspectiva descriptiva (contrario al enfoque prescriptivo de la retórica) se han realizado diversas propuestas de clasificación de los textos. Las primeras tipologías han dado valor a las características internas y a las propiedades verbales de los textos; las posteriores han añadido a la descripción de las propiedades internas, las características externas, es decir, los factores pragmáticos.

### **2.1.2 Tipologías a partir de las características verbales**

Las primeras clasificaciones se focalizan en las características internas de los textos y están influenciadas por las corrientes estructuralistas. Son clasificaciones de un alcance microestructural y morfosintáctico que se centran específicamente en los rasgos aspectuales de los verbos. De acuerdo con las síntesis de Loureda (2009) y Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999), en este grupo se encuentra la tipología de Weinrich, cuyo análisis morfosintáctico pretende demostrar que hay estructuras verbales prototípicas de cada género y que los hablantes las reconocen intuitivamente. Su tipología incluye 14 categorías de propiedades verbales binarias que incluyen los criterios en oposición. De modo que para Weinrich se puede clasificar los textos según la forma activa o pasiva de sus verbos, según si las conjugaciones son mayoritariamente en singular o en plural y, por ejemplo, si hay más proposiciones afirmativas o negativas. Por su parte, Biber (1985, 1986) analiza 67 rasgos lingüísticos en 481 textos provenientes de los medios de comunicación ingleses. Tras su análisis presenta una tipología reducida a 8 tipos de textos (biografías, editoriales, debates, entrevistas, documentos oficiales, reportajes de prensa, conversaciones telefónicas, discursos planificados) caracterizados según 16 categorías gramaticales. Finalmente, la tipología de Posner (1986) estudia las relaciones léxico-semánticas de acuerdo con las estructuras temáticas: tema principal y subtemas. En suma, estas tipologías consideraron los textos como realizaciones puramente verbales, ignorando sus propiedades pragmáticas.

### **2.1.3 Tipologías que consideran las propiedades pragmáticas**

Las tipologías que también atienden a las características externas y a los datos del contexto extralingüístico son tipologías que consideran el texto como un acto de habla. En oposición al grupo anterior, los análisis que consideran las características verbales y al mismo tiempo las propiedades pragmáticas contemplan la intención del hablante, la relación entre los interlocutores, la condición del oyente y la situación comunicativa del discurso. Esta orientación pragmática se encuentra en las tipologías propuestas por Sandig (1972), Werlich (1975) y Grosse (1976) y Adam (1985 y 1992).

La clasificación de Sandig revisa una lista de dieciocho rasgos pragmáticos y verbales en textos como cartas, noticias de radio, anuncios o conversaciones familiares. Su

tipología evalúa tres propiedades centrales: La primera, si el texto es hablado o escrito, la segunda, si es espontáneo o planificado y, la tercera, si es un monólogo o una conversación. Los otros 15 rasgos de la tipología de Sandig se subordinan a estos tres primeros. En esta clasificación también será importante precisar, por ejemplo, si en los textos se emplean abreviaturas, si hay presencia o no de imperativos, la flexión de los verbos y si hay convencionalidad en la estructura del texto o una fórmula final específica.

La propuesta de Werlich (1975) tuvo un gran eco en su momento y en los trabajos sucesivos. Su clasificación ha sido la base para la aparición de otras tipologías con ligeras variaciones en criterios funcionales, en esquemas organizativos, en criterios lingüísticos o cognitivos. Werlich combina los procesos de categorización de la realidad (dimensión cognitiva) con los modos de representar la realidad (la dimensión lingüística). Señala, de esta manera, que los elementos contextuales de los textos seleccionan construcciones sintácticas típicas. Su modelo reconoce la existencia de cinco formas textuales básicas: narrativas, descriptivas, expositivas, argumentativas e instructivas.

En las formas narrativas se cuenta la acción de alguien o de algo. Tienen una estructura temporal predominante y seleccionan verbos de acciones que alternan en el pasado. Sus abundantes adverbios de lugar y tiempo ayudan a situar la acción. En las formas descriptivas se indica cómo es algo o alguien. El verbo ser y el grupo de verbos estativos son la base de las formas secuenciales. Hay una marcada preferencia por el tiempo presente (atemporal/neutro) y el imperfecto. También abundan los adverbios de lugar que sitúan un agente o un objeto en un espacio.

En las expositivas, se dice algo de un tema, se analizan o sintetizan las ideas o conceptos. Su estructura verbal está marcada por el verbo ser con predicados nominales, y tener (y similares) seguido de objetos directos complejos; ambos, en presente neutro. Cuando queremos demostrar algo, relacionamos las ideas o los conceptos en secuencias argumentativas. La estructura preferida de esta forma textual es la del verbo ser (afirmado o negado), acompañado de un predicado nominal en el tiempo presente.

Por último, con los textos instructivos se dan las indicaciones sobre cómo hacer algo. Se señalan los pasos esenciales a seguir en una enumeración o en una lista, frecuentemente con el modo verbal imperativo.

Werlich fue el primero en señalar que los textos no son homogéneos y que se organizan comúnmente en secuencias que pueden incluir dos o más formas textuales de las descritas anteriormente. Adam, como veremos, recoge las ideas de Werlich y las reelabora en su célebre propuesta de clasificación de secuencias textuales prototípicas.

### 2.1.4 Las tipologías de Adam (1985, 1992)

La Tabla 1 presenta la primera tipología de Adam, presentada en su obra *Quel types de textes?* (1985). Como se observa allí, añadió tres tipos de textos a la tipología anteriormente presentada por Werlich: el conversacional, el predictivo y el retórico.

<b>Tipos de texto</b>	<b>Función</b>	<b>Características (especificaciones)</b>	<b>Subtipos</b>
Conversacional	Diversas (prometer, amenazar, excusarse, agradecer...)	Interactivo (más de un hablante)	Conversación cara a cara, encuesta, entrevista, coloquio, tertulia, diálogo teatral...
Descriptivo	Informar sobre un estado de cosas (cómo es algo o alguien)	Utiliza preferentemente esquemas atributivos, adjetivos...	Física, psicología, de paisajes o ambientes, de objetos...
Narrativo	Informar sobre acciones (qué pasa)	Importancia de la estructura temporal. Abunda la predicación; verbos de acción.	Narración oral, cuentos, novelas, noticias, reportajes...
Directivo o instructivo	Dirigir, ordenar o aconsejar, (cómo se hace)	Precisión. Predilección por formas imperativas (también por otras formas verbales que suavizan las instrucciones)	Manual de instrucciones, orden, consejo, recomendación, receta, ley...
Predictivo	Informar sobre lo futuro (qué sucederá)	Uso de tiempos verbales futuros	Profecía, horóscopo, anuncio...
Explicativo	Hacer comprender	Técnicas de síntesis y análisis. Tres partes: introducción, desarrollo, conclusión. Uso de ejemplificación.	Folletos, exposición, disertación, conferencia, ponencia...

<b>Tipos de texto</b>	<b>Función</b>	<b>Características (especificaciones)</b>	<b>Subtipos</b>
Argumentativo	Intentar convencer (refutar, exponer)	Estructuras para organizar las partes. Marcas de causa, consecuencia, adición, oposición, etc.	Ensayos, artículos de opinión, sermón, discurso político...
Retórico	Juegos lingüísticos, con finalidad lúdica o estética	Uso de figuras retóricas. Estructuras rígidas (rima, estrofas...), etc.	Adivinanzas, poemas, acertijos, eslóganes publicitarios...

Tabla 1. Tipología de Adam (1985) en Loureda (2009)

De acuerdo con Loureda (2009, p. 65), a diferencia de Werlich, Adam no se enfoca en el proceso cognitivo de la secuencia sino en su función pragmática en la comunicación. De modo que, por ejemplo, según se expone en la Tabla 1, con el texto argumentativo alguien intenta convencer o persuadir a su interlocutor, con el instructivo quiere hacerlo actuar, con el retórico podría divertirlo, etc. Adam también destaca las estructuras formales y rasgos sobresalientes de cada género. Por consiguiente caracteriza el texto argumentativo como aquel que contiene marcadores de organización del discurso y conectores argumentativos de varias clases; los textos predictivos sobresalen por el uso de tiempos verbales futuros; y en los textos explicativos los ejemplos parecen cobrar un valor importante.

La cuarta columna de la Tabla 1 tiene un valor igualmente importante ya que nos muestra en qué tipos de textos rigen cada una de las secuencias. De forma que la secuencia principal de una entrevista es la conversacional; la de una receta, la instruccional; un folleto tendrá una secuencia marcadamente explicativa, etc. En nuestra opinión, no es un detalle menor que los elementos de las celdas de esta columna aparezcan seguidos por puntos suspensivos. Los subtipos no son una clase cerrada, por el contrario, el suspenso de las casillas de la Tabla 1 es un reflejo de lo abierto que es el sistema de tipologías y lo inabarcable que es el lenguaje. Como señalamos antes los textos son actos lingüísticos, de ahí que los subtipos de la Tabla 1 puedan ser tan numerosos y variantes como la misma actividad comunicativa humana; unos textos pueden desaparecer, otros están por surgir.

Las reflexiones posteriores de Adam (1992), modificaron su primera tipología en varios sentidos. Los ocho tipos de texto de la Tabla 1 se redujeron a cinco: dialógico,

descriptivo, narrativo, argumentativo y explicativo. El retórico se dispersó entre todos y el instruccional se integró al explicativo.

Como hemos indicado, para Adam tampoco existen los textos puros o de categorías absolutas a las que se pueden reducir todos los discursos. En este marco, como Werlich (1975), Adam reivindica la *secuencia textual* como un conjunto de proposiciones con una estructura específica, organizadas en una unidad textual superior a la oración, pero inferior al texto. Adam reconoce que en un mismo texto alternan secuencias prototípicas, de modo que un texto fundamentalmente narrativo como una novela no es exclusivamente narrativo sino que contiene secuencias narrativas, descriptivas, explicativas, etc. Sin embargo, tal diversidad no impide considerar la novela como perteneciente al género narrativo, ya que la secuencia dominante, la narrativa, termina por imponerse.

En otras palabras y según Cabrera (2013, p. 65), la aparición de secuencias en distintos niveles se debe a que los textos contienen una secuencia principal que, a su vez, aloja secuencias secundarias. Así, por ejemplo, el ensayo, un texto de amplia circulación en los contextos académicos, puede ser clasificado como un texto argumentativo pues la argumentación es su secuencia principal. Y esta secuencia argumentativa incluirá otras secuencias, de otros rasgos, sin que se genere una contrariedad y sin que dudemos de la naturaleza esencialmente argumentativa del texto. La secuencia argumentativa en un ensayo académico es una secuencia envolvente.

Nuestro primer reflejo es calificar el caso práctico, el tipo de texto que nos interesa en nuestro estudio, como un texto principalmente argumentativo. Definir qué tipo de argumentación se da y cuáles son las estructuras formales y los rasgos que lo caracterizan será uno de los objetivos de esta tesis; los resultados se presentan en la tercera parte de nuestro trabajo. De forma que por el lugar que ocupa la argumentación en el discurso jurídico, en nuestro siguiente apartado presentamos los aspectos teóricos que nos pueden ayudar a analizar las secuencias argumentativas.

### 2.1.5 La argumentación como secuencia textual y el silogismo jurídico

¿De qué hablamos cuando hablamos de un texto argumentativo? A partir de los trabajos de diferentes teóricos presentamos a continuación la descripción de la secuencia textual que domina los textos que describiremos en nuestro estudio, los casos prácticos. No se trata de presentar un marco de referencia único y exclusivo para nuestro análisis pero evidentemente sus propuestas nutren nuestras referencias y sin duda nos permitirá construir nuestra descripción a partir de los datos que encontremos en los textos reales.

En una secuencia argumentativa el locutor despliega una serie de estrategias comunicativas con el propósito de convencer al interlocutor para que adhiera a una idea o creencia que expresa su punto de vista. De modo que en ámbitos argumentativos el discurso es el instrumento con el que se busca influir en el otro demostrándole que una afirmación sobre la realidad es cierta o deseable. Dicha adhesión puede llevar a un cambio de las creencias del interlocutor e, incluso, de su comportamiento.

A partir de la publicación del libro *L'argumentation dans la langue* (1983), Oswald Ducrot y su discípulo Jean Claude Anscombe gestan la teoría de la argumentación<sup>38</sup>, una corriente que se interesa en los hechos de la lengua como modificadores de la dinámica discursiva. Según esta teoría, todo enunciado por su significado tiene la capacidad argumentativa para favorecer una serie de conclusiones y dificultar otras. Por esta razón los enunciados se analizan como argumentos que guían hacia determinada conclusión. Por ello, los enunciados son analizados como argumentos que orientan al interlocutor hacia una determinada conclusión. Por ejemplo, el peso pragmático del enunciado (a) *es jardinero orienta hacia la conclusión* (b) *trabaja al aire libre, en lugar de otras que resultarían extrañas* como (c) *no trabaja al aire libre* o (d) *trabaja a puerta cerrada*.

La coherencia entre (a) y (b) se apoya en una creencia compartida de que normalmente los jardineros realizan su labor al aire libre, en los exteriores de las viviendas y de los espacios públicos. Dicha creencia constituye un tópico que asegura la relación

---

<sup>38</sup> Surge como producto del ambiente estructuralista que dominaba en Francia y, de acuerdo con Portolés (1998b), en distanciamiento de las postulaciones de la filosofía del lenguaje anglosajona. De acuerdo con los

argumento-conclusión. Según Aristóteles, los tópicos («topos»), constituyen un razonamiento argumentativo ya que son lugares comunes compartidos y admitidos por una comunidad.

Por otro lado, los enunciados (a) y (b) están en una relación de coorientación argumentativa, mientras que (c) o (d) son enunciados antiorientados argumentativamente en relación a (a) pues no son conclusiones que se infieran del ser jardinero. Los elementos léxicos, gramaticales y estructurales de los enunciados están al servicio de la argumentación. En este sentido la teoría de la argumentación ha propuesto un poderoso marco para el análisis de los marcadores del discurso en los textos.

Uno de los principales criterios en la clasificación de los conectores es la orientación argumentativa representada en las dos direcciones anteriormete ejemplificadas: coorientación y antiorientación. En la primera, la significación de las frases apunta a la continuidad del discurso, en la segunda, por el contrario, se interrumpe. Así, conectores como *sin embargo*, *no obstante*, *ahora bien* y *antes bien* introducen un segmento con una orientación contraria a la del segmento anterior. En cambio, los marcadores *además*, *por consiguiente* y *entonces* mantienen la misma orientación del miembro discursivo anterior.

(e) Hace dos días empezó el carnaval, sin embargo, no se ha registrado ningún robo en las calles de Rio de Janeiro.

→ ←

(f) Hace dos días empezó el carnaval, por consiguiente, se han registrado algunos robos en las calles de Rio de Janeiro.

→ →

En estos enunciados se identifica claramente que las unidades *sin embargo* y *por consiguiente* articulan dos miembros del discurso y constituyen, por lo tanto, conectores argumentativos. No obstante, esta teoría postula la consideración de otras unidades a las que denomina *operadores argumentativos* los cuales, a diferencia de los conectores, se aplican a uno solo de los contenidos y modifican sus posibilidades argumentativas. Por ejemplo, en el siguiente enunciado *bastantes* constituye un operador argumentativo que condiciona las posibles continuaciones del discurso: *se han registrado bastantes disturbios en el carnaval*.

Por otro lado, un argumento puede evaluarse no solo con respecto a su orientación, como veíamos antes, sino también en términos de su fuerza argumentativa. Desde esta teoría semántica, si se comparan dos enunciados vinculados, tendrá mayor fuerza argumentativa aquel argumento que oriente hacia la conclusión final, es decir, aquel que tenga más peso dentro de la argumentación y en la continuación del discurso. Algunos marcadores especializados en introducir argumentos con mayor fuerza argumentativa que otros son, por ejemplo, *incluso* y *además* dentro del grupo de los argumentos coorientados; *pero* y, aún más, *con todo* en el grupo de los antiorientados (Montolío, 2001).

Los fundamentos iniciales propuestos en la Teoría de la Argumentación progresan y se introducen nuevos conceptos, entre ellos el de la Teoría Polifónica desarrollada por Oswald Ducrot, un instrumento teórico que consideramos igualmente útil para la descripción de los conectores. Sostiene este autor que el hablante representa tres entidades en el acto de habla: el sujeto empírico, el locutor y el enunciador. La Psicología o la Sociología se interesan por el sujeto empírico, es decir, la persona que existe en el mundo. A su vez, la investigación lingüística, sugiere Ducrot, debe interesarse en una identidad diferente: “el locutor”, el responsable de la enunciación, de lo enunciado.

Por otro lado, el autor reconoce que algunos enunciados contienen dos puntos de vista diferentes. Por ejemplo, un enunciado negativo, *los franceses no suelen quejarse*, puede producirse ante la posibilidad de que alguien haya proferido lo contrario en términos afirmativos, *los franceses suelen quejarse*. En ese sentido habría un diálogo discursivo y el enunciado negativo sería la reacción a otra posible opinión. Encontramos dos puntos de vista, es decir, dos *enunciadores*, el tercer personaje de la teoría. El locutor se identificará con el enunciador que niega.

Convencer y persuadir son dos macropropósitos argumentativos. De acuerdo con Cabrera, citando a Bassols y Torrent (1997), el primero opera sobre la razón, el segundo sobre las emociones y las sensaciones (2016, p. 67). Por consiguiente convencer implica el desarrollo de ideas a partir de argumentos y requiere cierta inteligencia y capacidad de razonamiento. Por su parte, la persuasión utiliza recursos más primarios puesto que busca la aceptación de una opinión a partir de imágenes, lugares comunes o historias

conmoveras; mas no de una argumentación teórica. Por lo tanto, las estrategias argumentativas para convencer estarían más presentes en el ámbito académico en las editoriales o columnas de opinión, y las de persuasión, en los géneros publicitarios, por ejemplo.

**Esquema argumentativo:** El esquema básico de la argumentación se presenta a partir de tres conceptos centrales: premisas, argumentos y conclusión (tesis).

**Premisas:** Las premisas son los supuestos sobre los que se fundamenta la argumentación. El locutor selecciona aquellas que favorezcan su punto de vista, que cooperen y conduzcan en el tránsito lógico hacia la conclusión. Los hechos, opiniones o ideas ampliamente compartidas y avaladas por todos pueden constituirse como premisas; corresponden, así, a los denominados topoi, o tópicos, los lugares comunes en los que se almacena información y de donde surgen los argumentos.

Sin embargo, el catálogo de tipos de premisas es aun más amplio (Cabrera, 2016). Además de los topoi, también son premisas (1) los hechos, aquellos conocidos principalmente gracias a los medios de comunicación. (2) Los valores abstractos, aquellos a los que aspiramos como la verdad, el bien, la tolerancia y la justicia. (3) Las jerarquías naturales, las relaciones que se encuentran en la estructuración de nuestros pensamientos: padres e hijos, Dios y hombres, hombres y animales, etc. Por último, (4) las leyes o principios jurídicos, bastante relevantes en la argumentación jurídica como veremos m

**Argumentos:** Los argumentos son las razones que el locutor selecciona para fundamentar y validar una tesis. Se desarrollan a partir de las premisas pero incluyen un tejido discursivo aun mayor con conceptos, citas, ejemplos e ideas; conectados todos ellos en un encadenamiento adecuado. Dicho circuito de fundamentos forma el camino sólido que conduce hacia la conclusión.

De manera que los tipos de argumentos son muy diversos y sus clasificaciones parten de diferentes corrientes teóricas: (1) argumento causal, el que teje una relación de causa o consecuencia entre una situación y su origen; (2) argumento de autoridad, cuando se retoma la idea de un experto o una persona reconocida en el tema, siempre y cuando su

opinión coincida y apunte a la tesis; (3) argumento basado en una definición; (4) argumento por analogía, cuando se comparan dos situaciones y se sugiere que las condiciones de una aplican a las otras; (5) argumento basado en datos estadísticos y en hechos, y finalmente (6) argumento basado en leyes y reglas de carácter general.

De acuerdo con Cabrera (2016, p. 70), el ámbito del discurso jurídico estaría marcado por los argumentos (5) y (6). Efectivamente, en los textos jurídicos, para determinar si hubo o no un delito, una infracción o una falta es importante reconstituir fielmente los hechos debatidos y su debida prueba. Igualmente, en la argumentación jurídica resulta esencial presentar con precisión la ley y las normas jurídicas que aplican a un caso en cuestión. Dicho marco jurídico sostiene la interpretación que conduce a la tesis.

A estos tipos de argumentos antes señalados también podemos sumar los contraargumentos. Se trata de una estrategia en la que el locutor cita los argumentos contrarios a su tesis con la intención de invalidarlos probando que estos son débiles y que carecen de fundamento. Una vez se eliminan las amenazas, los argumentos a favor de la tesis cobran fuerza y validez.

**Tesis:** La tesis es una enunciación general sobre un tema determinado que expresa la postura del locutor. Supone, por tanto, una toma de posición, a favor o en contra, sobre el tema planteado en la discusión. Puede ubicarse al principio de un texto y también puede presentarse en términos de conclusión. Si se enuncia al inicio de un texto, el propósito del contenido argumentativo posterior será fundamentarla. A su vez, la tesis expuesta al final, como conclusión, retoma y sintetiza los argumentos que se hayan presentado antes. Si la postura del locutor no se explicita al principio, la conclusión deberá transmitir de una manera más clara y contundente su posición.

La estructura argumentativa presentada (premisa, argumentos y tesis) se corresponde con el razonamiento lógico denominado *silogismo*, el cual presenta dos proposiciones de las que se deduce una tercera. El ejemplo más conocido es el silogismo de Aristóteles que data de hace más de 2.300 años:

- 1) *Todos los hombres son mortales (premisa mayor);*
- 2) *Ahora, Sócrates es un hombre (premisa menor);*
- 3) *Entonces, Sócrates es mortal (conclusión).*

Según veremos, en derecho, el silogismo sigue las mismas etapas. En el contexto de resolución de conflictos o intereses de los ciudadanos (casos), se espera que el argumento o razonamiento presentado por un jurista justifique una decisión jurídica, es decir, que muestre que esa decisión es jurídicamente correcta o conforme al derecho. Dicho razonamiento jurídico, de acuerdo con Martínez (2010) debe contar con los siguientes elementos:

*1) Por un lado, con una afirmación relativa a cuáles son los hechos del caso (individual); y 2) por otro lado, con otra afirmación relativa a lo que el derecho establece para ese tipo de casos (genéricos). Además entre ambas afirmaciones deberá existir una relación tal que permita deducir o extraer como consecuencia lógica la solución del caso individual. Martínez (2010, p. 28)*

El esquema señalado por Martínez (2010) es lo que se conoce como silogismo jurídico. Este tipo de razonamiento consta de la denominada *premisa normativa*, la relativa al contenido del derecho, y la denominada *premisa fáctica*<sup>39</sup>, la relativa a los hechos del caso que se discute. A partir de las dos premisas se puede obtener una conclusión o respuesta jurídica del caso, siguiendo un razonamiento lógico-deductivo. El ejercicio consiste, así, en aplicar las reglas y leyes adecuadas a un caso (un problema jurídico) para deducir de él la solución. Un ejemplo podría ser el siguiente:

- La premisa mayor o premisa normativa representa la ley expuesta en códigos, sentencias, decretos y, claro, en la constitución. Por ejemplo<sup>40</sup>, el decreto de bonificación ecológica del Ministerio del Medio Ambiente, 2020-656 N° 30 de mayo de 2020 resuelve reintegrarle a los ciudadanos el 50% del valor de las bicicletas compradas entre julio de 2020 y julio de 2021.
- La premisa menor o premisa fáctica expone la calificación jurídica de la situación, del caso particular. Imaginemos que Florentino compró su bicicleta el 25 de junio de 2020 y le hace mucha ilusión poder tener un reembolso. Por este motivo le solicita la bonificación ecológica al Ministerio del Medio Ambiente.

---

<sup>39</sup> En francés, denominadas premisa mayor y premisa menor, respectivamente. Por ejemplo, en Bros y Grignon-Derenne (2007).

<sup>40</sup> Ejemplo ficticio.

- La conclusión es la solución que surge tras la confrontación de las dos premisas anteriores. Entonces, en nuestro caso, Florentino no podrá solicitar el reintegro del 50% del valor de su bicicleta ya que no cumple con la condición de la fecha de su adquisición. Caso cerrado.

En la vida real, los juristas se enfrentan a problemas jurídicos mucho más complejos y muy diferentes al que hemos expuesto antes. De hecho, en algunas situaciones el silogismo no aplica o no es suficiente, no todos los problemas jurídicos plantean el mismo nivel de dificultad cuando se trata de justificar jurídicamente una respuesta y no todos siguen el mismo razonamiento. Hay casos tan complejos que precisan una sucesión o encadenamiento de silogismos para dar una solución jurídica. El mismo autor también explica que a tal diferencia en el grado de dificultad de los casos se le conoce en la teoría jurídica como *casos claros* o *casos fáciles* (*clear cases*) y *casos difíciles* (*hard cases*). En los casos claros es posible extraer con relativa facilidad, casi de manera mecánica, la respuesta jurídica al caso planteado, utilizando argumentos como el silogismo jurídico. La idea central es que todas las premisas están claras y son válidas y, gracias al razonamiento deductivo, existe una única (y determinada) respuesta correcta al caso; como la de nuestro ejemplo ficticio de Florentino y el decreto de bonificación ecológica.

Por el contrario, los casos difíciles son aquellos en los que hay ciertos problemas que afectan las premisas fácticas y normativas<sup>41</sup> y, en consecuencia, surgen dificultades en relación con la justificación externa que hacen imposible aplicar mecánicamente mecanismos como el silogismo jurídico. En estos casos se pone en cuestión que haya una única respuesta correcta y determinada para el caso.

Sin embargo, con el ejemplo ficticio hemos querido presentar la dinámica general de la argumentación jurídica con la que los jueces y juristas profesionales suelen razonar y resolver casos. Dinámica que se retoma en el aula de Derecho en la universidad en la resolución de casos prácticos. La argumentación es, pues, un macro acto de habla rector

---

<sup>41</sup> Por ejemplo, cuando existen discrepancias sobre la interpretación de cierto precepto de una ley, lo cual daría lugar a respuestas diferentes a un mismo caso. Si se tienen dos premisas normativas posibles ninguna de ellas claramente evidente surge un problema de justificación externa y la necesidad de aportar razones a favor de la interpretación escogida.

en los textos jurídicos. Lo cual supone, a su vez, la realización de los (sub)actos comunicativos propios de la argumentación como demostrar, fundamentar, persuadir, convencer, justificar, contrastar y descartar.

Hasta aquí hemos visto cómo la argumentación es una operación en la que un enunciador, con la mediación de argumentos y de ciertas estrategias discursivas, busca la adhesión de otro sujeto a una opinión (tesis o solución jurídica, en análisis de casos). La función argumentativa de las clases textuales, en general, y de los textos que integran nuestro corpus, en particular, estaría condicionada por las disciplinas en las que se enmarcan como textos académicos. Así, por ejemplo, los artículos científicos provenientes de las disciplinas como Letras y Humanidades tienen una tendencia argumentativa de carácter persuasivo. Su intención está puesta en intentar convencer al interlocutor sobre las interpretaciones propuestas. Por el contrario, los textos de las ciencias experimentales buscan destacar su argumentación mediante la demostración científica. Los textos jurídicos que nos interesan en este estudio siguen el razonamiento denominado *silogismo jurídico*. Revisaremos con mayor amplitud este y otros procedimientos argumentativos propios del caso práctico en el Capítulo 3 y, por supuesto, en el análisis de nuestro corpus.

Los planteamientos de las tipologías textuales que hemos presentado en esta sección demuestran que las unidades textuales se pueden clasificar como actos de habla en función de su intención comunicativa y de sus características lingüístico-discursivas. Si añadimos otros criterios de análisis (más abstractos) estas unidades serían consideradas ya no como tipos de textos sino como géneros discursivos. En este sentido compartimos la distinción terminológica de Mangiante entre *genre textuel* (género textual) y a *type discursif* (tipo discursivo):

*Par genre textuel, nous entendons catégoriser les textes selon une tradition d'écriture déterminée, celle de l'université, selon des critères de composition, d'enjeu de communication, de « tradition » disciplinaire, de règles ou de codes d'écriture... Les types discursifs renvoient aux travaux de J.-M. Adam et relèvent des caractéristiques linguistiques des discours en termes d'actes langagiers et d'intention de communication » (2009, p. 22).*

De forma que el género textual se puede concibir como una función macro, frente a la función micro de las secuencias textuales. El primero engloba a las segundas. En la

siguiente sección pondremos de manifiesto que *género discursivo*, *género textual* y *clase textual* son tres términos conceptualmente muy cercanos. En la bibliografía se recurre a ellos para clasificar los textos según la tradición de escritura que los enmarque y la disciplina y la situación comunicativa que los determine.

## **2.2 GÉNEROS DISCURSIVOS, ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL Y MULTINIVEL**

En el apartado anterior, el énfasis de nuestra descripción estuvo puesto en el texto como órgano material integrado por secuencias textuales con rasgos diferenciadores que responden más a una perspectiva internalista y lingüística (Parodi, 2009). Su función social y su función dentro de una comunidad discursiva, es decir, su perspectiva contextualista no fue ampliada dado que estas son propiedades más abstractas que se asocian más frecuentemente con la noción de género, el tema central de esta sección. Como se verá más adelante, el género también permite identificar un texto en función de sus similitudes y diferencias frente a otros textos.

Ante una basta diversidad de estructuras, disciplinas, procedimientos, estrategias pragmáticas y objetivos comunicativos, ¿cómo abordar la caracterización de los géneros discursivos? ¿Cómo demostrar que el caso práctico es un género discursivo? Plantearnos estos interrogantes nos acerca a las preguntas y a los caminos antes recorridos por otros:

*¿Cómo dictaminamos sin ningún inconveniente que un texto es una reseña crítica y no una recomendación o un aval? Aunque una vez más pueda parecer que los lingüistas se ocupan de lo obvio, no es tan fácil dar respuesta a estas interrogantes. (Ciaspucio, 1994, p. 13).*

Las pruebas de que, en efecto, nos encontramos ante un género discursivo se encuentran en la tercera parte de nuestra tesis, Resultados y Discusión. Para llegar a esas conclusiones empezaremos a construir las respuestas por dónde se suele empezar (Parodi, 2010b), por las reflexiones pioneras de Bajtín sobre los géneros discursivos. En relación a su concepto de *esferas de actividad social*, describiremos la noción de *comunidad discursiva* y, finalmente, abordaremos y ampliaremos la convergencia de enfoques o dimensiones en el análisis de los géneros discursivos en las propuestas de

Cassany (2004 y 2008), Parodi (2010a, 2010b, 2015), Parodi y Burdiles (2015) y el modelo multinivel de Heinemann y Viehweger (1991, 2002), Ciapuscio y Kuguel (2002), Cubo (2005) y Ciapuscio (2019).

### **2.2.1 La propuesta fundamental de Mijaíl Bajtín (1982)**

La propuesta fundamental de Mijaíl Bajtín (1982)<sup>42</sup>, crítico literario y filósofo del lenguaje soviético, pone fin a una era en la que los textos propios de la tradición literaria eran considerados como el único espacio de manifestación del lenguaje. Bajtín se opuso a la consideración de que el arte y la literatura, y con ellas el lenguaje, eran elementos abstractos independientes del mundo social. Por el contrario, en coherencia con su posicionamiento político socialista, afirma que el lenguaje, la forma y el contenido de los textos también son un escenario de la lucha de clases. El lenguaje, la forma y el contenido son espacios atravesados por los conflictos, las tensiones y las problemáticas humanas. De acuerdo con Bajtín (1982), es posible encontrar en los textos las huellas de las condiciones ideológicas, socioeconómicas e históricas en las cuales han sido producidos. Los géneros discursivos cambian y se desarrollan en función de las experiencias de los hombres y de los cambios sociales en un contexto histórico específico. Esto explica el porqué algunos géneros desaparecen, como el telegrama enviado antaño mediante un telégrafo, mientras que otros surgen, como, por ejemplo, los mensajes intercambiados en twitter. Los géneros discursivos están ligados a las condiciones sociales de la actividad humana o, en términos de Bajtín, a *las esferas de actividad social* de cada comunidad de hablantes; espacios de intercambios comunicativos delimitados por las instituciones y comunidades que se frecuentan, a las que se pertenece o se aspira pertenecer. A continuación presentamos su definición pionera de los géneros discursivos:

*Cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos; dichos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos*

---

<sup>42</sup> El fenómeno de los géneros discursivos fue investigado por Bajtín desde sus trabajos de los años 20 del siglo pasado. Su borrador escrito en ruso entre los años 1952 y 1953, en Saransk, fue editado y publicado en fragmentos en 1978. Las reflexiones pioneras de Bajtín sobre los géneros discursivos se conocieron en Europa y América hacia los años 80. El documento consultado corresponde a la primera traducción y edición en español publicada en 1982, por la editorial mexicana Siglo XXI, según consta en la bibliografía.

*léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. (Bajtín, 1982, p. 248)*

De manera que Bajtín propone que cada esfera comunicativa desarrolla clases estables de enunciados a los que denomina géneros discursivos. Además de esto, especifica qué aspectos son relevantes en su caracterización: su contenido, sus recursos léxicos y gramaticales, y su estructura.

Dado que la orientación de los géneros discursivos de Bajtín es un referente fundamental, su propuesta de la dimensión social de los textos ha sido compartida y reformulada por muchos autores. Por ejemplo, como hemos señalado en §I, 2.1.4, Adam (1990, 2008) concibe una concepción binaria y complementaria del texto: el texto como una unidad cohesiva y el texto como un producto de una práctica cultural. Las definiciones de Swales (1990) y Hyland (2003) también retoman estas variantes y el género, por tanto, es visto como una forma de comunicación particular, generada en un contexto social concreto:

*Un género abarca una clase de actos comunicativos (events) que comparte un mismo grupo de propósitos. Los expertos de la comunidad discursiva reconocen estos propósitos que constituyen la base del género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso e influencia y restringe la elección del contenido y del estilo. [...] Los ejemplares de un mismo género exhiben grados variados de similitud en la estructura, el estilo, el contenido y la audiencia. Los ejemplares que poseen las opciones más probables son vistos como prototípicos por la comunidad discursiva. John Swales (1990, p. 58).*

*El género se refiere a las diversas formas abstractas y sociales de usar el lenguaje. Asume que las características de un grupo similar de textos [o género] dependen del contexto social en que se ha creado y en que se usa, y que podemos describir estas características para agrupar los textos parecidos entre sí y para determinar las elecciones y las restricciones que debe afrontar el autor al escribirlos. De este modo, se concibe el lenguaje como algo incrustado en la realidad social y como algo constitutivo de la misma. Es a través del uso recurrente de formas convencionalizadas de lenguaje que los individuos desarrollan sus relaciones, se establecen las comunidades y se realizan las cosas. Ken Hyland (2003, p. 21).*

La constante en estas definiciones de géneros discursivos es, pues, su consideración como una categoría enunciativa de múltiples dimensiones, integrada y condicionada por espacios sociales y articulada según modos específicos de organización léxica, gramática y textual. La comunidad discursiva también es un elemento inherente en las definiciones de géneros discursivos de Hyland y Swales.

A continuación presentamos las pruebas de que en nuestro estudio podemos identificar una comunidad discursiva en la cual ocurre el caso práctico (como acto o enunciado comunicativo); este es un paso más en su descripción como género discursivo.

### **2.2.2 Comunidad discursiva**

Si exploramos el término *comunidad discursiva* encontramos que su genealogía incluye el concepto de *comunidad de habla* (en inglés, *speech community*) desarrollado desde mediados del siglo XX por las corrientes teóricas de la sociolingüística y la etnografía de la comunicación. De acuerdo con Swales (1990), el concepto inicial de Bloomfield (1933) proponía que una comunidad de habla era aquella compuesta por quienes comparten reglas lingüísticas similares y, por ende, compartían la misma lengua. Una comunidad de portugueses, en este caso, sería una comunidad de habla. El concepto evolucionó en función de un análisis más complejo y más preciso de los enunciados de los hablantes. Esta reelaboración se muestra en las descripciones de comunidad de habla de Labov y Hymes (1974), retomadas por Swales (1990):

*Una comunidad de habla está formada por un conjunto de hablantes que comparten, efectivamente, al menos, una lengua, pero que, además, comparten un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística: comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas mismas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones lingüísticos. (Labov, 1966, p.7)*

*Una comunidad de habla se define entonces, tautológica pero radicalmente, como una comunidad que comparte el conocimiento de las reglas para la realización y la interpretación del habla. Se comparte el conocimiento de al menos una forma de habla, y también de sus patrones de uso. Ambas condiciones son necesarias. (Hymes 1974, p. 51)*

Estas descripciones confirman con claridad que una comunidad de habla se distingue de una comunidad lingüística en la medida en que los miembros del grupo social comparten algo más que la lengua. Labov y Hymes reconocen la competencia comunicativa de los miembros de la comunidad y remarcan que estos también tienen la capacidad para reconocer y evaluar si la forma de habla (enunciados) se adecua, o no, a los parámetros que definen a su comunidad. Así pues, se considera como comunidad de habla a un grupo social que comparte una misma variedad de lengua y unos patrones de uso de esa variedad. La vida social de la comunidad se estructura y se desarrolla a

partir de los eventos comunicativos<sup>43</sup> que marcan la comunicación entre los miembros del grupo.

El término *comunidad de habla* aún no es suficiente para identificar a los miembros del grupo que participa en el intercambio comunicativo que caracterizamos en esta tesis. En su lugar, el concepto de *comunidad discursiva* sugerida por Swales (1990), Bhatia (2004) y Cassany (2004) se ajusta mejor a nuestro objeto de estudio. En la comunidad de habla los lazos se tejen acentuadamente por el interés en el vínculo social o la solidaridad grupal, y son estos lazos los que predominan en el desarrollo y el condicionamiento de sus características discursivas. En contraste, los miembros de una comunidad discursiva se vinculan en función de objetivos comunicativos, el vínculo social se produce entre ellos pero es, en principio, secundario. El desarrollo y mantenimiento de sus características discursivas responden, antes de todo, a las necesidades y propósitos comunicativos compartidos, de ahí que las comunidades discursivas agrupen a sus miembros según una ocupación o intereses específicos: la comunidad discursiva de médicos, la comunidad discursiva de docentes universitarios, la comunidad discursiva jurídica, etc.

En nuestro estudio, hemos conformado la comunidad discursiva con miembros que responden a 4 perfiles diferentes. (1). Los profesores catedráticos de la Universidad de Barcelona que intervienen en el programa de derecho de MINERVE y, por supuesto, (2) los estudiantes franceses que siguen esta formación en español durante tres años. En este grupo también incluimos a (3) los profesores de la Universidad de Lyon 2 que intervienen en la carrera de derecho francés dado que son ellos quienes inician a los estudiantes de MINERVE en la disciplina. Por último, también incluimos a (4) los estudiantes de la Facultad de Derecho de Barcelona que han resuelto casos prácticos en

---

<sup>43</sup> El *evento comunicativo* (también, *acontecimiento comunicativo*) es una unidad de análisis en el marco de la etnografía de la comunicación. De acuerdo con Hymes (1972), en Casamiglia y Tusón (1999), para analizar un evento comunicativo se ha de considerar el momento y el lugar de su realización, las características socioculturales y la relación entre los participantes y la finalidad y los objetivos que se pretende alcanzar. Los eventos comunicativos están conformados por secuencias de actos que cumplen con las expectativas en cuanto a estructura, temas y registro. Por tanto, los participantes del evento (la comunidad de habla) tienen la capacidad de aprobarlo o no, ya que conocen las normas de interacción y de interpretación del sentido de los actos realizados. Todos estos elementos en su conjunto conforman los distintos géneros en que se organizan los eventos comunicativos de un grupo. Este modelo de análisis de los eventos de Hymes se conoce como SPEAKING, el acrónimo que resulta de sus componentes en inglés: Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms, Genre. Como veremos en §I, 2.2.5 todos estos elementos que conformarían un género en el marco de la etnografía de la comunicación encuentran su correspondiente en la tipología de modelo multinivel de Heinemann y Viehweger (1991)

español cuyos textos también integran nuestro corpus. A este grupo de individuos compuesto por profesores y estudiantes lo podríamos identificar, por consiguiente, como una comunidad de formación jurídica. A continuación presentamos las características presentadas por Swales (1990) que ayudan a identificar y probar si nuestro grupo de individuos, pese a que no compartan las mismas L1 y L2, conforman realmente una comunidad discursiva.

La primera condición es que los miembros de la comunidad compartan un proyecto común reconocido en la sociedad. En nuestro caso, la comunidad de formación jurídica tiene el claro objetivo de formar a los estudiantes en las ciencias jurídicas. Los profesores, miembros expertos acompañan a los estudiantes, miembros novatos, para que adquieran los conocimientos y competencias sugeridos en un programa curricular y, así, accedan a un mercado laboral. La cultura académica de esta comunidad es ampliamente reconocida a nivel social.

La segunda condición de Swales (1990) es que la comunidad discursiva tenga mecanismos de intercomunicación entre sus miembros. La comunidad de formación jurídica por esencia sostiene relaciones de interacción dentro del aula en el momento de la clase. Oralmente el profesor pregunta, responde, comenta; los estudiantes, por su parte, aunque con diferentes grados de participación, también preguntan, responden, comentan. La intercomunicación se da incluso por escrito a través de los correos electrónicos que se envían unos a otros. Por otro lado, las plataformas pedagógicas virtuales como Moodle también ofrecen toda una serie de recursos que refuerzan la interacción de profesores y estudiantes en los foros, las clases virtuales, los documentos o diapositivas compartidas, los juegos, los trabajos depositados en línea, etc. Más tradicionalmente, los controles y evaluaciones, escritas u orales, son mecanismos de interacción en la comunidad. Al resolver una prueba el estudiante le comunica al profesor el estado real de su adquisición de contenidos y competencias abordadas en clase. El profesor hace una retroalimentación sobre la información compartida, incluso si en el peor de los casos se limita a una nota dentro del sistema de evaluación cuantitativo. Justamente esta dinámica de dar información y generar respuestas es la tercera condición de Swales y es la base la relación entre los miembros de la comunidad. No sería posible avanzar sin un intercambio de información y sin procedimientos de retroalimentación cuantitativos o cualitativos.

Swales añade como cuarta condición que una comunidad discursiva se identifique porque utiliza y, por ende, posee uno o más géneros discursivos para la realización comunicativa de sus propósitos. El objetivo de esta tesis es justamente presentar uno de los intercambios comunicativos de esta comunidad como género discursivo: el caso práctico. Igualmente, en el marco de nuestro estudio, hemos identificado otros géneros propios de la metodología jurídica (en francés) que aún no se han descrito en su aspecto discursivo: *dissertation*, *fiche d'arrêt* y *commentaire d'arrêt*. Por otro lado, aunque no se hayan descrito como clases textuales propias y exclusivas de la formación en derecho, consideramos que los propósitos de la comunidad de formación jurídica se cumplen a través de los géneros discursivos identificados en las carreras de humanidades como *la conferencia académica* descrita por Müller de Ruso (en Cubo de Severino, 2005); *la clase magistral* de Graciela Vázquez (2004b); *los manuales universitarios* (Cubo de Severino, 2005); *el documento de cátedra* (Zani, en Cubo de Severino, 2005) entendido como el manual escrito producido por los profesores para sus alumnos con el fin de utilizarlo en sus clases y como bibliografía de estudio fuera y dentro de la clase; y el *parcial presencial* (Natale y Stagnaro, 2014).

La quinta característica que según Swales identifica a una comunidad discursiva es que, además, de poseer géneros discursivos, toda la comunidad discursiva ha adquirido un léxico específico. En este aspecto la comunidad de formación jurídica suma bastantes puntos a favor como comunidad discursiva ya que adquirir los conceptos y los términos propios del derecho es uno de los objetivos en cualquier formación jurídica. El léxico con un alto nivel de especialidad (cabré, 2004) es una de las principales características del lenguaje jurídico. Dicho vocabulario jurídico es bastante desconcertante para las personas que no pertenecen a la comunidad, las referencias de la percepción de lenguaje jurídico como hermético, arcaico y oscuro han sido presentadas en la sección §3 de la introducción. Las tendencias léxico-estilísticas del discurso jurídico han sido ampliamente descritas con propósitos ligados a la lexicografía y, especialmente, a la traducción (Alcaraz y Hugues, 2009; Cornu, 2003). De ahí que haya numeros diccionarios jurídicos en varias lenguas<sup>44</sup>, especializados incluso en cada una de las

---

<sup>44</sup> Vale la pena destacar el Diccionario panhispánico del español jurídico (DPEJ) (2020). Se trata de una publicación en línea de la Real Academia Española en la que han trabajado cerca de 400 juristas y

ramas del derecho: diccionario de derecho civil, diccionario de derecho administrativo, etc.

Como última condición, para ser considerada como una comunidad discursiva, una parte de los miembros deben ser usuarios expertos del discurso y tener un nivel adecuado de contenidos conceptuales de los temas que maneja la comunidad. En la comunidad de formación jurídica, hay una proporción razonable entre los estudiantes novatos en el discurso y los profesores expertos. Todo profesor experto alguna vez fue un estudiante aprendiz. El relevo está asegurado en la medida que los profesores son los encargados de iniciar a los estudiantes en los procesos conceptuales y metodológicos de la disciplina y garantizan así su ingreso a otra comunidad discursiva, la comunidad de juristas profesionales. En conclusión, la comunidad de formación jurídica de nuestro estudio supera las pruebas propuestas por Swales y por tanto podemos confirmar que se trata claramente de una comunidad discursiva.

Junto al término *comunidad discursiva* de Swales el de *comunidad de práctica* de Etienne Wenger (2008), en Cassany (2008), resulta igualmente útil y coherente con el propósito de esta investigación:

*Una comunidad de práctica es una agrupación de personas que: a) comparte unos propósitos y un contexto cognitivo; b) interactúa entre sí con cierto compromiso, y c) desarrolla unas rutinas comunicativas y un repertorio propio de géneros discursivos —con el que construyen su identidad. Sin duda, esas “rutinas comunicativas” incluyen los géneros discursivos propios del ámbito. (Cassany, 2008, p.11)*

Nos parece importante resaltar en esta definición los rasgos de *rutina comunicativa y construcción de identidad*. Puesto que, por un lado, el objeto de estudio de esta investigación es justamente un ejercicio estable, rutinario y común en las metodologías de enseñanza y evaluación de las formaciones en derecho. Por otro lado, la resolución de casos es un ejercicio práctico, una metodología de profesionalización y acceso de los estudiantes a la comunidad de juristas. Sería muy poco probable encontrar un solo jurista profesional que durante su carrera universitaria no haya desarrollado por lo menos un caso práctico; oral, escrito, individual o grupal. Desarrollar casos prácticos

---

filólogos de América y España para identificar 40 000 entradas de vocabulario del lenguaje jurídico de la comunidad hispanoamericana.

durante la carrera de derecho, entre otras prácticas metodológicas, hará de un estudiante un profesional jurídico; a condición, claro está, de tener el aval de los profesores, su aprobación le confiere al estudiante otro estatus dentro de la comunidad de formación jurídica. En caso contrario, el estudiante cuyas prácticas metodológicas no sea avaladas o aprobadas por los expertos no podrá acceder nunca a la comunidad jurídica. En este sentido, el caso práctico es una práctica iniciática, una rutina comunicativa en la construcción de la identidad profesional de un jurista que sugiere la existencia de una estructura social en el segundo plano.

Por lo demás, como se observa, los elementos definitorios de la comunidad de práctica de Wenger (2008), coinciden con los que definen a una comunidad discursiva en Swales (1990), de ahí que las utilicemos una como alternativa de la otra en nuestro estudio.

Por último, señalar que el caso práctico es un ejercicio de intercambio comunicativo que ocurre al interior de una comunidad discursiva es un paso importante en su definición como género discursivo. Los datos obtenidos en la observación de clases, en las entrevistas con los profesores y en el análisis de las consignas complementan la caracterización de esta comunidad discursiva, los resultados se presentan más adelante, en la sección Resultados y discusión.

### **2.2.3 Esquema de representación de las prácticas comunicativas de Cassany (2004)**

Con respecto a la escritura de géneros profesionales, Cassany (2004) identifica tres enfoques a partir de los cuales se puede describir una práctica comunicativa.

Según observamos en la Figura 2, si el enfoque del análisis es lingüístico, se observará el texto. De seguirse un enfoque psicolingüístico, el interés caerá en las estrategias cognitivas y procedimentales empleadas por el locutor; mientras que si la indagación toma en cuenta un enfoque sociocultural, el peso de la pesquisa recaerá en la relación (o adecuación) del locutor y el texto a las convenciones de una comunidad discursiva.

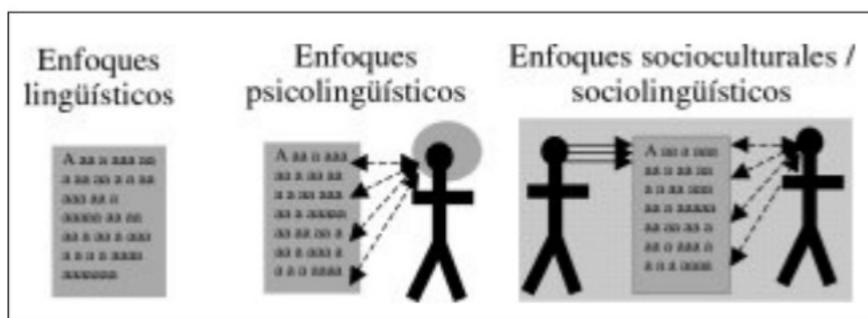


Figura 2. Esquema de representación de las prácticas comunicativas. Cassany (2004)

En otras palabras, un enfoque lingüístico demostrará cómo el significado se construye en el texto, el enfoque cognitivo indicará cómo el significado se construye en la mente del locutor y, finalmente, el enfoque social permite entender cómo el significado se construye en la interacción con la comunidad discursiva. De manera que una práctica comunicativa, simultáneamente, tiene una realización lingüística, cumple una función comunicativa y una función social.

En Cassany (2004, 2008), las comunidades discursivas tienen tradiciones y prácticas sociales específicas que rigen las estrategias cognitivas y los usos lingüísticos con los cuales construyen géneros discursivos y manifiestan su discurso en el plano material (textos). En consecuencia, la dimensión social es para Cassany, el plano en el que mejor podemos entender el concepto de *género discursivo*. En este sentido Cassany respalda la perspectiva histórica y social de la teoría del género discursivo de Bajtín (1982) reelaborada más tarde por Swales (1990) y Hyland (2004).

A nuestro parecer, en la definición de Bajtín (presentada en §I, 2.2.1) ya es posible identificar los tres enfoques que señala Cassany (2004) (Figura 2) para abordar el análisis de una práctica comunicativa. El enfoque social de los géneros discursivos es bastante claro y esencial en estas perspectivas dado que, como se ha dicho en el apartado anterior, ejercen una función interpersonal y una función social y gremial (Cassany, 2008). Los géneros construyen la identidad del autor (imagen o face), le confieren un reconocimiento al interior de la comunidad. Debido a factores históricos y socioculturales, las disciplinas y profesiones tienen un estatus social (médico, abogado, ingeniero) que influye en el ejercicio de las prácticas comunicativas y de los géneros discursivos.

Sin embargo, además de esto, cuando Bajtín sostiene que el género se define por su contenido y su estructura, estos elementos se corresponden con el enfoque cognitivo de Cassany ya que indica que los hablantes deciden qué tipo de información incluyen en sus enunciados y en qué orden la presentan. En otras palabras, tanto Bajtín (1982) y Cassany (2004) señalan que los hablantes toman decisiones ligadas a las estrategias procedimentales y cognitivas. Por otro lado, los géneros también construyen y formalizan los conocimientos de una disciplina. Lo que se sabe de astrofísica es gracias al contenido publicado en los artículos científicos, y en el campo del derecho los contenidos disciplinares se transmiten en los géneros de la jurisprudencia como la sentencia, por ejemplo.

Por último, los recursos léxicos y gramaticales identificados en la descripción de Bajtín se retoman en el enfoque lingüístico de Cassany. Así pues, hemos visto diferentes voces que nos indican que conocer un género exige dominar su contenido y su forma.

#### **2.2.4 Enfoque cognitivo de la escuela de lingüística de Valparaíso**

La descripción de los géneros discursivos de Bajtín, retomada en los enfoques de análisis de Cassany (Figura 2), también es reformulada por Giovanni Parodi (2010a), representante y figura principal de la Escuela de Lingüística de Valparaíso (Chile). Como se verá en este apartado, a diferencia de los otros, el grupo de investigación de Chile posiciona la dimensión cognitiva de los géneros por encima de su dimensión social.

En Parodi (2010a) hay un reconocimiento del carácter multidimensional de los géneros y, de hecho, los diferentes ejes que lo componen se observan en la Figura 3. Se muestra en ella que la relación entre la dimensión social, la dimensión lingüística y la dimensión cognitiva no es de tipo simétrico. La dimensión lingüística, ubicada en el centro, cumple un rol fundamental de sinergia entre las tres y se comporta como un nexo entre las otras dos. En consecuencia, la Figura 3 nos muestra que lo que ocurre en el mundo social debe pasar por la lengua para alcanzar un estatus cognitivo. A su vez,

los constructos mentales de los hablantes se transmiten a la comunidad por intermedio del lenguaje, una herramienta central de la vida humana.

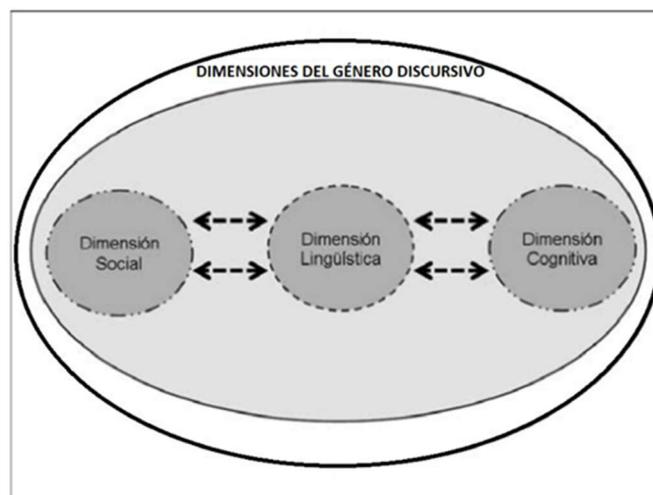


Figura 3. Multidimensionalidad de los géneros discursivos en Parodi (2010a)

Como se observa en la Figura 3 la dimensión lingüística articula la dimensión social y la cognitiva y revela, así, un rol fundamental. Sin la mediación lingüística la interacción entre los objetos externos no podrían llegar a tener un correlato cognitivo. Parodi (2010a) presenta así las tres dimensiones de la Figura 3:

*Si los géneros son como dicen algunos «patrones rutinizados con ciertos rasgos léxicogramaticales característicos que permiten desarrollar ciertas actividades sociales», también es cierto que esto se debe a que tenemos en nuestra mente-cerebro unos conocimientos previos y una dimensión lingüística que permite la interacción entre las redes sociales y las dimensiones cognitivas.(p. 75)*

La concepción integral de Parodi y de la Escuela Lingüística de Valparaíso refleja así una visión integral y multidimensional de los géneros. No obstante, a diferencia de Cassany (2004) e incluso de Bajtín (1982), Parodi (2009b, 2010a) resalta menos su mera constante social y destaca más su dimensión cognitiva y el rol activo del locutor en su construcción. Sostiene que la tradicional relevancia contextualista (dimensión social) de los géneros no es suficiente para su comprensión cabal, no los considera solo como un conjunto de esquemas de comportamiento e interacción definidos por variables como el lugar, la relación de los participantes o la comunidad. Por el contrario, Parodi (2010a) sugiere que el factor que más interviene en la construcción de los géneros son las representaciones cognitivas de los hablantes y que son estas las responsables de que

los géneros permanezcan estables, o no. Los locutores tienen representaciones cognitivas de los participantes en un evento comunicativo, de los entornos y de los contextos armadas socio-constructivísticamente a lo largo de la vida. En otras palabras, pese a que Parodi (2009b, 2010a) reconoce que hay tres dimensiones fundamentales que interactúan en la construcción de los géneros (Figura 3), los considera esencialmente como constructos cognitivos.

En este orden de ideas el sujeto es realmente quien construye en su mente sus instrumentos comunicativos, entre ellos, los géneros discursivos. Dicha construcción está claramente influenciada por los contextos, las situaciones sociales específicas y la interacción lingüística con otros sujetos, pero son las competencias cognitivas del sujeto las que almacenan esos elementos como representaciones cognitivas y son, por ende, las que dominan en la balanza frente a la dimensión lingüística y la dimensión social (Figura 3). Dado que el sujeto ha construido las representaciones cognitivas del género puede activarlas y producir textos específicos, es decir, materializarlas en adecuación a los contextos sociales y culturales.

Con mayor precisión, el género sería un conjunto representaciones mentales dinámicas, dicho conocimiento cognitivo incluye estructuras convencionales adquiridas por interacción del sujeto con otros hablantes en contextos culturales específicos. La adquisición de esas estructuras convencionales le permite a los sujetos determinar, seleccionar y activar los procesos discursivos que mejor cumplen los propósitos comunicativos. El rol de los hablantes es, en consecuencia, muy activo en la postura de Parodi (2009b):

*Ellos deben planificar, monitorear y revisar su participación, con el fin de regular así el cumplimiento del acto comunicativo. El contexto y los roles sociales modelan e imponen restricciones sobre el género; no obstante ello, un sujeto en su madurez discursiva (producto de procesos recursivos ontogenéticos) y en conocimiento de las posibilidades y recursos puede elegir alternativas discursivas, realizar ajustes, proponer cambios y variar el propósito, el foco, etc. (p.27)*

La primacía de la dimensión cognitiva en Parodi, explica el rasgo dinámico de los géneros. Los géneros cambian, evolucionan, se amplían, desaparecen, surgen; y todo esto gracias a las variaciones son introducidas por los propios locutores. Los sujetos expertos, los que son conscientes de su rol activo en la interacción comunicativa, actúan

y se adecúan a los propósitos y contexto comunicativos. Los conocimientos cognitivos de los hablantes le hacen comprender que el curriculum vitae (CV) de hoy no se escribe igual al de hace 50 años, o el CV en México no es el mismo que en Francia o en Nueva Zelanda; al igual que el CV de una figura académica no es igual al de un directivo comercial, por ejemplo.

En la propuesta de Parodi (2009b), el sujeto experto, debido a su madurez discursiva, no está constreñido por el contexto, gracias a sus competencias cognitivas ajusta y se reajusta con mayor libertad frente a las convenciones de determinado género. La evaluación de sus pares o interlocutores determinan la viabilidad de sus posibles trasgresiones.

La interacción entre el sujeto y los contextos es esencial en la construcción cognitiva de los géneros discursivos. En la dinámica de la propuesta de Parodi (2009b) el sujeto conoce y manipula las variables del contexto (participantes, espacio físico y textos) y, posteriormente, las representa en su memoria como constructos cognitivos dinámicos y variables a lo largo del tiempo. El proceso de la experiencia puede darse tras una interacción informal o tras una educación formal y sistemática. De ahí que, por ejemplo, los géneros del discurso académico solo sean potencialmente accesibles para los hablantes que se exponen a ellos, es decir, para quienes siguen una formación superior. Saber escribir una reseña o un resumen de un texto solo será posible para los estudiantes que se han visto expuestos a este género en una instrucción formal y sistemática como lo sería una carrera en humanidades. En la experiencia de formación superior habrán leído y habrán analizado reseñas o resúmenes a lo largo de la carrera, habrán sido evaluados y habrán tenido comentarios de sus profesores y de sus pares en sus ejercicios de escritura de reseñas o resúmenes. Gracias al cumul de estas interacciones sociales habrían formando un capital cognitivo, una competencia comunicativa que les permitiría saber escribir reseñas o resúmenes e identificar claramente sus rasgos como género discursivo. En este sentido, Parodi (2009b) sostiene que *el mundo externo se constituye en un punto de partida para la construcción relativa e intersubjetiva de los conocimientos individuales* (p. 38).

El enfoque cognitivo de los géneros discursivos de Parodi (2008, 2009b, 2010a) y, por ende, de la Escuela Lingüística de Valparaíso de la Pontificia Universidad Católica de

Valparaíso (PUCV) ha constituido una referencia teórica y metodológica importante en los estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y en contextos profesionales (Navarro, 2018a). Concretamente, uno de sus principales aportes es la constitución y el análisis del Corpus del Español Académico y Profesional PUCV-2006. La investigación, dirigida por Giovanni Parodi, René Venegas y Romualdo Ibañez (2008) incluye y clasificación de los géneros de 933 textos escritos, recolectados en cuatro campos disciplinares de la PUCV y en sus respectivos entornos profesionales: Psicología, Trabajo Social, Química Industrial e Ingeniería en Construcción. De forma que en este trabajo identifican rasgos distintivos y diferenciadores entre unos y otros géneros escritos por estudiantes y profesionales de dos disciplinas del área de Humanidades y dos disciplinas del área de las Ciencias. Por consiguiente, el grupo de investigadores ha logrado determinar, por un lado, cuáles son los géneros con los que se accede al conocimiento en esas disciplinas a nivel académico y a nivel profesional y, por otro lado, cómo los escritores novatos y los expertos construyen su identidad dentro de sus respectivas comunidades. Su estudio arroja como resultado la descripción de 9 géneros académicos y 28 géneros profesionales presentados en la Tabla 2.

Géneros del corpus académico	Géneros del corpus profesional		
Artículo de Investigación Científica	Artículo de Investigación Científica	Folleto	Pauta de Observación
Conferencia	Base Licitación	Informe	Plan de Desarrollo
Diccionario	Catálogo Comercial	Ley	Plano
Guía Didáctica	Certificado	Manual	Proyecto de Investigación
Informe	Conferencia	Manual de Operación	Registro
Manual	Convocatoria	Memorando	Tesis
Norma	Cotización	Memoria de Cálculo	Test
Test	Declaración	Noticia	Texto Disciplinar
Texto disciplinar	Diccionario	Norma	Ficha Médica
	Orden Médica		

Tabla 2. Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006. Parodi et al. (2008)

A simple vista resulta evidente que los géneros discursivos en el ámbito profesional son más diversos y heterogéneos. Sin embargo, lo que realmente nos interesa resaltar es el marco de análisis que han diseñado para lograr identificar y definir los 37 géneros de la

Tabla 2. Los 933 textos iniciales fueron clasificados a partir de una propuesta multidimensional que tiene en cuenta la fase social, cognitiva y lingüística e incluye, por tanto, un conjunto de criterios de diversa naturaleza. Específicamente, el estudio ha seguido un marco de análisis que incluye cinco criterios fundamentales: a) macropropósito comunicativo, b) modo de organización del discurso, c) relación entre los participantes, d) contexto ideal de circulación y e) modalidad. Estos criterios se incluyen en la Figura 4.

Como se evidencia allí, la Figura 4 incluye la matriz de los 5 criterios específicos y algunos espacios angulares en blanco. Estos corresponden a la posibilidad de apertura hacia futuras propuestas de otros criterios y variables y, finalmente, a la concepción de que los géneros son dinámicos y no solo unidades circunscritas, cerradas y definitivas.

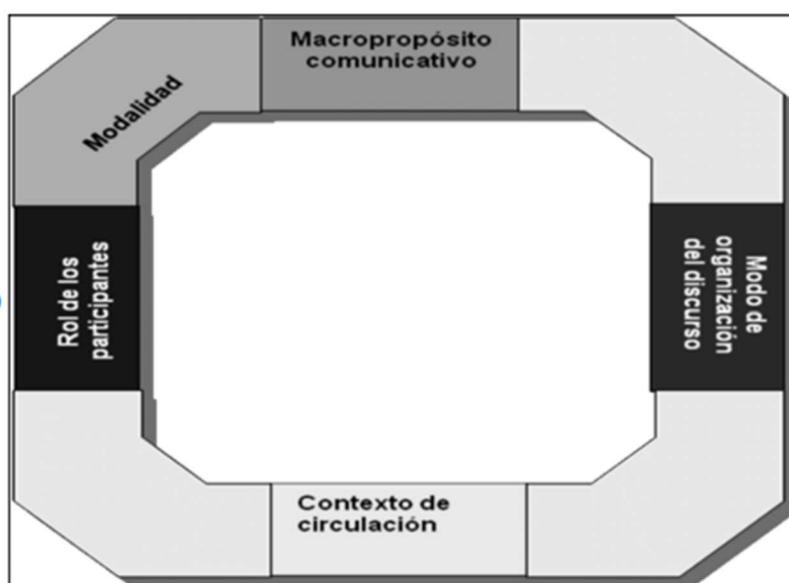


Figura 4. Selección de criterios para una identificación de géneros. (Parodi et al., 2008)

En el modelo de Parodi y la Escuela de Lingüística de Valparaíso, estos cinco criterios iniciales se operacionalizan en un conjunto de veintiséis variables más específicas.

**Macropropósito Comunicativo:** se entiende como propósito Comunicativo al objetivo último con el que se utiliza un género discursivo en un intercambio comunicativo. El modelo de Parodi et al. (2008, p. 84) concibe las siguientes variables específicas:

- **Instruir** acerca de una materia disciplinar específica
- **Consignar** información respecto del estado de un procedimiento, de la salud de un individuo o de un concepto.
- **Regular** conductas y/o procedimientos.
- **Persuadir** acerca de un planteamiento teórico o ideológico.
- **Guiar** conductas y/o procedimientos.
- **Invitar** a participar de un concurso público.
- **Constatar** la validez de un hecho o procedimiento.
- **Ofrecer** un producto o servicio.

**Relación entre los participantes:** el criterio de la relación de los participantes tiene en cuenta el concepto de *comunidad discursiva* abordado anteriormente en §I, 2.2.2, específicamente, la relación entre miembros expertos y miembros novatos de una comunidad. Por razones metodológicas, el modelo de la Escuela de Lingüística de Valparaíso establece cuatro roles centrales: escritor experto, lector experto, lector semilego, y lector lego. Los miembros expertos se califican como escritor y lector experto, son aquellos que comprenden los géneros que circulan en la comunidad y, además, los producen. Por otra parte, si bien el lector semilego ha adquirido ciertos conocimientos compartidos por la comunidad, su experticia intermedia no le es suficiente para interactuar eficazmente con respecto a la totalidad de los géneros que circulan en la comunidad. Por último, el modelo propone clasificar como miembros lego a los de menor grado de experticia.

**Modo de organización del discurso:** los modos de organización del discurso de este modelo equivalen a la noción de *secuencias textuales*, ya abordadas en §I, 2.1 en las propuestas de Werlich (1975) y Adam (1992). Con este criterio el modelo de Parodi et al. (2008) hace referencia a la organización interna de las unidades textuales cuyos enunciados transmiten la información de un modo particular. A partir de las descripciones de van Dijk (1983), Charaudeau (1992) y Adam (1992), el modelo incluye tres modos de organización del discurso: a) modo descriptivo, b) modo narrativo y c) modo argumentativo.

- a) Modo Descriptivo. Definir una acción, un procedimiento o un personaje; proponer taxonomías; organizar la información en ítems; o caracterizar objetos, personas, situaciones o procesos según sus cualidades o circunstancias temporales y espaciales; tales son las formas que puede tomar la información presentada de modo descriptivo.
- b) Modo Narrativo. Los enunciados que corresponden a este modo organizan las acciones y los acontecimientos según un factor temporal que orientan la acción hacia un fin. En este modo de organización son recurrentes las relaciones causa-efecto, de finalidad, de posibilidad y de proximidad temporal.
- c) Modo Argumentativo. Las secuencias argumentativas presentan la información en un orden lógico, demostrativo o persuasivo. La tesis constituye el núcleo fundamental de la argumentación. En torno a ella se reflexiona y se presentan pruebas para sostenerla u objetarla.

**Contexto de circulación ideal:** este criterio da cuenta de los ámbitos y los espacios en los que, comúnmente, circulan los textos correspondientes a un género. El rango va desde los contextos más especializados de divulgación restringida, hasta los generales menos especializados y, en consecuencia, con mayor grado de difusión. El modelo de Parodi et al. (2008, p. 86) identifica en este sentido cuatro contextos de circulación: a) pedagógico, b) laboral, c) científico y d) universal.

- a) Pedagógico: ámbito formal de enseñanza y aprendizaje de contenidos y procedimientos.
- b) Laboral: ámbito en el que se ejecuta una actividad técnica o profesional.
- c) Científico: ámbito en el que se generan y transmiten conocimientos producto del quehacer investigativo.
- d) Universal: ámbito que involucra a todos los anteriores, pero que, al mismo tiempo, incluye contextos de circulación amplia que implican a la sociedad como un todo. Ello quiere decir que no se restringe a contextos de circulación reducida ni altamente especializados.

**Modalidad:** con este criterio se alude a los modos semióticos utilizados para construir los conceptos, ya sea en signos verbales o bien en signos no verbales. En el primer

grupo, la información se materializa de modo oral o escrita; el segundo, el no verbal, incluye fórmulas científicas, imágenes, figuras, ilustraciones, tablas, etc. El modelo de Parodi et al. clasifica los textos según la predominancia de uno u otro modo. En los géneros monomodales predomina un modo semiótico, verbal o no verbal. En cambio, en los géneros multimodales predomina más de un modo semiótico, verbal y no verbal.

Los cinco criterios identificados y seleccionados en la investigación de Parodi et al. (2008), así como las variables más concretas y específicas en que estos se concretizan han permitido identificar, distinguir y clasificar los géneros del corpus presentados en la Tabla 2. La matriz compleja de multidimensiones de esta propuesta nos resulta una herramienta clara y objetiva para describir los textos académicos y profesionales, dos ámbitos a fines a nuestra investigación. Por este motivo, la hemos seleccionado como una metodología orientadora en la caracterización que hacemos en esta tesis. Orientadora, mas no exclusiva, ya que la base teórica con la que describiremos los casos prácticos como género discursivo se complementa con un modelo multinivel proveniente de la lingüística de texto de la tradición alemana: el modelo multinivel de Heinemann y Viehweger (1991).

### **2.2.5 Modelo multinivel de Heinemann y Viehweger (1991)**

Este instrumento teórico-metodológico también es una propuesta de clasificación de los géneros discursivos con un enfoque cognitivo como lo es la de Parodi et al. (2008). Se trata del modelo multinivel de los lingüistas alemanes Heinemann y Viehweger, inicialmente publicado en 1991 y posteriormente reelaborado en Heinemann y Heinemann (2002). Su modelo es una propuesta de tipologización de *clases textuales* que en nuestro estudio será una alternativa sinónima de *géneros discursivos*, y, a nuestro parecer, es bastante más detallado y abarca todos los criterios del modelo chileno descritos en el apartado anterior.

Este enfoque, esencialmente cognitivo y procedural, ha tenido un gran impacto en los estudios latinoamericanos interesados en las tipologías del discurso especializado (Ciapuscio, 2003; Ciapuscio y Kuguel, 2002; Ciapuscio, 2016), y del discurso académico (Cubo de Severino, 2007; Adelstein y Kuguel, 2005). La corriente alemana

cruzó el atlántico con los trabajos iniciales de Guiomar Ciaspuscio (1994)<sup>45</sup> para, finalmente, echar raíces en el Cono Sur de América Latina. Hoy por hoy es un modelo clave en las investigaciones lingüísticas en redacción y comprensión de textos especializados en contextos universitarios, especialmente en Argentina (Ciaspuscio, 2019, p. 6).

Como en Cassany (2004, 2008), y el modelo cognitivo de Parodi (2009b, 2010a) y Parodi et al. (2008), la corriente alemana también propone una tipología de varias dimensiones, en las que se reflejan *los conocimientos sobre estructuras globales mediante representaciones prototípicas en distintos niveles* (Heinemann & Viehweger, 1991, p. 147).

Este modelo cognitivo-comunicativo de la lingüística textual incorpora las dos perspectivas en el análisis del texto: el texto como proceso y el texto como producto. Como proceso, “el texto ocurre en la cabeza”. Es considerado, por tanto, como una entidad primariamente psíquica. Las actividades de producción y de interpretación textual parten de una variedad de operaciones psíquicas en las cuales se manifiestan el conocimiento lingüístico (léxico y gramática), el conocimiento enciclopédico (referido al conocimiento del mundo), el conocimiento interaccional (relacionado con las máximas y las normas comunicativas) y el conocimiento sobre las clases textuales. De manera que en este modelo, la descripción textual se realiza a partir de la concepción de la capacidad lingüística como un sistema de saberes del sujeto lo cual se corresponde con el enfoque cognitivo de Parodi et al. (2008), Parodi (2009b, 2010a) y Cassany (2004). Por otro lado, como producto<sup>46</sup>, “el texto ocurre en el documento” y es el resultado de los anteriores procesos mentales. Por lo tanto, el texto es considerado como el testimonio de las decisiones que el hablante locutor ha tomado. Nuevamente, este instrumento metodológico coincide con el plantamiento de Parodi (2010a) expuesto en

---

<sup>45</sup> Guiomar Ciaspuscio es actualmente profesora titular de Lingüística y de Teoría Léxica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Sin embargo, una larga estancia en Alemania y, en particular, su doctorado en Lingüística por la Universidad de Bielefeld (Alemania, 1992) le permitieron conocer en profundidad la corriente alemana de tipología textual a partir de la cual ha dirigido numerosos proyectos de investigación nacionales e internacionales en las áreas de discursos y textos de especialidad y la comunicación de la ciencia.

<sup>46</sup> Como señalamos en (2) Parodi (2009b, 2010a) se refiere a este *producto* como el nivel material de los textos, al que podemos acceder más fácilmente.

la Figura 1. en §I, 2, ya que pone en evidencia que los textos, al ser unidades concretas y materiales, son la puerta de entrada para la clasificación de los géneros discursivos, unidades más abstractas.

En la propuesta de estos teóricos alemanes, tanto los procesos mentales como el rastro de esas decisiones en los textos se pueden clasificar a partir de una compleja estructura multidimensional. En efecto, describir el texto según esta doble perspectiva, proceso y producto, exige considerar distinto tipo de informaciones pertenecientes a distintas dimensiones. A nivel global, se consideran los aspectos de la textualidad como la cohesión, la coherencia, la funcionalidad (la utilidad pragmática), la situacionalidad, y también, la pertenencia esquemática o genérica, el ser representantes de un género. A nivel microestructural, la distribución informativa, las conexiones sintáctico-semánticas entre las oraciones, la sintaxis y el léxico son elementos igualmente indispensables a la hora de explicar los niveles más globales.

La corriente alemana para la descripción textual organiza estos elementos macro y micro en una clasificación multidimensional de los textos atendiendo a cinco clases de niveles, representados en la Figura 5: tipos de función, tipos de situación, tipos de procedimiento, tipos de estructuración textual y esquema de formulación prototípico. En lo que sigue veremos que cada uno de estos niveles se describe a partir de diferentes parámetros según sus representaciones prototípicas.<sup>47</sup>

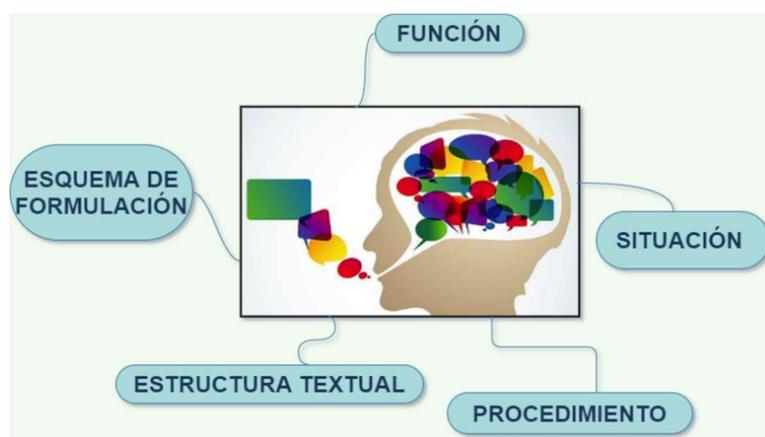


Figura 5. Niveles de análisis para la clasificación de clases textuales en Heinemann y Viehweger (1991). Representación nuestra.

<sup>47</sup> *Variantes de operacionalidad* en el modelo de la Escuela de Lingüística de Valparaíso.

## El nivel funcional

De forma general entendemos por *función* el rol o la tarea que cumple un elemento, una persona o un órgano dentro de un conjunto. De esta manera se habla de la función de los glóbulos blancos, del ministro o de un artefacto. Con respecto a los textos, la expresión *función* recae en el sentido del texto en un proceso comunicativo y el rol que desempeña en el marco de una situación comunicativa. De manera que este nivel corresponde *al papel de los textos en la interacción, su contribución a la realización de metas comunicativas sociales y objetivos particulares, así como la constitución de las relaciones sociales* (Ciapuscio, 1994, p. 104). Así, por ejemplo, el folleto de instrucciones de montaje de un producto Ikea tiene la función de explicarle al cliente cómo armar un artículo recientemente comprado. Por su parte, la función de la reseña es darle a conocer a una comunidad científica una nueva publicación que se considera relevante.

Heinemann y Viehweger proponen cuatro funciones textuales elementales, según se observa en la Tabla 3. La función básica común a las otras funciones comunicativas es expresarse, liberarse a través de su mensaje, descargarse, manifestar una opinión.

Nivel funcional	Parámetros	
	Expresarse	Liberarse, manifestar una opinión interfuncional
	Contactar	Establecer, mantener y expresar relaciones sociales
	Comandar	Inferir en la conducta del interlocutor
	Informar	Transmitir y/o conseguir información nueva.

Tabla 3. Tipología de Heinemann y Viehweger (1991). Nivel funcional

La función contactar domina en los saludos, las postales y en las conversaciones, pues se busca establecer, mantener, recuperar o expresar el contacto con el interlocutor. De modo que esta función se asocia con los textos que predominantemente buscan conservar las relaciones sociales. La función comandar se identifica en los textos que pretenden hacer que el interlocutor haga algo. Y, por último, la función informar sobresale en los textos que transmiten cierta información, que buscan generar nuevos conocimientos en el interlocutor. En esta clasificación de función informativa se admite que hay textos que sirven para obtener información; como, por ejemplo, los artículos científicos, las conversaciones entre médicos y pacientes; y hay textos para controlar los

conocimientos del interlocutor, como lo son los exámenes y las pruebas escritas u orales.

La función textual coincide con el macropropósito comunicativo de la propuesta de Parodi et al. (2008) y Parodi (2009b) aunque sus variables se organicen de una forma más plural: instruir, consignar, regular, persuadir, guiar, invitar y constatar. Tales funciones o propósitos se solapan y presentan transiciones entre ellas. Como hemos visto en la tipología de Adam (1992) (§I, 2.1.4), en la tipología de Heinemann y Viehweger la funcionalidad de un texto también puede distinguirse como plural y/o dominante. En este sentido, por ejemplo, el propósito comunicativo de la editorial de un periódico es múltiple. En las editoriales se explican los hechos y su importancia, se busca que el lector comprenda un tema que se estima importante. Se formulan juicios morales, se invita a la acción e incluso se predice el futuro. De modo que en la editorial se ven reflejadas varias de las dimensiones básicas de la función comunicativa de esta tipología y con cierto grado de dificultad se identifica una función que domine más que las otras.

Los casos prácticos que integran nuestro corpus son textos producidos por estudiantes y son instrumentos de evaluación en un marco institucional. Con respecto a la función básica de estas redacciones, al ser textos de control, se clasificarían como textos informativos y persuasivos en la tipología de Heinemann y Viehweger ya que a partir de la información compartida, el interlocutor hace un control de los conocimientos del locutor. El principal propósito de los estudiantes es demostrarle al profesor evaluador su capacidad de análisis y de argumentación jurídica. Les interesa, por tanto, cumplir con las exigencias del programa en el que se encuentran inscritos y obtener una nota que les permita aprobar una materia particular, lo cual a la larga significa validar el ciclo de iniciación en una comunidad, la comunidad jurídica que hemos descrito en §I, 2.2.2.

### **Nivel situacional**

Este nivel se basa en la suposición de que los hablantes en su proceso de socialización han acumulado un saber sobre situaciones o modelos de situaciones que les permite determinar en qué contextos pueden utilizar uno u otro texto con mayor o menor probabilidad de éxito. El término *situación* de Heinemann y Viehweger, equivale a la

noción de contexto en otras teorías e incluye factores que vinculan a participantes, lugar, tiempo, conocimiento sobre las instituciones, órganos sociales, trámites administrativos, etc. Como se observa en la Tabla 4, los autores proponen cinco parámetros para caracterizar la situación.

El marco interaccional permite diferenciar las clases de actividades según el contexto social. Se distingue entre las actividades que suponen una comunicación interna a una disciplina (ciencias, religión, industria, educación, etc) a las actividades de comunicación externa a la esfera de especialidad, es decir, las actividades que implican una comunicación interdisciplinaria y entre disciplinas y el ámbito público.

Niveles	Parámetros	
Tipos de situación	Marco interaccional	Comunicación interna
		Comunicación externa
	Ámbitos comunicativos	Educativo, comercial, administrativo, estatal, jurídico, científico, etc.
	Roles sociales de los interactuantes	Simétricos
		Asimétricos
	Número de hablantes	Diádica
Grupo pequeño		
Grupo numeroso		
Situación contextual (Lugar y tiempo)	Comunes/ parcialmente comunes/no comunes	

Tabla 4. Tipología de Heinemann y Viehweger (1991). Nivel situacional

El lugar social que ocupa el texto es definido por su ámbito comunicativo. Generalmente los textos están marcados institucionalmente, por esta razón se pueden clasificar según el ámbito educativo, administrativo, comercial, estatal, etc. Este nivel descriptivo es el denominado *contextos de circulación* en Parodi et al. (2008) y Parodi (2009b) cuyas variables incluyen los ámbitos pedagógico, laboral/profesional, científico y universal.

Con respecto al papel social de los interactuantes, Ciapuscio y Kuguel (2002) señalan tres categorías que proyectan el nivel de competencia del locutor y el interlocutor en determinadas áreas de conocimiento: especialista (o experto), semilego y lego; son las mismas variables en Parodi et al. (2008) y Parodi (2009b). En este sentido, los

diferentes niveles de dominio de un tema específico, determinan el rol social de los interlocutores y, además, condicionan la simetría o asimetría de su relación en el texto. Así, se podrán identificar las relaciones simétricas, de igualdad social: especialista – especialista, semilego – semilego, lego – lego; o las asimétricas, en las que domina uno de los participantes: especialista – semilego, especialista – lego, semilego – lego.

El número de interlocutores es una variante importante en la situación comunicativa descrita en este modelo. Algunos textos incluyen uno, dos o más interlocutores, por lo cual los textos pueden ser un monólogo, un diálogo o establecer la relación entre un locutor o un grupo de locutores y un grupo pequeño o numeroso de interlocutores.

Finalmente, la situación contextual se establece a partir de los parámetros de lugar y tiempo en los que se da la interacción. La situación será común si los participantes coinciden el momento y el espacio durante el intercambio, es decir, si hay una comunicación cara a cara. También puede ser parcialmente común si solo comparten el parámetro temporal como, por ejemplo, las comunicaciones que se dan via chat, videoconferencia u otro medio de telecomunicación. La situación será no común si emisor y destinatario no comparten ni el tiempo, ni el lugar en la comunicación como en la editorial, por ejemplo los tutoriales de youtube.

De forma que bajo la dimensión situacional se incluye un complejo de variantes que se entrelazan, condicionan y modifican el proceso de producción textual. El caso práctico de nuestro estudio no es un texto escrito por intelectuales, investigadores, científicos o juristas expertos; y tampoco es publicado en revistas o publicaciones especializadas. Se trata de un texto escrito por estudiantes que pertenecen a una comunidad jurídica en formación a quienes podemos considerar como locutores semilegos. Los resultados de nuestra investigación confirmarán que los estudiantes autores de los casos prácticos son interlocutores que poseen conocimientos sistematizados en el área jurídica. Hemos dicho que su interés es cumplir con las exigencias del programa de formación jurídica en el que se encuentran inscritos y obtener una nota que les permita aprobar una materia particular. Este ciclo de formación universitaria es el ciclo de iniciación y de admisión en la comunidad jurídica en España y en Francia. Se trata, por lo tanto, de un texto escrito por estudiantes que pertenecen a una comunidad jurídica en formación y, por ende, se nutren de ella y aspiran a pertenecer a ella. Nuestro estudio, como lo

demostrarán los resultados, presentará de qué forma la proyección del caso práctico sobrepasa los límites de la clase textual *parcial* (evaluación de un curso de nivel superior) dado que metodológicamente tiende un puente robusto con la práctica profesional.

En todo caso, la realización de un caso práctico es un acto comunicativo diádico que incluye dos interactuantes con dos roles sociales asimétricos: el profesor y el estudiante. El primero tiene más experiencia que el segundo, es un especialista que evalúa y tiene, por tanto, un rol más dominante. El estudiante, por su parte, se encuentra en un proceso de formación, y cumple un papel social inferior al del profesor jurista evaluador y como hemos dicho antes, es un locutor semilego en la disciplina jurídica.

La situación contextual de los interactuantes, definida por los parámetros de lugar y de tiempo en que se produce el texto, es común. Los dos hablantes implicados en el acto comunicativo coinciden en tiempo y espacio, se trata de una comunicación escrita simultánea, pese a que no hay una interacción o negociación simultánea entre el emisor y su destinatario-evaluador. En el caso particular de nuestro corpus, los profesores entregan las consignas de redacción durante la sesión de evaluación, esto es, las consignas para la escritura de un caso práctico como evaluación. Los estudiantes, por su parte, en un espacio y tiempo determinado (un aula de clase, dos horas de examen) resuelven la consigna en formato manual (no digital). Los casos prácticos que componen nuestro corpus son, pues, una producción en las instalaciones de la universidad y no una producción para resolver en casa y entregar antes de una fecha límite.

### **Nivel procedimental**

Este nivel de la tipología de Heinemann y Viehweger define qué contenido es abordado en el texto y cómo. Se ha actualizado como *nivel semántico* en Ciaspucio (2020), Adelstein y Kuguel (2005), Ciaspucio y Kuguel (2002) dado que corresponde al nivel del contenido de un texto, es decir, a la selección de información y a su organización.

Los hablantes no solo tienen conocimientos de los parámetros de las situaciones comunicativas en las que los textos se producen y de las funciones que cumplen de

acuerdo con tales situaciones. También disponen de un saber referido al tipo de información, a la cantidad de información y a los recursos para expresar dicha información pertinente según la función y la situación. Hay información cuya inclusión puede ser obligatoria u opcional en una clase de textos y, en todo caso, está regulada por las convenciones del ámbito y de la comunidad. Por ejemplo, en una reseña es indispensable presentar una evaluación crítica constructiva de la publicación reseñada, o en un artículo de investigación de química o física no se puede eludir la información sobre los materiales que se utilizaron en el estudio.

De acuerdo con Ciapuscio (1994) en Cubo (2005), este saber estratégico de los hablantes los hace conducirse de una forma específica en la producción y recepción textual para lograr los objetivos comunicativos de una forma exitosa y eficaz. Se distinguen tres parámetros, como se observa en la Tabla 5.

Niveles	Parámetros	
Tipos de procedimientos	Procesos de desarrollo textual	Qué información incluir
		Cuánto desarrollar
		Cómo desarrollarla
	Pasos estratégicos de procedimientos	Argumentativo, narrativo, descriptivo, comparativo, ilustrativo, etc.
Procedimientos tácticos particulares	Atenuación, objetividad, sobrevaloración, acentuación emocional, simplificación, complejización	

Tabla 5. Tipología de Heinemann y Viehweger (1991). Nivel procedimental

Los procesos de desarrollo textual implican que el productor del texto sepa qué información incluir en cada clase de texto, cuánto y cómo debe desarrollarla, si con la especificación, fundamentación, ejemplificación, etc. Los pasos estratégicos suponen la elección de procedimientos simples (micro), como la comparación o la definición, o de procedimientos más complejos (macro), como la narración, la descripción, la argumentación. Coincide en este último aspecto con las tipologías de Adam (1992) presentadas en §I, 2.1.4 y con las tres variables de los modos de organización del discurso de Parodi et al. (2008) y Parodi (2009b).

Las clases textuales de control que circulan en los contextos académicos de las ciencias sociales como el parcial, la exposición oral, la monografía o la tesis, en general, tienen

una tendencia argumentativa de carácter persuasivo. Su propósito principal está en intentar convencer al interlocutor sobre las interpretaciones propuestas a partir de un fenómeno o una situación. Los textos de control de las ciencias experimentales, por su parte, buscan destacar su argumentación mediante la demostración científica (Puiatti de Gómez, 2005). La argumentación es, pues, un macro acto de habla rector en los textos académicos de control. Por lo tanto, consideramos, de manera anticipada que la argumentación será un procedimiento estratégico dominante en los casos prácticos de nuestro estudio. Hay una alta probabilidad de que encontremos en ellos la realización de los actos comunicativos propios de la argumentación como demostrar, fundamentar, persuadir, convencer, justificar, contrastar.

En fin, nuestro análisis mostrará en qué medida la argumentación es un paso estratégico dominante en los casos prácticos. Por el peso que esta secuencia textual tendrá en nuestro estudio, le hemos dedicado un espacio amplio en §I, 2.1.5, allí hemos revisado las principales nociones de la argumentación y sus movimientos discursivos prototípicos.

Por último, los procedimientos tácticos son aquellos que permiten condicionar y relativizar de manera adecuada aseveraciones y resultados presentados. Lo relacionamos con las tácticas retóricas y de modalización. Un ejemplo de un procedimiento discursivo de atenuación es el procedimiento de sobrevaloración que se da en los informes de investigación o en la reseña. Dicha sobrevaloración se logra con el uso de adjetivos en grado superlativo, y la utilización de sustantivos, adjetivos y verbos con carga semántica altamente positiva: un equipamiento *altamente sofisticado*, un equipo de trabajo *de primer nivel*, una investigación *ambiciosa* en sus propósitos y *rigurosa* en su método, una obra *brillante*, etc.

### **Nivel estructural**

El nivel estructural se refiere al despliegue del contenido informativo de un texto en partes semánticas más o menos estandarizadas de acuerdo con el género, el tipo de publicación y los destinatarios. Así, reconocemos los segmentos canónicos de una carta: encabezamiento, cuerpo y cierre; y de un cuento: introducción, nudo y desenlace.

Una misma clase textual puede presentar una estructura textual canónica diferente según su situación comunicativa. En consecuencia, por ejemplo, un artículo científico del área de humanidades tendrá unas categorías canónicas diferentes a las de un artículo científico del área de ciencias exactas. La diferencia de ámbito hace que el primero esté constituido por las categorías introducción, desarrollo y conclusiones; mientras que el segundo incluye las categorías introducción, materiales y métodos, resultados, discusión y conclusiones. (Puiatti de Gómez, 2005).

Los hablantes, por consiguiente, tienen conocimientos sobre la estructura arquitectónica composicional de los textos. Aunque, como hemos visto, cada clase textual presenta su propia arquitectura, de modo general, se admite que las clases textuales tienen tres grandes segmentos canónicos: un núcleo textual, antecedido por una parte inicial y seguido por una parte terminal (Tabla 6).

Niveles	Parámetros
Tipos de estructuración	Parte inicial Núcleo textual Parte terminal

Tabla 6. Tipología de Heinemann y Viehweger (1991). Nivel estructural

De una forma predictoria, consideramos que el caso práctico tiene una parte inicial en la que se presenta la situación o el conflicto, el núcleo discute jurídicamente la situación y en la parte final se presentará la resolución del caso. Sin embargo, esta es una hipótesis inicial, los resultados del análisis de las redacciones podrán confirmar o no si el caso práctico organiza la información de esta forma. ¿Cuál es la estructura textual canónica? ¿Qué movimientos temáticos se dan al interior de estas partes? serán dos preguntas que guiarán nuestras indagaciones.

### **Nivel de formulación prototípica**

Este nivel de la tipología presenta el aspecto más formal del texto. Ciaspucio (2020), Adelstein y Kuguel (2005) y Ciaspucio y Kuguel (2002) relacionan este nivel con la superficie textual que distingue a unas clases textuales de otras. Así pues, los usuarios de las distintas clases textuales tienen un saber prototípico sobre cómo formularlas lingüísticamente y sobre qué rasgos estilísticos las distinguen. Más allá del estilo

particular del autor de un texto, los locutores reconocen que las comunidades discursivas imponen ciertas máximas específicas y ciertos modelos de formulación lingüística en la producción de sus escritos.

Dichas máximas comunicativas (Tabla 7) afectan la composición lingüística de los textos e impulsan a tomar decisiones sobre las acciones comunicativas más eficaces para su formulación. De manera que los hablantes, conscientes de las características de la clase textual, adaptan los recursos verbales (o no verbales), las realizaciones léxicas, sintácticas y proposicionales para lograr una comunicación eficaz, acorde con las otras dimensiones textuales.

Nivel	Parámetros	
Formulación prototípica	Máximas comunicativas específicas	Modelos sintácticos y léxicos. Colocaciones. Elementos no verbales.
	Modelos de formulación	

Tabla 7. Tipología de Heinemann y Viehweger (1991). Nivel de formulación prototípica

De este modo, Cubo de Severino (2005) al describir los manuales universitarios como clase textual, señala que su formulación prototípica incluye uso de nominalizaciones; uso de voz pasiva y de tercera persona; numerosas explicaciones y ejemplos concretos; abundancia de definiciones, clasificaciones y metáforas; y una terminología científica propia de la disciplina. Ciapuscio (2020) también advierte que un texto cuya clase textual se corresponda con el discurso especializado se distingue, fundamentalmente, por la relevancia del nivel léxico y una gran cantidad de terminología científica. Dado que el caso práctico es una clase textual de discurso especializado, podría compartir estos y otros rasgos textuales propios de este registro, nuestro análisis arrojará resultados más precisos.

Por último, los modelos de formulación de este modelo se corresponden con los modos de organización discursiva de Parodi et al. (2008) y Parodi (2009b) cuyas variables ponen de manifiesto que algunos textos son monomodales (presentan la información únicamente mediante recursos verbales) y otros textos se caracterizan por ser predominantemente multimodales (presentan la información mediante recursos verbales y mediante recursos no verbales como gráficas, planos, imágenes, etc.).

Dado que esta tipología es una herramienta integradora que tiene en cuenta el aspecto multidimensional de los textos<sup>48</sup>, la clasificación de Heinemann y Viehweger tiene gran consenso entre los especialistas (ciaspucio, 2019, p. 12) quienes han encontrado en ella una operatividad didáctica para el análisis de las clases textuales en diferentes ámbitos. Como muestra de ello, la Tabla 8 presenta un recuento de las investigaciones en español que han utilizado esta tipología como marco teórico-metodológico. Las clases textuales descritas hacen parte de la obras coordinadas por Cubo de Severino (2005) y por Adelstein y Kuguel (2005).

<b>a) Textos de difusión en ámbitos académico-científicos:</b>
Artículo de investigación científica (Puiatti de Gómez, 2005; Adelstein y Kuguel, 2005), el resumen/abstrac (Prestinoni de Bellora y Girotti, 2005), la ponencia (Duo de Brottier, 2005), el póster científico (Vega, 2005), la reseña (Castro de Castillo, 2005), la conferencia académica (Müller de Russo, 2005).
<b>b) Textos de control de resultados de investigación:</b>
La monografía (Ejarque, 2005), la tesina de licenciatura (Tamola de Spiegel, 2005), la tesis (Borsinger de Montemayor, 2005).
<b>c) Textos de control y aval del proceso de investigación:</b>
El proyecto de investigación (Lacon de Lucía, 2005), el informe de investigación (Bosio, 2005).
<b>d) Textos de estudio de disciplinas:</b>
Manuales universitarios (Cubo de Severino, 2005), manuales de nivel medio (Gazali, 2005), la guía de estudio en el nivel superior (Sacerdote, 2005), el documento de cátedra (Zani, 2005).

Tabla 8. Descripción de textuales según la tipología de Heinemann y Viehweger (1991)

Con el objetivo de averiguar por qué y cómo escriben los investigadores y los estudiantes de su comunidad, los autores expuestos en la Tabla 8 recogieron un corpus representativo de distintos tipos de textos escritos en el marco de la educación superior y de la comunidad académica-científica de Argentina. Su investigación da como resultado la descripción de los 15 géneros discursivos de la Tabla 8 a partir del modelo tipológico de los germanos como marco común de análisis, es decir, sus descripciones se han realizado bajo las mismas categorías: función, situación, procedimiento, estructura textual y esquema de formulación. Los textos descritos se agrupan en cuatro familias de géneros mayores: a) textos de difusión en ámbitos académico-científicos, b) textos de control de resultados de investigación, c) textos de control y aval del proceso de investigación y d) Textos de estudio de disciplinas.

<sup>48</sup> Como la de Parodi (2009b, 2010a) y Parodi et al. (2008).

Siguiendo los parámetros del modelo, la función dominante en todas las clases textuales de la Tabla 8 es la de informar. En las funciones subordinadas sí hay diferencias claras: la ponencia busca contactar, mientras que los manuales universitarios procuran comandar, por ejemplo. La relación entre los hablantes es simétrica en el caso del artículo de investigación ya que es una comunicación de experto a experto. La conferencia, por su parte, establece una relación asimétrica entre un experto y una audiencia de legos. En algunos textos, interlocutor e interlocutor coinciden en tiempo y espacio, como en la ponencia; en otros, como la tesis, no.

Con respecto al esquema de formulación prototípico, las características reiteradas muestran que de forma general, los textos pertenecen a una misma familia o tipo de discurso: el discurso científico (Ciaspuscio, 2005, p. 20) también usualmente denominado *discurso académico*. Esta gran familia discursiva estaría marcada por: desagentivización, uso de la pasiva con “se”, uso de tercera o primera persona, tipo de relaciones entre tema y rema, recursos de anáfora, nominalizaciones, lexemas de especialidad y recursos de organización argumentativa de la información como las partículas discursivas. Estos elementos serán ampliados en nuestro siguiente apartado dedicado al discurso académico y al discurso profesional.

Llegados a este punto, hemos presentado los diferentes parámetros funcionales, temáticos, situacionales, estructurales y estilísticos que intervienen en el proceso de producción de un texto según Heinemann y Viehweger (1991), cuyo modelo incluye los criterios y las variables de Parodi et al. (2008) y Parodi (2009b). Ambas propuestas revelan que la producción de un texto es un proceso complejo que exige resolver problemas de origen múltiple y que el productor de una clase textual posee un saber sobre textos originado a partir de las experiencias reales y regulares de los mismos. Puiatti de Gómez (2005, p. 75) también indica que tal complejidad se debe a que el escritor, para llevar a cabo el proceso, se ve llamado a tomar decisiones y a seleccionar los aspectos de cada nivel (dimensión) que le resulten relevantes para la construcción de su texto e integrarlos pertinentemente en su composición.

Los modelos multidimensionales hasta aquí expuestos han sido unas herramientas clave en la descripción de los géneros del discurso académico (Tabla 2 y Tabla 8) en la región del Cono Sur. El motor de dichos estudios está en la preocupación pedagógica

interdisciplinar en torno a las dificultades en comprensión y producción textual de los estudiantes universitarios de la región. La descripción de las clases textuales y su evidente operatividad didáctica hace parte de los esfuerzos y de la corriente para la consolidación de una fuerte de alfabetización académica<sup>49</sup> en las universidades de América Latina.

La reflexión sobre las dificultades de los estudiantes universitarios en América Latina es extrapolable al contexto de las formaciones en derecho y las dificultades que suponen sus ejercicios metodológicos en un programa como MINERVE de la universidad de Lyon 2. Por este motivo, los modelos multidimensionales expuestos orientarán el análisis del caso práctico como un género discursivo.

Las competencias y el conjunto de saberes con las que debe contar un productor de un texto se ponen a prueba en una situación aun más compleja cuando el locutor escribe en una lengua en la que se encuentra en proceso de adquisición. Este es pues el caso de los estudiantes de MINERVE quienes escriben en español y experimentan un proceso de escritura con decisiones exigentes en un contexto académico y cultural en el que debutan. A la complejidad ya señalada sobre los conocimientos de múltiple nivel necesarios para producir una comunicación textual eficaz se suma el hecho de que escriben en una lengua extranjera. Los estudiantes de MINERVE no solo deben demostrar ser competentes en la gramática o dominar el vocabulario de la disciplina, hemos visto que hay toda una red de saberes funcionales, procedimentales, situacionales, estilísticos, temáticos y estructurales que le serán solicitados al momento de ser evaluados con un caso práctico. ¿Cómo se desenvuelven en una actividad tan compleja como lo es producir un texto escrito disciplinar en lengua extranjera? ¿Cuáles son sus estrategias?

En conclusión, el modelo multidimensional de Parodi et al. (2008) y el modelo multinivel de la tipología de Heinemann y Viehweger, dos modelos de enfoque cognitivo, son un referente muy claro en nuestro estudio. Estas herramientas teórico-metodológicas nos ayudan a responder los interrogantes que hemos planteado en la

---

<sup>49</sup> Debe señalarse que la autora de esta tesis es cercana a estos autores y a la preocupación de la alfabetización académica en la región. Mi experiencia como estudiante universitaria en Colombia y, especialmente, en Argentina, me llevó a conocer de primera mano los estudios del análisis del discurso y el interés por la descripción de las clases textuales del discurso académico en la región. Navarro (2018a), incluso, retrata esta vocación regional por los estudios en la escritura en educación superior como un campo disciplinar propio de los estudios latinoamericanos.

introducción con respecto a las rutinas discursivas de los estudiantes que escriben casos prácticos: ¿qué escriben? ¿cómo escriben? y ¿por qué escriben lo que escriben los estudiantes de derecho en la universidad en Francia y en Barcelona? Presentaremos, pues, el caso práctico como una clase textual propia de la formación jurídica y atenderemos, por lo tanto, a sus características en los niveles funcional, situacional, procedimental, estructural y de formulación prototípica, los cuales dan cuenta de su dimensión social, cognitiva y lingüística.

## **2.3 DISCURSOS ESPECIALIZADOS**

En el apartado §I, 2, nos hemos propuesto seguir el planteamiento metodológico de Parodi (2010a) en la distinción terminológica de texto, género y discurso. Los dos primeros niveles, más concretos, han sido abordados en los apartados anteriores. Así pues, llegamos al discurso, el nivel de mayor abstracción entre los tres. Tras una revisión del término en diferentes orientaciones, hemos convenido en definir el discurso como una unidad plural constituida por un conjunto de regularidades enunciativas definidas por rasgos de múltiples dimensiones. En este sentido, el discurso puede tener una acepción como unidad interfrástica, como lengua en uso en una situación comunicativa específica y como constructo de una comunidad de discursiva. Podemos entonces reconocer en el discurso las mismas tres dimensiones señaladas por Cassany (2004) y Parodi (2010a) (§I, 2.2) como características de los géneros discursivos: dimensión lingüística, dimensión cognitiva y dimensión social.

Dichos valores longitudinales son continuos porque el discurso es una unidad enunciativa mayor con la cual se pueden asociar diferentes géneros discursivos que tienen en común el propósito comunicativo, entre otras variantes discursivas. De esta forma, el artículo de investigación, la conferencia o, por ejemplo, el póster son, individualmente, géneros discursivos que construyen el conocimiento científico y actúan en la mediación comunicativa y social entre científicos e investigadores. El artículo de investigación, la conferencia y el poster son, por consiguiente, formas del discurso científico, una unidad más abstracta que los engloba.

Los usuarios de dicho discurso científico comparten el mismo *espacio discursivo*, un término inicialmente propuesto por la lingüista norteamericana M.L. Pratt (1986), citada en Donahue (2017, p. 109), para señalar los espacios y lugares que no son físicos sino abstractos, espacios intelectuales en los que se localizan las percepciones de un grupo. El lugar intelectual puede ser entendido como una red de significados que se crea gracias a las interacciones, al diálogo entre locutores de un dominio específico. Por ejemplo, se puede hablar de un espacio discursivo científico, académico, literario, matemático, cinematográfico. El término *espacio discursivo* reproduce las nociones de *esferas de actividad* de Bajtín (1982) y de *comunidades discursivas* (swales, 1990), sin embargo, Donahue (2017, p. 109) lo presenta como un término muy útil para posicionar a los estudiantes que se encuentran entre el final del ciclo escolar de la secundaria y el inicio del ciclo de una formación universitaria o técnica, ya que son estudiantes que están en una situación discursiva que no es simplemente académico escolar pero aún no es totalmente disciplinar. En este sentido, si hablamos de los estudiantes universitarios en general, sin identificarlos con un disciplina en particular, se puede decir que ocupan un espacio discursivo universitario. Por el *espacio discursivo universitario*, equivalente en nuestra tesis al *discurso académico universitario*, transitan los hablantes novatos o legos y semilegos que aún no han adquirido el estatus de experto dentro de una comunidad profesional específica; igualmente, por el *espacio discursivo jurídico* transitan los profesionales del derecho. Estos son los dos espacios que exploraremos dado que en ellos posicionamos al caso práctico.

El discurso académico y el discurso jurídico son dos discursos especializados<sup>50</sup>. Esto significa que, en oposición a un discurso “general” asociado a un conocimiento “general”, el discurso académico y el discurso jurídico se asociarían a un conocimiento

---

<sup>50</sup> Gomez de Enterría (2009) y Rodríguez-Piñero y García (2010) presentan el inventario de los términos que podrían ser equivalentes terminológicos para lo que en nuestro estudio consideramos como discurso especializado. Su repertorio incluye, entre otros, los términos: lenguas de especialidad (Gómez de Enterría, 2009), lenguajes de especialidad (Cabré, 1993), lenguas especializadas (Lerat, 1997), lenguajes especializados por la temática (Sager et alii, 1980), lenguas especiales (Rodríguez Díez, 1980), lenguaje de la ciencia y de la técnica (Gili Gaya, 1964), tecnolecto (Haensch, 1987), lengua técnica (Quemada, 1978), microlengua (Balboni, 1982), lengua de minoría (Hernán Ramírez, 1979), lenguajes con fines específicos (Beaugrande, 1987), lenguajes específicos, lenguaje científico (Gutiérrez Rodilla, 2005), lenguaje sectorial (Beccaria, 1973), discurso científico (Grabarczyk, 1988), sottocodice (Berruto, 1997), sublenguaje (Lehrberger, 1982), etc. Las autoras han intentado arrojar un poco de luz en la selva de la terminología, precisando algunos conceptos y sus implicaciones didácticas. En el espacio de esta investigación no nos hemos planteado el objetivo de revisar la distinción conceptual de todos estos términos. Por su claridad y practicidad y por corresponder con los objetivos de nuestro estudio, nos referiremos a los planteamientos de María Teresa Cabré y sus trabajos de 1993 y 2004.

“especializado”. Cabré (2004, p. 27) también define los discursos especializados<sup>51</sup> como terrenos abstractos, fruto de las distintas variantes temáticas cuya unidad estaría caracterizada por tres tipos de elementos: pragmáticos, funcionales y lingüísticos. En este sentido, conceptualmente, la propuesta de Cabré es muy cercana a la que hemos expuesto con Cassany (2004) y Parodi (2010a). Para Cabré (2004), los discursos especializados son:

*registros funcionales caracterizados por una temática específica ‘tratada de determinada manera’, o mejor aún, conceptualizada de forma específica. Y todo ello producido en situaciones de comunicación en las que el emisor o los emisores son específicos (personas que han adquirido conscientemente un conocimiento especializado, fundamentalmente los especialistas de una determinada materia), el tipo de situación también lo es (fundamentalmente profesional y siempre dentro de un nivel de formalidad aunque esta formalidad admita grados distintos) y la función comunicativa que les es inherente es la informativa, sin menoscabo que cada producción use estrategias discursivas distintas (p. 21).*

Como se observa, Cabré también se refiere a los niveles de descripción que hemos abordado en el apartado anterior: la función comunicativa y la situación comunicativa. Además de esto, resalta en su descripción el carácter formal de esas variables y la relevancia de la “temática específica” entendida como un tema que no es de dominio común. Así pues, el saber descriptivo o procedural sobre áreas específicas del conocimiento generaría discursos especializados, es decir, todas las áreas científicas, técnicas o profesionales podrían considerarse como ámbitos de comunicación especializada.

No obstante, Cabré (2004) también advierte que es necesario revisar en qué medida la temática es una variable que determine el carácter especializado de un texto. El discurso especializado no depende del tema en sí, sino de la manera de abordarlo, *del control sobre los contornos de los conceptos representados por los términos* (p. 23). Por ejemplo, un texto sobre los agujeros negros no implica que sea necesariamente un texto especializado e, igualmente, un texto sobre la forma de las cejas no es necesariamente un texto no especializado. El primer tema podría desarrollarse en un artículo de prensa

---

<sup>51</sup> *Discurso especializado* es el término que Cabré (2004, p. 20) recomienda utilizar en lugar del comúnmente referido como *lenguaje especializado*. Según la autora, el uso de lenguaje como sinónimo de lengua es abusivo e inapropiado puesto que un lenguaje requiere siempre una gramática que lo describa, y esa gramática incluye una fonología, una morfología, una sintaxis y un léxico. En su opinión y en el marco de la comunicación especializada, no hay un lenguaje nuevo asignado a cada ámbito de especialización, hay un conjunto de elementos de la lengua combinados y usados en un determinado ámbito de especialidad. De usarse los términos lenguas o lenguajes de especialidad, para Cabré habría un sentido únicamente metafórico.

sobre la primera foto del “anillo de fuego” y sobre cómo una joven mujer ha tenido una participación extraordinaria en el reto de fotografiar por primera vez un agujero negro. En suma, se trataría de un texto periodístico de divulgación general y, en este caso, como lectores, en realidad no elaboramos conceptos para comprender los agujeros negros. Por el contrario, el segundo, pese a tratar de un tema aparentemente banal como la forma de las cejas, podría ser, por eje un artículo científico de la arqueóloga Penny Spikins sobre cómo la forma de las cejas (planas y móviles) son una marca de la evolución y la supervivencia del hombre ya que estas habrían ayudado a transmitir mejor las emociones faciales de nuestros antepasados. Su texto incluiría varios conceptos y procedimientos propios de la arqueología y como artículo científico se dirigiría a sus pares investigadores. Nuestros ejemplos muestran que el nivel de conceptualización que se tenga sobre el contenido es decisivo, compartir la elaboración de los conceptos con los especialistas y con una comunidad experta es lo que en definitiva produce discursos especializados y, por ende, textos especializados.

Además de la restricción conceptual de la temática, otras variables que pueden determinar el carácter especializado de un discurso son, según Cabré (1993, 2004), su circulación restringida a un número de usuarios y el empleo de unidades y reglas discursivas consideradas como internacionales. El conjunto de estos elementos, desde un punto de vista pragmático, favorece la intercomprensión entre especialistas que no comparten la misma lengua pero que pertenecen a la misma comunidad discursiva. Como expertos en un dominio específico son capaces de entender textos de su especialidad escritos en otra lengua. Por ejemplo, el manual de vuelo redactado en francés podría ser comprendido más fácilmente por un piloto español, inglés o portugués que no domine el francés, mientras que el mismo texto sería totalmente incomprensible para un francófono común.

El planteamiento de Cabré es muy importante para entender que los cursos de Derecho, en el marco del programa MINERVE, son cursos donde hay un tratamiento realmente especializado del discurso. Los resultados del análisis de las notas de observación de clase y de las redacciones de los estudiantes muestran cómo los contenidos se abordan conceptualmente en las clases y en los intercambios comunicativos, orales y escritos, entre profesores y estudiantes. A partir de leyes, códigos, decretos y un léxico muy

específico se comparten y se construyen conceptos propios de una comunidad experta: los especialistas en Derecho español.

Por fuentes personales, sabemos que en otros cursos de Derecho español impartidos en otras universidades francesas por profesores no especialistas en Derecho, se abordan los contenidos con un enfoque orientado a la traducción o a la comunicación con ejercicios como traducción de decretos o análisis de la prensa escrita. En consecuencia, en estas actividades el enfoque es menos especializado. Por ejemplo, con respecto a la reciente aprobación de la eutanasia en España, el tema en estas clases de Derecho se aborda con discusiones sobre si se está de acuerdo o no con la eutanasia, sobre los requisitos para que una persona pueda acceder a una muerte médicamente asistida. Quizás como un recurso didáctico se proponga un trabajo sobre la película *Mar Adentro* de Alejandro Amenábar (2004) para ilustrar el tema y ampliar la discusión. Esto no significa que pensemos que la forma de abordar el tema sea un despropósito, sin embargo, el objetivo y el resultado obtenido no es el de una comunicación especializada porque no hay un uso especializado de la lengua y de los conceptos. Posiblemente haya resultados positivos con respecto a las competencias comunicativas generales pero no hay un tratamiento disciplinar del tema y la ruptura con el discurso jurídico es mayor. La forma en que un profesor jurista abordaría el tema sería presentándolo ante todo como un hecho jurídico, con un grado de abstracción terminológica más importante, procurando que los estudiantes construyan sus conocimientos a partir de los construidos por su comunidad de expertos.

Siguiendo la línea de Cabré (1993, 2004), los discursos especializados producen textos especializados que se caracterizan por tener una configuración global específica (estructura textual) y un estilo de carácter regular que manifiesta variaciones según la temática y los distintos niveles en que se trata (esquema de formulación y procedimientos). Los textos especializados tienden a ser precisos, concisos, objetivos y despersonalizados, no son emotivos. Con respecto al léxico, contienen unidades que son de uso exclusivo en un ámbito o bien que se comparten con otros ámbitos o incluso con el discurso común. En los últimos dos casos, las unidades léxicas empleadas en un ámbito de especialidad se resignifican siempre de forma precisa. La cantidad de términos conceptuales aumenta o disminuye en función del grado de especialización de un texto y hay una preferencia marcada por las formas nominales (por encima de las

verbales y de las adjetivas). Las nominalizaciones de verbos son más frecuentes que en los textos no especializados. Finalmente, en cuanto a la dimensión cognitiva, los textos especializados comunican un conocimiento preciso, el cual es el resultado de un proceso de conceptualización de la realidad. Dicha elaboración de conceptos se realiza y se valida por consenso entre los expertos de un campo de especialidad.

De lo anterior se infiere que los diversos discursos especializados son variantes pragmáticas de la lengua común, que selecciona unos recursos textuales, léxicos, cognitivos específicos. A modo de conclusión intermedia, según Cabré (1993, 2004) las diferencias fundamentales entre la lengua general y el discurso especializado son las siguientes de la Tabla 9.

<b>Lengua General</b>	<b>Discurso Especializado</b>
FUNCIÓN: conativa, emotiva, fática, etc.	FUNCIÓN: referencial
TEMÁTICA: genérica	TEMÁTICA: específica
USUARIO: general	USUARIO: especialista (por lo general)
SITUACIÓN COMUNICATIVA: menos formalizada	SITUACIÓN COMUNICATIVA: más formalizada

Tabla 9. Diferencias entre la lengua general y el discurso especializado (Cabré, 1993, 2004)

De acuerdo con lo expuesto en esta tabla, se infiere que, frente a la lengua especializada, la lengua general puede presentar una mayor variabilidad en cuanto a sus funciones, a la temática y a los usuarios que interactúan en situaciones informales. La especificidad que marca al discurso especializado lo presenta como una unidad menos variable, más cerrada. Probablemente, en razón de esto se puede percibir como inaccesible para los usuarios de un discurso general.

### **2.3.1 Los discursos en la alfabetización académica y profesional**

En el contexto de la alfabetización académica<sup>52</sup> y profesional, Parodi (2010a) no presenta una oposición tajante entre la lengua general y el discurso especializado, no persigue el tradicional interés por encontrar los límites entre lo específico y lo común. Su clasificación atiende más a la transición de uno a otro, a la necesidad de dominar el

---

<sup>52</sup> La alfabetización académica, entendida como el proceso de enseñanza y aprendizaje con el cual un estudiante universitario se apropia de las formas de comunicación, principalmente escritas, inherentes a su carrera, a su disciplina o subdisciplina y a su futuro campo de desempeño profesional (Carlino, 2005, 2010).

primero como una base segura para desarrollar los otros. Como se expone en la Figura 6, partiendo desde el discurso escolar/general hasta llegar al científico y el profesional, Parodi marca un proceso progresivo de alfabetización permanente hacia los discursos especializados. Se evidencia, así, el camino recorrido por los usuarios para alcanzar la experticia conceptual.

La Figura 6 ilustra que los hablantes inician el itinerario como agentes discursivos en una formación académica escolar (colegio e instituto) en la que paulatinamente se van enfrentando a escenarios<sup>53</sup> y géneros diversos que los reivindican como usuarios de ese espacio discursivo: responden una pregunta abierta en un parcial, leen el manual de estudio, preparan unas diapositivas o hacen una exposición oral en grupo, por ejemplo. Una vez terminada la etapa escolar, generalmente obligatoria, las flechas unidireccionales en la Figura 6 muestran el tránsito de las personas hacia un ciclo universitario o bien hacia una formación técnico-profesional. En este ciclo, igualmente denominado formación en alternancia, se realiza una formación académica corta que, se espera, permita el acceso rápido a un mercado laboral. Las personas que terminan esta formación técnico-profesional también tienen la posibilidad de continuar su ciclo de especialización en la universidad.



Figura 6. *Continuum* de discursos en diferentes niveles y dominios en Parodi (2010a)

Como se observa en la Figura 6, el ciclo universitario es el paso obligatorio y articulador entre las comunidades profesionales y las comunidades científicas, en

<sup>53</sup> El itinerario de Parodi (2010a) recuerda los procesos de culturalización de la propuesta de Gregory y Carroll (1986), en Cabré (2004). Según estos autores, el hablante posee naturalmente unas variedades discursivas determinadas por su procedencia social, geográfica y generacional; estas se van ampliando conforme aumenta su nivel de especialización. De forma que a las variedades primarias, se suman las variedades funcionales determinadas por las características de cada nueva situación comunicativa.

consecuencia, en Parodi (2010a) los géneros académicos ocupan un lugar central y constituyen un *continuum* hacia los géneros profesionales y otros géneros especializados<sup>54</sup>. De hecho el circuito ilustrado con las flechas bidireccionales muestra una posible retroalimentación de las prácticas discursivas de los espacios académicos, profesionales y científicos. Así las cosas, el discurso académico universitario funcionaría como una guía conductora inicial, y ofrecería un repertorio de géneros con los cuales se puede acceder al conocimiento y a las prácticas especializadas de diferentes disciplinas<sup>55</sup>. Al mismo tiempo, el discurso académico se actualizaría y se adaptaría a las modificaciones y a las necesidades provenientes de los discursos de experticia profesional y científica.

A nuestro parecer, la organización de los discursos de Parodi en la Figura 6 es clara y objetiva, pero muestra una versión bastante idealizada de cómo debería ser la relación entre la universidad y el mundo laboral y, al mismo tiempo, de cómo debería haber un diálogo discursivo fortalecido entre estos dos ámbitos. De todos es conocida la brecha existente entre las formaciones académicas y la realidad del mundo profesional. Existe un debate común sobre cómo las universidades deben preparar mejor a los futuros profesionales y esta mejoría pasa indudablemente por la formación en el plano discursivo; leer y escribir en la universidad debe conducir a los estudiantes a poder leer, escribir y desenvolverse en las prácticas discursivas del campo laboral al que ingresarán. La realidad refleja que los futuros profesionales no siempre se forman en comprender e integrar cognitivamente el contenido de los documentos propios de determinados ámbitos profesionales (Montolío y López, 2010). Por poner un ejemplo, pensemos en la brillante ingeniera química que al terminar su formación universitaria ingresa a un mercado laboral en el que, entre otras tareas, se le exigirá que responda por escrito a una licitación. Esta práctica discursiva le será totalmente nueva pues en los currículums científicos no suele haber un espacio para entrenarse en las comunicaciones más ligadas al área comercial. La brillante ingeniera química terminará por aprender y responder brillantemente las licitaciones (de un alto contenido técnico) que su empresa le pida, pero el tránsito hacia esa práctica discursiva podría haber sido más fácil si hubiera sido iniciada, cuando menos advertida, en las instancias académicas.

---

<sup>54</sup> La propuesta de Parodi (2010a) retoma los aspectos fundamentales de la Escritura a través del Currículum y la Escritura en las Disciplinas (WID y WAC, por sus siglas en inglés), en Bazerman et al. (2016) y Roussel (2002).

<sup>55</sup> Proceso de enculturación disciplinar en Navarro (2014, p. 29).

Van der Yeught (2014) señala la profesionalización como un tema central en los objetivos de la educación superior francesa, entendida como la garantía de que al terminar el ciclo universitario el estudiante pueda ingresar y mantenerse en el mundo laboral. Con respecto al contexto español, Montolío y López (2010) también manifiestan las dificultades por las que pasa la universidad para mostrar a los futuros escritores profesionales cuáles son los objetivos textuales con los que eventualmente se relacionarán en su quehacer profesional:

*Cuando menos en España, este tipo de enseñanza de escritura profesional se ofrece esencialmente en las escuelas y facultades de las universidades politécnicas. No sucede así, en cambio, en los estudios científicos (por ejemplo, Ciencias exactas, físicas o químicas, Biología, Farmacia o Ciencias del mar), ni tampoco en los de Humanidades y Ciencias Sociales, como, entre otros, Sociología, Antropología, Bellas artes o Historia (a menudo, tampoco en Derecho). Este tipo de habilidad transversal, tampoco forma parte de los itinerarios formativos de los distintos ámbitos académicos de Ciencias de la Salud (p. 218).*

De manera que se percibe como una metodología privilegiada cuando los docentes trabajan en el aula con los géneros del discurso profesional con el fin de que los estudiantes se familiaricen y los usen como modelos. No obstante, Montolío y López (2010) también señalan que aunque sean escasos, los programas universitarios que proponen materias con contenidos comunicativos forman a sus estudiantes para que identifiquen estructuras, fórmulas, operaciones textuales, secuencias textuales y macroestructuras propias de determinados géneros del campo profesional. El entranamiento incluye ejercicios tanto de comprensión como de reproducción. Esta metodología conduciría a que los novatos sean capaces de producir textos que, de algún modo, calcan los documentos elaborados por los usuarios expertos del discurso profesional, en contextos reales. Las autoras resaltan que en estos casos sí se podría dar un *continuum* entre la producción textual universitaria y la experta o profesional. Eso sí, debe saberse que hay géneros en los cuales es estrictamente necesario ser un experto para cumplir con los propósitos comunicativos esperados. En muchos casos es inevitable la ruptura entre las producciones textuales de los universitarios y las producciones auténticas elaboradas en el campo profesional pues un estudiante por su grado de especialización no podría actuar como el experto. (p. 221).

Cabré (2004) se sitúa también en esta posición, es partidaria de que hay una línea divisoria y no un *continuum*<sup>56</sup> entre un texto especializado y uno no especializado. Con lo cual, los géneros producidos en la universidad, especialmente en los primeros años, no podrían identificarse con los producidos en el mundo laboral por los expertos. Sin embargo, la autora propone que en lugar de *textos especializados* se hable de *usos especializados de los textos* y plantea que no hay híbridos: o hay un uso especializado o no hay un uso especializado de un texto. En este sentido, los textos pueden tener un uso especializado o no, independientemente de si circulan entre la comunidad de expertos o entre los estudiantes universitarios que se forman en una cultura disciplinar.

En oposición a Cabré (2004), Parodi (2008) sí concibe los textos y los usos híbridos de los géneros académicos y los géneros profesionales. Frente al posible *gap*, el lingüista chileno afirma que, en todo caso, es posible encontrar ciertos géneros *que se entrecrucen y que constituyan anclajes epistémicos a modo de vasos comunicantes entre un ámbito académico y su correlato profesional (p.31)*. De manera que aunque no todos los géneros garanticen un pasaje entre el mundo universitario y el mundo laboral, los que lo hacen funcionarían como un espacio propicio para que el conocimiento fluya mejor. Un sujeto lector se puede apoyar en un género ya conocido (adquirido en el periodo universitario) para proyectarse hacia nuevos escenarios discursivos profesionales como sujeto lector y escritor. En este contexto posicionamos al caso práctico. Nuestro objeto de estudio no es un género que garantice rigurosamente un *continuum* auténtico entre el estudiante de Derecho y el abogado profesional, pero es el fiel correlato de otros géneros jurídicos a nivel del discurso académico. Pese a que es un ejercicio estrictamente académico de la formación en Derecho, el caso práctico tiene una fuerte proyección en el campo laboral de los profesionales del Derecho. En este sentido, si el caso práctico es un género del discurso académico universitario y, como tal, parece estar construido a partir de otros géneros que provienen del discurso profesional, de modo sintético, en nuestra investigación podemos decir que el caso práctico es *un género académico profesional*. Este es, pues, un término misceláneo que refleja la naturaleza discursiva mixta de este ejercicio jurídico. Los resultados de nuestra

---

<sup>56</sup> De acuerdo con Cabré (2004, p. 25) los analistas del discurso especializado o bien defienden la idea de un *continuum* (Gläser, 1981, 1982; Gläser, 1993; Jacobi, 1987; Löffler-Laurian, 1983; Löffler-Laurian, 1984; Spillner, 1979) o bien defienden la separación nítida entre un texto *general* y *especializado*, este es el caso de Sager, Dungworth & McDonald (1980).

tesis muestran de qué manera este género discursivo tiene la capacidad para cruzar transversalmente tanto al discurso académico como al discurso profesional ya que a los estudiantes de Derecho no solo se les exige saber, se les exige hacer. No solo estudian la lengua del derecho español, estudian en la lengua meta.

Por otra parte, la metodología de caso práctico también existe en las áreas de formación en Medicina, Economía o Psicología, no es un ejercicio de formación exclusivo del Derecho. Por este motivo, si siguiéramos las ideas de conjuntos de géneros y sistemas de géneros de Bazerman (1994), las colonias de géneros de Bhatia (2004) o los macrogéneros de Martin & Rose (2008), tres autores citados en parodi (2008), podríamos llegar a decir que el caso práctico es un género discursivo que puede cruzar transversalmente tanto al discurso académico como el discurso profesional, desde varias disciplinas<sup>57</sup>. No obstante, como ya ha quedado suficientemente claro, nuestra tesis se limita al análisis de esta metodología en el espacio discursivo jurídico.

Además de esto, también debemos tener en cuenta dos variables que condicionan nuestro corpus de análisis. Por un lado, en el corpus de análisis hemos incluido 155 casos prácticos escritos en español por los estudiantes del programa MINERVE de la Universidad de Lyon 2. Por otro lado, esos estudiantes son, antes que todo, estudiantes de derecho francés y el francés es su primera lengua. Lo cual significa que nuestro corpus está constituido por 155 ejercicios de escritura en español como lengua segunda. Todas estas variables hacen que en nuestro estudio el caso práctico sea considerado como una unidad enunciativa que cruza transversalmente el discurso académico y el discurso jurídico, como se advirtió antes, pero en dos lenguas distintas, el español y el francés. Hay, por lo tanto, una variante intercultural que debemos agregar.

Sería imposible controlar todas las variables del itinerario discursivo recorrido por los productores de una buena parte de los casos prácticos de nuestro corpus, es decir, no podemos dar cuenta ni de las características del discurso escolar o familiar, ni de los niveles socioculturales y socioeconómicos de los estudiantes de MINERVE. Todos estos criterios son considerados como variables que condicionan, construyen y constituyen

---

<sup>57</sup> Este es el caso de la recomendación experta profesional, un género discursivo transdisciplinar descrito por el grupo EDAP de la Universidad de Barcelona en Montolío y López (2010). Con este texto escrito médicos, abogados, consultores comerciales, psicólogos o ingenieros comparten su conocimiento experto para proporcionar información estratégica a los clientes o a los ciudadanos que la soliciten.

los discursos de especialidad en Parodi (2010, p. 70). Sin embargo, sí podemos presentar las características de los espacios discursivos por los que transitan como estudiantes de Derecho de MINERVE, los cuales a nuestra consideración son 4 y se ilustran, a continuación, en la Figura 7: el discurso académico en español y en francés y el discurso jurídico en español y en francés.



Figura 7. Continuum discursivo del caso práctico, contexto MINERVE

Los casos prácticos centrales en nuestro estudio, los escritos en el contexto de MINERVE, circulan entre el discurso académico español y el discurso jurídico español. Al mismo tiempo al ser redacciones de estudiantes de Derecho francés, también pueden contener unas dimensiones cognitivas y sociales construidas en el discurso académico francés y en el discurso jurídico francés en los cuales se forman. Por consiguiente, como se ilustra en la Figura 7, el caso práctico descrito en nuestra tesis manifestaría el *continuum* discursivo señalado por Parodi (2010) y Montolío y López (2010) distribuido en dos ejes: primero, a nivel intercultural, entre el francés y el español, y, segundo, entre el discurso académico y el discurso profesional jurídico.

Aunque no tengamos propósitos propiamente contrastivos entre las culturas académicas y jurídicas del francés y del español, las hipótesis provenientes de la retórica contrastiva nos hacen pensar que los estudiantes de MINERVE se pueden apoyar en las dimensiones cognitivas y disciplinares adquiridas en francés (su lengua materna) para resolver y redactar los casos prácticos en español (su lengua meta). La influencia de la primera lengua en la adquisición de una segunda lengua ha sido el foco de interés de numerosos

estudios de la lingüística aplicada. La retórica contrastiva<sup>58</sup> es el área de estudio que se ha interesado en analizar esta influencia en unidades oracionales, en párrafos y, aún más importante para nuestra tesis, en el nivel textual y discursivo. Su centro de interés es, por un lado, el análisis del papel de las convenciones discursivas y la estructura retórica de la primera lengua en el uso de la segunda lengua. Por otro lado, también se interesa en la posible transferencia de la dimensión cultural y cognitiva de una lengua a la otra, particularmente en relación a la escritura. Ulla Connor (1996) expone las ventajas de un enfoque interdisciplinar que relacione la retórica contrastiva con muchas disciplinas, entre ellas la lingüística de texto y la teoría de los géneros discursivos, dos áreas exploradas en nuestro trabajo. A partir de la comparación de una amplia variedad de lenguas, a nivel oracional, parafrástico y a nivel textual, Connor (1996, p.133) demuestra con ejemplos cómo cuando se trata de escribir en una segunda lengua, los escritores recurren a patrones interlingüísticos e interculturales en los géneros del discurso escolar, en la escritura académica y en la escritura profesional. La influencia de una lengua a otra, también referida como transferencia, se da en múltiples niveles textuales: en la organización del contenido, en los recursos de coherencia y cohesión, en la estructura esquemática y en los propósitos comunicativos. Los estudios actuales prestan mayor atención al contexto completo en el que los textos se crean y a los procesos de negociación de significado que se da en la comunicación intercultural (Deza, 2006).

De manera que debemos tener en cuenta dos tesis provenientes de la retórica contrastiva. La primera, que quienes aprenden segundas lenguas transfieren patrones retóricos y culturales de su lengua materna a la lengua meta. La segunda, que la lengua y la escritura son fenómenos culturales y, en consecuencia, cada lengua tiene sus propias convenciones retóricas que se manifiestan en diferentes niveles de la escritura. Las variaciones retóricas de tipo estructural y discursivo están condicionadas no solo por la lengua y la cultura sino también por la disciplina, la época, los intervinientes, la

---

<sup>58</sup> La retórica contrastiva como disciplina de la lingüística aplicada nace a partir de los estudios preliminares del lingüista norteamericano Robert Kaplan (1966). Se le recuerda, entre otras razones, por el polémico trabajo en el que compara párrafos escritos por estudiantes universitarios hablantes nativos de inglés frente a los párrafos escritos por estudiantes universitarios de otros orígenes. Su diagrama de los patrones interculturales en la organización de estos párrafos fue blanco de críticas, entre otras razones citadas en Connor (1996, p. 16), por ser etnocéntrico y por privilegiar la percepción positiva de la escritura de los hablantes nativos de inglés frente a las otras lenguas. Sin embargo, la reelaboración de sus hipótesis permitió el avance de la retórica contrastiva y su redefinición como disciplina.

situación comunicativa y, entre otros, la comunidad discursiva en el que se enmarca la producción textual. En este sentido, todo texto es autorreferencial, esto es, todo texto tiene unas características distintivas resultado de sus condiciones de producción. Con tales premisas exploraremos el corpus que hemos constituido. Considerando que los 4 discursos de la Figura 7 pueden estar presentes en las redacciones de los estudiantes de MINERVE, nuestro análisis empírico cualitativo<sup>59</sup> mostrará los elementos que puedan ser más representativos de una u otra cultura si hubiere lugar.

Por otro lado, es importante aclarar que nuestro corpus también integra 40 casos prácticos redactados en español en el contexto de evaluación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Hemos advertido en la introducción las razones para considerar estas redacciones como muestras representativas de producciones en ELM y las razones para considerarlas en nuestro estudio como un ejemplo textual que podría servir de referencia, entre otras posibles, para mejorar las competencias escritas de los estudiantes franceses de derecho español en Lyon 2. Dado que estos textos se han redactado en un contexto de formación predominantemente catalán podría considerarse que estas muestras de casos prácticos también pueden poner de manifiesto un *continuum*, a nivel intercultural, entre el catalán y el español, y entre el discurso académico y el discurso profesional jurídico. Así lo hemos ilustrado en la Figura 8.



Figura 8. Posible continuum discursivo del caso práctico, contexto UB

<sup>59</sup> En el marco de la lingüística de corpus, el análisis empírico cualitativo (Parodi, 2010) es aquel en el que los datos emergen a partir de la descripción de un corpus robusto y ecológico, un corpus que refleja auténticamente los intercambios comunicativos. Si bien se parte de una base teórica, esta se confirma, se actualiza o se refuta con los datos empíricos.

Ahora bien, el espacio de nuestra tesis no nos permitirá comprobar estas hipótesis. No podremos asegurar que en efecto dentro de la comunidad discursiva de la Universidad de Barcelona existan un discurso académico catalán o un discurso jurídico catalán que respectivamente difieran del español. La tarea de delimitar con exactitud las fronteras entre uno u otro espacio discursivo es, en nuestra opinión, un despropósito. La posible transferencia del catalán al español, a nivel académico y a nivel jurídico, es una variable que marca los 40 casos prácticos considerados como muestras de ELM, mas no es una variable que exploraremos en nuestra investigación.

Lo expuesto hasta aquí nos ha permitido identificar las características de los discursos especializados de modo general e, igualmente hemos definido los discursos involucrados en la redacción de los casos prácticos que analizamos en esta tesis. En lo que sigue ampliamos y describimos de forma más específica las características del discurso académico y del discurso jurídico, en español.

#### 2.3.1.1 Discurso académico

La mayor parte de las investigaciones y los avances sobre la enseñanza- aprendizaje de lenguas para fines académicos y las clases textuales provienen del inglés, de los aportes del English for Specific Purposes de (ESP) y, más específicamente, del área de estudios denominada English for Academic Purposes (EAP). De acuerdo con Gallego (2003), El desarrollo de estas disciplinas (ESP y EAP) le lleva más de cincuenta años de ventaja a los estudios fragmentarios referentes en español. Dicha situación favorable para los anglófonos no puede sorprendernos dado que el inglés académico se ha constituido en una suerte de *koiné* hecha de múltiples aportaciones (p. 282) y de sobra conocemos el estatus privilegiado y dominante de esta lengua en el lenguaje científico y académico internacional<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Rodríguez-Piñero y García (2010) y Van der Yeught (2014, 2016a) exponen que tras la Segunda Guerra Mundial, se produce un importante incremento de la actividad económica, científica y tecnológica que requiere del empleo de una sola lengua para la comunicación internacional. Debido al potencial económico de Estados Unidos, el inglés gozaba de en una posición ventajosa para convertirse en la lengua internacional de hoy en día. De ahí la fuerza de las disciplinas ESP y EAP.

Dado el marco teórico y metodológico que ha desarrollado el EAP se le considera como una disciplina en todo el sentido de la palabra. Sus trabajos epistémicos se dividen en dos orientaciones, por un lado, las investigaciones del inglés como discurso académico y, por otro lado, las de la enseñanza del inglés con fines académicos. El EAP incluso tiene su propia revista en la que se publican los artículos científicos del área, el *Journal of English for Academic Purposes* (JEAP). Los trabajos y reflexiones de Jhon Swales, principalmente en su obra *Genre análisis: English in Academic and Research Settings*<sup>61</sup> de (1990), y más recientemente Ken Hyland, *Genre and second language writing* (2004), han generado planteamientos importantísimos del análisis de género y el lenguaje académico que trascienden las fronteras de las lenguas y las culturas, son estudios de divulgación universal. Esto se debe a que, como lo postula Gallego (2003), *la comunidad científica tiene vocación universal, no es una comunidad local* (p. 279).

En términos disciplinares, el ESP y el EAP no son las únicas orientaciones que han cultivado un terreno próspero para los estudios de la escritura en el mundo anglosajón. Si la tradición norteamericana ha hecho avances en el área de *Academic Writing* (AW), en el mismo campo de estudios el contexto británico ha preferido utilizar la denominación *Academic Literacies* (ActLits, en Marquillo Larruy, 2012). Surgida en el Reino Unido hacia 1980, esta área disciplinar realiza una crítica etnográfica y sociocultural de las prácticas académicas dominantes. Así, las ActLits cuestionan la concepción tradicional de la escritura como un conjunto de habilidades meramente técnicas (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012, p. 8). Gracias a la influencia de la psicolingüística y la psicología cognitiva, en estos contextos, la escritura en la educación superior comienza a analizarse como un proceso dinámico de significación que debe ser considerado como un acto social y no únicamente como un sistema lingüístico.

Esta perspectiva encuentra eco en el campo de investigación y teorización de la escritura en la educación superior de Estados Unidos denominado *composition studies*<sup>62</sup> desde el cual se analizan cómo los procesos sociales y cognitivos entran en juego en la escritura. Más tarde surgen también las corrientes *Writing Across the Curriculum*

---

<sup>61</sup> Cuyas referencias ya hemos tenido en cuenta en otros apartados de nuestro trabajo.

<sup>62</sup> También *composition theory*, en Donahue (2017).

(WAC) y Writing In the Disciplines (WID), cuyos centros de interés están más puestos en los movimientos pedagógicos.

Escribir a través del Currículum (WAC) es un campo de investigación teórico y práctico que procura transformar los cursos generales de escritura en espacios interdisciplinarios de propuestas pedagógicas híbridas y diversas. Así pues, se respalda una estrecha colaboración entre expertos en escritura y expertos en contenidos disciplinares, su campo de acción incluye diferentes tramos de la formación obligatoria de las carreras. Por su parte, la Escritura en las Disciplinas (WID) centra sus esfuerzos en saber cómo es la escritura de los profesionales en las disciplinas, cómo se realiza y qué aspectos de esa escritura son mejor valorados. Charles Bazerman, profesor del Departamento de Educación de la Universidad de California, Santa Bárbara (Estados Unidos), es un referente ineludible del área a nivel internacional. Con respecto a los motivos fundacionales de la WID Bazerman destaca que:

*Se necesitaba, además, entender mejor la escritura que se desarrollaba dentro de las distintas aulas disciplinares, ya que no se podía presuponer que fuese igual a la escritura de los profesionales. Es necesario entender las diferencias, similitudes y la relación entre ellas para poder proporcionar una guía apropiada a los profesores y estudiantes que escriben en sus disciplinas. (Bazerman et al., 2016, p. 60).*

Estos movimientos curriculares han proporcionado un marco teórico-metodológico para la enseñanza de la escritura y el aprendizaje a través de la escritura en las universidades norteamericanas y, con una gran influencia, en las universidades muchas partes del mundo.

Frente al dominio teórico y metodológico de las investigaciones en la escritura académica en el contexto anglosajón, los estudios del discurso académico en español han respondido de forma ciertamente fragmentada. Aunque en la región latinoamericana la alfabetización académica parece configurar un campo disciplinar con bases epistémicas propias (Navarro, 2018a), no tenemos en español una homogenización de los términos y de las metodologías para investigar *el escribir en la universidad*.

Por el contrario, la respuesta francesa ha sido más contundente con las denominaciones cada vez más centralizadas en las corrientes *littéracies universitaires* (LU) y *français sur objectifs universitaires* (FOU); disciplinas caracterizadas por su propia metodología

y conceptualización del discurso académico francés y de la didáctica del francés como lengua materna y como lengua extranjera. A estas dos amplias culturas académicas nos referimos en los siguiente apartados.

Los enfoques LU (*littéraires universitaires*) y Français sur Objectifs Universitaires (FOU) son dos campos de investigación claramente identificados en la comunidad científica francesa cuyos análisis alimentan, entre otras, las reflexiones sobre la escritura en la universidad. A partir de un interés científico común por la didáctica de lenguas (DDL), se consolidan como corrientes disciplinares en la década del 2000-2010. La primera corriente, LU, proviene de las ciencias del lenguaje y de la didáctica del francés. La segunda, antes bien, se inscribe en el dominio de la didáctica del FLE<sup>63</sup>. Comparten la idea de que la revisión de la escritura de los estudiantes universitarios no solo se puede abordar según sus insuficiencias lingüísticas, sino también según los contextos en los cuales los estudiantes escriben. En este sentido, la escritura universitaria se puede considerar incluso como una entrada en universos culturales (Marquillo Larruy, 2012).

Bajo la influencia de las orientaciones teóricas anglosajonas descritas antes, las LU se establecen como un campo disciplinar propio de los contextos francófonos (Francia, Bélgica y Canadá) en los años 2000. Marquillo Larruy (2012) y Jaffré (2004) describen el fuerte debate originado en el proceso de denominación del área. Entre otras opciones, finalmente el término *littératie*<sup>64</sup> fue el adoptado por los investigadores franceses. Las alternativas *analphabétisme fonctionnel*, *illettrisme* y *alphabétisation* fueron descartadas debido a que transmitían una connotación negativa y conducían a asociaciones políticas poco convenientes en el contexto francés. A nuestro parecer las controversias y debates son muestra de la voluntad de la comunidad científica para construir una epistemología de la disciplina clara, precisa y homogénea. Por ejemplo, el

---

<sup>63</sup> Si bien se reconocen en la literatura como dos corrientes distintas, Marquillo-Larruy (2012) señala la proximidad que puede haber entre los dos campos.

<sup>64</sup> El debate continuó incluso con respecto a la grafía del término. La base radical y la terminación fueron otro blanco de discusión: *littératie(s)*, *littéracie(s)*, *t* o *c*, plural o singular:

*Le choix d'une forme graphique qui obéisse aux contraintes du français a fait l'objet de discussions diverses qui nous semblent aller au-delà de la simple anecdote et refléter des attitudes plus générales à l'égard de l'orthographe du français. Certains auteurs choisissent en effet d'écrire littéracie, quand d'autres préfèrent littéracie, ou littératie. Que l'on se rassure, personne n'a encore osé proposer lythérhesci ! (Jaffré, 2004, p. 26)*

uso plural, *s en littératies*, no es detalle menor, es el reflejo de que conceptualmente la disciplina considera la multiplicidad de los contextos ligados la universidad y, por lo tanto, cubre las prácticas escolares, disciplinares, profesionales y científicas. En este sentido, la reflexión sobre la escritura académica incluye un conjunto de prácticas sociales y un modo amplio de entrar en los saberes. Dicha socialización universitaria y la aculturación a las normas universitarias generaría dificultades específicas entre los estudiantes. Las LU tienen por misión analizar y describir los géneros de los escritos a los cuales son confrontados los estudiantes en la universidad, así como, las dificultades asociadas a los procesos de escritura.

El encuentro entre la didáctica del francés en la formación superior y las corrientes anglosajonas de estudios de composición y alfabetización académica refleja el interés común por la escritura en un contexto académico. Según Isabelle Delcambre y Dominique Lahanier-Reuter (2012), este terreno ha sido ideal para la construcción del área de alfabetización universitaria. Las autoras también exponen que el objetivo de esta corriente es teorizar sobre qué aspectos marcan la especificidad y transversalidad de las prácticas de escritura en la universidad; en los diferentes espacios que componen esta institución, la docencia, la formación investigadora (maestría y doctorado) y la propia investigación (las prácticas investigadoras). Por tanto, compartimos con Delcambre y Lahanier-Reuter (2012, p. 9) el interés transversal por los contextos disciplinarios o institucionales en el desarrollo de las prácticas académicas pues se revelan como elementos centrales en los estudios de la escritura en la universidad.

Por otro lado, en un contexto derivado del FLE, nos encontramos con una perspectiva didáctica cuyos dispositivos buscan optimizar las condiciones de integración de los locutores no francófonos a los espacios profesionales y académicos de Francia. Hablamos de dos metodologías de gran interés en nuestra investigación FOS y FOU.

La metodología del francés con fines específicos (FOS) apunta a desarrollar programas de formación lingüística que se ajusten, lo más cerca posible, a las situaciones profesionales objeto de estudio. Así, las metodologías FOS estudian los intercambios que se dan en el sector del turismo, la medicina, los negocios e incluso en los servicios como panaderías, queserías o restaurantes. El dispositivo supone un conocimiento muy preciso de estas situaciones, de los discursos que circulan allí y de las habilidades

procedimentales (*savoir faire*) que deben dominarse. Por ejemplo, si un locutor no francófono desea trabajar en el sector del vino en Francia, en particular como sommelier, un dispositivo FOS lo puede acompañar para desarrollar con más éxito su proyecto profesional. La metodología de formación le propondría atender no solo a un amplio léxico de los vinos en francés y a las fórmulas lingüísticas apropiadas a las situaciones de interacción con los clientes, sino también los aspectos culturales, sociológicos, históricos y económicos del sector, así como las tareas precisas que deberá realizar en ese empleo. Concretamente, la metodología FOS sigue dos etapas específicas para diseñar dispositivos didácticos que respondan a las necesidades reales de los locutores alófonos (Mangiante y Parpette, 2004). La primera de ellas es la etapa de recopilación de datos cuyo análisis permite determinar cuáles son las habilidades y competencias lingüísticas necesarias para integrar con éxito un sector profesional determinado en Francia. La segunda etapa consiste en extraer del trabajo de campo de la etapa anterior los documentos y recursos que servirán como material para crear un dispositivo de formación.

En un contexto paralelo, Jean-Marc Mangiante y Chantal Parpette (2011) nos aclaran que la formación lingüística de los estudiantes alófonos que deseen integrar el sistema educativo en Francia no puede ser la misma formación que reciben los estudiantes franceses en un contexto de alfabetización académica general, las necesidades son distintas. La elaboración de un programa FOU, por lo tanto, retoma la metodología de un programa FOS. Así, en la primera etapa, en un trabajo de campo se analizan las clases magistrales de los cursos que se dictan en cada una de las disciplinas y carreras de la universidad. Identificadas las necesidades discursivas de cada contexto se propone un dispositivo didáctico apropiado que supone una mejor integración universitaria para aquellos estudiantes extranjeros no francófonos.

Veamos un ejemplo más concreto con respecto a la conferencia magistral. A menudo, el contenido en este tipo de curso se representa como denso dado el alto contenido conceptual disciplinar que se transmite. De hecho ese es el objetivo fundamental de una clase magistral, abordar conceptualmente la disciplina con la transmisión de unos contenidos teóricos. Ahora bien, la metodología FOU nos propone analizar que estos contenidos se transmiten en el contexto de una formación pedagógica que incluye la evaluación y la expedición de un diploma oficial, en una institución en particular (la

universidad) que responde a unas reglas tanto locales como nacionales. Tanto el profesor como la disciplina, la facultad y la universidad se rigen por unos valores culturales compartidos. Mangiante y Parpette (2011, p. 116) representan la combinación de esos contextos con la siguiente imagen de la Figura 9.

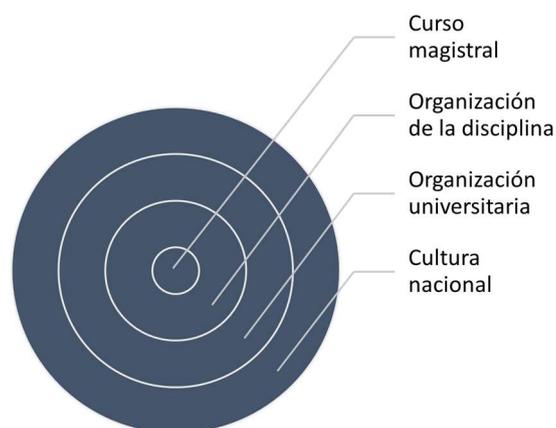


Figura 9. El curso magistral y sus contextos superpuestos. Mangiante y Parpette (2011)

La propuesta de Mangiante y Parpette (2011) corrobora la idea de que, desde un punto de vista discursivo, toda producción que surja en el contexto de una formación superior se encuentra influenciada por contextos de múltiples dimensiones que interfieren en los discursos de los docentes y, por extensión, en la formación que promuevan en sus estudiantes.

El enfoque FOU implementa herramientas del análisis del discurso para estudiar, clasificar y comparar los discursos universitarios orales y escritos con el fin de identificar sus regularidades, sus estructuras recurrentes y su organización interna. De ahí que tengamos tantos puntos en común con este dispositivo. Sin embargo, a diferencia de este enfoque, dada la profundidad de nuestro trabajo de campo, en nuestro estudio no hay un espacio para crear, proponer y evaluar un dispositivo didáctico derivado del análisis de nuestros datos. En nuestros resultados, presentaremos unas líneas de recomendaciones destinadas a tenerse en cuenta en un posible dispositivo didáctico que busque llevar a los estudiantes franceses a mejorar sus habilidades lingüísticas y procedimentales en la formación jurídica en español.

### **Características del discurso académico español**

Si bien el español tiene una marcada distancia con el inglés como lengua vehicular del mundo científico y académico, el análisis del discurso académico en español<sup>65</sup> vive un buen momento. Tras el influjo de las corrientes WAC y WID en la región, durante los últimos veinte años se han multiplicado en Latinoamérica las iniciativas de enseñanza de la lectura y la escritura en el pregrado y posgrado universitarios (Carlino, 2010; Navarro, 2012). El ahora histórico interés por la escritura académica en América Latina surge, en primer lugar, en relación con la búsqueda de justicia social. El reciente proceso de democratización de los saberes universitarios fue acompañado por un aumento masivo de jóvenes con la voluntad de iniciar un proceso de formación académica. Frente a estos cambios, masivos, Navarro, en Bazerman et al. (2016), plantea algunas preguntas que han sido el motor de los estudios de alfabetización académica en la región:

*¿Cómo sostener prácticas inclusivas y de calidad frente a desiguales trayectorias estudiantiles? ¿De qué modo evitar la deserción y la estigmatización de ciertos sectores sociales por sus “precarios saberes”? Y en definitiva ¿cómo hacer habitables las universidades para aquellos que decidan formar parte de ella? ¿Cómo hacer habitables en ese nuevo territorio las escrituras requeridas? (Bazerman et al., 2016, p. 26)*

Las respuestas (acciones) se ven reflejadas en la significativa proliferación de centros de escritura<sup>66</sup> (virtuales, o no) en el seno de diferentes universidades hispanohablantes y las cátedras de lectura y escritura avanzadas propuestas en los departamentos de diferentes disciplinas. Hemos consultado la información disponible en la red para constituir un inventario de los centros universitarios de los países hispanohablantes, y se ha consignado en el Anexo 18 de este trabajo. El siglo XXI marca una buena voluntad de las universidades en América Latina y España para responsabilizarse y atender a las dificultades de escritura de los estudiantes. En el Anexo 18 se identifican 20 centros de escritura en diferentes universidades colombianas; 10 en México; 5 en Chile y 5 en Argentina, 4 en España, 2 en Puerto Rico, 1 en República Dominicana y 1 en Uruguay.

---

<sup>65</sup> Navarro (2017) presenta otras variantes terminológicas que se encuentran en la bibliografía: estudios de la lectura y la escritura en educación superior, alfabetización académica, análisis del discurso académico y profesional, literacidades académicas o didáctica de la escritura académica. Pese a que no haya un acuerdo terminológico, en todo caso, son muestras de que existe una corriente disciplinar en América Latina.

<sup>66</sup> Los centros de escritura académica (laboratorios o clínicas) también son una herencia del ámbito anglosajón que se han transferido a diversas universidades de todo el mundo. Son el resultado de los avances epistémicos de las corrientes denominadas Escritura a través del Currículum y Escritura en las Disciplinas (Parodi y Burdiles, 2015).

Algunos de estos centros han evolucionado adoptando estrategias didácticas centradas en el proceso de escritura, con el objetivo de hacer mejores escritores y no solo mejores escritos.

El buen momento por el que pasan los estudios de la alfabetización académica en español también se refleja en la realización y publicación de numerosas investigaciones sobre el discurso académico. En la sección precedente hemos presentado algunos de ellos en la Tabla 2 (§I, 2.2.4) y en la Tabla 8 (§I, 2.2.5). Con relación a los textos que circulan en los centros de enseñanza de nivel superior (resúmenes de artículos de investigación, ensayos, monografías, reseñas, disertaciones, conferencias, tesis, ponencias, artículos de investigación, entre otros), Cubo de Severino (2005) propone una clasificación de las clases textuales teniendo en cuenta los actores que intervienen en los procesos de producción escrita y sus propósitos en el ámbito académico. Encontraríamos, por tanto, por un lado, textos de nivel superior realizados por profesores, investigadores y estudiantes de posgrado; y, por otro lado, los de nivel inferior que conciernen a los estudiantes de pregrado, usuarios más inexpertos que los anteriores. El artículo científico o de investigación, la ponencia, el póster científico, la tesis, el proyecto de investigación, el informe de investigación, los manuales universitarios y el documento de cátedra, son clases textuales asociadas a las prácticas académicas del primer grupo, según Cubo de Severino. Por su parte, la monografía, el ensayo, la tesina de licenciatura, la respuesta de exámenes parciales, el resumen y la reseña son más comunes en los segundos. En la clasificación de esta autora, el caso práctico se clasificaría como un género de nivel inferior.

El número de científicos e investigadores no hispanohablantes que utilizan el español como lengua vehicular para la redacción y publicación de sus artículos es bastante disperso. No obstante, hay un número nada despreciable de nuevos usuarios del discurso académico en español que no son hispanohablantes y que, igualmente, precisan de acompañamiento e instrucción para desenvolverse con éxito en las diferentes comunidades académicas en las que participan. Debido a la “globalización” de la educación, el número de estudiantes no hispanohablantes que llega año tras año a las universidades de América Latina y de España no deja de aumentar. Son estudiantes que provienen de diferentes disciplinas y que forman parte de los múltiples proyectos internacionales de intercambio. Una muestra de esto son los estudiantes del Programa

de Internacionalización a Domicilio MINERVE de la Universidad de Lyon 2, cuyas producciones textuales analizamos en esta tesis.

Los estudios del discurso académico escrito que centran su atención en ELE, como anticipábamos en la introducción, son limitados. No son numerosos los estudios que se han cuestionado los puntos de encuentros entre la alfabetización avanzada en ELM y ELE; es de esta opinión Navarro (2012, p.76). Los numerosos estudiantes no hispanohablantes que en el marco de un intercambio académico se enfrentan ante una nueva cultura y comunidad académica no disponen de suficiente material bibliográfico que les ayude a conocer, por una parte, cuáles son las prácticas académicas escritas a las que se verán confrontados y, por otra parte, cómo escriben los miembros de la nueva comunidad de discurso. En este sentido sobresalen las publicaciones de ADIEU,<sup>67</sup> razón por la cual los trabajos de Graciela Vázquez (2001a, 2001b, 2004a, 2004b), coordinadora del proyecto europeo, y sus descripciones del discurso académico en español son un aporte importante en nuestro estudio.

Con el fin de enriquecer nuestro análisis del corpus, nos resulta importante establecer algunas hipótesis sobre las propiedades del discurso académico en español y las estrategias discursivas que convencionalmente seleccionan los hispanohablantes en los procesos de escritura académica. Por *estrategias discursivas* entendemos *los medios o recursos lingüísticos que se seleccionan y priorizan en los distintos niveles de estructuración del sistema lingüístico (léxico, morfosintáctico, semántico-pragmático) con el objetivo de lograr determinados fines comunicativos* (M. García Negroni y M. Zoppi Fontana [1998], citadas en Vázquez (2004b, p. 118). Conceptualmente, el término es muy cercano a los *movimientos retóricos* del análisis de género de Swales (1990) considerados como unidades discursivas y retóricas que desempeñan una función comunicativa coherente en un discurso escrito o hablado. En la bibliografía también se recurre al término *mecanismos lingüístico-discursivos*, por ejemplo, en Cuenca (1995), Montolio (2001, 2010b, 2014) y López (2015). Así pues, estrategias discursivas, movimientos retóricos o mecanismos lingüístico-discursivos son denominaciones equivalentes a la formulación prototípica y

---

<sup>67</sup> Se trata de un proyecto europeo (*Akademischer Diskurs in der europäischen Union*) Sócrates Lingua D (2000 – 2004) coordinado por la Universidad Libre de Berlín en el que participaron cuatro países (Alemania, Bélgica, España y Francia) y cerca de 18 especialistas docentes. Su objetivo fue hacer un análisis del discurso académico para el desarrollo de la competencia lingüística e intercultural de estudiantes en programas de intercambio en Europa.

a los procedimientos tácticos particulares del modelo multinivel de Heinemann y Viehweger (1991) descritos en §I, 2.2.5.

Sabemos que hay fórmulas discursivas importantes del español que contrastan con otras lenguas. Por ejemplo, en contraste con el inglés, el español sigue un discurso más neutro y hace un uso oculto y disimulado de la retórica persuasiva. El discurso en inglés es, antes bien, más directo y abierto, de ahí que en los textos de la comunidad anglófono se utilicen medios argumentativos más fuertes que los avalados por la comunidad hispanohablante (Vázquez, 2001a). Los estudios contrastivos de artículos académicos y trabajos estudiantiles realizados por ADIEU (Vázquez, 2001a, 2001b, 2004a, 2004b), Cubo de Severino (2005) y Ciapuscio y Kuguel (2002) revelan otras características distintivas del discurso académico español, las cuales sintetizamos a continuación:

- 1) La crítica tácita o implícita que caracteriza las introducciones de los artículos publicados en otras culturas se encuentra ausente en las introducciones de artículos científicos españoles.
- 2) La presentación de numerosos ejemplos son una estrategia clara al servicio de la argumentación y del anclaje de la tesis.
- 3) Sobresale la constante introducción de conclusiones intermedias. Un recurso ideal para repetir la información importante y reformular sucintamente las opiniones personales.
- 4) El uso marcado del conector tipo “en todo caso” para dejar en la sombra un argumento anterior y resaltar un argumento del polo positivo del contraste.
- 5) A diferencia de otras lenguas, es común el uso de verbos sin sujetos explícitos o pospuestos.
- 6) La despersonalización del discurso.
- 7) Es más común citar las autoridades, las ideas o palabras de otras personas, que refuerzan la propia opinión y con cuya posición se está de acuerdo. Difícilmente se critica explícitamente las autoridades con las que se discrepa.
- 8) Hay una intención de demostración de erudición manifiesta. Se cita con abundancia y se muestra que se conocen detalladamente una tradición muy amplia.
- 9) Los principios de concisión, síntesis y claridad (tan importantes en otras culturas) no son los más primordiales.

- 10) Las afirmaciones son ampliamente matizadas y atenuadas. Constituyen una estrategia para cubrirse las espaldas ante posibles críticas.
- 11) Las conclusiones de los artículos científicos en español resumen y valoran los propios resultados pero, en contraste con el inglés, conservan un bajo perfil polémico. En este segmento textual, en lengua inglesa, la tendencia polémica es importante, ya que con ella se busca reforzar la trascendencia de los resultados obtenidos.

Estas características distintivas del discurso académico español muestran algunas de las diferencias lingüísticas y culturales que eventualmente los autores no nativos de nuestro corpus tuvieron dificultad en seguir, o no, al momento de redactar los casos prácticos en español. Contrario a esta expectativa, consideramos que las propiedades generales de las clases textuales como la estructura o el propósito comunicativo no les resultarían muy extrañas ya que pueden ser características más internacionales y universales, como señala Cabré (2004). Gallego (2003) y Padilla de Zerdán (2004), (en Vazquez, 2004b) confirman la estandarización de algunas clases textuales del discurso académico, por lo que los usos y las propiedades, por ejemplo, del artículo científico en español se han adaptado a los parámetros establecidos en el mundo científico anglosajón. En este sentido, el análisis de las redacciones de casos práctico puede justificar si la selección de las estrategias discursivas corresponde a las convencionales del discurso académico en español y si podemos considerar el caso práctico como un género textual estandarizado, o no. Los resultados se presentan en la tercera parte de nuestro trabajo.

#### 2.3.1.2 Discurso jurídico

El español jurídico tiene una posición importante a nivel internacional puesto que, entre otros, es idioma oficial en la Unión Europea (UE) y otros organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus instituciones dependientes a nivel mundial. La globalización ha generado las condiciones propicias para la proliferación de empresas multinacionales y para el aumento en la movilidad de los ciudadanos. Dichos flujos migratorios detonan relaciones jurídicas en la esfera privada y colectiva, entre estos y otros organismos públicos o privados. Por esta razón, podríamos decir que el conocimiento y el uso del español jurídico es útil y necesario tanto en las esferas personales como en los intercambios comerciales y profesionales a nivel

nacional e internacional. Siguiendo la definición de Borja (2000) se puede entender como español jurídico aquel que

*se utiliza en las relaciones en que interviene el poder público, ya sea en las manifestaciones procedentes de este poder (legislativo, ejecutivo o judicial) hacia el ciudadano, o en las comunicaciones de los ciudadanos dirigidas a cualquier tipo de institución. Y también, naturalmente, el lenguaje de las relaciones entre los particulares con trascendencia jurídica (contratos, testamentos, etc.) (Borja, 2000, p.11)*

Además, en tanto lengua de especialidad, Alcaraz y Hughes (2009) opinan que, según la finalidad comunicativa, el español jurídico puede dividirse en cuatro ámbitos y exponen los más representativos en cuatro categorías: el español legislativo, el que abarca todos los textos legales; el español jurisdiccional o de los jueces, al que pertenecen textos como las sentencias o las providencias; el español administrativo, el que incluye textos como las instancias o los expedientes; y, por último, el español notarial, aquel que incluye textos como los testamentos o las escrituras de compraventa. También, de acuerdo con Alcaraz y Hughes (2009, p. 16), tres criterios nos permiten calificar el español jurídico como una lengua de especialidad: (1) un léxico singular, (2) unas tendencias marcadas en la sintáxis y en el plano estilístico, y (3) la existencia de géneros profesionales (sentencia, ley, contrato, etc.).

Anabel Borja (2000), propone una clasificación de los géneros del español jurídico en 6 categorías:<sup>68</sup> textos normativos, textos judiciales, jurisprudencia, obras de referencia, textos doctrinales y textos de aplicación del Derecho. En la Tabla 10 presentamos su clasificación incluidos los correspondientes géneros discursivos de cada categoría (Borja, 2000: 84 y ss.).

De acuerdo con Borja (2000), el criterio común en los géneros de los textos normativos es que en ellos el emisor es el poder legislativo y los ciudadanos, por su parte, son los destinatarios de las disposiciones legales. Su propósito es regular las relaciones humanas dentro de un sistema de derecho. La Constitución, los Estatutos de Autonomía, las leyes orgánicas y ordinarias y los reglamentos son géneros normativos, según esta clasificación.

---

<sup>68</sup> De hecho, la autora presenta una clasificación contrastiva, inglés-español, de los géneros legales más importantes. De acuerdo con nuestras indagaciones, no parece haber sido publicado un estudio contrastivo de los géneros legales español-francés.

Textos normativos	Constitución, Estatuto de Autonomía, ley orgánica y ordinaria, decreto, reglamento.
Textos judiciales	Denuncia, demanda, querrela, petición, providencia, auto, sentencia, solicitud de aclaración o solicitud de aclaración de sentencia, oficio, exposición, exhorto, suplicatoria, carta-orden, mandamiento, notificación, requerimiento.
Jurisprudencia	Sentencias del Tribunal Supremo, Sentencias del Tribunal Constitucional.
Textos doctrinales	Manual, libro de texto, ensayo, tesis, artículo.
Obras de referencia	Diccionario bilingüe, diccionario monolingüe, diccionario enciclopédico, enciclopedia, diccionario de máximas latinas, diccionario especializado, formulario o repertorio profesional.
Textos de aplicación del Derecho	Contrato, testamento, carta legal, informe legal, escritura, otros documentos notariales.

Tabla 10. Textos jurídicos y sus géneros discursivos. Clasificación de Borja (2000)

Los textos judiciales conforman el grupo de géneros más extenso en la Tabla 10. Se caracterizan porque en ellos la Administración de Justicia y los ciudadanos pueden ser emisores e igualmente pueden hacer de receptor. Se asocian a este tipo de textos la denuncia, la demanda, la querrela, la petición, la providencia, el auto, la sentencia, la solicitud de aclaración o la solicitud de aclaración de sentencias, el oficio, la exposición, el exhorto, el suplicatorio, la cartas-orden, el mandamiento, la notificación y el requerimiento.

La jurisprudencia conforma el tercer tipo de textos. La sentencia es el único género de la jurisprudencia, su único emisor son los Órganos Superiores de Justicia o bien el Tribunal Supremo, o bien el Tribunal Constitucional. La jurisprudencia es, en consecuencia, el conjunto de las sentencias, decisiones o fallos dictados por los tribunales de justicia o los órganos judiciales. Las sentencias actúan como fuentes del Derecho debido a que, como señala la Ley Orgánica del Poder Judicial de España, las sentencias son textos que deciden de manera definitiva el pleito o causa en cualquier instancia o recurso.

A partir de este momento, en capítulos posteriores, nos referiremos de manera recurrente a las sentencias o a la jurisprudencia dado que es un género discursivo jurídico profesional que sirve de referencia y de fuente en la resolución de casos prácticos en el aula de Derecho de la Universidad. Coinciden, además en la estructura textual. Al respecto Borja (2000, p. 104) señala que las sentencias están constituidas por un preámbulo, antecedentes de hecho en párrafos separados y enumerados, hechos

probados, fundamentos de derecho y fallo. De manera que, como confirmaremos en §I, 3.7.1, la organización de la información de la resolución de casos prácticos en los contextos académicos emula la organización de la información de este género profesional de alto nivel de especialidad.

La categoría de textos doctrinales<sup>69</sup> incluye un nutrido grupo de géneros con los que los juristas actúan como emisores y se dirigen a otros juristas (usuarios expertos) o futuros juristas (usuarios semilegos), como los estudiantes de Derecho cuyas producciones analizamos en esta tesis. Son textos con un grado de formalidad alta cuya finalidad es proporcionar información sobre la ciencia del Derecho. Los géneros más característicos son los manuales, los libros de texto, los ensayos, las tesis y los artículos. En la doctrina se publican las opiniones y el análisis de los estudiosos del Derecho quienes reflexionan sobre la validez formal, real o intrínseca de las normas jurídicas. Con respecto a su estructura textual, Borja (2000, p. 123) afirma que su estructura responde a la estructura típica de los artículos especializados en los que predominan las secuencias de exposición y argumentación. Al igual que la *jurisprudencia*, el término *doctrina* será recurrente en el siguiente capítulo y en los resultados de nuestro estudio pues tienen un rol trascendental en método de caso de las clases de Derecho en la Universidad.

En las obras de referencia se incluyen géneros como los diccionarios bilingües, monolingües y enciclopédicos; las enciclopedias; los diccionarios de máximas latinas y los formularios o los repertorios profesionales. Son textos que proporcionan información práctica a los profesionales del Derecho y a los que se inician en los estudios del Derecho. Por último, dentro de los textos de aplicación del Derecho encontramos el contrato, el testamento, la carta legal, el informe legal, la escritura y otros documentos notariales. Los géneros discursivos de este grupo le permite a los ciudadanos comunes y a la administración manifestarse como emisores. Sus destinatarios son, igualmente, otros ciudadanos o la administración. Por tanto, son textos que regulan las relaciones que tienen carácter legal entre ellos.

En la introducción de este trabajo hemos advertido que el discurso jurídico en español, en términos generales, se caracteriza por seguir un estilo que carece de sencillez y

---

<sup>69</sup> También denominados *La doctrina*

transparencia. Debido a esto, con un afán de optimizar el discurso jurídico y, así, regular mejor las relaciones humanas dentro de un sistema de derecho, han aparecido iniciativas como la Comisión Interministerial para la Modernización del Lenguaje Jurídico, constituida en España en el año 2009. Se trata de un grupo conformado por juristas, lingüistas y filólogos de reconocida trayectoria en los estudios del discurso profesional quienes emitieron, el 2011, un documento llamado Informe de la Comisión de Modernización del discurso jurídico español.

*El 22 de septiembre de 2011, el Informe de recomendaciones presentó públicamente ante los medios de comunicación, respondiendo a la voluntad expresa de hacer más claro y comprensible para los ciudadanos el lenguaje utilizado por los profesionales del Derecho. (Montolío, 2011, p.11)*

Para mejorar el discurso jurídico ha sido necesario caracterizarlo. Nos referiremos por consiguiente a las contribuciones del grupo EDAP de la Universidad de Barcelona, para presentar una síntesis de los elementos que identifican el discurso jurídico en español. El equipo EDAP, coordinado por Estrella Montolío, ha tendido una participación protagónica en la Comisión y, específicamente, en el estudio del discurso jurídico escrito. Su análisis tuvo en cuenta los siguientes tipos textos escritos: informes, autos, oficios, decretos, actas, notas y certificados y, desde luego, sentencias judiciales.

A continuación presentamos una síntesis del informe presentado por la Comisión (Montolío, 2011, 2012a y 2012b), en el cual se recogen algunos fenómenos discursivos escritos que caracterizan la tradición jurídica hispánica y que generan dificultades para su comprensión.

**Mayusculismo:** consiste en un uso persistente e, injustificado de letras mayúsculas incluso en en posiciones contrarias a la normativa del español.

**Párrafosfrases:** Hay una tendencia marcada a construir párrafos extensos, donde se acumula mucha información mediante el uso de oraciones complejas. Esto provoca en el lector la pérdida del referente, cansancio y dificultad para interpretar adecuadamente la información. Además, esta tendencia se acompaña de mecanismos insuficientes de cohesión textual. Los manuales de estilo recomiendan la construcción de párrafos de máximo 100 palabras, por esta razón sorprende tanto encontrar párrafos de 300 y 500

palabras en las sentencias analizadas pues dan la impresión de una extensión desmesurada.

**Abuso de la subordinación:** la Comisión ha detectado un abuso en la frecuencia de uso de de la subordinación. Habría, en efecto, una imperiosa necesidad de incorporar todos los antecedentes que se tienen sobre una situación y las fuentes del Derecho que se pueden aplicar. Estos aspectos crearían frases exageradamente complejas.

**Problemas en las enumeraciones:** las enumeraciones no se introducen, no hay una expresión predictiva que permita entender qué es lo que se enumera. Cuando se hace, también se identifica una falta de correspondencia entre la expresión predictiva y los elementos enumerados. Por otro lado, tan bien es posible encontrar enumeraciones con distinta jerarquía o enumeraciones truncadas.

**Citaciones mal formuladas:** se detectaron problemas para entender dónde empieza y dónde termina el contenido de una cita. En algunas el corelato es defectuoso y hay algunos usos incorrectos de formulación.

**Expresiones anafóricas imprecisas:** Los referentes de las anáforas son ambiguos, están demasiado alejados o son inexistentes. También se identificaron problemas de concordancia con el antecedente.

Por último, pero no un problema menor, el análisis de los documentos muestra una pérdida del agente o la dificultad para recuperarlo en construcciones impersonales o pasivas en cláusulas de gerundio.

Revisar y sintetizar el Informe de la Comisión de Modernización del discurso jurídico español nos permite entender que esta comunicación especializada tiene muchos espacios discursivos por mejorar. Y, la realidad es que la jurisprudencia con todo y sus defectos discursivos es un material de trabajo en el aula de Derecho, sus características discursivas deben ser aprendidas y aprehendidas por lo estudiantes. Este es el discurso jurídico con el que los profesores catedráticos de nuestro estudio organizan sus clases en Barcelona y en el programa MINERVE.



### **3. EL MÉTODO DE CASO ¿CÓMO SE APRENDE A PENSAR Y A ESCRIBIR COMO UN JURISTA?**

El objetivo de nuestra tesis es caracterizar el caso práctico como un género discursivo derivado de un método de enseñanza propio de la formación jurídica. De manera que realizar dicha caracterización, bajo los parámetros señalados en los capítulos anteriores, también supone revisar los paradigmas pedagógicos y metodológicos que conducen a los estudiantes a resolver casos prácticos por escrito en el marco de su formación en Derecho. Por tanto, en este capítulo presentaremos las características del método de caso y su implementación en los estudios de educación superior, específicamente en las facultades de Derecho. El origen y aplicación de cualquier método de enseñanza están íntimamente ligados a la evolución histórica de las sociedades y es, por tanto, un tema enciclopédico. Si bien no daremos un tratamiento profundo al estudio de la enseñanza del Derecho, realizaremos una breve revisión del método de caso para tener un marco que nos permita entender en qué medida el género discursivo que presentamos en esta tesis, el caso práctico, es una manifestación de las sociedades y las culturas académicas de las cuales forma parte.

Antes de entenderse como una metodología aplicada en una gran variedad de currículos académicos y de formaciones profesionales, el método de caso se inicia principalmente como un método de investigación científica. Es una de las muchas maneras de investigar en las ciencias sociales (Yin, 2009) que busca la indagación empírica como respuesta a un problema dado. Menezes (2009) y Limpas (2012) registran su transición de la ciencia al ámbito académico como herramienta pedagógica a inicios del siglo XX, en el contexto universitario de Estados Unidos donde se posiciona en las programaciones enteras de ciertas materias en el campo de diversas ciencias sociales.

### 3.1 INFLUENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE HARVARD EN EL MOLDEAMIENTO DEL MÉTODO DE CASO

De acuerdo con Converse (1945), Bartels (1951) y Jones y Monieson (1990), citados en Nuñez et al. (2015), el método de caso es una de las principales contribuciones de la Escuela de Negocios de Harvard (*Harvard Business School*) la cual lo aplica formalmente desde 1910. Considerando que el mundo empresarial está sometido a un continuo cambio, el método de caso se introdujo allí con el objeto de preparar a directivos y ejecutivos especializados en la administración de empresas en el análisis de problemas situacionales complejos, combinando información cuantitativa y cualitativa con un cierto nivel de incertidumbre. El estudio de casos en este ámbito supone por tanto el estudio de problemas concretos vividos por las empresas como una forma de transmitir conocimientos y experiencia a sus directivos. El prestigio ganado por dicha institución y los resultados obtenidos han hecho que el estudio de casos de Harvard se extienda a otras escuelas de negocios y que hoy en día sea un claro modelo de referencia, particularmente, en las formaciones de gestión empresarial a nivel global (Guglielmi y Quiñones, 2013)<sup>70</sup>.

Más concretamente, en el contexto de la formación en gestión empresarial, en su artículo sobre la elaboración e implementación del método del caso en el ámbito de la educación superior, Nuñez et al. (2015) describen la utilidad pedagógica del estudio de casos de esta forma:

*Dicha metodología consiste básicamente en la discusión de una situación real en la que se presentan problemas o escenarios relacionados con la gestión empresarial, similares a los que el estudiante puede encontrar en su vida profesional, de tal forma que el alumno, tras haber analizado la información de la que dispone, tiene que realizar un diagnóstico de la situación, obtener conclusiones y arbitrar posibles soluciones al caso expuesto. (...) es un método participativo en el que el estudiante debe desarrollar sus propios criterios. (2015, p. 35)*

---

<sup>70</sup> El mismo Sector de Conocimiento y Aprendizaje (KNL, por sus siglas en inglés) del Banco Interamericano de Desarrollo y el INDES (*The Inter-American Institute for Social and Economic Development*) promueven el estudio de casos (*After Action Reviews*) como una metodología que facilita la generación y la captura de conocimiento en las organizaciones, y la reflexión sistemática y colectiva de los equipos de trabajo. Estas mismas organizaciones también confirman las ventajas didácticas y/o de enseñanza del estudio de casos en la academia. Fomentan, así, el estudio de casos de *Harvard Business School* como una herramienta propicia para el debate entre los estudiantes quienes deben tomar decisiones basadas en información incompleta y en situaciones que pueden ser deliberadamente modificadas por sus profesores para demostrar de forma más efectiva un punto en particular (BID, 2011). Una rápida revisión de los currículums de diversas escuelas de negocio que ofrecen una formación internacional de *Master of Business Administration* (MBA) nos muestra que el estudio de casos se promueve sistemáticamente como una herramienta pedagógica para la formación emprendedora, el liderazgo participativo y el desarrollo individual, colectivo y social.

En esta descripción los autores señalan la condición favorable y significativa del estudio de casos para emular en la formación académica un escenario propio de la futura vida profesional de los estudiantes de las escuelas de negocios. En este sentido los discursos de la alfabetización profesional se gestarían durante la alfabetización académica, dando lugar al *continuum* de Parodi (2010a) y Montolío y López (2010) al que nos referimos en §I, 2.3.2 para destacar los espacios de transición de los discursos que se dan entre uno y otro ámbito.

Nuñez et al. (2015) también añaden varios elementos que nos interesan destacar para entender más adelante los puntos en común entre el método de caso en el marco de la formación en la gestión empresarial y el método de caso en la formación jurídica. Según estos autores, la utilización de este método implica, en primer lugar, la previa adquisición de conocimientos teóricos por parte del alumno. De no contar con una base teórica el estudiante tendría muchas dificultades para hacer un diagnóstico acertado, analizar la situación y proponer conclusiones y soluciones oportunas. Implementar esta metodología sugeriría llevar a cabo una revisión de las clases teóricas y magistrales y garantizar su complementariedad y compatibilidad con el modelo ciertamente más activo.

En segundo lugar, Nuñez et al. (2015) también hacen énfasis en el rol central del profesor quien crea el escenario y el problema e igualmente conduce, modera y evalúa la discusión sobre el caso. Esto nos muestra que el profesor tendría una participación muy activa en la constitución discursiva del estudio de caso como un género textual propio de la alfabetización académica-profesional. De ahí que como parte de la metodología de nuestra investigación hayamos tomado la decisión de hacer una indagación sobre la opinión y posición de los profesores con respecto al caso práctico como herramienta de enseñanza en la formación jurídica.

Por otra parte, resulta igualmente importante resaltar que el método del caso en el contexto de gestión empresarial se realice prioritariamente a nivel oral y, muy a menudo, en grupos de trabajo de 4 a 6 estudiantes. Estos últimos aspectos, como veremos en los resultados de nuestra investigación, contrastarían con la metodología aplicada en el contexto discursivo jurídico que describimos dado que el caso práctico en

Derecho también sugiere, para su evaluación, un estudio de caso expuesto por escrito y, con frecuencia, individualmente.

Si bien el estudio de casos es una estrategia metodológica popular y bien implantada en las escuelas de administración y de negocios<sup>71</sup>, Guglielmi y Quiñones (2013) también resaltan su uso exhaustivo en las facultades de Derecho, de Psicología y Educación y advierten que *es igualmente predominantemente en las mejores universidades de los Estados Unidos, como Harvard* (2013, p. 135). De manera que trazar el origen del empleo del estudio de casos en el ámbito académico de otras disciplinas nos lleva nuevamente a la misma institución estadounidense.

El empleo común del método de caso en la Escuela de Negocios de Harvard y en la Escuela de Leyes de Harvard no es nada insignificante si tenemos en cuenta que, como lo señala Liora Israël (2013), las *Law School* en el sistema de formación jurídica de Estados Unidos son ante todo escuelas profesionales cuyas expectativas y oportunidades son más similares a las de las escuelas de negocios que a otros cursos estrictamente universitarios (2013, p. 181). Por consiguiente, el *modo de pensar* y el *modo de hacer* en un género discursivo como el caso práctico en la carrera de Derecho encarnaría una tradición particular, una ideología de pragmatismo con la que se asocia frecuentemente a la universidad estadounidense y, por supuesto, un claro proyecto de profesionalización de la formación académica.

Identificar la asociación del método de caso con una forma de hacer y de pensar en el ámbito académico nos parece un elemento crucial para comprender el marco contextual e histórico del caso práctico como género discursivo. En este sentido, el trabajo de Menezes (2009), quien retoma la publicación *Dos modos de pensar* de James Bryant Conant (1968), nos aporta un enfoque histórico sobre los orígenes de dos formas de pensar en los ámbitos académicos: la deductiva y la empírica. Menezes (2009, p. 134) relata que Conant además de químico y exrector de la Universidad de Harvard fue un estudioso de la educación pública y un alto funcionario estadounidense en Alemania.

---

<sup>71</sup> De hecho, hemos encontrado una asociación internacional denominada The World Association for Case Method Research & Application ([www.wacra.org](http://www.wacra.org)). Esta organización interdisciplinaria reúne a profesores, investigadores, responsables políticos, profesionales y ejecutivos de empresas, a nivel global, cuyo interés común es el estudio y la aplicación del método de casos en la investigación, la docencia, la planificación, la formación y el desarrollo.

Por tanto, tuvo contacto con dos modelos educativos geográficos y epistemológicamente diferentes. Como rector de la Universidad de Harvard (entre 1933 y 1953) promovió y atendió las necesidades de la Escuela de Negocios y la Escuela de Leyes. Al comparar el Derecho en Europa y en Inglaterra y Estados Unidos, concluyó que los primeros pensaban deductivamente y los británicos y estadounidenses, empíricamente. De hecho, en un espectro más generalizado, comparando la educación en ambos continentes, expuso que mientras que Estados Unidos tenía una tendencia a un modo de pensar empírico/inductivo, la tendencia en Europa era hacia el modo teórico/deductivo. Por lo tanto, el modelo educativo de Estados Unidos, privilegiaría un pensamiento que va de lo particular a lo general y el europeo un pensamiento de lo general a lo particular (Menezes 2009, p. 134).

El contexto sociohistórico con el que Conant (1968) justifica su clasificación de la educación estadounidense en la tendencia empírico/inductiva se remonta al siglo XIX. Tras la Revolución Industrial y la Guerra de secesión, los Estados Unidos empezaron a reconocer las nuevas necesidades de la masa de población que migraba a las ciudades y que requerían ser atendidas con prontitud. El país comenzó a vivenciar el impacto de las invenciones (de utilidad mundial) que solucionaban con agilidad los problemas cotidianos: el código Morse, el teléfono, la lámpara incandescente, entre otros. El inventor, según Conant, era percibido como el héroe americano, aquel capaz de resolver los problemas reales de la población. En este sentido, tanto las universidades como el gobierno y la propia población solo daban atención al desarrollo de las artes prácticas. Pese al éxito de la tendencia inventiva y el ambiente propicio de los Estados Unidos del siglo XIX para la ciencia, Conant resalta que una de las invenciones más significativas no fue un objeto sino un método pedagógico utilizado en las formaciones de abogados, juristas y administradores de empresas: el método de caso (*case system*) de Christopher Columbus Langdell.

### **3.2 CHRISTOPHER COLUMBUS LANGDELL, EL HÉROE INVENTOR DEL MÉTODO DE CASO**

Numerosos autores como Rakoff y Minow (2007), Limpas (2012), Moroney (2013) y López (2018) coinciden en subrayar el estatuto estable del estudio de casos como metodología de enseñanza en las facultades de Derecho de las universidades de Estados

Unidos desde 1870. Según estos autores, las intervenciones de Christopher Columbus Langdell, decano y profesor de la primera Facultad de Derecho en Estados Unidos, la ya nombrada Harvard Law School, marcan el inicio de la implementación de los casos prácticos en la formación jurídica.

En la extensa bibliografía sobre la historia de la enseñanza del Derecho en Estados Unidos<sup>72</sup> incluida la publicación de Conant (1968), Langdell, decano de la Escuela de Leyes de Harvard de 1870 a 1895, es reconocido como el creador del método de caso en el contexto académico jurídico. Flores (2005) explica que al poder tener acceso a los reportes judiciales de forma impresa, Langdell empezó a enseñar leyes pidiéndoles a los estudiantes que leyeran casos, **jurisprudencia**<sup>73</sup>, en lugar de leer libros de texto, **doctrina**. Con ese fin, Langdell compiló el primer libro de casos, titulado *Una selección de casos sobre la ley de contratos* para que fueran leídos y analizados por sus estudiantes durante las sesiones de preguntas y respuestas socráticas en clase. De forma que la popularidad y la democratización de la imprenta en la época permitió el surgimiento del método de caso en la formación jurídica. Esto nos da un primer indicio de que, en comparación con su implementación en otros campos académicos, desde sus orígenes, la escritura tiene un peso importante en el empleo del método de caso en Derecho.

El método de caso fue una revolución en la enseñanza ya que se proponía el estudio práctico de la ley. Era el estudio de la ley viva. A partir del razonamiento de los jueces, los alumnos iban llegando a las propias conclusiones sobre la legislación y no solo se encorvaban leyendo libros de texto como el método de estudio en Alemania, anota Menezes (2009, p. 137). En este sentido, el modo empírico/inductivo del pensamiento americano, se contraponen al método teórico/deductivo de los alemanes, son pues dos sistemas de enseñanza que fijan la preferencia por dos métodos de pensamiento.

---

<sup>72</sup> Entre ellas estacan: Robert Stevens, *LawSchool: Legal Education in América from the 1850s to the 1980s*, 1983; Josef Redlich, *The Common Law and the Case Method in American University Law Schools*, 1914; Paul D. Carrington, *The Revolutionary Idea of University Legal Education*, 1990; Patrick Atiyah & Robert S. Summers, *Form and Substance in Anglo-American Law: A Comparative Study of Legal Reasoning, Legal Theory, and Legal Institutions*, 1987; Wash. U. L. Charles R. McManis, *The History of the First Century American Legal Education: A Revisionist Perspective*, 1981; Duke Louis, *Butterfly Effects: The Possibilities of Law Teaching in a Democracy*, 1992; e Imer Flores, *Langdell v. Holmes: on legal education -and the legal profession*, 2005.

<sup>73</sup> En Derecho se conoce como *jurisprudencia* al conjunto de resoluciones y sentencias judiciales emitidas por los jueces de los tribunales. La jurisprudencia tiene una trascendencia importante dado que, además de las leyes, es una fuente del derecho. Esto significa que a partir de las decisiones tomadas por los jueces se establecen derechos y obligaciones.

Con respecto a la lectura (y preferencia) de la jurisprudencia en el método de caso, Flores (2005) también resalta que esto es un recuerdo de su lazo ancestral con la tradición del Common Law,<sup>74</sup> que se orienta mucho más a casos concretos y a la creación-aplicación práctica de normas jurídicas. El análisis crítico de los casos legales fue determinado como la aplicación del método inductivo, el único completamente adaptado a la naturaleza del derecho anglo-americano.

La perspectiva metodológica acuñada a Langdell se distingue porque el conocimiento teórico jurídico se acompaña de un enfoque más pragmático. Conant, en Menezes (2009) expone que Langdell percibía el Derecho como una ciencia, pero no como la percibían los teórico/deductivos sino más bien como la percibían los inventores del siglo XIX como Bell o Edison, como una ciencia empírico/inductiva. Por el contrario para los europeos, el derecho como ciencia era comparado a la matemática, expuesto exclusivamente en clases magistrales, cuya teoría exacta no daba lugar a los cuestionamientos y al análisis de la jurisprudencia sino al estudio a partir de los libros de Derecho ya consagrados. El modelo de Langdell recibió muchas críticas y generó una gran oposición dentro y fuera de Harvard.

A propósito de las controversias generadas, Bruce Kimball, filósofo, historiador de la Educación y, además, biógrafo de Langdell señala que inicialmente muchos de sus colegas y alumnos ridiculizaron el método de caso refiriéndose a él como una *abominación* (Kimball, 2006, p. 192). Existía la preocupación de que el método creara abogados que no comprenderían completamente los conceptos básicos de la justicia y produciría abogados demasiado ansiosos por litigar.

### **3.3 EXPANSIÓN DEL MÉTODO DE CASO**

Durante por lo menos dos décadas el nuevo estilo de enseñanza jurídica estuvo confinado en la Escuela de Leyes de Harvard (1870-1890), sin embargo, hacia el inicio de la primera guerra mundial, 40 por ciento de las escuelas de leyes de las universidades

---

<sup>74</sup> Término con el que se designa el derecho anglosajón, derivado del sistema aplicado en la Inglaterra medieval. El Common Law es aquel utilizado en gran parte de los territorios que tienen influencia británica y se caracteriza por el hecho de que se basa más en la jurisprudencia que en las leyes.

de Estados Unidos ya habían adoptado el ahora *emblemático* método de caso. Un 24 por ciento lo habían adoptado parcialmente y el 36 por ciento restante de las Law School que aún rechazaban el modelo eran escuelas marginales, poco prestigiosas y con muy poca influencia en la educación jurídica americana. La mayoría de ellas terminaría por acoger el método de caso como herramienta pedagógica en la siguiente década. Dichas estadísticas presentadas por Kimball (2006) son contundentes para demostrar que la oposición inicial se fue apagando y el método de caso de Langdell convenció a sus posibles rivales. Ya en la década de 1920, el método de caso de Harvard/Langdell era casi universal.

Un siglo después, dicho carácter universal propició nuestro encuentro con el método de caso en las clases de Derecho del programa MINERVE de la Universidad de Lyon 2 en Francia, concretizado, específicamente en los casos prácticos redactados por los estudiantes franceses que siguen el programa en español. Ese fue el punto de partida de nuestra tesis doctoral. La travesía emprendida desde el siglo XIX, desde las aulas de la Escuela de Leyes de Harvard, sin duda habrá conferido cambios en la concepción inicial del método de caso en la formación jurídica. La reconfiguración parecería evidente, aún más, si nos referimos a su empleo en las facultades de Derecho de la Universidad de Lyon y la Universidad de Barcelona, distantes geográfica, cultural y temporalmente de la propuesta pionera de Langdell. Nos ocuparemos de describir la configuración del método de caso en los segmentos §II, 4.1 Notas de observación de clases y §II, 4.2 Entrevistas a profesores miembros de la comunidad.

### **3.4 VENTAJAS DEL MÉTODO DE CASO**

Para Guglielmi y Quiñones (2013) esta herramienta pedagógica cultiva el espíritu profesional y motiva a los estudiantes dado que el método de caso sería el garante de un aprendizaje significativo en el que los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje. López (2018) sostiene que la lectura y el análisis exhaustivo de los casos planteados fomenta el pensamiento lógico, la actitud crítica. Asimismo favorece el uso de un lenguaje técnico-jurídico. *El método del caso contribuye notablemente a que los propios estudiantes se planteen preguntas y sus posibles soluciones, discutiendo*

*las diferentes posibilidades que otorga el ordenamiento jurídico para una determinada controversia. (p. 4).*

El empleo del método de caso expone la convicción de que la experiencia y la práctica son clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y refleja el inicio de una interacción más cercana entre el profesor y los estudiantes en un diálogo reforzado a través del método socrático. Israel (2013) aclara que este se trata de un juego de preguntas y respuestas entre el profesor y uno o más estudiantes, que generan discusiones en profundidad. Dicha interacción le permitiría al estudiante centrarse no en la historia que narra el caso en sí, sino en las circunstancias procesales y las modalidades legales que la enmarcan. Con el método socrático se disecciona el caso con el objetivo de producir la correcta lectura de una decisión, saber encontrar precedentes y establecer sus consecuencias en el desarrollo de la jurisprudencia, entre otros. El aprendizaje a partir de la conversación entre profesores y estudiantes expone a estos últimos con una visión de mundo y de las prácticas profesionales cuyo intermediario es el lenguaje.

El desarrollo del criterio jurídico propio de cada estudiante es uno de los objetivos del método más *que la acumulación del conocimiento propia de un erudito* (Guglielmi y Quiñones, 2013, p. 135), con lo cual el rol del profesor va más allá de la transmisión de conocimientos. El diálogo socrático sería, así, un primer espacio en el que se gesta el género discursivo que describimos en esta tesis. Por esta razón, sin que en un sentido estricto tengamos un interés sociológico, hemos considerado necesario realizar una indagación etnográfica de la formación jurídica en MINERVE que nos permita comprender mejor el contenido, la pedagogía y la ideología detrás del método de caso. En consecuencia, como se verá más adelante, nuestra propuesta metodológica de investigación incluye el análisis de las notas de observación de las clases de Derecho en el programa MINERVE y las entrevistas realizadas a los catedráticos juristas.

Pese a que se le reconocen sus ventajas, el empleo exclusivo del método de caso aún encuentra opositores. Los resultados de nuestra tesis muestran cómo la oposición de viejadata entre dos corrientes metodológicas en la enseñanza de Derecho, *el método de caso y la clase magistral*, aún está vigente en las decisiones metodológicas de los profesores catedráticos que participan en nuestro estudio. Integrar el conocimiento

teórico con la técnica práctica<sup>75</sup> parece ser, en todo caso, un asunto parcialmente resuelto en las comunidades jurídicas de educación superior.

### **3.5 EL MÉTODO DE CASO EN EUROPA Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES**

Si bien no podemos determinar cuándo ni cómo el método de caso se comenzó a implantar en cada una de las comunidades jurídicas que seguimos en nuestro estudio, sí es claro que esta herramienta pedagógica cobra aún más relevancia a nivel Europeo tras la Declaración de Bolonia de 1999, el más ambicioso de los procesos de reforma de la educación superior en Europa. Sanjurjo (2012) aclara que se trata de un acuerdo intergubernamental, no normativo, suscrito inicialmente por los Ministros de Educación de treinta países europeos, unidos con el objetivo de

adaptar la universidad europea a las demandas de un cada vez más exigente mercado laboral y hacerla de ese modo también más atractiva a estudiantes procedentes de países no europeos, en el contexto de un mundo progresivamente más globalizado (2012, p. 121).

De manera que este plan de convergencia en la educación europea fomentaría el vínculo de la academia con el mundo laboral y, por ende, por lo menos en teoría, implusaría a las universidades europeas a profesionalizar sus formaciones. Coincide, por tanto, con los preceptos pragmáticos de la Escuela de Negocios y la Escuela de Leyes de la Universidad de Harvard de finales del siglo XIX. Como hemos señalado en nuestro apartado anterior, los proyectos de profesionalización de la educación superior en esta institución parecen haber creado un espacio propicio para la implementación del método de caso.

Núñez et al. (2015, p. 36) también mencionan que, a nivel europeo, el método de caso adquiere más notoriedad con el plan Bolonia, entre otras cosas, porque la reforma metodológica conferiría un lugar especial a los estudiantes en el planteamiento de los programas curriculares. Para los autores, la reforma pretende

---

<sup>75</sup> Para referirse a la integración del conocimiento teórico con la técnica práctica Flores (2005) utiliza términos ligeramente diferentes como conjugar *intelecto* y *espíritu* e incluso *razón* y *pasión*.

*volcar la atención en el estudiante y desarrollar sus competencias con actividades prácticas donde aplicar la teoría generando profesionales con un sentido crítico y analítico capaces de ser útiles a empresas que se enfrentan a entornos cada vez más competitivos, turbulentos y de gran complejidad.*

La Declaración de Bolonia establecía un plazo (curso académico 2010-2011) para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con tal fin, en momentos sucesivos, se propusieron una serie de medidas que actualmente conducen fundamentalmente a facilitar la movilidad, la homologación de títulos y la inserción laboral de los titulados en el EEES. Entre los medios y objetivos preconizados por la Declaración de Bolonia se incluyen los siguientes:

- 1) Establecimiento de un sistema de enseñanza estructurado en tres ciclos: grado, máster y doctorado;
- 2) Establecimiento de un sistema créditos común, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), y un sistema de calificaciones homogéneas en toda la Unión Europea;
- 3) Eliminación de obstáculos para la circulación de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo;
- 4) Fomento de los programas de movilidad y de planes de formación conjuntos, y
- 5) Cambio de metodologías docentes dirigido al aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje a lo largo de la vida

A simple vista, el ítem número 5 es el de mayor interés en nuestro estudio dado que supone una reforma de los planes de estudios y la adaptación de la docencia universitaria a metodologías más activas. Sanjurjo expresa que las autoridades académicas asumieron con entusiasmo esta reforma, *algo similar ha sucedido con la comunidad universitaria que, salvo las excepciones que vengan al caso, ha asumido entre la resignación descreída y el entusiasmo entregado las tesis de Bolonia* (Sanjurjo, 2012, p. 123). Muy cerca de cumplirse el plazo dictado por la reforma, la solicitud del cambio de las metodologías docentes parece haber generado una reacción más controversial en el área jurídica, según la opinión de Sergio LLebaría Samper:

*Muchos profesores universitarios andan ahora preocupados (algunos tan sólo ocupados) con el proceso de cambio que representa la Declaración de Bolonia y la armonización del EEES. Los de Derecho también. A medida que avanzamos hacia su implantación, el cambio va levantando un curioso mosaico de sensaciones:*

*escepticismo, perplejidad, esperanza, satisfacción, incredulidad y rechazo.*  
(Llebaría, 2009, p. 9).

De todos es sabido que las políticas educativas, mal implementadas, que solicitan una innovación docente pueden minar y desmotivar al más preparado, entusiasta de los profesores. También es fácil contemplar el difícil escenario en el que docentes con varios años de experiencia en una Facultad se vieron llamados a adaptar, si no modificar, sus prácticas docentes quizás más informativas que formativas. De hecho, el mismo Llebaría, en su publicación *El proceso de Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿Absolución o condena?* de 2009, admite que no tiene mucha experiencia personal en el método del caso y le critica que muchas veces incentive al alumno a responder con el artículo adecuado sin realmente hacer una reflexión y un razonamiento propiamente jurídico. Añade que el modelo metodológico de las clases prácticas le impide al estudiante construir la circunstancialidad del caso y, así, se pierde la sensibilidad e intuición propias del relativismo jurídico. *Me da pavor que algunos conciban el cambio de Bolonia como un incremento del número de prácticas a realizar,* concluye Llebaría (2009, p. 249).

La posición reticente de Llebaría recuerda la controversia que también suscitó el método de caso en su primera etapa en las aulas de Harvard, con lo cual es claro que esta metodología siempre ha encontrado opositores en su recorrido por las Facultades de Derecho en el mundo. Los ideales de las políticas de educación superior en Europa generan un debate que somete a las facultades a una constante reflexión sobre la calidad de la formación que proponen y sobre la necesidad de actualizar sus contenidos y metodologías a las realidades laborales de sus estudiantes. En ese contexto la valoración del método de caso refuerza el debate al asociarlo con la necesidad de proponer un aprendizaje más activo, significativo y profesionalizante.

### **3.6 ESTATUTO DEL MÉTODO DE CASO EN EL CONTEXTO FRANCÉS Y ESPAÑOL**

Nuestras indagaciones muestran que las publicaciones orientadas a las metodologías de aprendizaje de Derecho, en los contextos hispanohablantes, aún califican el método de caso como transgresor con respecto a las clases teóricas (Cervilla, 2010; Pinochet et al.,

2020). Es más, incluso, en la introducción del Manual de casos prácticos de Derecho Procesal Civil<sup>76</sup> los autores admiten que durante el Grado de Derecho, en España, no hay una formación práctica regulada (el subrayado es nuestro): *El manual Casos Prácticos de Derecho Procesal Civil pretende ser un valioso instrumento dirigido a contribuir a paliar la ausencia de formación práctica que, como regla general, reciben los estudiantes durante el Grado de Derecho.* (Gimeno et al., 2016, p. 1). De forma que en el ámbito hispánico parecería que el método de caso aún no goza de un estatuto definido, estable y común en los currículums de Derecho. Integrar el conocimiento teórico con la técnica práctica no parece ser una práctica homogénea en las comunidades jurídicas de educación superior de España y otros contextos hispanos.

Esto contrasta con la solidez y la tradición que el ejercicio tiene en las prácticas metodológicas de las universidades francesas. Como respuesta a la reforma solicitada en el Plan Bolonia, las facultades de Derecho en Francia resolvieron adaptar su currículum al sistema de organización general de la formación superior. Esto significa que el programa de formación jurídica, de cualquier universidad, se compone de cursos magistrales (CM) y trabajos dirigidos (TD). Concretamente, los CM reúnen a todos los alumnos de una promoción en un anfiteatro para una clase donde la participación del alumno se limita generalmente a la toma de apuntes. Son cursos principalmente teóricos. Por el contrario, los TD se realizan en grupos más reducidos de alrededor de 40 alumnos y permiten su participación más activa. En todas las facultades de Derecho de Francia, los CM son cursos teóricos en los que el profesor presenta la jurisprudencia, la doctrina, los textos normativos, es decir, las fuentes de Derecho, mientras que los TD se destinan específicamente a realizar ejercicios más prácticos de análisis. Uno de los ejercicios corresponde al método de caso, un ejercicio clásico en las carreras de Derecho en Francia. La distribución de los contenidos entre CM y TD, le permite a los profesores instruir y valorar no solo los conocimientos normativos de los estudiantes sino también sus destrezas y habilidades para el razonamiento e interpretación jurídicas. De hecho, el CM y la clase TD son, por lo general, complementarios. Por ejemplo, si en el CM de Derecho Civil se presenta la doctrina y las leyes relacionadas con el régimen de separación total de bienes, la clase TD de Derecho Civil, en tanto clase práctica, propondrá un caso práctico sobre la legitimación pasiva de deudas contraídas por uno

---

<sup>76</sup> Una publicación muy posterior a la implementación del Plan Bolonia.

de los cónyuges en el régimen de separación total de bienes. La organización y el vínculo de los contenidos y las metodologías en CM y TD, parece ser una apuesta muy conveniente de la formación jurídica francesa. Las entrevistas realizadas a los profesores juristas franceses nos confirmarán cómo, en su opinión, su sistema de educación, pese a algunas dificultades, logra integrar el conocimiento teórico con la técnica práctica gracias a la distribución de los contenidos en CM y TD.

En España, por el contrario, la formación superior no está regulada en los formatos de CM y TD, la decisión de dar la orientación más o menos teórica o práctica a la clase depende de la decisión metodológica (y personal) del profesor.

Una prueba más del carácter institucional del caso práctico en el contexto francés se encuentra en el gran número de manuales que lo describen como un ejercicio central <sup>77</sup> en la metodología del aula de Derecho en Francia. No se trata únicamente de publicaciones que compilan un número de casos más o menos cercanos a los que acontecen ante los Tribunales. Se trata de manuales de metodología redactados por profesores dirigidos a estudiantes de grado y estudiantes que preparan concursos de oposición. En ellos, con un enfoque cartesiano, se detalla qué se debe entender como resolución de casos prácticos (según cada subdisciplina jurídica), el rigor del análisis que se debe seguir y los procesos de argumentación exigida en cada una de las partes que lo integran.

Los manuales de metodología incluyen, por consiguiente, ejemplos de casos que se trabajan oralmente durante las horas de TD y, al mismo tiempo, modelos de la redacción de casos prácticos que se solicitará en la evaluación continua de la asignatura. Además de la información que detalla la estructura del caso práctico, estos manuales también presentan las habilidades jurídicas que se esperan desarrollar: síntesis, análisis, reflexión y redacción. También es común encontrar algunas instrucciones sobre la gestión del tiempo durante la redacción del ejercicio, la movilización de conocimientos teóricos, la lectura rápida y la toma de notas efectivas. En este sentido, los manuales de metodología constituyen una herramienta de trabajo poderosa que demuestran el

---

<sup>77</sup> *Clásico o fero* son otros adjetivos empleados para calificar el caso práctico.

compromiso del profesor y su contribución a la docencia, y el papel activo de los estudiantes que lo consultan.

Sin temor a parecer exagerada, tras nuestra visita a las bibliotecas de las facultades de Derecho de Lyon podemos decir que estas se encuentran inundadas con libros de metodología<sup>78</sup> que describen minuciosamente los casos prácticos, entre otros ejercicios jurídicos. Los estudiantes franceses de Derecho, bastante asiduos por lo demás, tienen un fácil acceso a los libros (distribuidos en una o dos estanterías completas) que les permiten entrenarse de forma autónoma en la redacción de casos prácticos. Nuestra visita a la Biblioteca de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, por el contrario, no fue tan fructífera. La consulta de los catálogos en línea de varias bibliotecas universitarias españolas también nos dejó con el sinsabor de encontrar muy pocos manuales de metodología de la carrera de grado en Derecho, y aún menos, que traten el caso práctico como ejercicio jurídico y como uno de los posibles recursos de evaluación. Con respecto a la creación y circulación de manuales<sup>79</sup> en las facultades de Derecho en España, Llebaría (2009) corrobora lo observado en las bibliotecas españolas:

*Lo primero que conviene enfatizar respecto de los manuales de Derecho, es la escasez de manuales concebidos por y para la docencia/aprendizaje. Proliferan en el mercado los libros de texto con vocación de encajarse en la evolución sistemática de los contenidos del plan de estudios pero entre todos ellos hay muy pocos*

---

<sup>78</sup> A continuación presentamos una lista no exhaustiva de los libros de método que abordan la resolución de casos prácticos y que los estudiantes franceses pueden consultar en la bibliotecas universitarias. Al ser un número tan importante solo hemos seleccionado las ediciones publicadas en los últimos tres años o que están por aparecer: Le droit des biens en cas pratiques (Dargent et Kilgus, à paraître) ; Note et cas pratique : méthode 2022 (Carles, 2021) ; Le cas pratique aux concours - Édition 2021 (Macquart, 2021) ; Bien rédiger une note de synthèse et un cas pratique (Gontcharoff et Piot, 2020) ; Cas pratique de droit de la famille (Forgéard et Levillan, 2019) ; Comptabilité financière & Droit comptable OHADA : cas pratiques et solutions de comptabilité financière (Njampiep, 2019) ; Les régimes matrimoniaux et les successions en cas pratique (Allix et Touzain, 2021) ; Les sources, le droit des personnes et de la famille en cas pratiques (Allix et Touzain, 2021) ; Le droit des obligations en cas pratiques (Jeanne et Touzain, 2021) ; La procédure pénale en cas pratiques (Jeanne, 2021) ; Les assurances de personnes en 60 cas pratiques (Noël, 2020) ; Problématiques et solutions aux différentes questions juridiques, fiscales et sociales : cas pratiques (Etou Obami, 2020) ; Méthodologie des exercices juridiques (Luget, Jaulin, Laronde-Clérac, 2021) ; Méthodologie du droit constitutionnel (Valette, 2021) ; Épreuves écrites du CRFPA - Spécialité droit civil 2021 (Bahurel, Ravel d'Esclapon, Kilgus et Laher, 2021) ; Épreuves écrites du CRFPA - Spécialité droit administratif 2021 (Brimo, Ravel d'Esclapon et Kilgus, 2021) ; Épreuves écrites du CRFPA - Spécialité droit des affaires 2021 (Ravel d'Esclapon, Kilgus et Laher, 2021) ; Épreuves écrites du CRFPA - Spécialité droit pénal 2021 (Ravel d'Esclapon et Dilmli, 2021) ; Droit du travail 2021 - Les Essentiels du sup' (Bottaro, 2021) ; Comptabilité & Droit des sociétés commerciales de l'espace OHADA (Njampiep et Nkenfack, 2021) ; Méthode des études de droit (Cayrol et Grua, 2020) ; Méthode efficace des exercices juridiques avec 100 corrigés (Diruit, 2019).

<sup>79</sup> En general, no específicamente los manuales metodológicos.

*verdaderos manuales (Llebaría, 2009, p.169).*

La organización de la formación jurídica en clases de CM y TD, por una parte, y, por otra, las publicaciones de metodología destinadas a los estudiantes franceses son dos elementos que nos hacen pensar que, de modo general, la universidad francesa acompaña de forma más estructurada y metódica a sus estudiantes de Derecho. Esto significa que, según los datos que hemos presentado, en el modelo educativo francés habría una guía más clara en la iniciación a la forma de pensar, de hacer y, por ende, de escribir como un jurista. Los siguientes apartados provenientes de diversos manuales metodológicos franceses alimentan esta primera conclusión (en todos los casos la traducción es nuestra):

*¿Qué alumno no ha soñado con conocer de antemano las preguntas del examen sobre las que se le va a interrogar? A falta de poder satisfacer este legítimo deseo, este libro da una muestra de las preguntas planteadas en forma de casos prácticos durante los exámenes escritos realizados en la Universidad Libre de Bruselas (ULB) entre 1998 y 2006 en las asignaturas de Derecho público internacional, Derecho de las organizaciones internacionales, Derecho penal internacional y el Derecho internacional humanitario (David, 2007, 2).*

*Este libro, dedicado al ejercicio del caso práctico en Derecho de responsabilidad, es una herramienta educativa imprescindible para comprender el método del caso práctico y ayudar al alumno en el aprendizaje de su curso. Está dirigido particularmente a estudiantes de segundo año de licenciatura y candidatos para el examen de ingreso a la escuela de abogados. (Da Silva, 2011, 3)*

*Los casos prácticos aquí presentados permiten revisar la asignatura de Derecho penal (Derecho penal general, Derecho penal especial, Derecho penal empresarial y Derecho penal laboral). Se encuentran organizados con respecto a los principales temas del programa y son un ejemplo del formato del ejercicio que se encontrarán el día de la prueba. (Jeanne, 2021, 1)*

*(...) El aprendizaje de Derecho pone de manifiesto el apoyo que el docente-investigador le debe al alumno para que pueda dominar los ejercicios jurídicos que modelan el espíritu jurídico. (Luget, Jaulin, Laronde-Clérac, 2021)*

La lectura que hacemos de estos apartados es que los miembros expertos de una comunidad discursiva desean brindar un mejor acompañamiento a los futuros miembros de su comunidad, en su etapa iniciática. En consecuencia, los profesores diseñan y publican herramientas con las que los estudiantes de Derecho podrían aprobar con mayor éxito las pruebas escritas de casos prácticos; ejercicios de control con los que se encontrarán a lo largo de su carrera en todas las disciplinas. Los fragmentos extraídos de las introducciones de los manuales expresan un deseo manifiesto de conducirlos a la adquisición del espíritu profesional jurídico.

### 3.7 EL CASO PRÁCTICO Y EVALUACIÓN EN LAS CARRERAS DE GRADO DE DERECHO

Hemos visto cómo el caso práctico es un ejercicio que cultiva el razonamiento y la lógica disciplinar, pero no es el único. Hay otros ejercicios complementarios con los que se desarrollan las habilidades de análisis jurídico y, en últimas, se enseña a pensar y a escribir como un jurista en la universidad. Vale la pena entonces revisar de forma muy general los instrumentos con los que se hace una evaluación continuada en la carrera de Derecho en las dos comunidades universitarias que seguimos en nuestro estudio. Para los elementos de la comunidad académica española retomamos las evaluaciones referenciadas brevemente en Llebaría (2009, p. 250). Por su parte, para entender el cómo se evalúa en la comunidad académica francesa seguimos una de las numerosas descripciones de los manuales metodológicos, la publicación de Bros y Grignon-Derenne (2007). Los ejercicios más comunes y clásicos de las dos comunidades se presentan en la Tabla 11.

Comunidad académica española	Comunidad académica francesa
Casos Prácticos	Méthode cas pratique
Comentario de textos	<i>Méthode commentaire de texte</i>
Preguntas abiertas	<i>Questions à réponse courte</i>
Demostraciones orales	<i>Méthode de la dissertation juridique</i>
Test	<i>Méthode commentaire d'arrêt</i>
Trabajos	

Tabla 11. Métodos de evaluación continua en la carrera de Derecho en España y Francia

Vemos en la Tabla 11 que, en principio, hay algunos ejercicios en común. El caso práctico o *méthode cas pratique* es el primero de ellos pero también lo son el comentario de textos/ *méthode commentaire de texte* y las preguntas abiertas que en francés parecen limitarse a respuestas cortas. Las demostraciones orales de la comunidad académica española podrían ser un equivalente de la *méthode de la dissertation juridique*, aunque esta sea una demostración escrita y metódica en el contexto francés. Los test y los trabajos que terminan la lista de la comunidad española, parecen ser evaluaciones clásicas y comunes en las carreras de grado de la educación superior.

A continuación, además de presentar la estructura del caso práctico, le daremos un corto espacio a la presentación de las pruebas que lo acompañan en el contexto francés (*méthode commentaire de texte*, *méthode commentaire d'arrêt* y *méthode de la*

*dissertation juridique*). En los manuales de metodología jurídica en francés abunda la descripción de cada una de estas pruebas ya que se les considera como clásicas en el contexto de las carreras de grado de Derecho en Francia. Como se advierte en la Tabla 11, los ejercicios con los que se evalúa en esa comunidad académica son considerados como métodos y, por tanto, su descripción es mucho más específica que sus posibles correspondientes en la comunidad académica española.

### **3.7.1 El caso práctico, nivel procedimental y nivel estructural<sup>80</sup>**

Aunque sea un instrumento pedagógico estable, el supuesto de hecho y las preguntas que se proponen en el caso práctico varían en extensión, profundidad y complejidad. El profesor adapta el caso y las preguntas en función del nivel de sus estudiantes y los propósitos del programa de la asignatura. La consigna, finalmente, incluye la propuesta personal del profesor de un supuesto de hecho (más o menos cercano a los casos reales llevados a los tribunales) acompañado por unas preguntas que guían el análisis de los estudiantes. En consecuencia, en el plano escrito, como instrumento de evaluación, la redacción del caso práctico se verá condicionada por el tiempo, el espacio y el tratamiento metódico que el profesor haya impuesto durante las prácticas orales en el curso.

Los profesores franceses, autores de los manuales metodológicos, comparten la opinión de que la resolución de un caso práctico exige razonar, resolver y concluir el caso de manera inteligible, ordenada y coherente. A modo de ejemplo, Bros y Grignon-Derrenne (2007, p. 5) señalan que el aprendizaje de toda ciencia requiere el dominio de métodos y, en este sentido, el caso práctico concebido como método debe desarrollarse en unas etapas consecutivas claves en las que se representa el silogismo jurídico<sup>81</sup>. A continuación en la Figura 10 presentamos los pasos con los que comúnmente los manuales de metodología definen la estructura textual canónica de los casos prácticos en francés.

---

<sup>80</sup> Términos del modelo multinivel de Heinemann y Viehweger (1991) para la tipologización de los textos, abordados en §I, 2.2.5.

<sup>81</sup> Nos hemos referido al silogismo jurídico como la clave de la argumentación jurídica en §I, 2.1.5.



Figura 10. Etapas de resolución de casos prácticos en los manuales franceses  
(Representación nuestra)

La figura anterior nos muestra que, para resolver un caso práctico, el silogismo jurídico (premisa menor, premisa mayor y conclusión<sup>82</sup>) se distribuye en 5 etapas que van desde la calificación de los hechos hasta la conclusión. Esta estructura con la que se recomienda que se desarrolle un caso práctico en los manuales franceses coincide con la metodología profesional de los juristas señalada por David Martínez (2010)<sup>83</sup>. Afirma este autor que para que un jurista pueda determinar o descubrir la respuesta jurídica a un caso es necesario combinar el conocimiento del sistema jurídico y la práctica adquirida en la resolución de casos. Se trata de una actividad sencilla y *casi mecánica*<sup>84</sup> que, según Martínez (2010, p. 23) se realiza cumpliendo con las siguientes facetas:

- 1) La determinación de los hechos del caso;
- 2) La selección del material jurídico relevante para el caso;
- 3) La interpretación de ese material jurídico relevante;
- 4) La sistematización del derecho;
- 5) La calificación jurídica de los hechos del caso;
- 6) La determinación de la respuesta al caso y
- 7) La solución de los posibles problemas o deficiencias del sistema.

<sup>82</sup> Premisa fáctica, premisa normativa y respuesta o conclusión jurídica, en Martínez (2010, p. 28)

<sup>83</sup> Jurista español

<sup>84</sup> Dentro de la corriente conocida como *formalismo jurídico*, especialmente importante durante el siglo XIX, se llegaría a la solución/conclusión de la casi totalidad de los casos aplicando mecánicamente el silogismo jurídico. Montesquieu, citado por Martínez (2010, p. 28), calificaría a los juristas que actúan de esta forma automática como juristas que se limitan a ser *la boca de la ley*.

De manera que la metodología jurídica profesional y la metodología de formación jurídica adoptan las mismas fases para determinar la respuesta de un caso. Para una mejor comprensión, en lo que viene, ilustraremos las etapas de la Figura 10 a partir de un caso específico. Para ello seguiremos un caso desarrollado en una ficha metodológica del Blog *Fiches de Droit* (Bizeau, 2021) que nos ha resultado claro y comprensible:

*Julien y Marie han estado en una relación durante 3 años. Los dos son unos aficionados al fútbol, y tras la pasión vivida durante el Mundial de 2018, decidieron llamar a su hijo Griezmann Mbappé. Sin embargo, se preguntan si tienen derecho a llamar a su hijo así.*<sup>85</sup>

Tras una lectura detenida y atenta, se recomienda como primer paso calificar los hechos del caso (punto 1 en la Figura 10). Esto significa que el estudiante debe resumir la situación a los hechos que realmente son importantes para analizar, debe prescindir de los elementos que no son útiles desde un punto de vista jurídico y se pide que no se incluyan en la redacción esos elementos irrelevantes. La calificación de los hechos del ejemplo se limitaría a la frase: *Dos padres han decidido llamar a su hijo Griezmann Mbappé*. De acuerdo con lo recomendado en los manuales, este procedimiento permite que el profesor-corrector comprenda que el estudiante ha entendido cuál es el tema esencial del caso práctico.

El segundo paso del estudio de caso es determinar el problema legal. En esta etapa el estudiante debe problematizar los hechos en términos de pregunta, es decir, debe identificar por qué el caso sería jurídicamente problemático y transcribirlo claramente en una fórmula interrogativa. Algunas veces la pregunta ya se explicita en la consigna, en este caso el estudiante deberá retomarla en su texto. En ausencia de un problema planteado, como en nuestro ejemplo, el estudiante redactará una pregunta como: *¿Los padres tienen la libertad de dar a sus hijos el nombre que elijan?*; o, de una forma más específica, *¿Los padres pueden registrar a sus hijos con un nombre compuesto por los apellidos de otras personas?*

Una vez planteado el problema, en la tercera etapa se debe identificar y luego presentar las normas legales aplicables a los hechos del caso que se encuentran en disposiciones

---

<sup>85</sup> Para todas las referencias a la resolución de este caso, la traducción es nuestra.

constitucionales, artículos de tratados internacionales o incluso reglamentos (códigos, decretos, órdenes). Es una etapa compleja en la cual el estudiante no debe limitarse a identificar los artículos de ley aplicables. También debe verificar cómo estos artículos de ley son interpretados por la jurisprudencia o evaluar cómo la doctrina se posiciona ante el tema. Las excepciones de la ley y la jerarquía de las normas aplicables son dos aspectos a los que se debe atender. Con respecto al caso de nuestro ejemplo, a continuación presentamos una reformulación recomendada en esta etapa. Hemos puesto los procedimientos antes referidos en paréntesis:

*El párrafo 2 del artículo 57 del Código Civil establece un principio según el cual los padres pueden elegir libremente el nombre de su hijo (**reformulación de la disposición legal**). Siguiendo este principio, ambos padres tienen derecho a nombrar a su hijo "Griezmann Mbappé". Sin embargo, el tercer párrafo del artículo 57 del Código Civil también establece que si el registrador estima que estos nombres o uno de ellos es contrario a los intereses del niño, informará inmediatamente al fiscal, quien luego puede remitir el asunto al juez de asuntos familiares (**revisión de una excepción**). En virtud del cuarto párrafo del artículo 57 del Código Civil, si el juez considera que el nombre de pila no responde al interés superior del niño ordena la supresión del registro del estado civil. Estas disposiciones son interpretadas de forma relativamente estricta por los juzgados y tribunales, que habitualmente anteponen el interés superior del niño a la libertad de elección de los padres. Así, la jurisprudencia (CA Versailles, 7 de octubre de 2010 y luego Cass. Civ. 1, 15 de febrero de 2012) consideró que el nombre "Titeuf"<sup>86</sup> era contrario a los intereses del niño. Asimismo, se han rechazado los nombres "Nutella", o incluso "Babord" y "Tribord"<sup>87</sup> para unos gemelos. Más recientemente, un juez de un tribunal de familia ya ha prohibido a los padres de un niño nombrarlo "Griezmann Mbappé" (**análisis de la jurisprudencia**).*

El cuarto paso, aplicación del derecho a los hechos del caso, supone pensar en dos posibilidades. Si los hechos del caso son suficientemente precisos, simplemente es necesario dar una solución jurídica al problema legal. A esto se le llama un caso práctico cerrado. Por el contrario, si los hechos son más amplios y posiblemente requieran varias soluciones diferentes, entonces es necesario considerar las diversas soluciones posibles y tomar una decisión. A esto se le llama un caso práctico abierto. La aplicación del derecho a los hechos del caso de nuestro ejemplo daría como resultado un caso práctico cerrado similar al expuesto en el siguiente texto:

*En este caso, el nombre de pila Griezmann Mbappé parece contrario al interés superior del niño. Este no es en absoluto un nombre común. La evaluación de si se atenta contra el interés superior del niño es competencia de los jueces de primera instancia. Podemos notar que los primeros nombres que evocan marcas o*

---

<sup>86</sup> Nombre del personaje de una historieta.

<sup>87</sup> Babor y estribor son, respectivamente, los lados izquierdo y derecho de una embarcación.

*personajes famosos (como Nutella o Titeuf) fueron rechazados por los jueces. En particular, ya se ha rechazado el nombre "Griezmann Mbappé".*

*Por tanto, es muy probable que el juez de familia sea consultado y considere que este nombre no puede admitirse en el estado civil.*

El último paso, la conclusión, debe desarrollarse en pocas líneas. En ella se exponen las consecuencias jurídicas de aplicar el derecho a los hechos expuestos. Si bien hemos presentado la estructura y los procedimientos prototípicos del caso práctico francés según las etapas de la Figura 10, es importante aclarar que en otros manuales los profesores agrupan en la misma etapas los procedimientos 4 y 5. Sin embargo, en todo caso, hemos visto que resolver un caso práctico en francés es ante todo razonar de forma muy estructurada y muy planificada. Este es el entrenamiento que han recibido los estudiantes franceses que escriben y piensan como un jurista en español. De manera que nos interesará revisar en los casos prácticos de nuestro corpus si se reproducen estas etapas (reglamentarias) de la comunidad académico-jurídica francesa.

Los otros ejercicios jurídicos con los que también se evalúa en Francia podrían considerarse cada uno como un género discursivo. Al igual que el caso práctico son considerados como un método por los profesores que forman a los estudiantes. En este sentido, los manuales metodológicos también estipulan las etapas que definen su estructura textual canónica y los procedimientos textuales específicos que movilizan.

### **3.7.2 Comentario de textos**

El ejercicio de comentario de texto (*méthode commentaire de texte*) ayuda a resaltar las cualidades analíticas y académicas del estudiante. El texto que debe comentarse suele ser un artículo de un código, una disposición legislativa, el fragmento de una doctrina, un proyecto de ley, una resolución judicial o un documento contractual. La elaboración del comentario supone, en primer lugar, que se establezca una especie de ficha de identidad del texto en cuestión. En esta perspectiva, es necesario precisar su naturaleza, encontrar su origen, presentar al autor, indicar la fecha. Además, es fundamental poner el texto en su contexto. Por ejemplo, si se trata de un artículo del Código, es importante leer los artículos anteriores y siguientes; si el texto se toma de una obra o de un artículo de doctrina, es necesario valorar el lugar que ocupa este texto en la obra del autor;

cuando el comentario se refiere a una disposición legislativa, es necesario examinar la ley de la que forma parte.

### **3.7.3 Comentario de sentencias**

El comentario de sentencias (*méthode commentaire d'arrêt*) sugiere la redacción de una nota de jurisprudencia en la que el estudiante explica las decisiones que ha tomado el juez o el tribunal en la declaración de una sentencia. En la primera etapa deberá demostrar que se ha entendido el documento, lo que presupone un conocimiento profundo de los elementos constitutivos de la sentencia. En la siguiente etapa, el estudiante realiza una reflexión utilizando los conocimientos doctrinales y jurisprudenciales. Por tanto, debe valorar las decisiones del juez a la luz del derecho positivo y, así, presenta una crítica en la que mide las consecuencias legales, sociales, políticas, económicas y morales de la sentencia.

### **3.7.4 Disertación jurídica**

La *méthode de la dissertation juridique* no se trata de un resumen, ni de una exposición de todos los conocimientos que se tengan sobre un tema. La disertación jurídica es una demostración razonada sobre un tema jurídico que requiere una verdadera reflexión personal y una gran habilidad argumentativa para defender un punto de vista. El objetivo de la disertación es aprovechar al máximo los conocimientos sobre un tema determinado ordenándolo dentro de un plan estructurado propio. Por lo tanto, es un ejercicio de formación de conocimientos que demuestra las habilidades de síntesis y reflexión.

En nuestra opinión, según los elementos presentados hasta este punto, los estudiantes franceses estarían familiarizados de una forma más planificada y reglamentada con el caso práctico y los otros ejercicios de la formación jurídica. Esto quizás también sea una consecuencia de que, como lo señala Barraud (2016b), en el contexto francés hay una rama de estudios e investigación plenamente identificada como Metodología jurídica. Esta disciplina de los estudios jurídicos concibe que el conocimiento del Derecho no se reduce al conocimiento de los textos legales y la jurisprudencia, también supone el dominio de métodos y técnicas específicos que involucran lógica, razonamiento,

instrumentos, clasificaciones, calificaciones o modos de expresión adecuados. El propósito de la metodología jurídica, según el mismo autor, es estudiar los medios que utilizan los juristas para darle vida al Derecho en la práctica y en el día a día. El interés por el saber hacer de quienes hacen, aplican y sancionan el Derecho se proyecta en los que lo enseñan y estudian. En todos sus discursos hay estándares formales y lógicas que se deben conocer. En este sentido se entiende el interés metódico para el desarrollo de la lógica y la argumentación jurídica en la formación de los futuros juristas.

Por último, la comparación de la representación del método de caso en las dos culturas académico-disciplinares deja con cierta desventaja al contexto español. Resaltar que los estudiantes de Derecho en Francia tienen un riguroso entrenamiento metodológico nos brinda un marco de referencia para entender el comportamiento discursivo en español de los estudiantes cuyas producciones analizamos en esta tesis. Teniendo en cuenta el estatuto del caso práctico en el contexto académico-jurídico francés, podríamos concluir que los estudiantes de MINERVE, ya tienen una representación cognitiva de los sujetos, de los participantes, de los entornos y de los ejercicios jurídicos que han realizado antes. En principio, podemos considerar que cuentan con estrategias procedimentales disciplinares adquiridas en francés. Como género discursivo, el caso práctico se ha construido y ha permanecido por medio de representaciones cognitivas originadas en su experiencia como estudiantes de Derecho francés. En este caso, potencialmente habría una influencia de esas competencias al español ya que las competencias discursivas y los conocimientos previos también construyen su representación del caso práctico en español.

## 4. PARTÍCULAS DEL DISCURSO COMO MARCAS DE LA ARGUMENTACIÓN Y DE LA COMPETENCIA ESCRITA

Estudiaremos las partículas discursivas en el discurso oral (en las notas de observación de clase), el discurso escrito de los profesores (en las consignas de evaluación) y en las redacciones de los estudiantes de Derecho. Nuestro propósito con esta decisión metodológica es, en primer lugar, conocer cuáles son las partículas discursivas que se usan en este registro<sup>88</sup> de las prácticas académicas del método de caso. En este sentido, buscamos exponer cómo la disciplina y la comunidad discursiva condicionan su uso. Por otra parte, indagaremos si la exposición oral o escrita a ciertas partículas usadas por los profesores constituye un input comprensible con potencial de adquisición para los estudiantes y, en consecuencia, verificaremos si estas partículas son empleadas en las redacciones de los estudiantes.

En razón de su difícil categorización gramatical, la frágil delimitación de su significado y la variación en sus funciones pragmáticas; la caracterización y categorización de las partículas del discurso se ha considerado a lo largo de estos años como una *tarea compleja* (Aschenberg y Loureda, 2011, p. 17), si no *utópica*, según Martín (1998, p. 25) y Martín y Portolés (1999, p. 4056). Así, el relevamiento bibliográfico revela que las partículas discursivas son unidades lingüísticas que distan de estar definidas y detalladas con exhaustividad, pese al manifiesto interés por su descripción en diversas publicaciones recientes<sup>89</sup>.

Son múltiples las denominaciones que reciben estas unidades en la literatura. De hecho, suelen estar justificadas según el enfoque teórico desde el que se estudian o según la clasificación propuesta: *marcadores textuales* desde la lingüística del texto, *marcadores discursivos* en el análisis del discurso y *conectores y operadores argumentativos* en la Teoría de la Argumentación. Si bien algunas preferencias terminológicas se justifican

---

<sup>88</sup> *Registro* en referencia a los aspectos contextuales de una situación comunicativa descritos por Halliday en la lingüística sistémico-funcional en Eggins (2003: 103)

<sup>89</sup> Martín y Montolío (1998), Portolés (1998), Martín y Portolés (1999), Montolío (2001), y más recientemente en Loureda y Acín (2010), y Aschenberg y Loureda (2011).

teóricamente, otros autores, las más de las veces, en aras de la simplificación de los estudios utilizan indistintamente uno u otro término sin una amplia razón de fondo. La nómina de denominaciones es extensa: *marcadores del discurso*, *operadores pragmáticos*, *enlaces extraoracionales*, *elementos de cohesión*, *conectivos*, *expresiones o secuencias conectivas*, *partículas nexivas*, *partículas discursivas*, etc<sup>90</sup>. El término *marcador discursivo* incluye un número importante de unidades con diferentes funciones comunicativas, mientras que *conector* se reduce a distinguir a la unidad que vincula dos miembros discursivos con una instrucción argumentativa específica. En este marco, el primero es un hiperónimo del segundo. De cualquier modo, *conector discursivo*, *marcador discursivo* y, más recientemente, *partícula discursiva* (Loureda y Acín, 2010, p. 32) son los términos que han tenido mayor resonancia en los estudios en español.

Con frecuencia, estas unidades son descritas desde diversas teorías y perspectivas metodológicas que fusionan el análisis de orden gramatical con los aspectos semánticos y pragmáticos. En este sentido las partículas discursivas son unidades cuyo análisis permite y exige un “múltiple acceso” (Montolío, 2001, p. 16). Su descripción se ha realizado mediante la confluencia de diversas disciplinas lingüísticas que incluyen la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso, la Teoría de la Argumentación y las ciencias cognitivas, representadas en la Teoría de la Relevancia. Estos modelos teóricos que se han articulado y se han superpuesto para dotar las descripciones de las partículas discursivas de dimensiones diferentes (Cueva, 2008, p. 89).

Sin embargo, también se aboga por la integración no solo de las diversas disciplinas sino, también, de las diferentes y nuevas corrientes metodológicas provenientes de la Sociolingüística y la Lingüística de Corpus. De acuerdo con Loureda y Acín (2010), en los estudios de los marcadores más actuales habría que recurrir, a un tratamiento holístico de estas unidades a partir de todas ellas:

*Tras estos veinte años de diálogo científico, casi siempre apacible, consideramos un hecho significativo, de honda madurez, que predominen hoy las voces que reclaman la integración de estas orientaciones para un tratamiento “integral” (de estas unidades discursivas). (p. 30)*

---

<sup>90</sup> Pons (1998), citado en Martín (1998:9) y en Montolío (2001), analiza el inventario de términos y las dificultades que esta variedad plantea.

El tratamiento integral de las partículas discursivas sugerido por Loureda y Acín (2010) tiene una importancia esencial en nuestro estudio. En efecto hacemos una caracterización que tiene en cuenta su empleo dentro de un género discursivo y dentro de la práctica académica de una comunidad discursiva, de ahí que tengamos en cuenta el aspecto sociolingüístico. Además de esto, el análisis estará mediado por el programa NVIVO a partir de un número significativo de muestras de resolución de casos prácticos, de ahí que tengamos en cuenta los principios de la lingüística de corpus. De manera que para conocer cuáles son las partículas discursivas recurrentes en el caso práctico, acudiremos a corrientes metodológicas y teóricas de múltiples orígenes sin que ello sea causa de solapamiento o contradicción.

Presentamos a continuación un reporte de los marcos teóricos más valiosos, útiles e inspiradores en la caracterización de los marcadores que aparecen sistemáticamente en los recursos que integran nuestro corpus. Se trata de un recuento de las orientaciones teóricas cuyos postulados han permitido avanzar en la definición y la descripción del significado de estas unidades.

Existe un común acuerdo en caracterizar la publicación de Catalina Fuentes y su libro *Enlaces extraordinarios* (1987) como un punto de partida para lo que luego sería una expansión bibliográfica importante de los marcadores del discurso en español. Desde ese entonces se han dado pasos muy importantes concretizados, entre otros, en las obras de Martín y Montolío (1998), Portolés (1998), Martín y Portolés (1999), Montolío (2001), Briz, Pons y Portolés (2008) y más recientemente en Loureda y Acín (2010), y Aschenberg y Loureda (2011).

#### **4.1 ESTUDIOS EN LAS PRIMERAS GRAMÁTICAS ESPAÑOLAS (1492 – 1987)**

A partir de Nebrija<sup>91</sup>, en las primeras gramáticas españolas parece haber una referencia no sistemática a estas unidades. Aunque no se reconocía la existencia de lo que hoy podemos llamar conectores, ya se atribuía un uso discursivo o valor expresivo a ciertas

---

<sup>91</sup> Antonio de Nebrija, Autor de la primera gramática del español, publicada en 1492. Obra insigne del estudio de la lengua castellana y sus reglas.

unidades lingüísticas como adverbios, preposiciones o conjunciones. Hasta finales de los sesenta, la gramática todavía proponía el análisis de la oración como categoría superior de la lengua, de forma que no es extraño que las gramáticas de estos tiempos se interesaran particularmente en la descripción de los conectores lógicos a partir de las categorías sintagmáticas, la conexión sintáctica y las conjunciones coordinantes y subordinantes.

En el capítulo XXIV de su *Curso superior de sintaxis española* (1969), el gramático Samuel Gili Gaya reúne, por primera vez, a las unidades que establecen relaciones que traspasan los límites de la oración bajo el término *enlaces extraoracionales*. Este precursor en el análisis de las partículas discursivas indica que tales enlaces son realizados por unas unidades que se corresponden con las categorías gramaticales conjunción, preposición, interjección, y locuciones adverbiales. Llega incluso a proponer la distinción entre las conjunciones copulativas, adversativas y consecutivas. Resalta, además, los puntos fundamentales para tener en cuenta a la hora de analizar los enlaces oracionales (Martín, 1998, p. 23). Muchos de ellos, como veremos, son criterios que siguen vigentes.

Añadimos a nuestro recuento los estudios de Juan Alcina y José María Blecua presentes en su *Gramática española* (1975). Estos gramáticos también se interesan por un grupo de unidades equivalentes a los marcadores discursivos. Ellos los denominan *elementos periféricos de carácter invariable*. Entre los aportes de los autores resaltamos, por un lado, la descripción más exhaustiva de los adverbios y locuciones adverbiales, y, por otro lado, la propuesta de uno de los primeros conceptos dichas unidades. En efecto, afirman que tales elementos periféricos son:

*un heterogéneo grupo de elementos de variada estructura gramatical que sólo se puede distinguir por su función semántica, dedicada a comentar, precisar o contrastar el significado de toda la oración o a marcar el orden y relación de una oración con las demás que la preceden y le siguen el discurso (, p. 24).*

Esta definición ratifica que las unidades lingüísticas que conforman los *elementos periféricos* pertenecen a diversas categorías gramaticales. Plantea, además, claramente la necesidad de abordar el análisis y la clasificación de los marcadores desde el plano semántico. Tal planteamiento ya coincidía con los presupuestos de la lingüística textual y la teoría de la argumentación.

Destaca, además, el estudio monográfico de Catalina Fuentes Rodríguez (1987), *Enlaces extraoracionales*, obra en la cual su autora sigue los lineamientos de S. Gili Gaya y en el marco de un enfoque textual insiste en una función específica de los conectores: lograr la cohesión de un texto. Su clasificación tiene en cuenta las relaciones de tipo lógico (adición, oposición, causalidad) o de tipo intradiscursivo (equivalencia e inclusión).

## 4.2 CLASIFICACIÓN DE MARTÍN Y PORTOLÉS (1999)

En este contexto, y aún más influenciada con los nuevos aportes de la lingüística textual y de la pragmática lingüística, aparece la *Gramática descriptiva de la lengua española* (GDLE) de Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.) (1999). Doce de sus setenta y ocho capítulos están dedicados a la oración y el discurso. Entre ellos, es de gran interés para nuestro estudio el capítulo 63, *los marcadores del discurso*. Los autores son dos lingüistas María Antonia Martín Zorraquino y José Portolés, dos reconocidos especialistas en los estudios de los marcadores discursivos cuyos aportes integran significativamente el aspecto gramatical a un destacado enfoque pragmático del proceso comunicativo.

Los autores describen en dicho capítulo un amplio grupo de unidades discursivas que aunque pertenezcan a diversas clases cumplen dos consignas. Por un lado, comparten características gramaticales homogéneas tales como el alto grado de gramaticalización, la movilidad distribucional, los rasgos prosódicos, su autonomía respecto del resto del enunciado; por otro lado, son elementos cuyo significado es claramente procedimental y no referencial, denotador o conceptual.

Los lingüistas cristalizan estos dos criterios en el concepto de marcadores discursivos que presentan en el capítulo en cuestión y que se documenta también en un trabajo anterior de Portolés (1998a, p. 25-26). Señalan los autores que los marcadores del discurso

*son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales- y poseen un cometido*

*coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Martín y Portolés, 1999, p. 4057).*

De acuerdo con nuestras indagaciones, este concepto se revela como el más extendido, acogido y discutido entre los estudios ulteriores (Cueva, 2008, p. 89), (Loureda y Acín, 2010: 20). El aporte de estos autores al estudio de las partículas discursivas es sumamente valioso. Participan abonando un terreno limitado, sino inexplorado, en las anteriores gramáticas del español, presentando el concepto de MD no como fundamento gramatical, sino desde un claro enfoque semántico-pragmático.

Los autores señalan la gran dificultad en la sistematización de las partículas discursivas. Encuentran que, a pesar de que no es posible afirmar constituyan una clase de palabras, el hecho de que las propiedades de las unidades lingüísticas que los integran no se ajusten a las propiedades de las categorías convencionales de la gramática oracional *adverbio, conjunción, interjección*, no descartan plantearse una pregunta discreta y reservada: *¿estamos ante categorías gramaticales nuevas?* (Martín, 1998, p. 51), (Portolés, 1998a, p. 56).

En coherencia con su concepto de marcadores discursivos, Martín y Portolés también proponen una de las clasificaciones que más notoriedad ha tenido en los estudios en español. De modo que el criterio de caracterización de las partículas discursivas en Martín y Portolés (1999) y, con algunas modificaciones Portolés (1998a), ha sido su función discursiva en la comunicación. Así, distinguen los autores cinco grupos de marcadores discursivos que presentamos en la Tabla 12.

El primero es el de los *estructuradores de la información* cuya función principal es la de señalar la organización informativa de los discursos. Son marcadores que no poseen significado argumentativo. Se divide, a su vez, en comentadores, ordenadores y digresores.

El segundo grupo es el de los *conectores*. Estos vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, de modo que el marcador guía las inferencias resultantes del conjunto de los dos miembros discursivos conectados. Por este motivo son *conectores* mas no *operadores*. Se distinguen tres grupos según el tipo

de inferencia semántica que se produzca: conectores aditivos, conectores consecutivos y conectores contraargumentativos.

El tercer grupo es el de los reformuladores. Se trata de marcadores que presentan el miembro del discurso que introducen como una nueva y mejor formulación de un miembro anterior. Se distinguen cuatro grupos: *reformuladores explicativos*, *reformuladores de rectificación*, *rectificadores de distanciamiento* y *reformuladores recapitulativos*.

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACION	Comentadores	pues, pues bien, así las cosas, etc.
	Ordenadores	en primer lugar/en segundo lugar; por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado, etc.
	Digresores	por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
CONECTORES	Conectores aditivos	además, encima, aparte, incluso, etc.
	Conectores consecutivos	por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues, etc.
	Conectores contraargumentativos	en cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.
REFORMULADORES	Reformuladores explicativos	o sea, es decir, esto es, a saber, etc.
	Reformuladores de rectificación	mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.
	Reformuladores de distanciamiento	en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.
	Reformuladores recapitulativos	en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	Operadores de refuerzo argumentativo	en realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	Operadores de concreción	por ejemplo, en particular, etc.
MARCADORES CONVERSACIONALES	De modalidad epistémica	claro, desde luego, por lo visto, etc.
	De modalidad deóntica	bueno, bien, vale, etc.
	Enfocadores de alteridad	hombre, mira, oye, etc.
	Metadiscursivos conversacionales	bueno, eh, este, etc.

Tabla 12. Clasificación de los marcadores del discurso en Martín y Portolés (1999)

El cuarto grupo que se distingue es el de los *operadores argumentativos*. Los autores afirman que las unidades lingüísticas de este grupo condicionan las posibilidades

argumentativas del segmento en el que se incluyen sin relacionarlo con otro anterior. Por ese motivo, son operadores mas no conectores. Se dividen en dos grupos: operadores de refuerzo argumentativo y operadores de concreción.

En el quinto y último grupo se presentan los *marcadores conversacionales*. Se incluyen en él las unidades lingüísticas que aparecen con frecuencia en la conversación distribuidas en cuatro grupos: *los marcadores de modalidad epistémica, los marcadores de modalidad deóntica, los enfocadores de la alteridad y los metadiscursivos conversacionales*.

### **4.3 CONECTORES DISCURSIVOS EN TEXTOS ESCRITOS FORMALES (MONTOLÍO, 2001)**

En la obra de Estrella Montolío (2001) *Conectores de la lengua escrita*, encontramos una clasificación de los conectores<sup>92</sup> discursivos según su función y su relevancia en textos expositivos y argumentativos de registro escrito, esto es, en textos escritos formales. De ahí nuestro gran interés en su trabajo ya que su análisis se realiza a partir de textos cuyas características coinciden con nuestro objeto de estudio: análisis de casos escritos por estudiantes en formación jurídica, en suma, productos de la lengua escrita planificada.

La autora utiliza indistintamente los rótulos *conectores, expresiones o secuencias conectivas y marcadores del discurso*. Por otro lado, su posicionamiento teórico es sinérgico puesto que recurre a los análisis provenientes de la Gramática, La lingüística del Texto, la Pragmática, el Análisis de la Conversación y la Ciencia Cognitiva (Teoría de la Relevancia). Admite que la reunión de marcos teóricos diferentes *no solo es deseable, sino, también, inevitable* (Montolío, 2001, p. 16).

La autora expone, así, de forma objetiva y rigurosa los aspectos más importantes de estas unidades, su explicación lingüística, su contenido procedimental y, muy importante a nuestro criterio, sus propiedades estilísticas. Tres grupos de conectores de gran productividad en los textos formales escritos son descritos a lo largo y ancho de

---

<sup>92</sup> *conector* entendido como la unidad que vincula dos miembros discursivos con una instrucción argumentativa específica.

esta obra. Su clasificación tiene en cuenta su significado, como se observa en la Tabla 13 conectores contraargumentativos, conectores consecutivos y conectores aditivos y organizadores de la información.

Si bien hay tres grandes grupos de conectores expuestos según la función semántica que cumplen en el texto, la autora propone, además, una subclasificación de las unidades dentro de cada gran clase; justifica esta suborganización, aunque sin otorgarles rótulos exactos, y describe las propiedades de los conectores dentro de estas nuevas subcategorías. Una metodología que encontramos sumamente inspiradora.

Conectores Contraargumentativos	aunque, a pesar de (que), pese a (que), y si bien.
	pero, sin embargo, no obstante, ahora bien, con todo, aun así y a pesar de todo.
	mientras que, en tanto que, sino que, en cambio, por el contrario y antes bien.
	de todas formas, de todas maneras y de todos modos.
conectores consecutivos	por ello/por eso, por ese/tal/dicho motivo/dicha razón dicha causa.
	por lo que, de ahí que
	por (lo) tanto, en consecuencia, por consiguiente, por ende, pues
	de manera que / de modo que, así que
conectores de tipo aditivo y organizadores de la información discursiva	asimismo, igualmente, de igual/mismo modo/manera/forma, por una parte, por otra parte, por otro lado, por su parte, a su vez
	además, encima, es más, por añadidura, incluso, inclusive.

Tabla 13. Conectores de la lengua escrita. Estrella Montolío (2001)

Hay una propiedad gramatical transversal en el análisis de los conectores, se trata de su carácter *parentético* y su integración en la oración. Pertenecen al primer grupo los conectores que tienen una *limitación* suprasegmental, que en el plano escrito se marca entre pausas, es decir, entre signos de puntuación. Es el caso de conectores como *sin embargo, además, de todas maneras, en ese caso, en consecuencia*. Estos conectores gozan de cierta independencia sintáctica dentro de la oración, de ahí que gocen de una gran movilidad. Según la autora estos conectores parentéticos introducen proposiciones que se conjugan generalmente con verbos en indicativo y no en subjuntivo y, además, no admiten conexiones con sintagmas nominales o infinitivos.

Por otra parte, el segundo grupo está constituido por un amplio grupo de conectores tradicionalmente considerados como "conjunciones" (*pero, porque, como, si, etc.*) y por conectores formados por algún elemento subordinante, esto es, la conjunción *que* (a pesar de que, aunque, para que, salvo que, dado que) o las preposiciones *de* (a pesar de, en vista de, en caso de, a fin de), o *a* (*pese a, debido a*) o, por último, una combinación de preposición y conjunción (a pesar de que, debido a que, con el objeto de que). En contraste con el grupo anterior, los conectores integrados en la oración son elementos con independencia sintáctica restringida. No son incisivos y, por lo tanto, no están enmarcados por signos ortográficos<sup>93</sup>. No tienen movilidad dentro de la oración. No obstante, tienen la propiedad de introducir sintagmas nominales o infinitivos:

*Pese a ser miembro de una familia de clase media, la candidata tiene grandes posibilidades de ganar las elecciones locales.*

*A pesar de todos los procesos judiciales en su contra, el candidato tiene grandes posibilidades de ganar las elecciones presidenciales.*

Por otra parte, el empleo de los elementos conectivos de la Tabla 13 se estima *adecuado* (quizas esperado) en los géneros textuales de registro escrito formal, específicamente en los textos expositivos y argumentativos. Por ende, la variación estilística también es central en esta obra. La autora precisa que a la hora de escribir, según el texto que se elabore, no se utilizan ni los mismos conectores ni de la misma manera. Por consiguiente, los géneros textuales condicionarían el empleo relevante de ciertos conectores y no de otros.

De ahí nuestro interés en conocer cuáles son las partículas discursivas condicionadas por el caso práctico en la formación jurídica y, mas aún, teniendo en cuenta que el género que caracterizamos en esta tesis debe presentar, en particular, una serie de informaciones de manera razonable y convincente. Según lo expuesto en el capítulo anterior, el caso práctico parece ser un claro ejercicio de persuasión en la etapa de formación de los integrantes de una comunidad jurídica. El jurista le presenta una petición al juez, esperando que le dé la razón. Su pretensión deberá convencerlo. A su vez, el juez en su respuesta debe convencer a los juristas y a los ciudadanos de que su decisión (la sentencia), de acuerdo con las normas que aplican, no puede ser otra. En un

---

<sup>93</sup> Esta propiedad también se sigue en la descripción de la Gramática de la RAE (2009) en los apartados 30,12i, 30,12j.

ejercicio de simulación del quehacer profesional, en el aula, el estudiante de Derecho debe convencer a su lector, el profesor evaluador, de que su razonamiento es justo porque descarta y aplica las normas indicadas, y de que la resolución o conclusión a la que llega es, por ende, la apropiada. Convencer o conducir al lector a las conclusiones que interesan son estrategias comunicativas mediadas, entre otras, por el uso de los conectores. Por medio de estos se presentan causas que conducen a las consecuencias y se introducen contrargumentos posibles para refutarlos (Montolío, 2001, p. 43). Por este motivo tenemos la expectativa de que probablemente haya un uso particular en el empleo de las partículas en nuestro corpus de análisis.

Pese a que ya cuentan con algunos años, los estudios de las partículas discursivas que hemos expuesto y propuesto aquí, gozan de total vigencia debido a que sus postulados trascienden en la actualidad con paso fuerte. El volumen editado por Martín y Montolío (1998), los trabajos individuales de estas autoras junto a los de Portolés siguen siendo ejemplares y su consulta sigue siendo ampliamente aconsejada (Loureda y Acín, 2010).

Hemos visto en este recuento sobre los estudios de las partículas discursivas en español que para unos autores hay una justificación detrás de las denominaciones que utilizan; para otros es importante la clase de palabras de la que provienen los marcadores ya que anticipa parte de su comportamiento sintáctico y discursivo; otros se han interesado en su estudio dentro del registro escrito, más que en el oral. Pese a estas diferencias, el reporte anterior nos lleva a concluir que, en primer lugar, no es suficiente realizar la caracterización de los conectores desde la sintaxis, también es necesario hacerlo desde el punto de vista semántico y pragmático, pues, son tres niveles intrínsecos de estas unidades.

En segundo lugar, la denominación *marcador del discurso* tiene un sentido bastante amplio. En la mayor parte de los estudios que hemos presentado, se incluyen bajo esta etiqueta a las unidades que actúan en el ámbito de la modalización, del contacto conversacional del hablante y el oyente. En adelante, utilizamos el término amplio *partículas discursivas* como la etiqueta con la que caracterizamos los mecanismos y recursos que utilizan los miembros de la comunidad jurídica para ensamblar sus enunciados y transmitir un contenido procedimental en los recursos que integran nuestro

corpus. De foma que en nuestro estudio, el término *partículas discursivas* es un hiperónimo de conectores y marcadores discursivos.

## SÍNTESIS DE LA PRIMERA PARTE

En la primera parte de nuestro trabajo hemos presentado el marco teórico con el que abordaremos nuestro objeto de estudio y hemos establecido el horizonte pluridisciplinar desde el cual se realizará nuestro análisis. Al mismo tiempo, dicho reporte de la literatura ayudó a construir nuestras preguntas orientadoras y, por ende, a fundamentar nuestro interés en la caracterización discursiva del caso práctico.

En nuestro estudio el discurso es considerado como una unidad plural constituida por un conjunto de regularidades enunciativas definidas por rasgos de múltiples dimensiones. Por ende, la caracterización de un género discursivo requiere que se tengan en cuenta múltiples dimensiones de análisis. Nos valemos, así, de diferentes teorías y metodologías provenientes de las ciencias del lenguaje. Como se ha demostrado en esta primera parte, dichas corrientes lejos de mostrarse en relación de oposición, son complementarias.

En el primer capítulo hemos presentado una revisión de las teorías del lenguaje que se han interesado en el análisis de las producciones de los hablantes en contextos específicos; a saber, el análisis del discurso, la lingüística textual y la pragmática. Hemos realizado una revisión de las orientaciones que definen el discurso y hemos presentado términos claves como coherencia y cohesión, inferencias e implicaturas convencionales, y significado conceptual y significado procedimental

En el segundo capítulo hemos expuesto cómo las corrientes del análisis del discurso, la lingüística textual y la pragmática han desarrollado un conjunto de herramientas teórico-metodológicas para clasificar los textos que los hablantes producen. Para poder caracterizar el caso práctico, nos han resultado de gran utilidad las tipologías de Adam (1985, 1992), la representación de las prácticas comunicativas de Cassany (2004), el enfoque cognitivo de la Escuela de Lingüística de Valparaíso de Parodi (2009b y 2010a) y la orientación basada en la lingüística textual alemana del modelo multinivel de Heinemann y Viehweger (1991). Con los productos de estas herramientas hemos de entender el caso práctico como un conjunto de enunciados relativamente estable; como

el producto de una representación cognitiva que está ligado a una esfera social determinada; y como un texto que cumple unos objetivos comunicativos específicos, en el que predomina la argumentación. Además de esto, para poder entender mejor el lugar que ocupa el caso práctico como un género perteneciente a las prácticas académicas de la formación jurídica, hemos terminado este segundo capítulo con la presentación de las características del discurso académico escrito y del discurso jurídico.

En el tercer capítulo, describimos la metodología jurídica que da origen al caso práctico como un texto de formación universitaria. Nos referimos al método de caso práctico. Desde la Escuela de Leyes de Universidad de Harvard hasta las facultades de Derecho de Lyon y Barcelona, en Europa, el método que da origen al género discursivo que estudiamos ha recorrido un largo trayecto. En este capítulo hemos expuesto la difusión de la metodología desde las aulas de las universidades de Estados Unidos y su estatuto actual en la educación superior de España y de Francia. También describimos la estructura textual y los procedimientos argumentativos convencionales del caso práctico y sus rasgos discursivos formados históricamente al interior de las comunidades jurídicas. Por último, dada la importancia de las partículas del discurso como marcas de la argumentación y de la competencia escrita en las lenguas de especialidad, en el cuarto y último capítulo de esta sección hemos presentado la definición y la clasificación de los marcadores del discurso en español. Como se verá más adelante en la tercera parte de esta tesis, la descripción de los conectores de la lengua escrita de Estrella Montolío (2001) nos ha resultado de gran utilidad para comprender los mecanismos lingüístico-discursivos empleados en las redacciones de casos prácticos..

Caracterizar un género discursivo que permite aprender a pensar y escribir como un jurista en la universidad nos ha llevado a describir un método de aprendizaje que condiciona las prácticas discursivas de la disciplina de Derecho. De esta forma y con las herramientas teórico-metodológicas descritas hemos definido nuestro objeto de estudio en esta primera parte de nuestro trabajo. La pregunta feroz en nuestra investigación es **¿El caso práctico puede ser considerado como un género discursivo?** El objetivo de esta investigación es, pues, describir el caso práctico en el marco de unas variables discursivas específicas y lograr responder las preguntas subsidiarias: ¿Qué tipo de texto y práctica es? ¿Cuáles son sus elementos constitutivos? ¿Quiénes lo escriben? ¿Cómo?

¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Se parece a otros géneros textuales? ¿Para qué sirve escribirlo?  
¿Por qué lo escriben así? ¿Podrían escribirlo mejor?



# **II. DATOS Y METODOLOGÍA**



En esta segunda parte, describiremos el camino que tomamos para caracterizar discursivamente el caso práctico. Este conjunto de decisiones, también conocido como metodología, nos ayudó a construir las respuestas que expondremos en los segmentos de resultados y conclusiones. En otras palabras, a lo largo de los siguientes capítulos explicaremos cómo construimos el puente que relaciona las preguntas construidas en el marco teórico con las respuestas desarrolladas en los resultados. La construcción de dicho puente, es decir, nuestra metodología adoptada, incluyó las siguientes etapas:

- 1) Definición de las fuentes de consulta;
- 2) Especificación de las técnicas utilizadas para reunir, organizar y sistematizar las informaciones. Constitución del corpus;
- 3) Tratamiento de la información y definición de las categorías de análisis (programa NVIVO);

De manera que en los siguientes apartados compartiremos los datos para entender cómo fue realizada esta investigación. Esto es, desarrollaremos los puntos 1, 2 y 3 de la lista anterior y, así, daremos cuenta de las primeras decisiones tomadas, los enfoques adoptados, las etapas que se siguieron en la constitución del corpus y la propuesta de tratamiento de los datos y análisis. La interpretación de los resultados y la propuesta de organización de las respuestas se ampliarán en tercera y última parte de nuestra tesis denominada Resultados.



# 1. EXPLORACIÓN DEL TERRENO

## 1.1 OBSERVACIONES INICIALES

Mi experiencia profesional en Francia me ha llevado a impartir cursos de español en escuelas de ingeniería y a dictar, mayoritariamente, cursos de español de los negocios tanto en escuelas de comercio del sector privado como en las formaciones de Lengua Extranjera Aplicada (LEA) de diversas universidades. Naturalmente, dicha experiencia ha sido un marco reflexión en torno a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua para propósitos específicos. Por este motivo y por mi interés por el enfoque accional y el desarrollo de la competencia comunicativa en contextos de especialidad, al llegar a Lyon me llamó la atención un programa universitario con nombre de diosa romana. MINERVE, guerrera, sabia, patrona de los artesanos, les proponía a los estudiantes reforzar sus competencias disciplinares en Economía o Derecho, en alemán, español o italiano.

Al aproximarme al programa MINERVE de la Universidad Lumière Lyon 2, rápidamente tuve una fascinación por los cursos magistrales impartidos en español por profesores invitados de España y América Latina, expertos en sus disciplinas (Economía y Derecho). Contrario a mi experiencia profesional como profesora de ELE, estos especialistas no tenían como prioridad pensar en las competencias, los procesos y las formas de adquisición de la lengua española de sus auditores; su intervención no se apoyaba en la lingüística aplicada. Además, los profesores invitados de MINERVE no hablan francés, no conocen el sistema educativo francés y su propósito es más bien hacer que sus estudiantes franceses se adapten a los programas y a la experiencia de formación de sus universidades de origen. Fue claro mi interés por realizar mi investigación en este contexto de formación donde, a mi parecer, el español tenía legítimamente un tratamiento disciplinar y, por tanto, se configuraba realmente como un contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua de especialidad.

La consulta de la página web de MINERVE me permitió conocer, además de una presentación general de este programa internacional, la organización de su formación en

tres lenguas (español, alemán e italiano), en tres años de licenciatura y en dos ejes disciplinares: Economía y Derecho<sup>94</sup>.

La dirección del programa MINERVE y la coordinación de su sección de español aprobaron mi solicitud para asistir como oyente libre a las conferencias magistrales impartidas en español. Con dicho aval inicié la inmersión en las prácticas discursivas de la formación. Asistí a un par de clases con el objetivo elemental de impregnarme del ambiente y ver cómo era una sesión magistral en Derecho y en Economía. Algunos interrogantes guiaban en voz baja la observación. ¿De qué temas se habla? ¿Los estudiantes siguen la clase? ¿Participan? ¿Participan de forma oral, de forma escrita? ¿Entienden/utilizan el vocabulario de especialidad? ¿Cómo es el discurso del profesor? ¿Cuál es la relación entre la metodología seguida en la clase y la evaluación propuesta? ¿Cómo los estudiantes logran ser usuarios de un discurso de especialidad en economía y en derecho?

## **1.2 SELECCIÓN DE LA COMUNIDAD DISCURSIVA**

En la primera etapa de la exploración, las dos disciplinas del programa Economía y Derecho me despertaban el mismo interés e incluso había pensado investigar las prácticas discursivas de los estudiantes franceses en las dos áreas. Sin embargo, la asistencia a dos conferencias de cada campo disciplinar bastó para decidir que me limitaría a indagar las prácticas discursivas de la formación jurídica descartando, así, la formación en ciencias económicas.

Los análisis aportados por Cabré (2004), la investigadora catalana de gran referencia en los estudios de las lenguas de especialidad a quien nos hemos referido en la sección anterior, me animaron a excluir de mi estudio el área de ciencias económicas de MINERVE y su comunidad discursiva. La autora expone que los discursos de especialidad se distinguen por su grado de abstracción y de desviación respecto al estándar de comunicación. Este estándar se representa en un discurso oral espontáneo,

---

<sup>94</sup> Retener la fecha de esta primera consulta es importante porque en ese momento y hasta el siguiente año escolar, 2015-2016, la formación internacional se ofrecía en esas dos áreas. Sin embargo, hoy en día el programa ha evolucionado y la disciplina otrora “Económicas” se ha difuminado y actualmente recibe el nombre de “ciencias sociales”. Aunque con algunas modificaciones, el programa disciplinar de Derecho se mantiene estable.

de tema oral no especializado, medianamente formal y de función referencial. Así, los textos de especialidad, o de desviación de ese estándar, se pueden clasificar según distintos niveles<sup>95</sup> de especialización: alto, mediano o bajo.

Pues bien, en la etapa de exploración posicioné las clases disciplinares de economía de MINERVE en un nivel intermedio de especialidad y a las de derecho, en un nivel alto. La primera justificación para esta clasificación está en el tema. En efecto, los contenidos temáticos abordados en los dos cursos de económicas que seguí estaban a medio camino entre un tema especializado y un tema de dominio común. Las conferencias trataban temas de economía, política e historia latinoamericana. Además de los propósitos ligados a mi profesión, como ciudadana colombiana, tengo un interés natural por la historia, la política y la economía del continente; por este motivo los temas abordados no eran totalmente desconocidos para mí: procesos de independencias, colonialismo, políticas y modelos económicos extractivistas, esclavitud y sistemas clasistas de los países latinoamericanos, así como el PIB y el crecimiento económico de la región.

Asistir a estas conferencias me pareció fascinante, pero los temas (en una escala personal) pueden resultar interesantes para un estudiante francés promedio que se acerque a la lengua, la actualidad y las culturas de los países hispanohablantes. Este interés “general” no lo cataloga como un estudiante de español para propósitos específicos. Además de esto, algunos temas citados suelen aparecer en los diferentes textos periodísticos de difusión ciudadana; están presentes en los diarios, telediarios y en la radio. De hecho, guardando las evidentes e importantes diferencias en el nivel de análisis, los temas de historia y de economía de España y América Latina pueden ser abordados en los contenidos de las clases de preparación al examen de español de bachillerato (BAC, en francés) bajo las nociones 1. Espacios e intercambios, 2. Lugares y formas de poder, 3. Ideas de progreso y 4. Mitos y héroes. De modo que, en mi percepción, sin ser necesariamente usuarios de un discurso de especialidad, los estudiantes bachilleres que asistían a las conferencias de Economía de MINERVE, al igual que cualquier otro bachiller francés, ya tenían una noción preliminar de los temas abordados, aunque lejana y menos compleja.

---

<sup>95</sup> Este análisis encuentra también una correspondencia en los estudios de Ciaspucio Guiomar y su equipo de trabajo en la Universidad de Buenos Aires. Esta autora también concibe el ámbito de los textos especializados en términos de *gradación* o *continuum* con polos imaginarios describibles como + especializados/- especializados.

Por el contrario, los temas de las conferencias de Derecho no fueron percibidos como temas comunes en los contenidos de un curso de español general: leyes, códigos que rigen el divorcio, el matrimonio, las herencias o sucesiones, la compra-venta de bienes y servicios, la celebración de distintos tipos de contratos, los desahucios, las solicitudes al Tribunal Constitucional de España, etc. La posible comprensión por parte de los estudiantes franceses de estos temas, no estaba ligada a sus antecedentes como estudiantes de español general sino a sus antecedentes como estudiantes de derecho en la carrera que simultáneamente cursaban en la Universidad de Lyon.

Por otro lado, la relación del tema y su geografía también era más restrictiva en esta sección: derecho de España, en oposición a historia, política y economía de las sociedades de una geografía más amplia: España y América Latina<sup>96</sup>.

Ahora bien, el tema no es el único rasgo del nivel de especialización de los discursos. Como bien lo propone Cabré (2004), la temática claramente orienta la probabilidad pero *no es una condición ni necesaria ni suficiente* para dar determinar el carácter especializado de un discurso. Además de esta también se debe considerar la manera de tratar la información, es decir, el manejo de los contornos de los conceptos representados por la terminología de los discursos (p. 23). Con respecto a este rasgo el nivel de conceptualización de los profesores en los dos campos de conocimientos era alto, había empate. Claramente ambos grupos de profesores eran especialistas en derecho o economía puesto que su discurso mostraba total dominio de términos y conceptos propios de sus disciplinas.

Con respecto a la terminología disciplinar, una vez más las clases de derecho me resultaban más desafiantes. Un amplio grupo de términos extranjeros solicitaban toda mi concentración para seguir las conferencias: *procedimiento preferente y sumario, vecindad civil, régimen económico matrimonial, régimen de saneamiento de vicios, contratos celebrados por lesión o inoponibilidad, principio pro homine, indubio pro*

---

<sup>96</sup> De hecho, estos contenidos de cultura y civilización están presentes en un curso de español general en la universidad y en los centros de lenguas como el Instituto Cervantes. En un discurso no especializado, yo misma he incluido estos temas en algunas unidades didácticas diseñadas para los cursos de Español Lengua y Cultura y Español Lengua de los Negocios, cursos impartidos en formaciones superiores universitarias.

*informatione, legítima, ley orgánica, rescisión por lesión, contrato oneroso o incumplimiento doloso*, entre otros.

Con todo y esto, consideramos otro elemento de mayor peso en la clasificación de los discursos de las clases magistrales de economía y de derecho como un discurso de especialidad medio y alto, respectivamente. Este criterio es el tono<sup>97</sup> del discurso del profesor y su intercambio con los estudiantes: histórico y descriptivo en las clases de economía; descriptivo, argumentativo y procedimental en las de derecho. El tono histórico y descriptivo es un tono común en las clases magistrales de un discurso académico. El profesor experto en un tema lo presenta en una secuencia monologal, teniendo en cuenta un eje frecuentemente cronológico, detallando los elementos constitutivos de ciertos fenómenos. En este caso, los estudiantes asumen un rol de participación ciertamente pasiva.

También percibimos este tono histórico, descriptivo y, en consecuencia, referencial en la metodología de evaluación de la sección de Economía. Amablemente los profesores que dictaron estas conferencias me describieron y me compartieron los exámenes finales de sus cursos. Como se puede observar en el Anexo 19, las evaluaciones incluyen un grupo de preguntas abiertas como *qué es, cuáles son, por qué o explique*. En las respuestas se esperan, por tanto, procesos descriptivos: definiciones, enumeraciones de elementos, sucesos o mención de características de algunos fenómenos o situaciones.

Por el contrario, el tono argumentativo y procedimental que percibía en la superficie a la que a duras penas tenía acceso en las clases de Derecho me mostró que había indicios de una metodología disciplinar en el fondo y que se requerían ciertas competencias metódicas específicas para resolver los interrogantes que se planteaban oralmente. Percibía una gran cantidad de enunciados procedimentales de ordenación, fórmulas condicionales, causales, consecutivas y contraargumentativas. Con cierta frecuencia había secuencias dialogales entre profesores y estudiantes en las que a estos últimos se les solicitaba una participación activa no solo respondiendo con datos e informaciones sino

---

<sup>97</sup> Para Halliday (1978: 110) el tono está determinado por la identidad social de los participantes en la comunicación y por la función perseguida en la comunicación. Más específicamente el denominado tenor interpersonal o tono determina el grado de formalidad que tiene un texto.

con procedimientos, conclusiones y enunciación de varios mecanismos de análisis. Dialogando con la profesora de estas primeras conferencias de Derecho supe que la evaluación final retomaría, por escrito, el análisis de los casos jurídicos trabajados durante las clases: La profesora expondría una situación problemática de un ciudadano y sería labor de los estudiantes presentar ese conflicto en términos jurídicos, explicar cuáles leyes, normas o códigos intervendrían a favor o en contra para, finalmente, presentar la resolución jurídica del caso. En ese primer intercambio improvisado, supe que a todo este procedimiento de análisis se le denominaba *caso práctico*. En el Anexo 20 se puede consultar un ejemplo de la consigna de un parcial de caso práctico en Derecho. La primera impresión que tuve en la observación preliminar es que tanto en clase como en la evaluación se activaban mecanismos que, además de descriptivos y explicativos, eran altamente argumentativos y metodológicos.

Finalmente, con respecto a los participantes de la comunidad discursiva, la disciplina jurídica del programa MINERVE en español me mostraba un rasgo de homogeneidad bastante clara. Mis indagaciones iniciales indicaron que todos los profesores conferencistas invitados para impartir las clases magistrales de derecho provenían de la misma región española, la misma universidad y la misma facultad: Cataluña, Universidad de Barcelona, Facultad de Derecho. Igualmente, todos los estudiantes inscritos en este programa cursaban al mismo tiempo la licenciatura de Derecho en la Universidad de Lyon 2.

Por el contrario, el grupo humano de la sección de Economía era heterogéneo. Los profesores provenían de diferentes universidades de España, Colombia y Venezuela, entre otros países hispanohablantes. Los estudiantes inscritos en esta formación pertenecían a diversas filiales de la Universidad Lumière Lyon 2 y del Instituto de ciencias Políticas de Lyon (Sciences Po - IP), y cursaban diversas carreras como Historia, Filosofía, Economía, Sociología o Lenguas Extranjeras Aplicadas, entre otras.

Estas condiciones de los participantes en el programa MINERVE, me mostraron que en la sección de Derecho había un grupo humano homogéneo que compartía prácticas comunicativas y conocimientos muy específicos; que usaban textos y habilidades cognitivas específicas para procesarlos. En palabras de Cassany (2008), la sección de Derecho Español de este programa universitario constituía *una comunidad de práctica*

*discursiva*. Estas primeras observaciones me mostraron que sus miembros, utilizando el español como lengua vehicular, se identificaban con mecanismos de producción, transmisión y recepción de conocimientos específicos. Tuve los primeros indicios para pensar que tanto los profesores como los estudiantes de Derecho compartían aspectos socioculturales, pragmáticos y retóricos, en diferentes niveles de experticia: enseñaban o aprendían a identificar problemas con los derechos de los ciudadanos y a resolverlos mediante la aplicación de las leyes jurídicas que rigen la sociedad española.

A modo de síntesis, la dificultad de la terminología, el análisis de situaciones poco cotidianas, la homogeneidad en la comunidad de práctica y la percepción de ciertos mecanismos metodológicos estables me hicieron sentir que en las clases de derecho había un discurso de alto nivel de especialidad y que me encontraba en medio de una comunidad discursiva mucho más delimitada que la de economía. El terreno que estaba pisando en este contexto disciplinar resultaba, pues, totalmente desconocido, me planteaba límites y, por tanto, más desafíos.

La decisión estaba tomada, continuaría mis indagaciones en los procesos comunicativos y discursivos de la disciplina jurídica y ampliaría mi inmersión en esta comunidad. Cabe recordar que la percepción de las clases de Derecho que hemos descrito hasta aquí corresponde únicamente a la observación de dos sesiones de MINERVE. En este sentido, esta descripción es parcial y solo cuenta para entender cuáles elementos tuvimos en cuenta para excluir la disciplina económica de nuestro estudio. Como se verá en el capítulo Notas de observación de clase, la asistencia a más clases de la misma sección jurídica nos llevó a observar otros fenómenos que muestran configuraciones distintas de las clases de derecho en MINERVE.

Hasta aquí hemos compartido las reflexiones iniciales que anteceden y, sin duda, comienzan a condicionar el objeto de estudio, la selección de datos, la selección de su modo de exploración e incluso los instrumentos de análisis; elementos que desarrollamos a continuación.



## **2. CONSTITUCION Y TRATAMIENTO DEL CORPUS**

### **2.1 CONSTITUCIÓN DEL CORPUS, CREACIÓN DE NUESTROS RECURSOS**

Siguiendo a Gamboa (2012, p. 18), una investigación es un proceso metódico que equivale a buscar algo a partir de vestigios o de pistas, por ende, ¿cuáles pistas nos llevarán por mejor camino para entender qué es un caso práctico en el marco de una formación jurídica? ¿Dónde las encontraremos? ¿Cuáles elementos nos permitirán entender cómo los estudiantes franceses logran ser usuarios (competentes o no) de un discurso de tan alto nivel de especialidad? ¿Cuáles serán las fuentes que seleccionaremos para el análisis? ¿Cómo las recopilaremos? ¿Cómo las abordaremos? Lo veremos a continuación.

Como se describió en el apartado anterior, el primer paso para caracterizar el caso práctico ha sido la inmersión en la comunidad discursiva jurídica del programa MINERVE. Comunidad a la cual no pertenece la investigadora y cuya metodología de evaluación ha producido los textos objeto de nuestro estudio.

Avanzar en este nuevo terreno supuso realizar varias tareas que permitirían compilar información pertinente y constituir nuestros recursos de análisis:

- 1) Entablar un diálogo con la dirección de MINERVE y la jefa de la sección Español.
- 2) Consultar la descripción del programa MINERVE en los archivos de sus informes anuales y en su página web.
- 3) Asistir a las clases de MINERVE de la sección Español como asistente-oyente.
- 4) Consultar blogs, foros, asociaciones y otros sitios web que ayudan a los estudiantes de Derecho a mejorar sus redacciones y tener éxito en los exámenes escritos.
- 5) Consultar las bibliotecas de las facultades de Derecho en Lyon y en Barcelona.
- 6) Entrevistar a los profesores de Derecho de MINERVE de la Universidad de Barcelona y de la carrera en francés de la Universidad Lumière Lyon 2.

- 7) Consultar los archivos de los exámenes escritos de la sección de Derecho Español del programa MINERVE y los archivos de los exámenes escritos en español en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Dicha zambullida en la comunidad discursiva ha coordinado la consulta y creación de diferentes documentos fuentes cuyo análisis nos permitirá caracterizar el caso práctico como un género discursivo. Como muchas otras investigaciones interesadas en el análisis del discurso académico o profesional, naturalmente, caracterizar un discurso implica trabajar con enunciados materializados en un corpus.

Las idas y vueltas en las reflexiones de nuestro análisis entre el 2016 y el 2018 nos han permitido construir el corpus de análisis descrito en la Tabla 14, organizado según el orden cronológico de su constitución:

5 notas de observación no participativa de 5 clases de Derecho Español impartidas por los profesores catalanes en el programa MINERVE, en el periodo escolar 2016 – 2017.
155 casos prácticos escritos en español por los estudiantes del programa MINERVE de la Universidad de Lyon 2, en el periodo del año escolar 2016 - 2017.
5 entrevistas a 5 profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona que participan en el programa MINERVE como profesores invitados, grabadas en mayo de 2016
40 casos prácticos escritos en español por los estudiantes españoles de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en el periodo del año escolar 2016 -2017
14 consignas de casos prácticos diseñadas por los profesores de la Facultad de Derecho de Barcelona para los exámenes escritos de los cursos que imparten en Barcelona y en Lyon. Dichas consignas generaron la escritura de los casos prácticos recopilados.
3 entrevistas a 3 profesores franceses de la Facultad de Derecho de la Universidad de Lyon 2, grabadas en junio de 2016
1 entrevista al ex coordinador de la sección de lengua española en el programa MINERVE, grabada en junio de 2016

Tabla 14. Constitución del corpus según el orden cronológico de recopilación de datos

La pluralidad de los elementos del listado de la tabla anterior evidencia que hemos compuesto un corpus de textos de naturaleza mixta y diversa; significativo y equilibrado. Con datos orales, escritos, controlados o espontáneos, en español o francés; el corpus integra consignas y redacciones de exámenes escritos en el marco de una formación jurídica, notas de observación de clase y entrevistas con los miembros de la comunidad de estudio.

Vale la pena resaltar que, con respecto a la constitución del corpus, diferenciamos con claridad un *dato existente* de un *dato creado*. En efecto nuestro corpus integra datos creados y seleccionados a partir de datos existentes o no existentes en las prácticas comunicativas de nuestra comunidad discursiva. Por consiguiente, no todos los datos existentes en el inventario de textos que circulan en nuestra comunidad integran nuestro corpus. Los datos creados son el resultado de numerosas de decisiones tomadas para seleccionar las fuentes idóneas para nuestro análisis.

Por ejemplo, con respecto a los exámenes escritos consultamos en total alrededor de 500 copias archivadas tanto en las secretarías de MINERVE como en la Facultad de Derecho en Barcelona (dato existente - realidad), pero nuestro corpus solo está integrado por un total de 190 casos prácticos (dato creado - construcción) seleccionados y extraídos del total de las copias de exámenes consultadas.

Por otro lado, un ejemplo de un dato creado e integrado en nuestro corpus a partir de un dato inexistente son las transcripciones de las entrevistas sostenidas con los profesores. En efecto, nuestra conversación con ellos no hace parte de un intercambio propio y natural de esta comunidad, es un diálogo propuesto, construido por mutuo acuerdo y totalmente extraordinario dentro de las prácticas discursivas de los informantes. El dato creado se materializará en las transcripciones que finalmente integrarán nuestro corpus para su posterior análisis.

Finalmente, nuestra forma de abordar estos datos no tendrá en cuenta su orden cronológico de recogida (Tabla 14) sino más bien su naturaleza genérica, de manera que nuestro corpus de análisis estará constituido por 4 subcorpus, a los cuales nos referiremos como *recursos* o *fuentes*, en adelante. Los recursos que integran nuestro corpus se presentan en la siguiente Tabla 15.

El número de casos prácticos y su número de palabras en el corpus son dos índices de su peso y su valor central en nuestra tesis. En el Capítulo 4 de esta sección explicaremos con gran detalle los caminos recorridos para conformar los cuatro recursos que integran el corpus de análisis en la Tabla 15. Justificaremos, desde nuestra perspectiva descriptiva, cómo estos nos han permitido describir la comunidad discursiva y la

práctica de escritura con datos fiables que reconstituyen el contexto, las regularidades y las singularidades del caso práctico y las estrategias discursivas que lo distinguen.

<b>CORPUS DE ANÁLISIS</b>	
<b>RECURSOS</b>	<b>NÚMERO DE PALABRAS</b>
5 notas de observación de clase	6.562
9 entrevistas a los profesores de la comunidad discursiva	31.453
14 consignas de evaluación de casos prácticos	1.746
190 casos prácticos escritos en ELM y ELE	38.657
<b>TOTAL</b>	<b>78.418</b>

Tabla 15. Corpus de análisis en nuestra investigación.

## **2.2 TRATAMIENTO DEL CORPUS**

Dado que nuestro objeto de estudio será analizado a partir de su aspecto discursivo y que esta dimensión, en esencia, implica el cruce de múltiples terrenos de investigación, no es una sorpresa que los enfoques metodológicos que seguimos sean diversos. La forma en que construiremos la respuesta implica, en consecuencia, un enfoque multimetodológico<sup>98</sup> que, además, responda a la naturaleza de los diversos documentos que conforman el corpus (entrevistas, exámenes escritos, notas de clase, etc.).

### **2.2.1 hoja de ruta**

El diseño de esta investigación seguirá el enfoque etnográfico para caracterizar una *práctica de escritura* (Carlino, 2009, p. 5)<sup>99</sup>, en el marco de dos programas de formación jurídica. Este diseño supone la atenta observación de los datos y el registro fiel y ordenado de lo observado. Nuestra intención es, pues, describir el caso práctico en el marco de unas variables específicas buscando presentarlo como un género textual y, en consecuencia, lograr responder ¿qué es? ¿Cuáles son sus elementos constitutivos? ¿Quiénes lo escriben? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Se parece a otros géneros

<sup>98</sup> Sánchez-Jimenez (2016) también advierte que en el contexto anglosajón diversos autores se suman a esta condición necesariamente híbrida en los enfoques metodológicos en las investigaciones más recientes del inglés con fines específicos ESP (por sus siglas en inglés). La condición híbrida sería imprescindible para abarcar diversos niveles de análisis de los textos estudiados (p. 19).

<sup>99</sup> *Práctica letrada* en Cassany (2008:9)

textuales? ¿Para qué sirve escribirlo? ¿Por qué lo escriben así?<sup>100</sup> ¿Podrían escribirlo mejor?<sup>101</sup>

Para construir estas respuestas buscaremos las pistas en los recursos que integran nuestro corpus de análisis (Tabla 15). Navegaremos con las luces encendidas a través de las entrevistas a los profesores, el diario de observación de clases, los exámenes escritos y las consignas de evaluación. Este navegar, como veremos más adelante, será potenciado y optimizado con la ayuda de una herramienta de análisis automatizado: NVIVO.

Cabe destacar que las condiciones naturales en las que se da el fenómeno que estudiamos, el caso práctico, no se han visto alteradas<sup>102</sup> ni en la fase de recopilación de los exámenes escritos ni en la fase de observación. No pertenecemos a la comunidad discursiva, nuestra observación de clase ha sido *no participativa*, los textos escritos fueron recuperados directamente del archivo de exámenes de las instituciones, y las entrevistas a los profesores fueron realizadas en un momento y en un lugar que no interrumpía su intervención como profesores de derecho en Barcelona y en Lyon.

Por otro lado, la naturaleza descriptiva de nuestra investigación fuerza un enfoque inductivo<sup>103</sup> como método científico. Realizaremos unas observaciones específicas y

---

<sup>100</sup> Esta pregunta se acerca al marco de un estudio de corte analítico, sin embargo, la conservamos como pregunta orientadora en nuestro estudio descriptivo dado que preguntarnos por qué escriben los casos prácticos como los escriben, nos dará luces sobre el contexto en el que se produce la práctica de escritura. En efecto, un enfoque analítico o incluso un análisis de errores cuestionaría de forma más rigurosa las relaciones causales de este fenómeno de escritura.

<sup>101</sup> El enfoque puramente descriptivo de nuestra investigación podría excluir y confinar esta pregunta a los propósitos de una investigación-acción, sin embargo, decidimos conservarla como pregunta orientadora en nuestro estudio puesto que los resultados podrían arrojar conclusiones que enriquezcan y amplíen la perspectiva didáctica de la enseñanza del español para propósitos específicos. Se espera presentar, así, una serie de reflexiones generales para tener en cuenta en el acompañamiento didáctico y pedagógico a los estudiantes en formación jurídica. No obstante, esto no significa que dedicaremos tiempo y espacio en nuestro estudio para planificar, aplicar o evaluar acciones alternativas para, eventualmente, mejorar la enseñanza del español como lengua extranjera en un contexto de lengua especialidad.

<sup>102</sup> Consideramos importante destacar esta información porque, pese a que nuestra intención es acercarnos a la comunidad discursiva, consideramos que mantenerse como una investigadora externa contribuye a la validez de la descripción. No se altera, no se manipula y no se interfiere en los procesos de producción del texto objeto de estudio.

<sup>103</sup> Coincidentalmente, hemos señalado en la sección anterior que el enfoque inductivo es el que se asocia con la propuesta metodológica de Langdell y su introducción de análisis de casos en la Escuela de Leyes de Harvard. Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006 : 114) presentan el método inductivo como el portador de una lógica y un sentido de descubrimiento puro. Citan, a modo de ejemplo, los primeros trabajos etnográficos y antropológicos centrados en la exploración y la descripción exhaustiva de las culturas exóticas y de grupos humanos en su contexto natural. Nuestra lógica será pues inductiva puesto

detalladas en las entrevistas, en los textos escritos por los estudiantes y en los demás recursos de análisis de datos que hemos seleccionado. A partir de estas descripciones específicas llegaremos a conclusiones generales sobre la configuración del caso práctico como un género discursivo de Derecho en etapa de formación universitaria. Este sentido de lo específico a lo general, de los detalles al todo, confirman esta orientación particularmente inductiva<sup>104</sup>. Se espera que un gran número de observaciones nos muestren singularidades, al igual que algunos patrones que permitan hacer unas generalizaciones y proponer, de este modo, una caracterización completa del caso práctico como práctica de escritura de una comunidad discursiva específica.

Nuestro análisis seguirá una lógica *deliberativa* (Mukamurera et al., 2006), según la cual el análisis descriptivo, a pesar de ser guiado por un sentido primitivo de exploración y descubrimiento, sigue una ruta condicionada por las influencias teóricas. De esta forma, el marco teórico presentado en la primera parte de esta tesis ha moderado el proceso de análisis y enmarca los conceptos o características a través de las cuales se produce nuestra interpretación.

Ahora bien, aunque el marco teórico induce el proceso interpretativo, no existe una grilla de análisis fija inicial, esta se irá componiendo y enriqueciendo con los datos que emerjan del corpus. Organizaremos, interpretaremos y crearemos datos según lo observado en los cuatro recursos que integran nuestro corpus. A esta forma de abordar la información se le conoce como un enfoque *corpus driven*, en oposición al enfoque *corpus based*<sup>105</sup> el cual parte de los datos obtenidos del corpus para explicar o ejemplificar teorías lingüísticas pre-existentes a la creación de los grandes corpora.

La fase de observación del corpus demandará estar atentos para tomar nota de la mayor cantidad de detalles posible. Este método descriptivo se alinea frecuentemente con el método cualitativo, sin embargo, a continuación presentamos en qué medida el método

---

que descubriremos y exploraremos el caso práctico en su contexto natural de realización como práctica discursiva de una comunidad específica.

<sup>104</sup> En oposición al método deductivo, el cual es más controlado y está más enfocado en probar o confirmar hipótesis claramente preestablecidas. El sentido que suele orientar una investigación de este enfoque va de lo general a lo específico.

<sup>105</sup> Se trata de dos enfoques descritos tradicionalmente en la Lingüística de Corpus y, en particular, en los trabajos de Tognini-Bonelli (2001).

de análisis de los datos de nuestro estudio será mixto e integrará un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo.

### **2.2.2 Cantidad y cualidad, el encuentro de la unidad**

De modo general sabemos que los objetos de estudio de las Ciencias Naturales como la Biología, la Mecánica, la Física o la Química son abordados bajo el criterio estricto de la objetividad y, por ende, se utilizan lenguajes y métodos que filtran las apreciaciones subjetivas. Las investigaciones en estos campos suelen utilizar exclusivamente herramientas matemáticas y estadísticas. En contraste, en las Ciencias Sociales o Ciencias Humanas los procesos de interpretación son la herramienta básica para abordar los fenómenos, los códigos matemáticos resultan insuficientes en este terreno.

Nuestro objeto de estudio se ubica claramente en el segundo campo de estudios, su pertenencia al campo de las Humanidades lo identifica con los enfoques fenomenológicos y hermenéuticos y los métodos cualitativos. Sin embargo, en nuestra investigación la línea entre la cantidad y la cualidad es continua y compatible. No consideramos excluyente o contradictoria la relación entre los métodos cuantitativo y cualitativo<sup>106</sup>. Seguimos en este sentido el concepto de *unidad* de Sanchez y Chaves-Gamboa (2004) quienes proponen superar el conflicto y entender que *cada objeto fenómeno del conocimiento revela múltiples determinaciones y dimensiones, entre ellas, las cuantitativas y las cualitativas, razón por la cual no se pueden separar en el proceso de conocimiento de estos fenómenos* (p. 22).

Esta visión de complementariedad y la aceptación de la diversidad de enfoques y métodos suponen considerar al mismo tiempo la fluctuación entre las técnicas cualitativas y cuantitativas. Una puede ganar mayor peso que la otra en diferentes momentos o etapas de la investigación; el énfasis dado a un polo reduce la intensidad en el otro. De esta forma, en nuestro estudio el enfoque cuantitativo será el protagonista

---

<sup>106</sup> Este dualismo entre cantidad y cualidad aparece en varias polarizaciones, por ejemplo, en la ya anotada objetivismo-subjetivismo y, además, en los pares descripción-interpretación, explicación-comprensión, positivismo-fenomenología, concreto-abstracto, etc. Según se expone en Mukamourera et al. (2016), en contraste con los métodos cuantitativos, los métodos cualitativos históricamente han sido llevados a juicio acusados por su falta de objetividad, validez y de cientificidad (p. 111)

durante las etapas de recolección y organización de datos, mientras que el cualitativo registrará las etapas de categorización de resultados y, evidentemente, su interpretación.

Mukamourera et al. (2006, p. 112), siguiendo los estudios de Miles & Huberman (2004), proponen otra lectura de la relación cuantitativo – cualitativo, compatible con esta postura. Dicen estos autores que se debe distinguir entre *el análisis cualitativo* y *el dato cualitativo*. En nuestra investigación los recursos con los que contamos para describir el *caso práctico* son claramente datos cualitativos, información presentada en forma de textos. No obstante para presentarla recurriremos a un análisis tanto cualitativo como cuantitativo.

Nuestro análisis será cuantitativo en la medida en que tenga en cuenta los aspectos observables susceptibles de cuantificación, por poner un ejemplo: contaremos los recursos y partículas discursivas presentes en los casos prácticos escritos en español por los estudiantes franceses y españoles. Será importante contar, medir y clasificar las partículas discursivas presentes en los textos; simultáneamente serán contrastadas y se verificará su frecuencia de aparición, la tendencia y la distribución longitudinal.

La fase cualitativa exigirá sistematizar con atención las señales, los registros y las informaciones presentes en el corpus para construir la configuración del género discursivo objeto de estudio. De modo que se realizará una interpretación del discurso de los profesores en las entrevistas, de las notas tomadas durante la observación de las clases de derecho, de la metodología planteada en las consignas de evaluación y en los programas de los cursos no magistrales en MINERVE y del repertorio de estrategias discursivas seleccionadas en las redacciones de casos prácticos.

Así pues, el análisis de nuestro objeto de estudio alterna constantemente entre uno y otro enfoque para cubrir las dimensiones del *caso práctico*. En consecuencia, por ejemplo, el número de frecuencia de aparición (alta o baja) de un rasgo discursivo, hará que ese rasgo sea representativo y se configure como una cualidad importante del género discursivo que describimos en esta tesis<sup>107</sup>.

---

<sup>107</sup> Sanchez y Chaves-Gamboa (2014) presentan un análisis de esta dualidad en el terreno de la filosofía y la dialéctica que nos ayuda a la comprensión de la coexistencia de los dos enfoques. Señalan los autores que Marx reseña esta perspectiva de “unidad de los contrarios” en el Capital. En su lectura de lo que es

Muy posiblemente habrá puntos de interconexión entre los exámenes escritos, las consignas, las representaciones de los profesores, sus prácticas como formadores en las ciencias jurídicas e incluso el propio diseño del programa MINERVE. Será pues el análisis de los datos con el prisma de la unidad (cualidad y cantidad) el que nos permita revelar estas interacciones de los sujetos y los datos y, muy probablemente, nos llevará a entender la configuración del *caso práctico* como una comunicación específica de un grupo humano.

---

una “mercancía” el filósofo y crítico de la economía política atribuye al mismo tiempo los valores de cualidad y cantidad al abrigo:

*Un abrigo como valor en uso sirve para calentarse y para mostrar posición social, es pura cualidad, y como valor de cambio puede ser igual a varias libras de lino, medido en número de libras esterlinas, es pura cantidad. Según el mismo Marx, citando la lógica de Hegel, el real se constituye de las dimensiones cuantitativas y cualitativas y estas dos determinaciones se modifican mutuamente “cambios cuantitativos, más allá de cierto punto, se convierten en cambios cualitativos”. (Sanchez y Chaves-Gamboa, 201, p. 25)*



### **3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO AUTOMATIZADO CON NVIVO**

Conscientes de que la tecnología amplía las capacidades de la percepción humana, con el propósito de aguzar la vista y optimizar las capacidades de exploración del corpus, decidimos recurrir a un programa de automatización de datos. Al utilizar una herramienta tecnológica, nuestro interés se centrará en realizar una exploración más fina y más concentrada de modo que supere la barrera del tamaño de nuestro corpus (78.515 palabras) y su diversidad.

Buscamos una herramienta informática que nos permitiera sacar mejor provecho de esta gran masa de datos, organizando la información, analizándola y automatizando los cálculos de frecuencia (especificidades y coocurrencias) que de realizarse a mano tomarían mucho tiempo, recurso con el que no contamos.

#### **3.1 SELECCIÓN DEL SOFTWARE PARA APOYAR LA DESCRIPCIÓN**

Nuestras indagaciones nos llevaron a seguir la formación del equipo Cellule de Corpus Complexes (CCC, Célula de Corpus Complejos) del laboratorio ICAR UMR 5191, institución asociada a la Université Lumière Lyon 2 en la cual esta tesis doctoral está inscrita. La CCC es pues un equipo transversal de ayuda a la investigación cuya misión es recoger y explorar corpus “complejos” que contengan datos heterogéneos (video, audio, texto, imagen, etc.) en una variedad de contextos, especialmente de interacción.

Algunos de los programas informáticos utilizados por la CCC son Elan, Transana y, más recientemente, NVIVO. Elan es un programa de anotación de textos multimedia (audio y video) desarrollado por el grupo técnico de psicolingüística del Instituto Max-Planck. Su sistema de transcripción se alinea en simultáneo, y con mucha precisión, con la señal sonora. Nos pareció una herramienta más apropiada para un estudio centrado en el análisis de la conversación donde las pausas o los solapamientos cobran una importancia vital.

Por otro lado, Transana y NVIVO hacen parte de los programas CAQDAS (*Computer Assistent Qualitative Data Analysis Software*), programas informáticos diseñados para realizar un análisis cualitativo a partir de un modelo general de análisis de datos: la codificación. El primero es un programa de análisis puramente textual, es decir, consideramos que es el ideal para los estudios que tengan por objetivo revelar y detallar las estructuras gramaticales y semánticas de un corpus. No corresponde, pues, a los fines metodológicos de nuestra investigación.

En consecuencia, y si bien no es un programa gratuito, seleccionamos NVIVO como herramienta informática de análisis de datos. Varios factores nos orientaron a trabajar con esta herramienta informática: la comodidad de su interfaz; la preparación del análisis por medio de mapas mentales, la facilidad de su sistema de transcripción, codificación y recuperación de datos; y, muy importante, la capacidad para relacionar los códigos en los diferentes documentos del corpus, según un esquema de atributos.

Esta última cualidad cobrará importancia en el análisis de las redacciones de casos prácticos, puesto que se podrá medir con facilidad, por ejemplo, si las relaciones discursivas de causalidad están condicionadas por la consigna, la subdisciplina jurídica o el año escolar del estudiante autor, o bien, si tienen una relación con la nota que le ha dado el profesor.

Los diversos enfoques y los diferentes marcos teóricos de nuestra investigación encuentran su lugar en este programa informático: más etnográfico en el análisis de las entrevistas, más lingüístico-textual en el análisis de las redacciones escritas, por ejemplo. En fin, como se verá a continuación NVIVO ha sido una herramienta de trabajo durante diferentes etapas de nuestro análisis.

## **3.2 ETAPAS SEGUIDAS EN EL ANÁLISIS DEL CORPUS**

### **3.2.1 Preparación del corpus, digitalización de los recursos**

Por su naturaleza, un dato cualitativo no es, originalmente, un dato digital. Sin embargo, en nuestro estudio observar y presentar un dato cualitativo mediado por NVIVO implicó haber digitalizado las fuentes de análisis recopiladas a mano o en un formato audio. En este sentido, los documentos primarios que constituyen nuestro corpus de análisis (identificados en la Tabla 2) tuvieron que ser transcritos a un programa procesador de palabras como Word o como el incluido en NVIVO. Por ejemplo, las notas de clase tomadas a mano fueron transcritas en Word y las entrevistas cuyo formato de origen es un audio fueron transcritas con el procesador de palabras integrado en NVIVO. Unificar nuestro corpus y su formato escrito ha sido imprescindible para realizar el análisis y el tratamiento de la información mediado con el software, hacer anotaciones, codificar, clasificar y extraer los datos organizados según diversos códigos y atributos, entre otras funciones del programa.

### **3.2.2 De la lectura a la validación de una interpretación**

Decíamos antes que el objetivo del análisis cualitativo es dar sentido y comprender fenómenos sociales o discursivos, como el de nuestra práctica de escritura en un contexto de formación disciplinar. Los estudios de Mukamourera et al. (2006) muestran que el proceso de un análisis cualitativo se ha definido globalmente en tres etapas: 1) reducción de datos (codificación, reducción a unidades de sentido en categorías), 2) presentación de datos y 3) formulación y verificación de conclusiones. (p. 111).

Sin embargo hoy existe el consenso de que estas partes no siguen un camino lineal, por el contrario, toman una forma ciertamente progresiva, iterativa y recurrente (Ibid, p. 112). Esa es ciertamente nuestra experiencia en esta investigación, como lo veremos a continuación. NVIVO, en todo caso, ha acompañado y facilitado la exploración y la consolidación de los procesos de análisis no lineales representados en las etapas de la Figura 11.

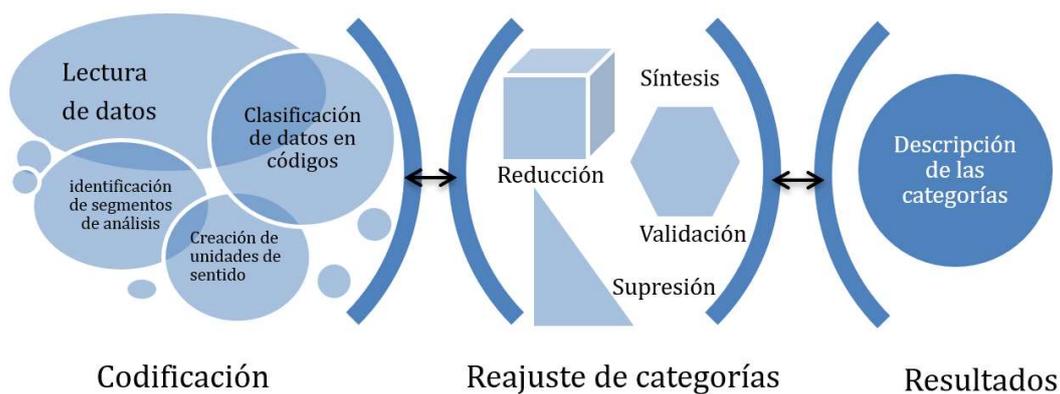


Figura 11. Etapas del análisis del corpus

Como se observa en la Figura 11, la lectura de los datos del corpus ha sido el primer paso en el camino hacia la búsqueda de la validación de una interpretación. Durante la primera lectura del conjunto de los textos del corpus surgieron impresiones que propusimos como resultados provisionales y las clasificamos en códigos (proceso que ampliaremos en el próximo apartado). Tal codificación de ciertos elementos del discurso dio como resultado una primera versión de la organización de los datos en un catálogo de códigos. Este fue cotejado nuevamente con los mismos datos para garantizar la pertinencia de las representaciones confirmando, suprimiendo o reduciendo lo observado.

En el siguiente paso definimos las categorías, lo cual nos obligó nuevamente a volver a la primera versión del catálogo de códigos y ajustarlo. Algunos códigos se eliminaron, la mayoría se reagruparon, otros se dividieron, etc. Redefinir las categorías significó afinar con más precisión los datos observados y evaluar su utilidad y su vínculo con los propósitos de nuestro estudio.

Este análisis no lineal es, en otras palabras, un constante vaivén entre los datos y la codificación, entre la codificación y las categorías y, en últimas, entre la investigadora y los datos; un análisis dinámico que expresa la búsqueda de una organización coherente e inteligible de los significados atribuidos a los datos del corpus. Vale la pena decir que el software seleccionado respaldó y facilitó realizar los reajustes, redefiniciones o reformulaciones que consideramos necesarias en todas las etapas del proceso de análisis.

Si bien en nuestro enfoque descriptivo de datos cualitativos las cifras no son un elemento central, el análisis cuantitativo, igualmente automatizado por NVIVO, ha permitido ver un retrato global de los datos para posteriormente aportar conclusiones adecuadas y atenuadas sobre el fenómeno que estudiamos.

De modo que todos los procesos de las etapas anteriores nos ayudaron a construir, madurar y verificar los resultados presentados en la fase final del procedimiento. Nuestro objetivo en los próximos capítulos de esta tesis será, pues, trazar los movimientos que nos llevaron del análisis interpretativo a la descripción de las categorías creadas.

### **3.2.3 Codificación**

Al ser una etapa tan importante en nuestro análisis, consideramos necesario detenernos y presentar más detalles sobre la codificación, es decir, el proceso de reunir material del corpus por tema. Veamos, por ejemplo, la codificación realizada en la siguiente consigna extraída de nuestro corpus de consignas de evaluación de caso práctico:

*Albert compró una bicicleta en una tienda especializada. Era el día 8 de abril de 2011. Comprador y vendedor acordaron, en relación al precio, que este sería exigible a partir del 8 de mayo de 2011. La bicicleta, sin embargo, se entregó el mismo 8 de abril de 2011. El día 8 de mayo Albert no pagó el precio. La tienda le hace una reclamación para que pague el día 8 de diciembre de 2011. Albert no paga. El día 8 de enero de 2012, la tienda le vuelve a reclamar. El Albert, ante la última reclamación, cree que ha pasado demasiado tiempo y que ya no se le puede reclamar nada. ¿Tiene razón? (Caso de Albert, consigna 5)*

A partir de la lectura escrupulosa del recurso anterior, con la ayuda de NVIVO, nuestra sensibilidad fundada en los propósitos de esta investigación construyó la codificación reconstituida en los temas expuestos en los códigos de la Tabla 16.

Código: Estructura textual - Secuencia Narrativa
Albert compró una bicicleta en una tienda especializada. Era el día 8 de abril de 2011. Comprador y vendedor acordaron, en relación al precio, que este sería exigible a partir del 8 de mayo de 2011. La bicicleta, sin embargo, se entregó el mismo 8 de abril de 2011. El día 8 de mayo Albert no pagó el precio. La tienda le hace una reclamación para que pague el día 8 de diciembre de 2011. Albert no paga. El día 8 de enero de 2012, la tienda le vuelve a reclamar.
Código: Elementos de la Narración – personas/instituciones
Albert, la tienda.
Código: Elementos de la Narración – objetos
Bicicleta
Código: Elementos de la Narración – fechas
8 de abril de 2011, 8 de mayo de 2011, 8 de diciembre, 8 de enero de 2012
Código: Estructura textual - Secuencia de petición
El Abert, ante la última reclamación, cree que ha pasado demasiado tiempo y que ya no se le puede reclamar nada. ¿Tiene razón?
Código: Contenido conceptual
Exigible, reclamación
Código: Contexto restrictivo de la petición
El Abert, ante la última reclamación, cree que ha pasado demasiado tiempo y que ya no se le puede reclamar nada.
Código: Formulación indirecta de la petición - interrogativa
¿Tiene razón?
Código: Partículas discursivas – Oposición
Sin embargo

Tabla 16. Proceso de codificación. Ejemplo.

La explicación de los códigos de la Tabla 16 y su contenido serán desarrollados en los resultados de nuestra investigación. Lo que nos interesa resaltar en este apartado es que le hemos atribuido un significado particular a algunos segmentos de la consigna. Por ejemplo, los 3 segmentos

- (1) *el Abert, ante la última reclamación, cree que ha pasado demasiado tiempo y que ya no se le puede reclamar nada. ¿Tiene razón?,*
- (2) *sin embargo y*
- (3) *¿Tiene razón?*

adquirieron significados independientes en nuestra interpretación, y, en consecuencia, fueron clasificados en códigos diferentes. A todas luces, el segmento (1) nos mostraba que este era el momento de la consigna en el que el profesor le indicaba al alumno qué tenía que hacer. Nuestra percepción de cierta instrucción nos llevó a clasificarlo en un código al que llamamos *Secuencia de petición*. Evidentemente, (2) tenía un lugar asegurado en el código *Partículas discursivas* y con mayor precisión en el código creado para indexar los conectores discursivos de oposición del corpus. Por último, el

segmento (3) representaba, según nuestro criterio, el núcleo de la secuencia de la petición de la consigna. De forma que a *¿Tiene razón?* lo clasificamos como una fórmula indirecta de la petición en modo interrogativo.

Este proceso de codificación se realizó de acuerdo con un conjunto de criterios que emergieron durante el análisis de los datos y que, como intentamos demostrar, dependen por completo de nuestra sensibilidad y subjetividad como investigadores. Vale la pena subrayar que la etapa de codificación de datos con la ayuda del programa NVIVO ha sido decisiva en el análisis descriptivo de nuestro objeto de estudio. La indexación de los datos nos permitió establecer un marco de ideas temáticas (Códigos, en la Tabla 16) que caracteriza a cada uno de los recursos de nuestro corpus y que, tras varios reajustes, finalmente conformaron una categoría de análisis en la configuración del caso práctico como un género textual.

Tras realizar toda la caracterización o codificación, con la función *exportar* de NVIVO recuperamos en un formato Word el catálogo de códigos creado y su conjunto de segmentos textuales. Este paso esencial de exportación de datos nos permitió tener una visualización clara de la ocurrencia de cada fenómeno en el corpus y afinar las categorías en las que se presentarían los datos.

### **3.3 ENTORNO DE TRABAJO**

Consideramos importante ilustrar el entorno de trabajo con el programa NVIVO y, a su vez, los procedimientos metodológicos básicos realizados con esta herramienta informática descritos en nuestro apartado anterior. Por este motivo, con la ayuda de las capturas de imagen, exponemos a continuación el tratamiento del corpus con NVIVO y las etapas del análisis cualitativo común a todas los recursos que integran el corpus.

En la Figura 12, observamos la ventana de presentación básica e inicial del programa. De forma general, podemos decir que el entorno de NVIVO busca parecerse al creado por *Word Office*. Nuestra experiencia nos permite confirmar que esta semejanza facilita la comprensión de la lógica del funcionamiento del programa.

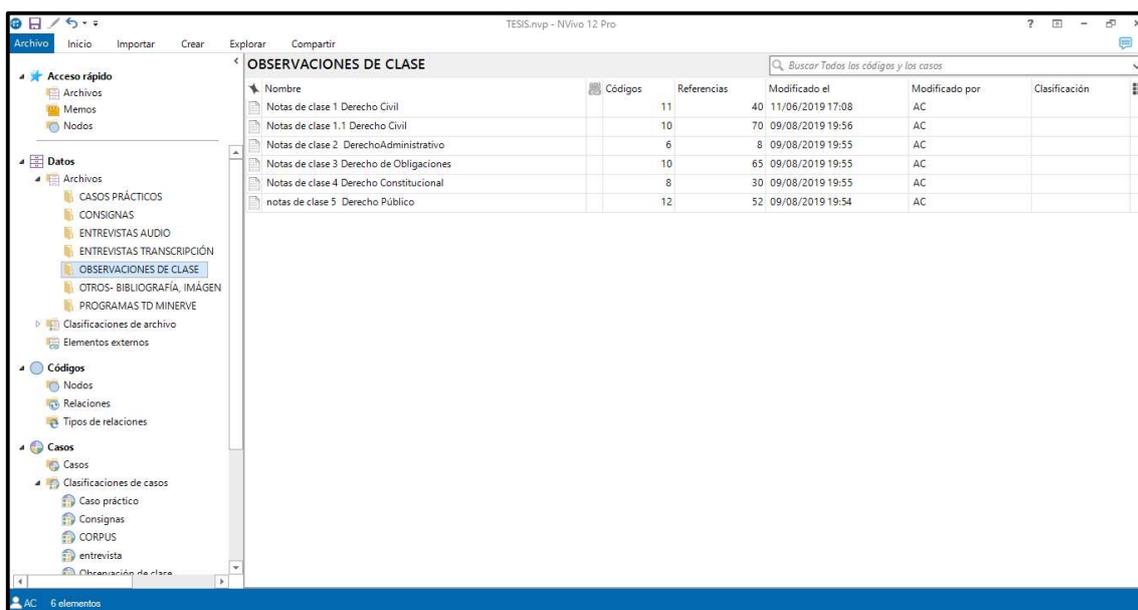


Figura 12. Entorno de trabajo con NVIVO

En el centro superior de la Figura 12, leemos el título de nuestro proyecto: *Tesis*. La barra de herramientas principal nos da una noción de las operaciones que se pueden realizar: *Archivo*, *Inicio*, *Importar*, *Crear*, *Explorar* y *Compartir*. A la izquierda de la ventana, en la pestaña *Datos* se encuentra la pestaña de un nivel inferior llamada *Archivos*. Allí se encuentran los documentos que integran nuestro corpus de análisis organizados en carpetas. Han sido alojados allí tras haber sido importados desde un archivo Word con la ayuda de la pestaña *Importar*, o bien porque el documento ha sido creado directamente en el programa con las opciones de la pestaña *Crear*.

Al seleccionar una de las carpetas de la sección *Archivos*, se abre a la derecha una ventana más grande en la cual se visualizan los documentos que la integran. Vemos en la Figura 12, por ejemplo, los documentos que corresponden a las transcripciones de las clases observadas en MINERVE. NVIVO nos aporta información importante como, por ejemplo, el número de códigos creados en cada archivo, las referencias encontradas según esos códigos y la fecha de la última modificación.

Así, en la Figura 13 podemos ver que se han creado 12 códigos (se han codificado 12 unidades de sentido) en la transcripción de la clase de Derecho Público, por ejemplo. 52 referencias textuales representan estos 12 códigos en ese documento. La última fecha de

modificación es el 9 de agosto del 2019, a las 19h54, realizada por AC (Angélica Cortés)<sup>108</sup>.

Una vez organizados los documentos en las carpetas del archivo, en la Figura 13 podemos entender cómo se realiza su codificación. Al seleccionar uno de los documentos, por ejemplo, Derecho Civil, este se abre en otra ventana a la derecha. Todas las operaciones que se realicen se irán mostrando siempre hacia la derecha, es decir, la evolución del análisis se expone de izquierda a derecha. Una vez abierto el documento se puede iniciar la lectura. Al encontrar lo que se considera una unidad de sentido se selecciona y tras un clic derecho en el ratón (o CTRL+F2), se despliega una nueva ventana en la que se muestra la opción *Codificar*.

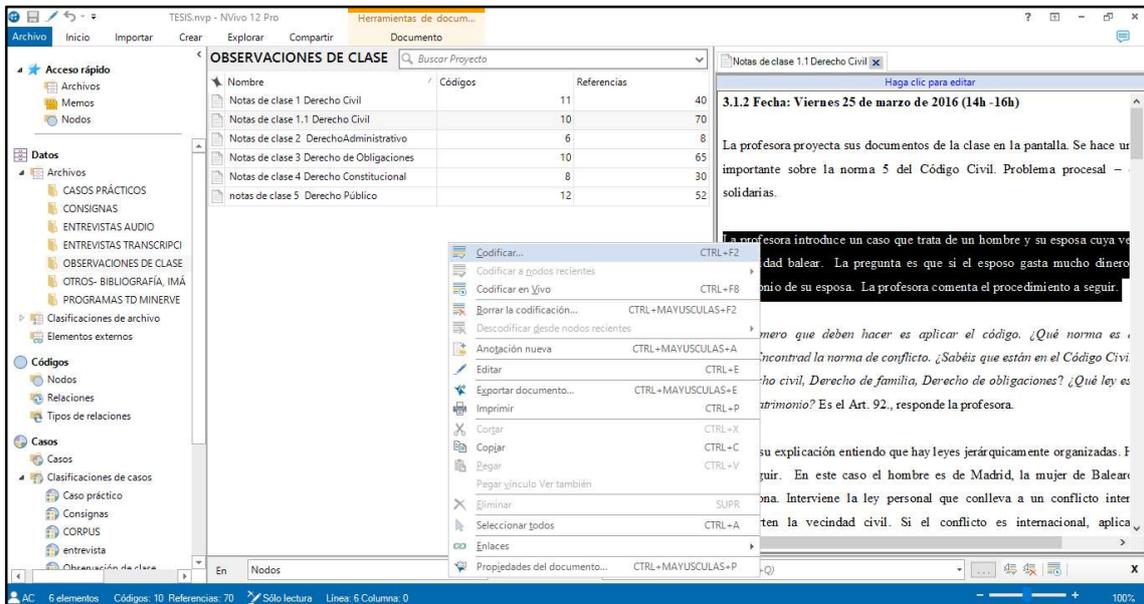


Figura 13. Entorno NVIVO - Proceso de codificación (1)

Al dar clic en *Codificar* el segmento seleccionado se puede clasificar bajo un código ya creado o bajo uno nuevo. Si fuera necesario crear un nuevo código para clasificarlo, vemos en la Figura 14, en la parte inferior de la ventana del primer plano, la opción *Nuevo Nodo*. Por el contrario, si el dato corresponde a un código ya creado, se selecciona el código de la lista desplegada en la misma ventana bajo el título *Seleccionar elementos de código*.

<sup>108</sup> La autoría de la modificación es una información muy importante en el caso de que el corpus estuviera siendo analizado por un grupo de personas. El trabajo en equipo y, por ende, el análisis colectivo es otra funcionalidad de NVIVO que no hemos explorado en nuestro estudio.

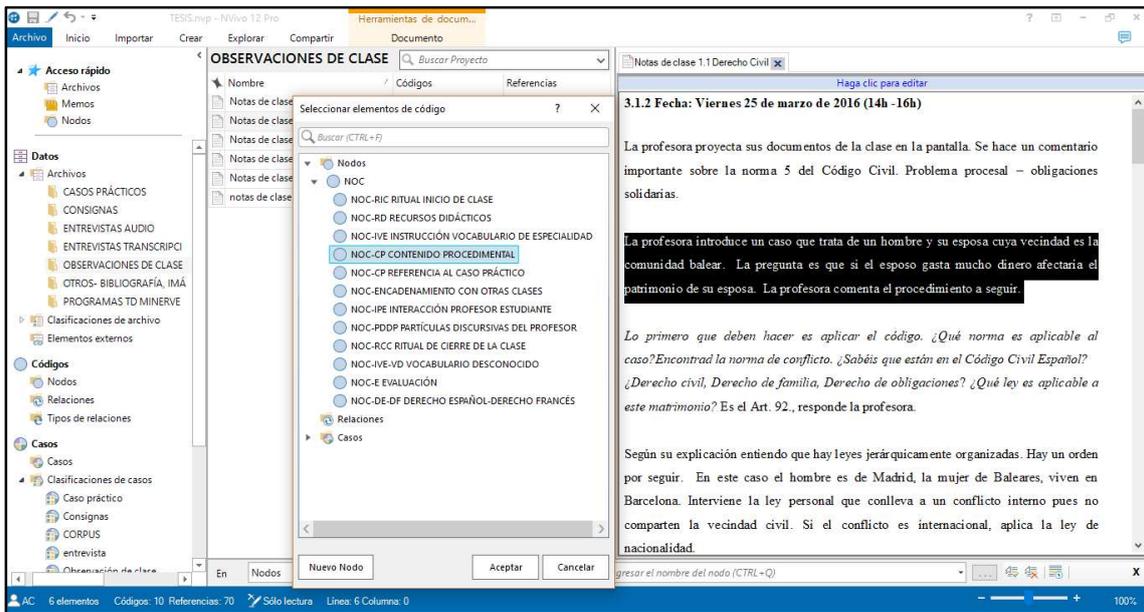


Figura 14. Entorno NVIVO - Proceso de codificación (2)

Una vez realizada la primera lectura y el proceso de codificación, NVIVO nos permite consultar los detalles de la categorización creada. Para ello, encontramos en la barra de la izquierda de la Figura 15 la pestaña *Códigos*, al seleccionarla aparece en un nivel inferior la pestaña *Nodos*.

Seleccionamos los nodos creados durante el análisis descriptivo de las notas de observación de clase (NOC), por ejemplo. De nuevo a la derecha se despliega una nueva ventana que nos muestra la lista de códigos creada durante el proceso interpretativo.

La Figura 15 muestra que nuestro proceso interpretativo codificó los datos de las NOC en 12 grupos. Igualmente observamos su vínculo con los documentos fuente de análisis, el número de referencias textuales que representan el código, la fecha de creación y la última fecha de modificación. Podemos extraer de esta figura que, por ejemplo, el código NOC PDDP (partículas discursivas utilizadas por el profesor) es el código que contiene el mayor número de referencias en el recurso NOC, y está presente en los 5 documentos que lo constituyen. Por el contrario, el código NOC RCC (ritual de cierre de clase) solo aparece en 2 documentos e incluye tan solo dos referencias textuales. Las conclusiones que se extraen de esta síntesis de códigos nos permitirá presentar el resumen de códigos correspondiente a las notas de observación de clase, las entrevistas

con los informantes, las consignas de evaluación y las redacciones de casos prácticos, es decir, a cada uno de los 4 recursos que integran nuestro corpus. NVIVO nos facilita esta tarea, tal y como lo exponemos a continuación.

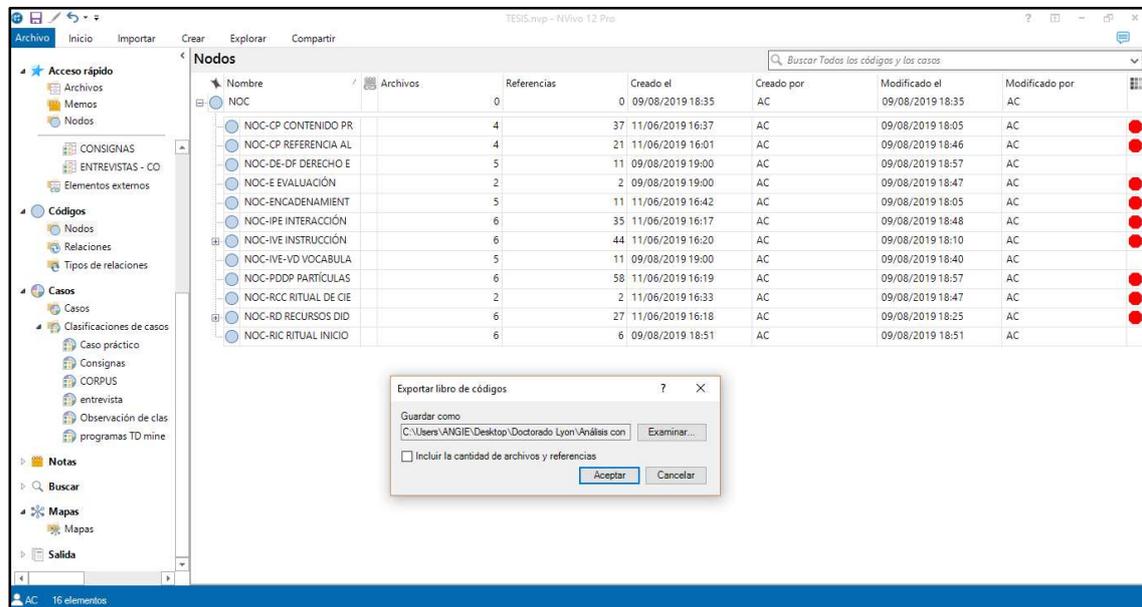


Figura 15. Entorno NVIVO - Creación de nodos

Vemos en el primer plano de la Figura 13 una ventana desplegada en el centro de la pantalla que nos muestra la posibilidad de exportar el libro de códigos. Esta ventana se despliega con tan solo un clic derecho sobre cualquier punto de la ventana. Al dar clic en *aceptar*, este resumen se exporta en una tabla, en un archivo Word. La recuperaremos para incluirla en el cuerpo de esta tesis y, así, visualizar cuántos códigos arrojó nuestro análisis cualitativo y cuáles son sus valores de referencia en los textos de cada recurso que integra nuestro corpus. Esta información preliminar será presentada en el siguiente capítulo, cuando describamos los recursos de nuestro corpus y su propuesta de análisis.

Nos parece muy importante destacar el efecto de lupa que el programa nos permite hacer sobre los códigos. Por ejemplo, en la Figura 16, al seleccionar el nodo NOC PDDP se despliega una ventana a la derecha que expone la representación de ese código en el corpus. Se observa en esta imagen que en el costado derecho una pestaña vertical llamada *Resumen* aparece seleccionada. Esta síntesis muestra, por ejemplo, que en la notas de observación de clase, la categoría que corresponde a las partículas discursivas

usadas por los profesores está presente en las notas que se tomaron de todas la clases observadas. El código es más representativo en las clases de Derecho Civil con 15 referencias, en oposición, a la de Derecho Administrativo con solo 3.

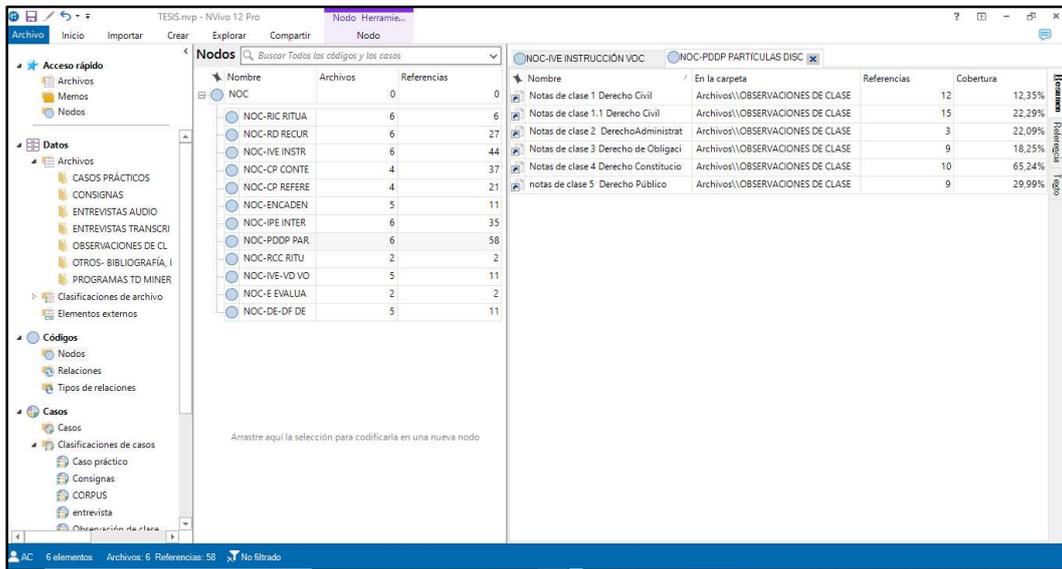


Figura 16. Entorno NVIVO - Relación códigos y corpus (Resumen)

Otra opción para visualizar con detalle la representación del código en el corpus es conocer los segmentos que han sido clasificados como miembros del código. Con este objetivo seleccionamos la pestaña vertical a la extrema derecha llamada *Referencia*. El resultado lo podemos ver en la Figura 17.

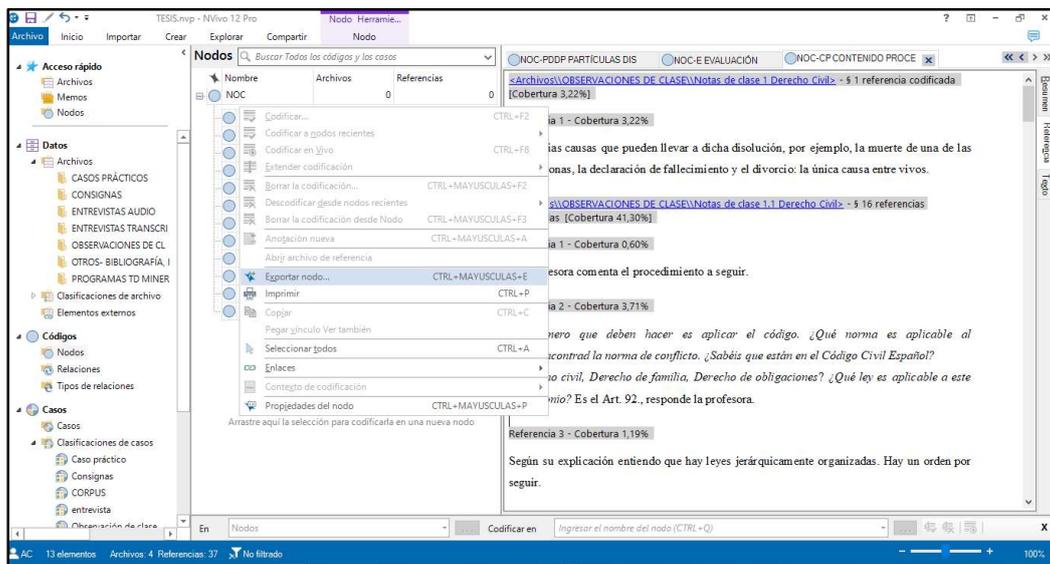


Figura 17. Entorno NVIVO - Relación códigos y corpus (Referencia)

En la ventana desplegada se muestra el listado de las referencias que integran el código, organizadas según las notas de la clase observada. De manera que esta operación genera un nuevo documento donde se pueden consultar los datos provenientes de las notas de observación según el código y según su pertenencia y representación en el corpus. Dicho documento permitirá la continuación del análisis descriptivo ya que la siguiente fase de los procesos interpretativos continuará tomando en cuenta el nuevo documento generado aquí descrito. Nuevamente NVIVO facilita la exportación del código en un documento Word, sorprendentemente, muy bien organizado y referenciado.

En el apartado §II, 4.4 Casos Prácticos, destacaremos otras funciones de este programa las cuales nos resultaron particularmente útiles en la caracterización de las muestras de casos prácticos que integran nuestro corpus. En todo caso, todas las respuestas que presentaremos como resultados de esta investigación, se obtendrán tras la consulta y el tratamiento de los documentos de trabajo generados por NVIVO.

Llegados a este punto hemos dado los lineamientos sobre los pasos que seguimos en la construcción del *caso práctico* como género discursivo. A continuación especificaremos el protocolo de recopilación de los datos, detallaremos los instrumentos utilizados para la creación de los recursos que integran nuestro corpus y presentaremos la justificación y la importancia de su análisis en nuestro estudio. También anotaremos los datos o patrones que esperamos obtener de ellos. Es momento para describir el objeto concreto en el cual se han aplicado estas diversas formas de procesar la información: el corpus.



## **4. RECURSOS DEL CORPUS Y PROTOCOLOS DE ANÁLISIS**

### **4.1 NOTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASE (NOC)**

Comentábamos antes que el paso matriz para iniciar la inmersión en la comunidad discursiva de nuestro estudio ha sido la asistencia a las clases de Derecho impartidas en el programa MINERVE. Este ha sido, pues, el primer encuentro con la lengua de especialidad. Nuestra curiosidad elemental nos ha llevado a querer aprender sobre la materia, reconocer el ambiente de la clase y ver cómo era una sesión de formación en esa disciplina. Nuestros presupuestos guiaban la observación de las conferencias. Nos interesaba saber de qué temas se hablaba, si los estudiantes seguían la clase o incluso participaban, cuál actitud adoptaban frente al vocabulario de especialidad, cómo hablaba un profesor de Derecho y qué estrategias metodológicas empleaba. Así, las notas que se tomaron a mano durante la observación no participativa de 5 clases magistrales de MINERVE fueron transcritas y se pueden consultar en el Anexo 1 del volumen 2 de esta tesis.

No consideramos necesario realizar un registro video o audio de estas clases magistrales dado que, contrario a un enfoque analítico, la naturaleza descriptiva de nuestro estudio no exigía evaluar un dato, un fenómeno o un elemento previamente identificado. Por otro lado, confiábamos en que durante este primer acercamiento, nuestra intuición guiaría la exploración, el registro y la construcción de los datos pertinentes y suficientes para una primera descripción de la comunidad discursiva. Por último, y no menos importante, el protocolo para obtener los permisos jurídicos para este tipo de registro habría tomado bastante tiempo.

#### **4.1.1 Composición y transcripción del diario de observación**

En la Tabla 17 presentamos la composición del diario de observación detallando la asignatura, el semestre y la fecha de registro de las notas. Hemos omitido el nombre del profesor catedrático que impartía la clase por razones de anonimato que respetamos en esta investigación.

La Tabla 17 nos muestra que se han seguido cinco clases de derecho de cinco subdisciplinas jurídicas diferentes, distribuidas en diferentes semestres del plan curricular del programa. A la clase de Derecho Civil asistimos en dos sesiones diferentes. Como se indica en la Tabla 17, contamos con muestras de la formación a lo largo de los tres años de licenciatura (L1, L2 y L3 en la tabla). En este sentido, los datos obtenidos durante la fase de observación constituyen una representación longitudinal de los procesos de formación jurídica en español en MINERVE.

ASIGNATURA	FECHA DE OBSERVACIÓN	SEMESTRE
Derecho Civil (NOC1)	25 y 26 de marzo de 2016	S2 (L1)
Derecho Administrativo (NOC2)	4 de abril de 2016	S4 (L2)
Derecho de Obligaciones y Derecho Mercantil (NOC3)	26 noviembre de 2016	S3 (L2)
Derecho Constitucional (NOC4)	7 de abril de 2017	S4 (L2)
Derecho Público (NOC5)	8 abril de 2017	S6 (L3)

Tabla 17. Cursos observados en el programa de Derecho Español de MINERVE

Las notas de clase fueron transcritas tal y como se registraron a mano, es decir, se mantuvo el registro de la alternancia de citas directas (ejemplo en a) e indirectas (b) del discurso del profesor o de los estudiantes; en el caso de las citas directas, los enunciados se transcribieron en cursiva. También se registraron los comentarios metalingüísticos de la observadora sobre el ambiente de la clase, el tema o el discurso (c). Una especial atención recibieron las partículas discursivas identificadas en la observación del discurso del profesor, las cuales sistemáticamente se transcribieron en mayúscula sostenida (d).

- a) *Ayer me estuvisteis comentando que os parecía que en Derecho francés era igual.* (NOC1, 4, 5)
- b) La profesora explica que *masa* es un nombre técnico para el patrimonio. (NOC1,17,5).
- c) *Ahora Sonia nos va a hablar de detenciones policiales.* La chica retoma su exposición. (...) Me gusta mucho esta clase porque es evidente que los estudiantes trabajan mucho más su discurso oral. También cabe aclarar que tan solo hay unas 15 personas en el aula (NOC5, 28, 12).
- d) *¿Contra quién se interpone la demanda? Contra Luis.* La profesora señala a un estudiante para indicar el “rol”. También hace relación con un tema visto en otra clase. *POR TANTO, volviendo a la pregunta la recomendación a los acreedores es demandar a los dos.* (NOC1, 3, 34).

Todas las citas que provengan de las notas de observación de clase se encuentran en el Anexo 1 tendrán la referencia que indica la asignatura, la página y la línea en la que se puede consultar. Así por ejemplo, (a) se puede consultar en el Anexo 1, en NOC1, página 4, línea 5.

#### 4.1.2 Notas de observación de clase incluidas en el corpus

Como vemos en la Tabla 18, la experiencia como asistente-oyente del programa de Derecho Español de MINERVE nos tomó 22 horas en total. El promedio de observación en cada asignatura es de 4,4 horas, siendo la materia de Derecho de Obligaciones y Derecho Mercantil a la que más tiempo asistimos con 6 horas de observación.

ASIGNATURA	Tiempo de observación	Número de palabras	Códigos NVIVO	Método de caso
Derecho Civil	4 horas	2223	11	Sí
Derecho Administrativo	4 horas	277	6	No
Derecho de Obligaciones y Derecho Mercantil	6 horas	1674	10	Sí
Derecho Constitucional	4 horas	971	8	No
Derecho Público	4 horas	1417	12	Sí
TOTAL	22 horas	6562	47	3/5
PROMEDIO	4,4 horas	1312,4	9,4	3/5

Tabla 18. Notas de observación de clase incluidas en el corpus – características

Pese a un tiempo de observación bastante homogéneo, la cantidad de información registrada en cada asignatura difiere. Por ejemplo, según se observa en la Tabla 18, con el mismo tiempo de asistencia a las clases de Derecho Civil y Derecho Administrativo (4 horas), el número de palabras de las notas tomadas en la primera asignatura (2223) supera claramente al número de la segunda (277). De la misma manera, las notas de la primera asignatura nos permitieron crear un mayor número de códigos que en la segunda (11 y 6, respectivamente). Como se explicará con mayor amplitud en el capítulo de resultados esta diferencia entre el número de palabras y el número de códigos, está directamente relacionada según si la clase siga o no el método de caso. Como vemos en la Tabla 18, contrario a la asignatura de Derecho Administrativo, en la clase de Derecho Civil hubo un trabajo de método de caso durante nuestro tiempo de observación, lo cual de inmediato llamó nuestra atención y nos presentó un fenómeno metodológico interesante que quisimos registrar ampliamente. De 5 sesiones observadas

en el programa de Derecho español de MINERVE, en 3 se sigue la metodología de casos, esto significa que en las dos restantes hay un tratamiento metodológico de clase magistral cuya orientación es más teórica.

Realizada la transcripción de las notas de observación tomadas a mano, con la ayuda del programa NVIVO, el siguiente paso fue navegar entre la información para crear y organizar los datos que consideramos importantes a los fines de nuestra investigación. La exploración de estas notas de clase arroja como resultado diferentes categorías de análisis representadas en la columna *Códigos* de la Tabla 18. Como se muestra allí, con 12 códigos, la clase de Derecho Público nos aportó más elementos para poder caracterizar las prácticas de la comunidad objeto de nuestro estudio y, en particular, el empleo del caso práctico como metodología disciplinar. Por el contrario, las notas tomadas durante las clases de Derecho Administrativo y Derecho Constitucional nos resultaron menos fructíferas debido, en parte, a que los profesores que las imparten siguen el método de caso. Sin embargo, la experiencia como asistente-oyente en las 5 asignaturas ha sido sin duda enriquecedora y en todas encontramos elementos precisos e indispensables para la caracterización de la comunidad y sus prácticas metodológicas.

## **4.2 ENTREVISTAS A PROFESORES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD**

En nuestra investigación pretendemos describir la configuración del caso práctico no sólo como parte de un código lingüístico sino como un producto de una práctica social, es decir, como un texto en relación a un contexto. Este interés contextual nos permitirá identificar cómo las estructuras y estrategias discursivas utilizadas por los autores de casos prácticos presentan la visión del mundo, las creencias y valores de la comunidad jurídica. En este sentido, con el objetivo de determinar la posición de los miembros de la comunidad frente al caso práctico, entrevistamos a un grupo de profesores universitarios. La muestra de 9 profesores entrevistados nos permitió constituir un corpus con datos solicitados, es decir, un corpus con los discursos provocados por la autora de esta investigación por medio de una entrevista que se puede consultar en el Anexo 2 Entrevistas. El lector o la lectora de esta tesis también podrá consultar la grabación de las entrevistas en el CD complementario de nuestro trabajo.

#### 4.2.1. La entrevista etnográfica, un instrumento técnico

Como ocurre en gran parte de las investigaciones descriptivas, optamos por la técnica de la entrevista en lugar de, por ejemplo, un cuestionario, debido a ciertas ventajas que encontramos en ella: la posibilidad de obtener información más completa y profunda, la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso y de adaptarse a las circunstancias no previstas durante el diálogo. La entrevista etnográfica<sup>109</sup>, en particular, ha sido nuestro instrumento técnico para identificar las creencias y representaciones de los profesores consultados con respecto a sus prácticas de enseñanza.

Nuestro primer puente con los 9 profesores fue vía correo electrónico. Con el aval de la dirección de MINERVE, los contactamos para explicarles los fines de nuestra investigación y para proponerles realizar y grabar una entrevista semiestructurada presencial. Teniendo en cuenta los objetivos de nuestro estudio durante la fase de preparación de la entrevista, diseñamos una guía de preguntas agrupadas en ciertas categorías (Anexos 13, 14 y 16).

Durante la fase de ejecución, procuramos llevar a cabo las conversaciones en un lugar ameno y que generara confianza, por esta razón, las entrevistas se realizaron en las oficinas personales de cada uno de los profesores participantes, dentro de las instalaciones de las universidades de Lyon o Barcelona. En cada caso, explicamos nuevamente los propósitos de la entrevista y solicitamos la autorización para grabarla. El tiempo previsto para entablar el diálogo fue de una hora.

La transcripción de estos intercambios constituyó una fuente importante de datos solicitados que integró nuestro corpus y nos permitió indagar sobre las creencias, las representaciones y los saberes<sup>110</sup> de la comunidad discursiva de este estudio.

---

<sup>109</sup> También denominada *entrevista semidirigida* o *entrevista semiestructurada*.

<sup>110</sup> Creencias, representaciones y saberes o *CRS*, una propuesta de clasificación en la investigación educativa de Cambra et al. (2000)

#### 4.2.2 Profesores informantes en nuestro estudio

Por razones de anonimato, nos referiremos a cada uno de los profesores como *informante* seguido de un número cardinal, de forma que los nombres propios de los 9 profesores catedráticos serán reemplazados por los seudónimos informante 1, informante 2, informante 3, etc. Todos tienen en común el ser profesores universitarios y el tener un lazo con la Universidad de Lyon<sup>111</sup> y con los estudiantes que han producido los casos prácticos descritos en esta tesis. Los aportes de todos ellos han sido igualmente relevantes en nuestro estudio pese a que, como vemos en la Figura 18, pertenecen a comunidades diferentes.

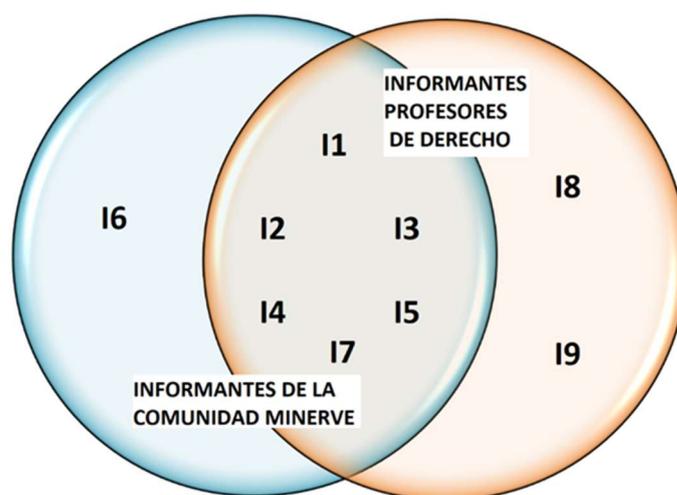


Figura 18. Informantes entrevistados - comunidades

El informante 6, I6 en la Figura 18, es profesor catedrático del Departamento de Español de la universidad de Lyon 2 y ha sido responsable pedagógico de la sección Español de MINERVE durante 4 años. Para llevar a cabo esta entrevista semi-dirigida, previamente al encuentro con el informante 6, diseñamos y preparamos el guión de preguntas que se encuentra en el Anexo 13.

Los informantes 1 a 5 son profesores catedráticos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona y, además, participan como profesores internacionales invitados en la formación de Derecho Español de MINERVE en donde dictan clases magistrales distribuidas en los tres años de formación. Los 5 informantes son españoles,

<sup>111</sup> Entendida como el consorcio universitario que está formada por 11 instituciones miembros y 24 instituciones asociadas, del cual hacen parte la Universidad de Lyon 2 y la Universidad de Lyon 3.

de Cataluña y los 5 son bilingües en catalán y español. Son ellos quienes introducen a los estudiantes de nuestro estudio en el contexto español de la disciplina jurídica. Esta iniciación tiene lugar en el marco de una formación complementaria y opcional cuyo diploma equivale a una formación universitaria continua.

Sin embargo, los estudiantes llegan al programa MINERVE con las competencias que hayan podido desarrollar en su lengua y en su formación principal. En efecto, serían usuarios semilegos en el discurso jurídico francés puesto que siguen la licenciatura de tiempo completo en la Facultad Derecho de la Universidad de Lyon 2, con la cual buscan obtener el diploma nacional como juristas. Por este motivo también incluimos en nuestro estudio la voz de los profesores que los inician en la disciplina y los moldean según los valores de la comunidad en el contexto francés: los informantes 7, 8 y 9, un grupo de profesores catedráticos de las facultades de Derecho de la Universidad de Lyon.

El informante 7 participa, además, en el programa MINERVE como asesor pedagógico de la formación jurídica en español. No ejerce como profesor en las clases magistrales pero trabaja mancomunadamente con el responsable de la sección de español (informante 6) en las tareas administrativas y de organización pedagógica de la formación en Derecho español. Su principal función es, pues, ser el intermediario principal entre los profesores invitados de Barcelona (sus colegas disciplinares) y la sección de español de MINERVE. Por este motivo se encuentra en el subconjunto de la Figura 18, ya que integra los dos grupos.

El conjunto de 8 informantes de la comunidad jurídica cobra mucha importancia en nuestro corpus dado que representa la comunidad disciplinar homogénea y cohesionada en la cual buscamos sumergirnos. El diálogo sostenido con ellos empujó un poco más la puerta para entrar al terreno desconocido por la autora de esta investigación, el Derecho. Como lo hemos dicho anteriormente, estos informantes pertenecen a la misma comunidad disciplinar, pero ejercen en diferentes instituciones, en diferentes países. Por esta razón, diseñamos un guión con las preguntas adaptadas al subconjunto de informantes de Barcelona (Anexo 14) y al subconjunto de informantes de Lyon (Anexo 16). Siguiendo el principio de homogeneidad de la entrevista semiestructurada, con

excepción de (f), las preguntas los dos guiones están organizadas en las siguientes categorías:

- a) *Perfil;*
- b) *Consideraciones sobre la escritura en la disciplina jurídica;*
- c) *Características discursivas del derecho español /francés;*
- d) *Consideraciones sobre el caso práctico;*
- e) *Experiencia y práctica pedagógica como profesor de clases magistrales en MINERVE, Barcelona y Lyon;*
- f) *Percepción del uso de partículas discursivas;*
- g) *Opinión sobre la formación jurídica en el programa MINERVE.*

Las preguntas al interior de cada categoría se adaptan a los contextos de la práctica profesional de cada grupo de informantes. Por ejemplo, en la categoría (d), las preguntas sobre el uso del caso práctico como metodología en la formación jurídica francesa fueron más concretas ya que como advertimos en el marco teórico, contrario al contexto español, este género discursivo se encuentra bastante estandarizado en Francia.

En particular, con respecto a la pregunta (f) debemos señalar que nos interesó saber si para los informantes 1 a 5 (comunidad jurídica catalana) era importante el uso de partículas discursivas en los casos prácticos escritos en español por los estudiantes de MINERVE. En consecuencia, diseñamos un test de percepción del uso de partículas discursivas que integró su entrevista. Como se puede observar en el Anexo 15, el test consistió en proponer la lectura de una consigna de un caso práctico y su resolución en dos versiones, redacción A y redacción B. Posteriormente les preguntamos a los profesores con cuál redacción se sentían más cómodos como lector, cuál redacción preferían. Desde luego, solo al final del test, tras haber registrado sus reacciones expusimos que la única diferencia entre la redacción A y la Redacción B radicaba exclusivamente en la inclusión de partículas discursivas en la redacción A y su ausencia total en la redacción B. Los resultados de esta prueba se exponen en §III.2.6. En el siguiente texto presentamos la solución del test, también presente en el Anexo 15.

***En este caso, el matrimonio ha sido contraído en Barcelona, por tanto el régimen será el establecido en el derecho catalán. En caso de que no hayan elegido otro, el régimen matrimonial de Gisela y Ramón será el de separación de bienes dado que es el que se les atribuye supletoriamente.***

***Por otro lado, la compensación por razón de trabajo se dará cuando se lleve a cabo la disolución matrimonial, siempre y cuando uno de los cónyuges tenga un patrimonio económico menor que el del otro y el cónyuge con mayor patrimonio lo haya adquirido gracias al respaldo del otro. En este caso, Gisela ha cuidado a los niños para que su marido trabaje, prestándole así ayuda en su vida profesional. De***

*forma que podemos considerar que la compensación por trabajo le puede ser acordada a Gisela.*

*Por último, el divorcio puede ser solicitado después de tres meses de matrimonio, por uno de los cónyuges, o los dos. En este caso, ya han pasado veinte años desde su matrimonio, de manera que Gisela puede pedirlo sin la necesidad del consentimiento de Ramón, puesto que, como se ha dicho antes, la voluntad de uno de ellos es suficiente para pedir el divorcio. Entonces podemos considerar que el juez puede decretar el divorcio pese a la oposición de Ramón, y lo hará teniendo en cuenta el interés del hijo menor, Bea.*

De forma general todas las entrevistas se desarrollaron sin ningún contratiempo, tal y como lo habíamos planeado. El problema más relevante surgió cuando, por un error técnico de la entrevistadora, la primera entrevista con el informante 1 fue borrada de la grabadora de voz utilizada para registrar todas las conversaciones. De manera muy generosa el informante 1 accedió a repetirla en un lapso de tiempo menor. Sin embargo, se tomó nota de los puntos clave que el informante compartió durante el primer intercambio y los añadimos a la transcripción de la segunda entrevista.

#### **4.2.3 Protocolo de transcripción**

El programa NVIVO fue nuestra herramienta de trabajo durante el largo periodo dedicado a la transcripción. Este programa nos permitió importar los audios de la grabadora de voz y sincronizarlos con el texto. Con los comandos del teclado, NVIVO permite acelerar o desacelerar el ritmo de la locución, retroceder o avanzar en el archivo o aumentar o bajar el volumen. Entre otras, estas han sido las opciones que nos resultaron bastante útiles y nos brindaron más comodidad durante el proceso. Teniendo en cuenta que no realizaríamos un análisis de la conversación, no transcribimos los elementos indispensables en esa metodología con las convenciones específicas para detallar las pausas, los silencios, los solapamientos, los gestos, la gran cantidad de muletillas presentes en su discurso, las repeticiones, etc.

De acuerdo con nuestro enfoque descriptivo-cualitativo, nuestra transcripción presenta en citas directas (*a mí siempre me decían que escribía muy "barroco"*) o indirectas (el informante opina lo mismo de los profesores de su generación) las opiniones, creencias y saberes compartidos por los informantes durante la conversación. Como se aprecia en (a) y (b), dos segmentos consecutivos de la transcripción de la misma entrevista, la transcripción en citas directas se hace con la fuente en letra cursiva.

(a)(8:15,6 - 9:45,7) Con respecto al ser una "experta en el discurso jurídico" dice que se considera una autodidacta. Opina lo mismo de los profesores de su generación. *Ahora hay un máster sobre Docencia Universitaria, se ayuda muchísimo a los profesores jóvenes. A mí nadie me explicó cómo ponerme delante de 80 personas, nadie me enseñó cómo preparar una clase, yo lo que aprendí, lo aprendí de lo que yo había vivido. (I5, S7)*

(b)(9:45,7 - 10:34,4) *A mí siempre me decían que escribía muy "barroco" cuando algún catedrático me corregía un trabajo. Ahora siente que ha cambiado y ha reformulado su estilo: sujeto, verbo y predicado, punto. (I5, S8)*

Las cifras 8:15,6 - 9:45 en (a) y 9:45,7 - 10:34,4 en (b) corresponden a la sincronización con el audio, de modo que si se escucha la grabación en esos segmentos de tiempo coincidirá con lo presentado en los textos transcritos (a) y (b). Por último, las cifras 7 y 8 corresponden a la numeración interna de los segmentos del documento transcrito. (a) y (b) provienen de la misma transcripción, la del informante 5. La entrevista con este informante fue transcrita en 35 segmentos textuales, (a) y (b) son los segmentos sucesivos 7 y 8, esto permite pensar que documentan los primeros momentos del intercambio con el informante 5. Tal sincronización y tal segmentación de las transcripciones son dos funciones automatizadas de NVIVO. En nuestro capítulo de resultados las citas directas de la transcripción indicarán la entrevista a la cual se hace referencia. En nuestros ejemplos anteriores, I5 significa que lo expuesto en (a) y (b) son citas que provienen de la transcripción de la entrevista con el informante número 5. Para mayor precisión, también indicamos los segmentos de la transcripción. Así (a) y (b) corresponden, respectivamente a los segmentos 7 y 8 de la transcripción de la entrevista con el informante 5.

Es importante añadir que, pese a que la entrevista es un diálogo donde participan entrevistador y entrevistado, para la constitución de nuestro corpus se transcribieron únicamente los enunciados espontáneos de los entrevistados. La voz de la entrevistadora se recupera en las preguntas de los guiones diseñados (Anexos 13, 14 y 16) y en las transcripciones de las citas indirectas. Por ejemplo, veamos el siguiente intercambio de 56 palabras de la entrevista realizada a la informante 4:

Entrevistadora: *Usted es un usuario experto del discurso jurídico. ¿Cómo aprendió a escribir? ¿En su formación tomó cursos de escritura?* (pregunta de la categoría Consideraciones sobre la escritura en la disciplina jurídica).

Informante 5: *Bueno, pues, la verdad es que me considero bastante autodidacta en ese aspecto, y creo que es igual para mis colegas, bueno, por lo menos para los profesores de mi generación.*

La transcripción de este segmento en nuestro corpus ha sido una reformulación de 25 palabras en el Anexo 2, cuarta entrevista, segmento 7:

Con respecto al ser una "experta en el discurso jurídico" dice que se considera una autodidacta. Opina lo mismo de los profesores colegas de su generación. (14,57)

La reformulación reduce las preguntas de la entrevistadora a la enunciación del tema, es decir, la experticia en el discurso jurídico. También se ha reformulado lo originalmente enunciado por el informante. Este modo sintético en la transcripción, nos permitió ahorrar tiempo y, lo más importante, no impidió que posteriormente realizáramos el análisis cualitativo de las entrevistas en los términos esperados. Eso sí, cada vez que consideramos que era importante transcribir literalmente los enunciados de los informantes recurrimos a la cita directa, como se observaba en (a) y (b).

Por otra parte, las entrevistas con los informantes 7, 8 y 9 se realizaron en francés, en las instalaciones de la Facultad de Derecho de Lyon 2. No obstante, consideramos que era importante mantener un corpus homogéneo en español y que esto nos ayudaría durante el proceso de codificación con NVIVO, por lo tanto, la transcripción de estas entrevistas se presentan en el corpus como el resultado de la traducción personal de la autora de esta investigación. De nuevo insistimos en que las grabaciones de las entrevistas originales se encuentran en el CD complementario. La sincronización de las transcripciones presentes en el Anexo 2 ayuda a encontrar fácilmente el fragmento que se quiera consultar.

#### **4.2.4 Entrevistas incluidas en el corpus**

Finalmente, una vez todas las conversaciones fueron transcritas, según los criterios anteriormente descritos, el siguiente paso fue realizar el análisis cualitativo y su respectiva codificación con el programa NVIVO. El número de códigos generados en el análisis de cada transcripción se puede observar en la Tabla 19 junto con otros detalles que describen las entrevistas que constituyen nuestro corpus.

Para comenzar, la Tabla 19 nos muestra que las entrevistas se realizaron en un mismo periodo de tiempo, entre mayo y junio del año 2017. El encuentro con los catedráticos adscritos a la Universidad de Barcelona (UB en la Tabla 19) se llevó a cabo en mayo durante una estancia académica en esta ciudad, y con los adscritos a la Universidad de Lyon 2 (UL en la Tabla 19), en junio.

INFORMANTES	FECHA DE GRABACIÓN (2017)	TIEMPO DURACIÓN AUDIO	# DE PALABRAS TRANSCRIPCIÓN	CÓDIGOS NVIVO
Informante 1 (UB)	17 de mayo	34 min.	3484	18
Informante 2 (UB)	17 de mayo	50 min.	3159	31
Informante 3 (UB)	15 de mayo	52 min.	3314	48
Informante 4 (UB)	15 de mayo	60 min.	3928	54
Informante 5 (UB)	23 de mayo	46 min.	3322	40
Informante 6 (UL)	13 de junio	25 min.	2780	27
Informante 7 (UL)	05 de junio	70 min.	3858	36
Informante 8 (UL)	15 de junio	64 min.	5315	45
Informante 9 (UL)	21 de junio	32 min.	2293	21
<b>TOTAL</b>		<b>7h21 min.</b>	<b>31453</b>	<b>320</b>
<b>PROMEDIO</b>		<b>48 min.</b>	<b>3494</b>	<b>35.5</b>

Tabla 19. Entrevistas incluidas en el corpus – características

El promedio de duración de las grabaciones es de 48 minutos. El informante 7 nos compartió datos muy importantes sobre la comunidad jurídica en Francia, el caso práctico como útil metodológico en la formación universitaria y, además, sobre la organización de la formación de derecho español en MINERVE con sus colegas catalanes. Esta variedad de temas hacen que el tiempo de intercambio haya sido el mayor, con una grabación de 70 minutos.

Con respecto a las transcripciones, la más corta es la del informante 9 y la más larga la de su colega el informante 8 quien en un texto de 5315 palabras compartió datos muy valiosos, en particular, sobre el caso práctico como útil metodológico estandarizado en Francia. En efecto, el informante 8 es, además de profesor catedrático, editor de manuales metodológicos de Derecho para los estudiantes de la de la facultad de Lyon, por lo cual, pudimos mantener un diálogo más profundo sobre el género discursivo que describimos en esta tesis.

Por último, la entrevista con el informante 5 generó la codificación más amplia, es decir, creo más categorías de análisis cualitativo en el corpus. Los datos recogidos

durante ese intercambio fueron clasificados en 54 códigos. Casi 20 categorías más que el promedio de 35.5 códigos en todo el corpus. Una de las principales razones es que este informante es un defensor del método de caso en la etapa de formación jurídica. En consecuencia, de manera espontánea nos compartió su experiencia con este tipo de trabajo tanto en Barcelona como en el programa MINERVE, y desde luego sus generosas explicaciones sobre las nociones discursivas propias de su rama disciplinar nos permitieron avanzar con pasos más firmes en este terreno disciplinar.

### **4.3 CONSIGNAS DE EVALUACIÓN DE CASOS PRÁCTICOS**

En esta sección presentamos las razones para estudiar las consignas de evaluación diseñadas por los profesores de Derecho y su relación con las redacciones de los estudiantes. Presentamos igualmente el marco metodológico que construimos para describir su configuración en nuestro corpus. Contrario al discurso reconstituido de las entrevistas de la sección anterior, las consignas de nuestro corpus son elementos recopilados a partir de datos existentes en la práctica discursiva de la comunidad de nuestro estudio. Esto significa que las consignas de los profesores son datos auténticos, son textos reales que circulan en la comunidad de formación jurídica universitaria en el programa MINERVE y en la Facultad de Derecho de Barcelona. No estuvimos, de ningún modo, implicados en su concepción.

Como se advierte en nuestra sección teórica, las consignas de evaluación y las redacciones de caso práctico de nuestro corpus se encuentran interrelacionadas, la consigna es la pregunta, la redacción es la respuesta. Así, se trata de la versión estructurada y fija del diálogo socrático del método de caso. La pregunta y la respuesta fomentan el desarrollo de estrategias de lectura y escritura académica-profesional en el estudiante de Derecho. La respuesta, es decir, la resolución de un caso práctico por escrito es, desde luego, el elemento más representativo de nuestro corpus y el foco de interés en nuestra investigación descriptiva a nivel textual. Sin embargo, consideramos importante tener en cuenta que las redacciones de los estudiantes son el producto, el resultado, la respuesta a la previa petición de un docente en un contexto de evaluación. Por tanto, analizar la consigna de evaluación nos permitirá entender cómo esta genera y condiciona los casos prácticos redactados por los estudiantes. Hemos visto en nuestra

sección del marco teórico el rol fundamental del profesor en el método de caso y en la transmisión del *saber hacer* profesional. La observación de su práctica en el plano oral se hizo asistiendo a las clases y analizando su discurso oral. La observación de su práctica escrita se hizo revisando sus consignas de evaluación, las cuales consideramos como una manifestación del discurso escrito de los docentes que siguen el método de caso. Su análisis constituye un elemento preliminar en la descripción del género discursivo de nuestro estudio. Presentaremos a continuación el camino recorrido para crear el corpus de consignas de evaluación de casos prácticos y, posteriormente, describiremos hoja de ruta establecida para su análisis.

El parcial presencial es una fórmula común para evaluar la adquisición de los conceptos y métodos de una disciplina en el contexto académico universitario, en general. Este es igualmente el formato de control en el programa MINERVE en la evaluación de final de semestre, evaluación realizada durante el periodo semestral establecido por el calendario universitario.

Con los permisos jurídicos necesarios y el aval de la administración de MINERVE , visitamos las instalaciones físicas del programa en la Universidad de Lyon 2. Allí consultamos sus archivos y tuvimos acceso a los parciales escritos por los estudiantes de Derecho al final de cada semestre, durante los tres años de licenciatura (L1, L2 y L3) del periodo universitario 2016-2017. Para facilitar la consulta y nuestro posterior análisis escaneamos más de 500 exámenes con sus respectivas consignas. De esta forma, al contar con muestras de exámenes de 6 semestres (S1, S2, S3, S4, S5 y S6), del mismo año escolar, buscábamos tener una muestra longitudinal de una práctica de escritura de esta comunidad académica.

#### **4.3.1 Criterios de selección**

Las primeras consultas de estos documentos escaneados nos llevó a identificar rápidamente dos tipos diferentes de evaluación: una más procedimental y otra más teórica, dos categorías de análisis que comenzábamos a identificar en las clases a las que asistíamos en ese momento. Las consignas de la primera categoría, las que evaluaban un saber hacer y no solo un saber, presentaban cierta regularidad en su

estructura: iniciaban con una historia que involucraba por lo menos a una persona en una situación conflictiva; y terminaban con una fase de preguntas sobre esa situación, preguntas de orden argumentativo que guiaban un razonamiento jurídico. Este es el caso de la consigna que presentamos a continuación.

(1) *Marta heredó un piso ubicado en pleno Paseo de Gracia de Barcelona. Decidió equiparlo y ofrecerlo en alquiler. A estos efectos compró, entre otros productos, un microondas a una tienda especializada. A seis meses de hecha esta compra, consigue encontrar arrendatario. Una semana después de otorgar el contrato de alquiler y de entrar en el piso, el arrendatario, Pedro, le hace saber a Marta que el microondas presenta problemas (sea cual sea la temperatura que se elija, no permite calentar más de un minuto, tampoco descongela bien).*

*¿Marta puede reclamar al vendedor saneamiento por vicios ocultos y expedir, por Ejemplo, la rebaja del precio?*

*¿Marta puede alegar y pretender la rebaja del precio?*

*¿Pedro puede recurrir al régimen por falta de Conformidad? Si es así, di qué podría solicitar y a quién. (Caso de Marta)*

Como se observa en el caso de Marta, Marta (arrendadora) y Pedro (arrendatario) tienen un problema con el microondas del piso en alquiler. Hemos subrayado con una línea continua la fase narrativa que describe su situación en la consigna. A esta secuencia le sigue una serie de preguntas que le solicitan al estudiante realizar un razonamiento jurídico. La respuesta a este ejercicio no es una respuesta teórica puesto que no se solicita la descripción de las leyes de *saneamiento por vicios ocultos* o del *régimen por falta de conformidad*. Se solicita la ejecución de un procedimiento: Primero, el análisis de los detalles de la situación y, segundo, la explicación de cómo la ley puede intervenir o no, según las condiciones del caso. Por estas razones, consideramos que el contenido que se busca evaluar en esta consigna es un contenido procedimental más que teórico, se pretende evaluar la aplicación práctica del Derecho a un caso particular. Las consignas (2) y (3) tienen una configuración diferente.

(2) *El Estado español es un Estado plurilegislativo. ¿Cómo se organizan las competencias legislativas en materia civil?*

(3) *A, B, C, D y E son deudores solidarios por un millón de euros. A paga dicha cantidad. B es insolvente. ¿Qué cantidad habrá de pagar cada uno de los deudores C, D y E si prescindimos de los intereses de anticipo?*

*250.000 euros.*

*100.000 euros*

*500.000 euros*

*250.000 euros más la cuarta parte de los 250.000 de B.*

La consigna (2) es una pregunta abierta que demanda una respuesta que si bien se desarrollará mediante procedimientos textuales, busca evaluar un contenido exclusivamente teórico. No vemos una secuencia narrativa, no se expone un conflicto que incluya a por lo menos una persona. Por otro lado, pese a que (3) expone un caso entre personas anónimas (*A, B, C, D y E*), solicita un procedimiento de razonamiento jurídico de orden aritmético cuya respuesta no se desarrollará mediante procesos textuales. La respuesta será una cifra cerrada y no podremos esperar ver una redacción del estudiante a partir de esta consigna.

Por último, encontramos en ese primer grupo de documentos escaneados consignas como las expuestas en (4) cuyas preguntas encabezadas por los pronombres interrogativos *cómo, cuáles, por qué, y qué*, claramente, buscan evaluar contenidos conceptuales y teóricos de la disciplina.

*(4) ¿Cómo se interpreta el criterio objetivo y subjetivo para distinguir a las generaciones de derechos humanos?  
¿Cuáles son los fundamentos del principio de interpretación indubio pro infomatione en los derechos humanos de cuarta generación (mundo digital)?  
¿Por qué para el mundo digital es necesario un Derecho global?  
¿Qué significa el principio pro homine también conocido como principio pro persona?*

A partir de una consigna como (4) el estudiante efectivamente respondería mediante procesos textuales y, en consecuencia, habría una redacción por leer, sin embargo, no expone un contenido procedimental que corresponda con nuestro objeto de estudio.

En suma, la lectura global de los exámenes de los archivos de MINERVE nos mostró una configuración variada de las consignas de evaluación utilizadas como instrumento de control de conocimientos en el programa español de Derecho; ejemplificadas en (1), (2) y (3) y (4). Sin embargo, en la constitución del corpus de consignas de evaluación de nuestro estudio hemos seleccionado únicamente las consignas similares al caso práctico de (1).

Con la consigna del caso de Marta, el profesor busca evaluar no solo unos contenidos teóricos sino también un procedimiento, un saber-hacer propio de la profesión jurídica. El procedimiento y el razonamiento solicitado a los estudiantes en este tipo de parcial es similar al que un jurista seguiría en su práctica profesional. Por ejemplo, cuando un

cliente busca la ayuda de un abogado para resolver un problema, no se espera que el profesional responda explicándole los conceptos jurídicos y describiendo las leyes, procedimiento fomentado en (2) y (3), se espera que responda identificando los derechos de su cliente y encontrando las posibles vías de acción, procedimiento fomentado en (1).

De modo que aunque el contexto es académico en las cuatro consignas, el discurso solicitado en (1) es ciertamente más cercano a la práctica profesional. El caso de Marta, aunque ficticio, es un ejercicio de un discurso académico-profesional que solicita unas competencias procedimentales de la parte de los estudiantes.

En conclusión, incluimos en nuestro corpus las consignas que evalúan un contenido procedimental y, por ende, solicitan un discurso académico-profesional como el caso de Marta en (1). Este criterio aplicado en las muestras recogidas en los archivos del programa MINERVE fue replicado durante la consulta de los archivos de los profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Dichos archivos corresponden a los exámenes de control continuo del programa de Derecho de la universidad catalana.

Tal consulta se realizó de manera informal. Aprovechando nuestra estadía en Barcelona y el contexto de la entrevista que le hicimos a los profesores que participan en MINERVE , amistosamente y entendiendo nuestro interés académico, dos de ellos nos permitieron revisar sus parciales archivados de antiguas cohortes. Escaneamos aquellos exámenes que fueron redactados en español por los estudiantes, acompañados por sus respectivas consignas redactadas en español o en catalán por los profesores. Recordemos que en las entrevistas los profesores nos contaron que muchos de sus estudiantes de Derecho deciden redactar sus exámenes en español pese a que el contexto de formación académica es mayoritariamente catalán.

El español, sin embargo, es una lengua académica oficial en esta universidad a tal punto que los profesores suelen tener algunos ejemplares de sus exámenes redactados en español por si algún estudiante llegase a solicitarlo. En todo caso, las consignas de análisis de caso que hallamos en los archivos de los profesores que estuvieran escritas

en catalán fueron traducidas al español por la autora de esta tesis antes de ser integradas a nuestro corpus.

Finalmente, es importante señalar que al haber sido escaneadas, las consignas de evaluación seleccionadas en los archivos de una u otra universidad tenían PDF o PNG como formato original. Este formato no permitiría una consulta y una exploración adecuada con el programa NVIVO, razón por la cual todas las consignas seleccionadas fueron transcritas al formato Word.

#### 4.3.2 Consignas de evaluación incluidas en el corpus

A continuación, presentamos en la Tabla 20 el conjunto de las 14 consignas de evaluación que finalmente integraron nuestro corpus y que se pueden consultar en el Anexo 3 Consignas de Evaluación de Casos Prácticos. El nombre de cada una de ellas corresponde al nombre del personaje principal del caso que cada una presenta.

Se detalla en la Tabla 20 el origen de la consigna, esto es, se detalla si la consigna hace parte de una práctica de escritura de la Universidad de Barcelona o del programa MINERVE de la Universidad de Lyon 2. También se incluyen las subdisciplinas jurídicas a las que pertenecen y el número de palabras que las constituyen para tener una idea de su peso en el corpus. Además de esto, como parte del análisis descriptivo que se realizó, se exponen los resultados de la codificación con el programa NVIVO.

PROGRAMA	ASIGNATURA	CASO	#DE PALABRAS	CÓDIGOS NVIVO
PROGRAMA FACULTAD DE DERECHO MINERVE UNIVERSIDAD DE BARCELONA	DERECHO DE SUCESIÓN	Caso de María	55	15
		Caso de Pere	154	18
		Caso de Oriol	164	18
		Caso de Arcadi	90	14
	DERECHO CIVIL	Caso de Albert	114	15
	DERECHO PATRIMONIAL DE LOS CONSUMIDORES	Caso de Jordi	57	12
		Caso de Marta	135	18
PROGRAMA MINERVE UNIVERSIDAD DE LYON 2	DERECHO ESPAÑOL DE LAS PERSONAS Y DE LA FAMILIA	Caso de Gisela Y Ramón	171	16
		Caso de la Sra. Sánchez	367	19
	DERECHO DE	Caso de Claudia	95	17

PROGRAMA	ASIGNATURA	CASO	#DE PALABRAS	CÓDIGOS NVIVO
	OBLIGACIONES, CONTRATOS Y RESPONSABILIDAD	Caso de Antonio	167	13
	DERECHOS FUNDAMENTALES Y LIBERTADES PÚBLICAS	Caso de la Sra. Palau	56	12
		Caso de la Sra. Esteban	63	11
		Caso de la Sra. Fernandez	58	13
<b>TOTAL</b>			<b>1746</b>	<b>211</b>
<b>PROMEDIO</b>			<b>124,7</b>	<b>15</b>

Tabla 20. Consignas de evaluación incluidas en el corpus – características.

Según se observa en la Tabla 20, la representación de las consignas de las dos universidades es bastante equitativa. Hay siete consignas de caso práctico por cada comunidad distribuidas en tres subdisciplinas jurídicas. Es importante recordar que los autores de todas las consignas de nuestro corpus, de 1 a 14, provienen de la misma comunidad, es decir, en todos los casos han sido escritas por profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, pero en contextos diferentes, con distintos destinatarios. De la 1 a la 7 las consignas tienen como destinatarios los estudiantes de derecho de la Facultad de Barcelona; de la 8 a la 14, los destinatarios son los estudiantes de derecho de MINERVE. Nos pareció importante incluir las consignas del primer grupo por considerarlas muestras “auténticas” de una formación jurídica y por ser, en este sentido, muestras de una práctica discursiva que el programa MINERVE busca alcanzar. Cómo cambian o cómo los profesores adaptan las consignas según los destinatarios será un dato importante que abordaremos en los Resultados.

Incluimos también la subdisciplina jurídica puesto que este criterio podría condicionar la caracterización de las consignas, veremos en el capítulo de resultados si, por ejemplo, en Derecho de Sucesión el análisis de caso se configura de una forma diferente con respecto a las demás materias.

La Tabla 20 nos muestra, por otro lado, que la extensión de las consignas es bastante dispar. Con un promedio de 124 palabras, las hay unas que son cortas como 1. *El caso de María* con 55 palabras y otras más extensas como 9. *El caso de la Sra. Sánchez*, con 367. La descripción cualitativa de las consignas, mediada por el programa NVIVO, dio como resultado la creación de ciertas categorías de análisis o códigos, según el lenguaje

del programa. De esta manera, la información del caso de María, por ejemplo, se describió con 14 características, la del caso de la Sra. Sánchez, con 19. De modo que la extensión condicionaría parcialmente la codificación de la consigna; con algunas excepciones, la Tabla 20 nos muestra que a mayor extensión, más amplias han sido las posibilidades de caracterización.

## **4.4 CASOS PRÁCTICOS**

Tras haber documentado la gestación de esta práctica discursiva en las notas de las clases observadas, en las creencias de los profesores y en las consignas de evaluación, llegamos finalmente al núcleo de nuestra investigación, las muestras de casos prácticos. Como hemos hecho en las anteriores secciones, en lo que sigue, compartiremos los detalles del protocolo de recogida de datos, la composición del corpus y las principales decisiones que se tomaron para conformar las categorías de interpretación de los datos que se presentan en los resultados.

### **4.4.1 Criterios de selección**

Anotábamos en §II, 2.1 de esta sección que para crear un corpus de análisis es necesario distinguir un *dato existente* en la comunidad discursiva de un *dato creado* que represente a la comunidad. Nuestro análisis se realizó a partir de un corpus conformado por datos creados; ya sea porque son el resultado de un procedimiento de creación, como las notas de observación y las entrevistas, o porque, pese a ser datos existentes, han pasado por un filtro de selección que los ha hecho pertinentes a los fines de nuestra investigación. En este último grupo se ubican tanto las consignas de evaluación como las muestras de casos prácticos.

Efectivamente, entre las 500 copias de parciales escaneadas se han seleccionado 190 muestras de casos prácticos que integran nuestro corpus de análisis. Estas corresponden única y exclusivamente a las respuestas redactadas en el marco de un parcial de una formación jurídica universitaria tanto en Lyon como en Barcelona. Más específicamente, las 190 muestras que integran nuestro corpus son las respuestas a las 14 consignas presentadas en el capítulo anterior. Esto significa que los criterios de

selección de estas últimas (§II 4.3.1) aplican también para la selección de las muestras de casos prácticos.

En este sentido, los casos prácticos de nuestro corpus son redacciones cuyos procesos textuales son complejos. Incluyen secuencias expositivas desarrolladas en uno o más párrafos y no solo en una frase corta, o, por ejemplo, en la selección de las etiquetas *falso* o *verdadero* o en la mención de una cifra.

Por otro lado, se trata de redacciones que responden a lo solicitado en las consignas mediante contenidos procedimentales (y no únicamente teóricos) propios de un discurso académico-profesional de la disciplina jurídica. Así pues, en esta práctica de escritura el estudiante asume el rol de un jurista, se apropia de una situación y en su redacción busca interpretar un conflicto en términos jurídicos, presentar una vía de acción o, incluso, emitir un posible fallo que resuelva el caso en cuestión. Su respuesta, por lo tanto, no se ciñe a la simple definición de unos términos o al resumen conceptual de unas leyes.

Además de esto, para incorporar los casos prácticos a nuestro corpus ha sido importante considerar la buena legibilidad de las redacciones, un rasgo simple que se haría indispensable en la fase de transcripción de las muestras. Teniendo en cuenta, por un lado, que los casos prácticos habían sido redactados a mano por los estudiantes, la mala caligrafía hizo que algunos de ellos nos resultaran ilegibles. Asimismo, pese a nuestras mejores intenciones durante el escáner de los parciales en los archivos de las dos universidades, la calidad de la imagen de algunas redacciones no era óptima y, de nuevo, la falta de legibilidad favoreció el descarte de algunas muestras. En los anexos 21 y 22 se pueden consultar dos ejemplares de los parciales finales escaneados, respectivamente, en las instalaciones del Programa MINERVE de Lyon 2 y de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Por último, veremos que como criterio de selección de las muestras también fue importante tener en cuenta el aval de la comunidad. La primera lectura de las muestras de casos prácticos nos recordó constantemente que estábamos ante muestras de habla de una lengua de especialidad de una comunidad discursiva a la que no pertenecemos. Veamos, por ejemplo, la siguiente muestra:

*Pagar el alquiler de una casa es una obligación contractual. Si la señora Palau no ha cumplido su obligación esencial del contrato de alquiler, hay consecuencias. Lo que protege el artículo 27 CE es la vivienda digna. Este derecho vincula a los poderes públicos la obligación de poner de manifiesto todo lo necesario para que la calidad de las viviendas sea la mejor posible. Luego, el derecho reconocido por el art. 47 CE no forma parte de la Sección 1 del capítulo II del título I de la CE, no se considera como derecho fundamental. Además, se necesita una ley de desarrollo para poder invocar este derecho ante cualquier poder público o tribunal. No se podrá interponer un recurso de amparo. (Muestra 165. Nota: 9/10)*

El texto anterior cumple con varias fórmulas de cohesión que podrían garantizar cierto nivel de comprensión: una buena corrección gramatical, concordancia de género y número, control de aspectos verbales, uso de partículas discursivas, encapsuladores y recursos anafóricos, entre otras. Igualmente conocemos los referentes del caso en cuestión, ya que el texto es una respuesta a la consigna 13 de nuestro corpus, el caso de la sra. Palau. Estos elementos nos permiten acceder a un sentido general del texto y, en conclusión, tras varias lecturas, la muestra 165 en nos parece un texto, cuando menos, comprensible.

Sin embargo, dado que en nuestra investigación buscamos validar este tipo de redacciones como una producción de un discurso jurídico en etapa de formación, nos pareció importante contar con la confirmación de una autoridad, de un miembro de esa comunidad, de un usuario experto del discurso jurídico. Por esta razón hemos tenido en cuenta la apreciación del profesor evaluador y, por ende, la nota que han recibido las redacciones de los estudiantes se convirtieron en un criterio clave en la selección de muestras para conformar nuestro corpus. Contrario a la autora de esta investigación, solo el profesor creador de la consigna de evaluación y, al mismo tiempo, evaluador del caso práctico puede garantizar que la redacción cumple con las condiciones de verdad y que conceptual y procedimentalmente hacen parte del discurso jurídico. Por lo tanto, descartamos las redacciones reprobadas por los profesores con una nota inferior a 10 en el sistema francés, 5 en el sistema español. De manera que el lector o lectora de esta tesis verá en el corpus que la nota de evaluación recibida por el profesor acompaña la transcripción de las muestras de casos prácticos en el Anexo 4.

Resumiendo, hemos mencionado cuatro aspectos específicos que nos ayudaron a seleccionar las muestras de casos prácticos que integraron nuestro corpus: el desarrollo en procesos textuales complejos, el contenido procedimental, la legibilidad y, por

último, el grado de validez por parte de un miembro de la comunidad discursiva jurídica.

#### 4.4.2 La transcripción condicionada por la comprensión

Entendemos la etapa de transcripción de los casos prácticos como la etapa de fiel reproducción de lo escrito a mano por los estudiantes, en un nuevo formato digital de procesador de textos; se trata de un procedimiento que nos permitirá tratar los datos de forma automatizada. Como veremos, con el propósito de garantizar un alto grado de fidelidad entre lo digitalizado y la fuente original, además de la legibilidad, la buena comprensión de los textos ha sido un factor importante durante la etapa de la transcripción.

En primer lugar, es importante resaltar que una buena parte de las muestras de casos prácticos del corpus son producciones en ELE, de manera que, como toda interlengua, con respecto a una lengua estándar, los textos producidos en Lyon son textos que presentan varios errores, *variantes de aprendizaje* en Marquilló Larruy (2020) y Marquilló Larruy y Trevisiol-Okamura (2020). Buscando la fidelidad al texto fuente, todos los errores o inadecuaciones percibidas desde el punto de vista ortográfico, léxico, gramatical o discursivo fueron transcritas<sup>112</sup>. Veamos, por ejemplo, la transcripción del texto presentado en (5).

*(5). La Sra. Esteban es responsable de una banca ética y ve en una publicación en un periódico unas informaciones que \*dice que \*un parte del dinero de su entidad se invierte en comercio de armas pero para la Sra. Esteban, esta información es falsa. ¿Qué puede intentar Sra. Esteban? Existe una vulneración del artículo 18, \*parágrafo 1 de la Constitución \*Español de 1978 sobre la limitación de la ley \*sobre el uso de la información. Hay, en la \*procedura, 7 días para modificar las informaciones \*sino, puede intentar un recurso de amparo. (Muestra 175. Nota: 8/10)*

Los segmentos señalados en (5) con asterisco (\*) introducen incorrecciones en varios planos, por ejemplo, en el plano lexical hay dos términos inadecuados: \*parágrafo y \*procedura en lugar de *párrafo* y *procedimiento*, respectivamente. No obstante, más allá de hacer un poco más lenta la transcripción, tales errores no perturban el propósito

---

<sup>112</sup> Incluidas, claro, las encontradas en el corpus en ELM.

comunicativo global del texto, el cual de hecho fue bien reconocido por el profesor evaluador con la nota de 8.

De modo que el objetivo de esta investigación claramente no es hacer un análisis de errores y, por lo tanto, no nos centraremos en la clasificación de todas las incorrecciones encontradas. Las inadecuaciones solo serán consideradas si afectan o caracterizan las estrategias discursivas que los estudiantes seleccionan para resolver el caso práctico por escrito en el marco de un parcial.

Por otro lado, en caso de encontrarnos con un término o un segmento incomprensible, lo hemos señalado en la transcripción con los signos interrogativos (¿?). Por ejemplo, veamos el segmento de la transcripción de (6).

*(6) Miguel será el llamado como heredero (...) y aunque lo haya hecho en la mitad de su patrimonio eso no puede ser, y el resto de patrimonio acrecerá porque el heredero lo es siempre (¿?). Si tenemos un patrimonio de 100.000 euros y tenemos que pagar (...) (Muestra 10. Nota: 6/10)*

La incomprensión marcada (6) no fue un motivo para excluir esta muestra de nuestro corpus puesto que globalmente cumple con los cuatro requisitos mencionados anteriormente y porque las estrategias discursivas percibidas en los otros segmentos del mismo caso práctico merecían nuestra atención. La nota asignada por el profesor evaluador, 6, nos deja ver que finalmente para el receptor el texto también cumplió con su propósito comunicativo.

Con los ejemplos señalados en (5) y (6) hemos compartido dos situaciones en las que nuestra lectura comprensiva de los textos no siempre tuvo una fluidez ideal y, en consecuencia, el ritmo de la etapa de transcripción ha sido más lento. No obstante, es importante resaltar que son situaciones que no definen el conjunto de casos prácticos del corpus y, por el contrario, en una gran mayoría de los casos logramos acceder al significado y al sentido de los enunciados de las redacciones. Dicha comprensión estuvo nutrida tanto por el contexto creado en las consignas de evaluación como por los referentes formados durante la asistencia a las clases de MINERVE.

Efectivamente, la atención prestada a los intercambios orales entre los profesores y los estudiantes, posteriormente nos aportó elementos para interpretar mejor los enunciados de las redacciones y, así, hacer más cómodo el proceso de transcripción. Los textos producidos en el contexto de MINERVE nos resultaron mucho más familiares que los producidos en la Facultad de Derecho de Barcelona a cuyas clases no habíamos asistido y cuyas redacciones mostraban términos y procedimientos mucho más extraños para la autora de esta tesis.

Hemos expuesto las situaciones confrontadas y las decisiones que se tomaron para seleccionar las muestras de casos prácticos y para posteriormente transcribirlas. El resultado de estas etapas es un conjunto de 190 textos que integran nuestro corpus como muestras de casos prácticos producidos en un contexto de formación jurídica. Se trata, pues, del último de los cuatro recursos que integran nuestro corpus y cuyo análisis complementará nuestra descripción de estos textos como un género discursivo.

#### 4.4.3 Casos prácticos incluidos en el corpus

Como se observa en la Tabla 21, las 190 muestras de casos prácticos de nuestro corpus comprenden un total de 38657 palabras (Anexo 4). Según los principios de representatividad, homogeneidad y comparabilidad, las hemos clasificado como vemos a continuación.

CASOS PRÁCTICOS ELM Y ELE				
Origen	Nivel	# de muestras por nivel	# de palabras por nivel	Numeración de muestras en el corpus
BARCELONA	S4 (L2)	40	5979	1-40
MINERVE	S1 (L1)	40	13547	41-80
	S2 (L1)	40	5024	81-120
	S4 (L2)	30	7955	121-150
	S6 (L3)	40	6152	151-190
<b>TOTAL</b>		<b>190</b>	<b>38657</b>	<b>1 - 190</b>

Tabla 21. Casos prácticos que integran el corpus.

La primera de las clasificaciones corresponde al contexto institucional y lingüístico en el que fueron producidos los casos prácticos. Observamos en la Tabla 21 que 40 textos

fueron redactados en el marco de la formación jurídica de Barcelona, por estudiantes que aunque se encuentren en un contexto universitario catalán resuelven sus parciales en español. Por lo tanto, en nuestro estudio estos 40 textos son considerados como muestras representativas de producciones en ELM. Por otro lado, las otras 150 muestras del corpus son redacciones en ELE ya que fueron redactadas en español por estudiantes franceses, en el marco de la formación jurídica de MINERVE.

Nuestras primeras indagaciones mostraron que aún no existe una descripción discursiva del caso práctico en formación jurídica ni en ELM ni en ELE, de ahí nuestro interés en describir la misma práctica discursiva en dos comunidades jurídicas, a nuestro juicio, comparables. Las 40 producciones del primer grupo serán una referencia de la lengua meta de los estudiantes ELE de MINERVE quienes, partiendo de una formación jurídica francesa, buscan ser usuarios de un discurso jurídico español.

La segunda clasificación corresponde al nivel de la formación, lo cual también le da una orientación comparativa a nuestro estudio. Esta clasificación según el nivel atiende a una perspectiva longitudinal de las muestras, particularmente las provenientes del programa MINERVE. Las muestras ELM corresponden a un parcial del cuarto semestre del segundo año de la licenciatura en Derecho en la Facultad de Barcelona, S4 (L2) en la Tabla 21; mientras que en ELE contamos con muestras de cuatro niveles de la formación jurídica en MINERVE que van desde el primer semestre en el primer año, S1 (L1), hasta el sexto semestre del tercero, S6 (L3). El análisis de las muestras del corpus tomará, así, un enfoque comparativo y transversal dado que podrá relacionar los recursos discursivos de los estudiantes en dos contextos lingüísticos distintos, ELM y ELE, y en diversas fases de la formación en ELE, desde el inicio, hasta el final. De manera que los resultados del análisis de los casos prácticos se presentarán simultáneamente, organizados en estos 5 grupos. La presentación de los datos obtenidos en tablas comparativas ilustrará la configuración de los rasgos propios de estos conjuntos.

Siguiendo los criterios de selección descritos en el apartado anterior y con el propósito de crear un corpus homogéneo, hemos recopilado entre treinta y cuarenta muestras por cada uno de los cinco niveles. Su número de palabras es, sin embargo, ciertamente

diverso dado que las muestras tienen desde 5024 palabras en el grupo de MINERVE S2 (L1), hasta 13547 en S1 (L1). El promedio de palabras por nivel es de 7731.

El lector de esta tesis encontrará en el Anexo 4 Casos Prácticos, el conjunto de 190 casos prácticos llamados *muestras*. Para facilitar su consulta se han numerado según se indica en la Tabla 21 y se han organizado según el contexto institucional, la asignatura jurídica y la consigna de evaluación que los origina.

#### **4.4.4 Procedimientos de caracterización**

La caracterización de los casos prácticos se llevó a cabo durante dos fases principales. La primera es una caracterización manual y se limita a la etapa de transcripción. La segunda corresponde a una caracterización automatizada, realizada con NVIVO.

Mientras transcribíamos los casos prácticos, hemos tomado nota de los elementos discursivos que íbamos identificando y que nos mostraban los patrones que podrían caracterizar esta práctica académica. El resultado de esta primera fase es una taxonomía primaria de los conectores discursivos utilizados en las relaciones argumentativas de los textos, los matizadores, las estrategias en la construcción de la argumentación, las marcas de condicionalidad y otros recursos textuales distribuidos en una estructura que identificaríamos como prototípica de este género académico.

Los datos de la primera taxonomía manual, cuyos referentes son exclusivamente los casos prácticos que integran nuestro corpus, son los recursos principales de la segunda fase de caracterización con NVIVO. Los 190 archivos se prepararon en el software, ordenados según los grupos de nivel presentados en la Tabla 21 y según las consignas que los originó. Este segundo procedimiento permitió realizar una caracterización dirigida y mucho más controlada de una gran parte de los aspectos discursivos del género.

Para presentar cuál fue ruta transitada durante la etapa de caracterización tomaremos como ejemplo el conector *por tanto*. Durante la fase de transcripción lo identificamos en diferentes muestras con una presencia bastante recurrente. Tomamos nota, además, de si

tenía un comportamiento particular o un sentido que nos pareciera diferente en alguno de los textos. En la segunda fase y con los archivos organizados en el programa, le pedimos a NVIVO que buscara este conector en el corpus con el comando *Ejecutar Consulta* de la barra de herramientas llamada *Explorar el corpus* cuya ventana presentamos en la siguiente Figura 19.

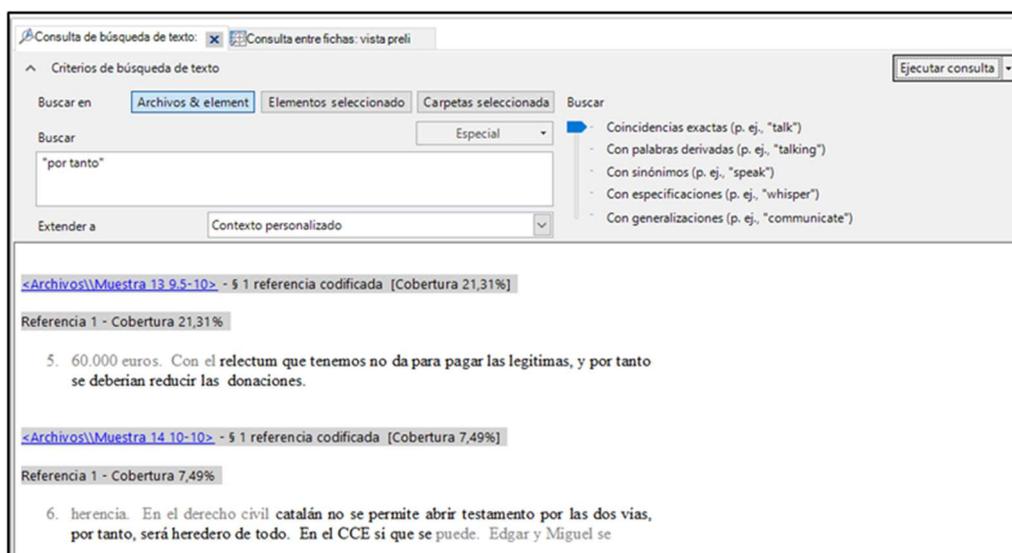


Figura 19. Entorno NVIVO - Ventana Explorar el corpus

Nos interesa mucho resaltar que además de una respuesta cuantitativa sobre la ocurrencia de esta partícula en el corpus, las respuestas a nuestra consulta incluyen el entorno y el contexto del segmento, como se observa en la imagen anterior. De modo que cada vez que buscamos, por ejemplo, una partícula discursiva, confirmamos su sentido y su configuración conectiva con la lectura de los referentes identificados y presentados siempre en su contexto. Un contexto cuyo alcance podemos configurar y, así pues, leer la ocurrencia de la partícula en un contexto del número de palabras que deseemos tanto a la izquierda como a la derecha.<sup>113</sup>

Por otro lado, también podemos visualizar gráficamente su entorno con la opción denominada *árbol de palabras*. En la siguiente Figura 20 observamos el entorno del conector *por tanto* e identificamos con mucha claridad cuándo un párrafo (antecedido

<sup>113</sup> En la lingüística de corpus (de origen anglosajón) esta herramienta contextual se denomina *Span*, es decir, el número de palabras a la derecha y a la izquierda que acompañan al *nodo*, la palabra, lema o segmento consultado. La función *span* se ajusta a los parámetros y a las necesidades del investigador y así se puede ver la palabra en un span de 3, 5 o de más de 10 palabras, como en nuestro caso.

por un punto), cuándo une oraciones (antecedido por una coma), su marcada cualidad parentética y, asimismo, su coocurrencia con otras estrategias textuales igualmente identificadas en nuestro análisis.



Figura 20. Entorno NVIVO - Árbol de palabras

La lectura cuidadosa de las referencias (Figura 19) y el árbol de palabras (Figura 20) fueron esenciales en nuestro proceso descriptivo puesto que hay numerosas partículas polifuncionales con diferentes usos discursivos en el corpus que exigieron toda nuestra atención para hacer la clasificación más adecuada. Este es el caso, por ejemplo, de la partícula *pues* cuya naturaleza polifuncional propició su clasificación con tres significados en el corpus, un *pues* comentador, un *pues* con un sentido conectivo de causa y un *pues* con un sentido conectivo de consecuencia. De manera que analizar el contexto de las partículas mediante las opciones ilustradas en las figuras anteriores nos ayudó a tomar las decisiones necesarias para construir su configuración en el corpus.

Tras la lectura y el reajuste de nuestro análisis, el siguiente paso fue pedirle al programa que agrupara los resultados de la consulta bajo una misma etiqueta y así, por ejemplo, a partir de la información de las Figura 19 y Figura 20 construimos el código *por tanto* en nuestra descripción. Como hemos visto, los datos que podemos extraer con el programa

no son únicamente cuantitativos y, en todo caso, estos son mucho más exactos que nuestro primer conteo manual.

La respuesta cuantitativa, es decir, el número de ocurrencias de *por tanto* en el corpus nos permitió entender mejor la representación del conector en cada uno de los casos prácticos. Además de esto, la consulta de *Referencias cruzadas* de NVIVO arroja los datos ordenados de la ocurrencia de la partícula consultada según los grupos de casos creados. De manera que, como se observa en la tabla de la Figura 21, logramos identificar si este conector consecutivo tiene mayor o menor incidencia en los textos de ELM (datos de Barcelona) o ELE (datos de MINERVE). En la perspectiva transversal del nivel, pudimos saber si está más o menos presente en los textos de S6, S4, S2 o S1 del programa de la Universidad de Lyon 2.

	por (lo) tanto	Total
barcelona	32	32
minerva L3 S6	2	2
minerve L2 S4	4	4
minerve L1 S1	7	7
minerve L1 S2	0	0
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>45</b>

Figura 21. Entorno NVIVO - Referencias cruzadas

La herramienta de Referencias cruzadas también nos permitió revisar, por ejemplo, la ocurrencia de esta partícula en los casos prácticos organizados por consignas de evaluación u organizados según la nota de evaluación recibida por el profesor evaluador. Incluso podemos comparar la ocurrencia de la partícula frente a cualquier otro código creado durante el análisis.

En las siguientes etapas de la caracterización, el grupo codificado en *por tanto* se unió a otras partículas que también expresan una relación de consecuencia y que, a su vez, integraron el conjunto mayor de *conectores argumentativos*. Estos últimos finalmente formaron parte de una categoría superior a la que denominamos *partículas discursivas*.

El camino recorrido en la caracterización ilustrada con *por tanto*, desde la primera identificación durante la transcripción hasta su integración en unas categorías mayores codificadas con NVIVO, ejemplifica los ajustes y reajustes, las idas y vueltas en el análisis descriptivo que anunciábamos en §II, 3.2.2. Dicho camino, no lineal, también se recorrió con los otros elementos que consideramos representativos en la configuración de los casos prácticos como género discursivo y cuya categorización preliminar presentaremos en el siguiente apartado.

Dado el tamaño de las muestras de casos prácticos en el corpus, recurrimos a NVIVO con el objetivo de obtener datos cuantitativos, y así buscar más objetividad en nuestro análisis. No obstante, la propia configuración de los textos nos señaló algunos límites en este tipo de enfoque. El análisis cuantitativo algunas veces no fue suficiente o no fue la herramienta más útil puesto que, en oposición a nuestro ejemplo presentado con *por tanto*, nos encontramos con estrategias discursivas que no pudimos medir con el programa y cuyas propiedades demandan una descripción diferente a un rasgo numérico. Así las cosas, adaptamos el enfoque frente a los fenómenos encontrados en el corpus y, por ejemplo, no recurrimos a una información cuantitativa para describir las fórmulas de modalización y matización o para presentar la estructura canónica de los textos. Sin embargo, no es porque no se pueda medir, que el dato no exista; incluso contando con datos cuantitativos, dicha caracterización se pudo validar a menor escala, con la descripción de algunas muestras sin tener que medirla en cada uno de los casos prácticos del corpus.

En todo caso, la nuestra es una caracterización de una práctica discursiva de una comunidad específica y, como señalamos en §II, 2.2.1.2, cantidad y cualidad hacen parte de la unidad. De modo que los datos obtenidos de orden cuantitativo, nos llevarán a crear datos cualitativos y estos finalmente nos ayudarán a caracterizar el caso práctico estudiado. Probaremos, así, que los textos que han estado en el centro de nuestra atención constituyen un género discursivo.



## SÍNTESIS DE LA SEGUNDA PARTE

En esta segunda parte de nuestra tesis hemos justificado cómo se ha abordado nuestro objeto de estudio. Hemos especificado los pasos y las decisiones tomadas para trazar el camino que nos permitirá unir dos puntos clave de la investigación: las preguntas construidas en el Marco Teórico y las respuestas sugeridas en nuestra siguiente sección Resultados. En esta parte de nuestra tesis hemos señalado y revelado cómo creamos el andamiaje y el material que sostiene nuestras interpretaciones y nuestras observaciones. Hemos señalado nuestra postura metodológica y procedimental, y hemos descrito los recursos que creamos para extraer la información que nos permitirá dar cuenta de la naturaleza discursiva del caso práctico. También hemos indicado cuáles datos hemos analizado, cómo los obtuvimos, cómo los organizamos y qué esperamos construir con ellos. Igualmente justificamos nuestras decisiones e incluso algunas dificultades con las que nos encontramos durante el proceso de descripción de los recursos del corpus.

Esta sección está organizada en cuatro capítulos. En el primer capítulo comentamos la historia natural de nuestra investigación, los motivos que nos llevaron a realizar el estudio, los primeros contactos con una comunidad de formación de Derecho español en Francia y el descubrimiento del caso práctico. Caracterizar un discurso implica trabajar con enunciados materializados en un corpus, de forma que en el segundo capítulo hemos detallado los tipos de datos que nos interesaron analizar y los pasos que se siguieron para crear nuestro corpus de análisis de 78.418 palabras. Efectivamente, el gran resultado de esta etapa es la construcción un corpus con 4 recursos con los cuales podremos explorar el caso práctico como un género discursivo. Nuestro corpus de análisis está constituido por 5 notas de observación de clase de 6562 palabras (Anexo 1), 9 entrevistas a los profesores de la comunidad discursiva de 31456 palabras (Anexo 2), 14 consignas de evaluación de casos prácticos de 1746 palabras (Anexo 3) y 190 casos prácticos escritos en ELM y ELE de 38657 palabras (Anexo 4). También hemos justificado en este capítulo de qué forma los datos que hemos creado responden al enfoque etnográfico y descriptivo de nuestra investigación a la perspectiva de un análisis cualitativo y cuantitativo.

En el capítulo 3, revelamos el porqué y el cómo se ha utilizado el programa informático NVIVO en la descripción de los datos. También hemos detallado las etapas seguidas en el análisis del corpus, tales como, la preparación del corpus y la digitalización de los recursos, la lectura de los datos y la caracterización a partir de los procesos de codificación del programa.

En el último capítulo, hemos señalado los detalles del protocolo de recogida de datos para cada uno de los recursos que integran el corpus. En primer lugar, hemos explicado cómo ha sido la experiencia de asistir a las clases de Derecho en MINERVE, cómo tomamos nota de lo observado, cuáles notas se incluyeron en el corpus y cuáles no y cómo se transcribieron. En segundo lugar, hemos detallado cómo se llevaron a cabo las entrevistas, a quiénes entrevistamos, qué preguntamos y cómo se transcribieron los diálogos que sostuvimos con los diferentes profesores de la comunidad de estudio. En tercer lugar, hemos señalado cómo recopilamos las consignas de evaluación de casos prácticos en los archivos de la secretaría del Programa Internacional MINERVE y en los archivos de los profesores de Barcelona. Entre muchos tipos de consignas halladas, hemos seleccionado solo 14 y hemos justificado el porqué. Finalmente, el capítulo y la sección termina con la descripción del protocolo de selección, recopilación y transcripción de las 190 muestras de casos prácticos.

Nuestra siguiente meta es que la estrategia adoptada y presentada en esta sección dé una respuesta a la pregunta faro en nuestra investigación **¿Cómo nuestros recursos del corpus podrán probar que el caso práctico se puede considerar como un género discursivo?** En la siguiente parte de nuestro estudio, presentamos la respuesta y la propuesta de caracterización de cada uno de los cuatro recursos que integran nuestro corpus. Nuestros resultados trazan la génesis del caso práctico como un intercambio comunicativo en una comunidad de especialistas.

# **III. RESULTADOS**



En los Capítulos 1, 2, 3 de esta última parte de nuestra tesis, presentamos los resultados de nuestro estudio sobre la participación del profesor en el método de caso práctico. Nuestros resultados presental el rol del profesor que conduce las conversaciones (el diálogo socrático, en Israël, 2013) durante las conferencias magistrales en MINERVE, el rol del profesor que diseña la consigna de evaluación y, principalmente, el perfil del profesor que considera el método de caso como herramienta efectiva en la enseñanza-aprendizaje de Derecho en la Universidad. Por otro lado, si bien los estudiantes tienen una participación activa en las clases de Derecho, nos centraremos en retratar su comportamiento discursivo a nivel escrito en el capítulo 4. Veremos en sus producciones escritas las huellas de sus estrategias discursivas para cumplir con los objetivos comunicativos propios del caso práctico. La resolución de casos prácticos en nuestro corpus es una prueba del proceso de formación jurídica por el que han transitado (en español y en francés) y de las interacciones que han tenido con los miembros de dos comunidades jurídicas. En los diferentes capítulos de esta última parte de nuestra tesis, los datos nos mostrarán que aprender a pensar y escribir como un jurista solicita el compromiso y las competencias tanto del profesor como del alumno.



# 1. INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN EL AULA DE DERECHO

Participar como asistente-oyente en las clases de derecho del programa MINERVE fue el primer paso de nuestra inmersión en la comunidad objeto de nuestro estudio. Las notas tomadas durante este proceso de observación nos permiten presentar en este capítulo un retrato de los profesores, los estudiantes y sus intercambios comunicativos. Con los lentes provenientes de la didáctica de lenguas extranjeras, registramos dos formas de comunicación muy relacionadas con dos formas de trabajo propias de la disciplina jurídica: la orientación teórica y la orientación práctica. Justamente en esta última interacción comunicativa en el aula, veremos cómo emerge el caso práctico, la práctica discursiva y metodológica que presentamos como un género discursivo en esta tesis.

Recordemos que las 5 sesiones se observaron en un promedio de 4 horas y contamos un promedio de 18 estudiantes en el aula. En la Tabla 22 presentamos en 4 grandes categorías el resumen de la codificación automatizada con el programa NVIVO tras el análisis de las clases observadas en el programa MINERVE.

<b>Caracterización Notas de Observación de Clase</b>	<b>Referencias en el corpus</b>
1. Notas sobre el desarrollo de las clases	83
2. Notas sobre las formas y fórmulas de comunicación e interacción	66
3. Notas sobre el método de caso	58
4. Notas sobre el uso de partículas discursivas en el discurso del profesor	58

Tabla 22. Caracterización - Notas de Observación de Clase (Resumen)

## 1.1 NOTAS SOBRE EL DESARROLLO DE LAS CLASES

La información alojada en la primera categoría dibuja la escena que estamos observando: una clase de una formación universitaria en la cual son comunes los rituales de inicio de sesión, *unos de los temas que se abordarán en esta clase son “separación legal” y “separación de hecho”*, y también los rituales de cierre en los que el profesor resume lo que se ha hecho, indica lo que no se haya alcanzado a hacer y comenta las características del examen: *Si tenéis dudas sobre el parcial me enviáis un e-mail (...).*

También se tomó nota de los recursos del profesor quien además de la proyección de diapositivas en el videobeam recurre al tablero para hacer cuentas aritméticas, suma, resta, divide las cifras. Se evidencia un aprendizaje circular en el sentido en que durante la exposición el profesor añade hilos que llevan a los contenidos de otras clases: *insisto en que esta persona podrá poner en marcha el procedimiento de “habeas corpus”, que como ya os había dicho la clase anterior es (...).*

Las clases observadas reunían a un grupo de personas en un marco institucional, en un espacio y un tiempo delimitados. Nuestro interés, inherente al de un profesor de lengua extranjera, nos hizo estar atentos a registrar las metodologías de enseñanza-aprendizaje y a las estrategias de comunicación entre profesores y estudiantes, los actores sociales de este encuentro. A continuación reconstituimos las escenas de esta práctica de formación a partir de las notas que registramos durante la observación.

### **1.1.1 Recursos utilizados**

De las 5 asignaturas observadas, solamente hubo una en la que el docente no apoyaba su presentación en diapositivas, ni se servía de ningún otro medio técnico. Los elementos de trabajo de su clase eran su discurso oral, el tablero y los documentos de trabajo que había compartido con sus estudiantes previamente.

Los demás docentes acompañaban su discurso con la proyección de presentaciones Power Point y también trabajaban con un conjunto de documentos y textos fuente que ellos mismos habían compilado y que denominan *handout*, *materiales* o *guión*, un recurso compartido con antelación en línea. A lo largo de las sesiones constantemente les solicitaban a los estudiantes que lo consultaran, era claramente un documento de trabajo.

### **1.1.2 Textos fuente y géneros discursivos estudiados**

En clase se citan, se estudian, se nombran, se describen, se explican, se analizan y se leen en voz alta las sentencias y la jurisprudencia; diversos artículos del código civil español, del código de comercio y de la Constitución de 1978; leyes como la Ley

orgánica, la Ley mordaza, la Ley compensatoria; contratos; regímenes diversos y recursos en línea como Eur-lex, una base de datos de la Unión Europea. Estudiantes y profesores discuten y entablan secuencias explicativas y argumentativas en torno a apartados provenientes de estos recursos. Muy a menudo también hacen referencia a la doctrina, es decir, a las publicaciones de prestigiosos juristas que comparten su opinión sobre la interpretación de las leyes con la comunidad jurídica.

## 1.2 NOTAS SOBRE LAS FORMAS Y FÓRMULAS DE COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN

Un aspecto importante que identificamos y buscamos resaltar en esta categoría es la interacción entre el profesor y los estudiantes. Registramos, por ejemplo, momentos en los que el profesor hace preguntas abiertas, *cuándo hay “mala fe”, ¿Qué consecuencias hay?*, y en ocasiones son los estudiantes los que las formulan: *¿Qué significa “escritura pública”?*

Todo actividad social está regida por normas, rituales y rutinas. En este contexto, las clases de la formación universitaria observada hacen parte de una práctica institucional, con actores sociales de estatus y roles definidos (profesor-estudiantes) quienes interactúan y se comunican de una forma regular en el aula. A continuación presentamos lo que las notas de observación nos dicen sobre las estrategias de comunicación en la formación jurídica de MINERVE.

Lo primero que llamó nuestra atención es que, contrario a lo que puede ocurrir en una clase de lengua extranjera, el foco de las clases de MINERVE muy rara vez estuvo en las formas de la lengua, es decir, en la gramática, en la sintaxis o en la pronunciación, por ejemplo. Pese a la disparidad de códigos lingüísticos entre los profesores y estudiantes, y pese a que el español sea una lengua extranjera para los estos últimos, la comunicación oral en las clases de derecho de MINERVE es auténtica, en términos de Weiss,<sup>114</sup> dado que no se percibe un control, moderación, restricción o adecuación

---

<sup>114</sup> Weiss (1984: 47) distingue cuatro tipos de comunicación y actividades comunicativas en una clase de lengua. *La comunicación didáctica*, la que organiza y guía el trabajo de la clase; *la comunicación imitada*, la caracterizada por el aprendizaje de memoria y la repetición de diálogos o de modelos de lengua; *la comunicación simulada*, en la que el estudiante demuestra cierta imaginación y participa con más libertad en diálogos a partir de modelos ya expuestos; y la cuarta y última, *la comunicación auténtica*, una comunicación no dirigida en la que el estudiante participa espontáneamente y con iniciativa en debates reales, en ejercicios de creatividad y de resolución de problemas.

explícita en el discurso de los profesores o de los estudiantes. Los intercambios que se dan no se basan en la imitación o en la simulación de segmentos discursivos de la lengua meta.

El objeto de enseñanza claramente no es la lengua y no hay un trabajo sobre las destrezas lingüísticas de los estudiantes<sup>115</sup>. Observamos que el discurso del profesor tenía, principalmente, dos focos, el primero, en el contenido teórico y el segundo en la interacción instruccional, es decir, la transmisión de habilidades procedimentales jurídicas. Como se verá más adelante, asociaremos estos dos enfoques comunicativos con dos metodologías de trabajo diferentes de la disciplina.

### **1.2.1 Comunicación con foco en el contenido teórico**

Es necesario aclarar que durante nuestro periodo de observación nos interesó mucho descubrir el tratamiento de los términos y los conceptos de esta disciplina de especialidad en esta etapa de formación académica. Con 66 referencias en el corpus, la información alojada en este código nos permite mostrar cómo el profesor introduce el vocabulario de especialidad en su discurso y cómo busca confirmar la comprensión de una gran cantidad de conceptos que pueden generar una barrera con respecto al lenguaje común.

Al observar el discurso de los profesores en las clases de derecho, rápidamente nos dimos cuenta de que sus enunciados incluían una terminología de especialidad muy amplia y muy densa. La gran cantidad de términos jurídicos construían una frontera conceptual que claramente nos separaba de la comunidad observada: acción resolutoria, quanti minoris, saneamiento por vicios, prenda, obligaciones solidarias, culpa o dolo del vendedor, casa nido, divorcio contencioso, separación legal, separación de hecho, incumplimiento doloso, indemnización de daños y perjuicios, por nombrar algunos conceptos del vocabulario de esta especialidad.

---

<sup>115</sup> Con la expresión *destrezas lingüísticas* nos referimos a las formas en que se activa el uso de la lengua: interacción, producción, expresión y mediación; atendiendo a dos modos de transmisión: oral y escrito. (Consejo de Europa, 2001).

Igualmente asistimos a la explicación de un grupo importante y muy diverso de leyes, códigos y principios: Régimen de la falta de conformidad, Régimen de saneamiento, doctrina de los actos propios, Régimen de compraventa, Ley general de defensa de usuarios, Ley orgánica, Ley de enjuiciamiento criminal, entre otros.

Además de resultar una tarea difícil, registrar estos términos y su carácter semántico, no era parte de nuestros objetivos. Al observar el discurso de los profesores e identificar el foco que ponían en el contenido teórico, nos interesamos más en comprender sus estrategias para transmitir estos conceptos al grupo de estudiantes de MINERVE. Un profesor de lengua dispondría de un buen catálogo de estrategias para la transmisión del vocabulario o léxico de especialidad. ¿Cómo lo hace un profesor de MINERVE sin ser experto en didáctica de lenguas extranjeras?

En nuestras notas registramos secuencias monologales del profesor cuyo carácter expositivo, descriptivo o narrativo funcionaban como un recurso para abordar conceptos y vocabulario de la disciplina jurídica:

(El profesor) explica el término “monarquía parlamentaria”. *La guerra civil llevó a un cambio de dinastía*. Hay una secuencia narrativa extensa en la que habla del rey y de la constitución del parlamento. (NOC4,10, 6).

*La pregunta pertinente desde el punto de vista histórico es qué hubiera pasado si el rey no sale y se enfrenta a los generales en medio del intento de golpe de Estado*. En otra secuencia narrativa el profesor presenta las anécdotas relativas al intento del golpe de Estado. (NOC4, 10,31).

*Cuando la compra-venta es mercantil, el régimen resulta de (...) Art. Número (...)* (El profesor) lee el artículo ante la clase. Explica con varios detalles las diferencias entre una compra-venta civil y una compra-venta mercantil. (NOC3, 9,31).

El profesor presenta en una secuencia descriptiva el artículo 33, el cual habla del derecho a la propiedad y a la función social de la vivienda. (NOC2, 5, 1).

En varias ocasiones el profesor interrumpe el flujo de su discurso y de la secuencia para definir explícitamente algunos términos jurídicos. Así lo registramos en las siguientes notas:

La profesora presenta el término “*pinchar una llamada*”, explica que para que la intervención de las comunicaciones sean legales, deben estar controladas por un juez. (NOC5, 14, 13).

La profesora se detiene para explicar un término en medio de un contexto específico: “*subrogarse*”, “*ponerse en lugar de*” dice ella. (NOCI, 4, 26).

*Actos perjudiciales para la masa(...)*La profesora vuelve al término masa y explica

que es un nombre técnico para el patrimonio. (NOC1,5,20).

Esta búsqueda de precisión en el lenguaje y en los términos propios de la disciplina llamó mucho nuestra atención y la identificamos rápidamente durante la observación de las clases. Como se ha visto, la introducción de estos términos técnicos se hace tras una ruptura intencional del discurso, creando un espacio para la explicación de locuciones que quizás pueden pertenecer a la lengua general pero que adquieren un significado específico en la disciplina jurídica, como ocurre con el término *masa*, por ejemplo. Otra fórmula para transmitir esta precisión terminológica está en presentar pares en oposición o similares. En este sentido, se presentan simultáneamente dos términos relacionados semánticamente por antonimia, sinonimia o polisemia. Así lo observaremos en las siguientes notas con los términos *pareja estable*, *pareja de hecho* y *unión de hecho*; *restricción de libertad* versus *privación de libertad*, *designar* versus *nombrar*; y *sancionar(1)* versus *sancionar(2)*.

Otros de los conceptos abordados: “*pareja estable*”, “*pareja de hecho*”, “*unión de hecho*”. La profesora explica que en ocasiones para referirse a una misma situación cada comunidad tiene su propio término. (NOC1,2, 15).

Se hace una distinción entre la “*restricción*” y la “*privación de libertad*”. *Retención para identificación es una restricción al derecho de libertad PERO no es una privación.* (NOC5,12,42).

El profesor dice que hará una aclaración terminológica, *lo digo porque a veces no es evidente*; se sugiere una distinción entre “*designar*” y “*nombrar*”. *Quien designa, propone, por ejemplo, el gobierno. El rey nombra, valida.* (NOC4,11,27).

Se hace una explicación muy interesante sobre los contextos del verbo “*sancionar*”. *Existe “sancionar”(1) en el sentido de castigo, imponer una sanción y, por otro lado, existe “sancionar”(2) con el sentido de afirmación, de expresión de acuerdo: promulgar, publicar.* (NOC4, 11, 18).

Por otro lado, nos pareció muy interesante observar que el profesor, demostrando un buen nivel de francés y un buen conocimiento de Francia y del derecho francés, tiene la habilidad para mostrar un equivalente en francés de un término jurídico en español. Recurrir a los conocimientos de la lengua materna de los estudiantes es una estrategia muy válida para ayudarles en la adquisición de los contenidos disciplinares en español y potenciar la comprensión de la precisión del vocabulario de la especialidad. En este contexto, las siguientes notas nos muestran cómo en el discurso del profesor se crea un espacio de comparación y de reflexión intercultural con los términos *Guardia Civil* y *arbitrar*.

*El episodio al que me referiré enseguida... se plasma en lo siguiente... para que ustedes se sitúen, la Guardia Civil es a España lo que la Gendarmerie es a Francia. (NOC4, 10, 25).*

Se otorga un gran espacio para explicar el término “arbitrar” en el fútbol y en la Constitución, y su diferencia con el término francés “arbitrer” a nivel constitucional. (NOC4, 10, 44).

Como se ve en esta última nota, lo que introduce el profesor no es simplemente la traducción del término *arbitrar*. Hace mucho más que esto, expone las connotaciones del término en el español general y las connotaciones específicas que adquiere en el derecho español y en el derecho francés. Esta estrategia muestran que, sin ser expertos en enseñanza de lenguas extranjeras, los profesores de MINERVE son mediadores lingüísticos y recurren a la mediación lingüística como un recurso comunicativo que les ayuda a llevar a cabo con mayor éxito su práctica académica.

También hemos observado que aunque el profesor no cuente con las competencias para presentar los equivalentes en francés de ciertos términos jurídicos, igualmente crea un espacio para que los estudiantes reflexionen y propongan ellos mismos una interpretación del concepto en su lengua materna.

*¿Cómo lo llamáis aquí en Francia? La profesora abre otro espacio para hacer una reflexión sobre el vocabulario. Quiebra, insolvencia ¿Cómo se dice aquí? Una estudiante responde *insolvable* con el asentimiento o interés de pocos. (NOC1, 5, 13)*

Por otro lado, notamos que los profesores también pueden recurrir a anécdotas personales para explicar los conceptos propios de la disciplina:

*Tengo una amiga que es jueza y me cuenta cómo los detenidos piden el “hábeas corpus” diciendo “quiero un habeas escorpión” (risas entre los estudiantes). La persona pide así que el juez verifique si la detención se realizó en conformidad con la ley. (NOC5, 13, 28)*

Nos parece muy atinada esta explicación sobre cómo los delincuentes reiterativos, con el ánimo de evadir o retardar el procedimiento de su arresto, le piden a la justicia evaluar si su detención es legal. Vincular de una forma cómica los contenidos conceptuales como el *hábeas corpus* y la vida fuera del aula es una gran estrategia para ayudar a memorizar el vocabulario.

Ahora bien, al ser un término en latín, *habeas corpus* probablemente sea un término ya adquirido en la carrera de derecho en francés, como todos los otros términos latinos registrados en nuestras notas<sup>116</sup>. En todo caso, abordar este concepto en la clase de derecho español consolidaría lo ya aprendido en la formación francesa. Esto muestra, finalmente, cómo a pesar de pertenecer a dos instituciones diferentes y de tener una práctica académica en dos lenguas diferentes, profesores y estudiantes convergen en las clases de derecho de MINERVE y se reconocen como miembros de la misma comunidad jurídica.

Retomando la nota anterior, la asociación del término latino con el escorpión, genera una emoción muy positiva registrada en las risas producidas entre los estudiantes. Pese a que la risa es un aspecto no verbal de la interacción, consideramos que igualmente transmite un mensaje importante. En este sentido, analizamos estas risas desde dos perspectivas: primero, como una muestra del clima socio-afectivo positivo en el aula de las clases de MINERVE y en la relación interpersonal de los estudiantes y los profesores. Los estudios en didáctica han demostrado que las emociones experimentadas por los estudiantes de una lengua extranjera favorecen positiva o negativamente su motivación y, por ende, su aprendizaje. De manera que en nuestro caso, las risas registradas serían un buen abono para el aprendizaje de la disciplina jurídica española en las clases de MINERVE. Segundo, las risas también son una muestra de una buena comprensión de los contenidos, el “*habeas corpus*”, en este caso. La complicidad que se establece con el profesor por medio de la risa demuestra que los estudiantes han logrado interpretar la información contextual del enunciado y sus inferencias.

Cabe decir que el humor está muy presente en el discurso de los profesores observados. Como asistente-oyente, en diferentes momentos de las sesiones, escuchamos bromas, comentarios divertidos, chistes, expresiones y figuras irónicas muy ingeniosas y anécdotas graciosas como la compartida en la nota anterior. Sin embargo, con frecuencia dichos enunciados no han sido exitosos y no lograron el efecto pragmático pretendido. Así, hemos compartido la frustración de algunos profesores al comprobar que sus enunciados humorísticos no fueron comprendidos o percibidos por su público

---

<sup>116</sup> Se sabe que los derechos europeos continentales tienen su origen en el derecho romano y aún hoy en día utilizan palabras latinas para designar las instituciones, las situaciones y los procesos jurídicos. Los términos latinos son, por tanto, un territorio común en el derecho francés y el español, pese a la diferencia en la lengua de estos países.

estudiantil dado que no suscitaron ninguna reacción, no hubo una risa, una sonrisa o un gesto cooperativo que estableciera la complicidad esperada. Veamos la siguiente nota tomada durante la explicación del bicameralismo español en la clase de Derecho Constitucional:

El profesor, muy entusiasta, echa otra broma. *Esto es una broma común que se hace... (no alcanzamos a registrarla) bueno, ya veo que la broma no funcionó acá. Qué lástima, pienso yo. (NOC4,11,39)*

Como vemos allí, el profesor confiesa que la broma y, por extensión, el tono humorístico de su discurso es recurrente y efectivo en sus clases de derecho en Cataluña. Sin embargo, al hacer la transferencia de esta estrategia a su clase de derecho en ELE, en MINERVE, se da cuenta de que su broma no ha tenido mayor efecto. Esta ruptura comunicativa en la interacción entre los locutores, profesores y estudiantes, no nos sorprende ya que las competencias pragmáticas necesarias para comprender la ironía o el humor exigen competencias comunicativas de alto nivel<sup>117</sup>. Finalmente, esta nota nos muestra que se pueden dar momentos de incomprensión y que hay una dificultad en la enseñanza-aprendizaje del derecho como una lengua de especialidad: Reconocer los contextos, las presuposiciones, los sobreentendidos, las inferencias y las implicaturas de los enunciados del profesor.

Para resolver la posible incomprensión en la transmisión de los contenidos teóricos, observamos que una de las estrategias más comunes en los profesores es la reformulación de sus enunciados. Se reformulan aspectos de diferentes maneras para enfatizar puntos considerados importantes, para evitar la ambigüedad y para, finalmente, facilitar la comprensión de los estudiantes. El siguiente segmento lo registramos en una secuencia explicativa del profesor de la clase de Obligaciones Mercantiles: *Te devuelvo tu producto, me das el dinero; te doy el producto, me das el dinero*. El cambio de *devolver* por *dar* no es anodino en la intervención del profesor; consideramos su reformulación como una estrategia comunicativa para potenciar el intercambio y la comprensión de los significados y de los contenidos. Asimismo registramos un uso significativo de marcadores de reformulación en el discurso del

---

<sup>117</sup> En el volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia (2018) la comprensión del humor, la ironía y las referencias culturales implícitas aparecen como descriptores de las competencias socioilingüísticas del nivel C1 y C2.

profesor a los cuales les asignamos la misma función. Nos referiremos a ellos en la sección Partículas discursivas.

Hemos expuesto, así, las fórmulas de transmisión de un contenido disciplinar de alto nivel de especialidad en las clases de Derecho de MINERVE. Al interesarnos en el léxico propio de la disciplina registramos no solo conceptos o términos exclusivamente nominales, también registramos colocaciones o términos verbales como, por ejemplo, *primar en el interés de los niños prima sobre todo, el Código Civil español es más intervencionista que el catalán*. Asimismo mis registros muestran la percepción de que el discurso espontáneo y no controlado de los profesores puede resultar confuso o incomprensible entre los estudiantes no hispanohablantes de esta lengua de especialidad.

### **1.2.2 Comunicación con foco en la interacción instruccional**

Si bien hemos descrito las estrategias de los profesores de MINERVE para la transmisión de contenidos teóricos, dada nuestra formación en didáctica de lenguas extranjeras, ha de decirse que la interacción instruccional fue la forma de comunicación que más nos llamó la atención. Estuvimos, pues, muy sensibles y atentos para registrar los movimientos discursivos del profesor cuyo propósito fuera organizar, controlar y guiar el buen desarrollo de la sesión.

En este sentido, identificamos con cierta facilidad dos rutinas de interacción metodológica muy regulares en una sesión de formación: los esquemas elementales de inicio y de cierre de sesión. La primera etapa de la interacción en una sesión, el ritual de inicio de clase, estaba marcada por enunciados que directamente introducen la temática del encuentro:

*Unos de los temas que se abordarán en esta clase son “separación legal” y “separación de hecho”. (NOC1, 1, 11)*

*El plan de las temáticas por desarrollar durante esta sesión es “Función social de la vivienda”. (NOC2, 5, 45)*

También se iniciaba la clase aclarando algunas dudas sobre el parcial final (NOC1, 1, 4); invitando a retomar un conjunto de documentos compartidos previamente como el

taller de lectura de la clase anterior (NOC3, 6, 31): *Coged la jurisprudencia* se señala en NOC5, 11, 46. Otra forma de iniciar la clase es creando un enlace con las sesiones anteriores y, al mismo tiempo, retomando un concepto ya abordado: *Como les planteaba al final de la clase anterior...Conviene hacer un recordatorio* (se aborda el concepto de *legitimidad*). (NOC4, 10, 5).

Lo relatado anteriormente son, pues, los mecanismos discursivos con los que los profesores debutan las sesiones y organizan el intercambio enmarcado de esta práctica institucional. Por el contrario, el cierre de las clases coincidía con el término del tiempo previsto para la sesión y con el final de una actividad o del programa del curso. En nuestras notas de observación el cierre de sesión también se registró con fórmulas de conclusión, de resumen e incluso de agradecimiento:

*y con esto hemos cumplido con nuestro programa. Han quedado cosas en el tintero pero espero que haya llegado una idea fundamental... muchas gracias por su... (NOCI, 2, 25)*

*Como veréis, mi intención ha sido...en los cursos normales nuestros tampoco nos da tiempo a ver todo el programa. (NOC5, 14, 15).*

También registramos movimientos discursivos del profesor con los que retoma las características del examen, insiste en los conceptos fundamentales abordados y propone una posibilidad de contacto futuro: *Si tenéis dudas me enviáis un e-mail...*(NOC5, 14, 18).

El grupo de enunciados para organizar y guiar el trabajo durante la clase es muy amplio. Como se observa en los siguientes apartados. Además de los ya citados movimientos de apertura y cierre de sesión, registramos enunciados que marcan la organización de la sesión y el paso de un tema a otro:

*Vamos a hacer una pausa hasta las 12h05. (NOC3, 6, 38).*

*El derecho social no es un derecho subjetivo. Dejamos este tema y pasamos a otro distinto. Vamos a entrar en otro tema como les decía esta mañana, en el tema de responsabilidad administrativa. (NOC2, 6, 16)*

El método socrático, al que nos hemos referido en el marco teórico (Israel, 2013), es patente en las clases de Derecho que siguen el método de caso. Proponer que los estudiantes participen respondiendo algunas preguntas formuladas también hace parte

de la comunicación de interacción metodológica. Registramos esos momentos de interacción en el formato pregunta-respuesta, en algunos casos, exitosos con la participación de los estudiantes, otros no tanto:

*¿Qué podrá hacer el acreedor en este caso? Responde la estudiante: aplicar la ley catalana, probar un acto reparatorio(...)negocio oneroso. (NOC1,5,2).*

Pregunta la profesora: *Cuando hay mala fe, ¿Qué consecuencias hay?* Responden muy muy poco. Se genera una pequeña discusión con respecto a este caso. (NOC3, 6, 41).

Registro otro momento de interacción: *¿Cómo calificarías este tipo de contrato?* Pregunta la profesora. *Contrato oneroso*, responde contundentemente la estudiante. (NOC3, 8, 36).

*Vamos a razonar conforme a normas generales.* Hablan de un cumplimiento simultáneo, que no entiendo muy bien. *¿Quién tiene que mover ficha?*, pregunta. Responden varios: *el comprador*. Increíble, yo no habría podido responder, no pertenezco a la comunidad disciplinar. (NOC3, 9, 22)

Este último ejemplo nos sirve para destacar que el sentimiento de no pertenencia a la comunidad disciplinar siempre estuvo presente. Los intercambios pregunta – respuesta se daban en español y, sin embargo, teníamos dificultad para seguir el hilo de la temática. A lo largo de la observación de clases tuvimos un sentimiento de sorpresa ante cada interacción lograda, y nos impresionaba el dominio de temas tan complejos por parte de los estudiantes de ELE.

Registramos un paso estratégico en el discurso del profesor que refleja muy bien su gran interés por sentirse comprendido y por controlar el nivel de comprensión del grupo. Esta intención de confirmación de comprensión se materializó en las fórmulas interrogativas *¿Sí?*, *¿Se entiende?* o, por ejemplo, *¿Me seguís?*, *¿De acuerdo?* y la interjección *¿eh?* en los siguientes apartados.

*Como acreedor de A, bajo acción subrogatoria te reclamo lo que debes a B. Es decir, agredir al patrimonio. ¿Me seguís? ¿Lo recordáis? ¿Qué podrá hacer C?* (NOC1, 4, 30).

Lanza algunas preguntas para los estudiantes con respecto a la sentencia 361. *No leáis la 341 de 1993. ¿De acuerdo?* Los estudiantes leen una actividad que ella ha preparado. Una estudiante hace una pregunta, la profesora responde. (NOC5, 11, 46).

*Se crean leyes para forzar que las viviendas sean ocupadas. Algunas de las medidas que se toman incluyen, por ejemplo, la subida de impuestos para quienes tienen*

*viviendas y no las ocupan ¿eh?*<sup>118</sup> (NOC2, 6, 9).

También observamos otras estrategias con las que el profesor busca resaltar cierta información. Con ellas pretende que los estudiantes retengan los aspectos que considera más importantes. Por tanto, recurren a la entonación y a las fórmulas con *repito*, *insisto*, el marcador conversacional *¡ajo!* y a varios enunciados con declinaciones del verbo *fijarse*. Como se verá en los siguientes ejemplos del corpus, con estas fórmulas el profesor fuerza a que el estudiante centre su atención en la información que introduce.

La profesora procede a explicar el Régimen de saneamiento del Código Civil y el Contrato de arrendamiento de obra. *In-sis-to* (modula la voz) (NOC3, 7, 9).

*Quiero decir con esto, insisto en que esta persona podrá poner en marcha el procedimiento de “habeas corpus”.* (NOC5,13,20).

*Frente a terceros, ambos cónyuges responden, tienen obligaciones solidarias. Un conyugue ha contraído una deuda y la cuestión es ¿Quién va a responder frente a un tercero? El cónyuge que contrajo la deuda. Pero ¡OJO! La norma dice que el conyugue que no compró, responda solidariamente.* (NOC1, 3, 24).

*¿Qué pasa con Marina? Fijaros que...¿Hay alguna cosa que Chirrea?* (NOC1, 2, 10).

Un último aspecto del discurso instructor de los profesores que nos gustaría resaltar es la continua invitación a imaginar. Esta propuesta fue bastante recurrente, particularmente, en tres de las asignaturas observadas, cuyas notas presentamos en NOC1, NOC3 Y NOC5.

*Por ejemplo, vais a imaginar, yo tengo un anillo(...) vamos a constituir una “prenda”, ¿la prenda qué es? Ella lo explica.* (NOC1, 4, 17).

Nuevamente se vuelve al caso concreto de Emma y la lavadora. *Imaginad que al mes la lavadora empieza funcionar mal.* (NOC3, 8, 24).

*Imaginaros que estoy en la comisaría. (...) Los estudiantes personifican a los protagonistas de la situación analizada. ¿Qué dirías? ¿Qué propondrías?* Pregunta la profesora. (NOC5,12, 46).

En todos los contextos de las anteriores notas, se les solicitó a los estudiantes recrear una situación conflictiva, ficticia, en la que intervenía la norma o el procedimiento del que se estaba hablando. Entendemos que el derecho es un instrumento de mediación social con el cual se busca alcanzar importantes funciones sociales como la paz, la

---

<sup>118</sup> Este uso de la interjección se registra en el Diccionario de Partículas Discursivas del Español. Se señala allí que con esta interjección el locutor apela al oyente solicitando de manera reforzada que confirme, ratifique o acepte lo dicho o lo que el hablante le pide.

seguridad o la justicia. El derecho está, por tanto, intrínsecamente ligado a los hechos sociales, a la vida en sociedad, a una vida que se desarrolla fuera de la universidad. En este sentido, registramos el interés de los profesores por lograr que sus estudiantes vincularan y aplicaran los contenidos teóricos abordados a situaciones o *casos* de una vida exterior a la realidad del aula en la que nos encontrábamos. El análisis de caso es, en este sentido, una estrategia metodológica activa y práctica en esta formación jurídica.

En las tres clases antes señaladas, los estudiantes franceses imaginaban una situación conflictiva en la sociedad española y la resolvían, en español, aplicando el derecho español. Esta metodología de casos prácticos movilizaba, por tanto, sus competencias lingüísticas en una lengua extranjera, sus competencias disciplinares y sus competencias interculturales; una metodología que nos pareció a todas luces exigente y desafiante para los estudiantes, y nos llenó de mucho interés. La manera en la que esta forma de trabajo condicionaba la comunicación de profesores y estudiantes, y su interacción en el aula, será abordada en el siguiente segmento.

### **1.3 NOTAS SOBRE EL MÉTODO DE CASO**

Llegados a este punto, la observación de las clases de MINERVE nos ha permitido observar dos formas de comunicación asociadas a las dos metodologías de enseñanza-aprendizaje de la formación jurídica, reseñadas en nuestro marco teórico. Por un lado, conforme atendíamos a largas secuencias discursivas y monológicas de algunos profesores, observamos que la participación de los estudiantes era ciertamente pasiva y tenían un rol muy semejante al nuestro como asistente-oyente; salvo cuando respondían algunas preguntas puntuales del profesor. El foco fuerte en el contenido teórico identificado en dos de las cinco clases observadas nos hizo caer en cuenta de que asistíamos a dos clases magistrales de derecho español teóricas, las registradas en NOC2 y NOC4. Coincidentalmente, primero, los profesores de estas dos clases magistrales se apoyaban muy poco, o nada, en una presentación Power Point, su voz era su instrumento central; y, segundo, la observación de estas dos clases nutrió menos nuestras notas con respecto a las otras tres asignaturas.

Por el contrario, pese a que las otras tres asignaturas también contenían exposiciones teóricas (NOC1, NOC3 y NOC5), la comunicación con foco en los contenidos teóricos no se imponía en ellas. Estas clases no magistrales se acompañaban de una metodología más práctica o aplicada en la que el estudiante tenía un rol más activo al de un simple receptor, y los procesos comunicativos y de interacción con los profesores eran otros. El gran interés que estas tres asignaturas despertaron durante nuestra observación se vio reflejado en la mayor extensión de las notas presentadas en el corpus.

Durante estas clases no magistrales a las que denominaremos clases prácticas, escuchamos por primera vez la referencia a un trabajo basado en la resolución de un caso práctico y hoy, tras el estudio emprendido, sabemos que se trata del método de caso.

En esta categoría hemos agrupado todas las referencias registradas respecto al uso de casos prácticos y, por tanto, el contenido metodológico observado. En esta tercera categoría se encuentran los datos sobre las instrucciones transmitidas para razonar y para tratar una información o una ley. Veamos algunos ejemplos de las notas de observación:

- 1) *Lo primero que deben hacer es aplicar el código. ¿Qué norma es aplicable al caso? Encontrad la norma de conflicto. ¿Sabéis que están en el Código Civil Español? ¿Derecho civil, Derecho de familia, Derecho de obligaciones? ¿Qué ley es aplicable a este matrimonio? Es el Art. 92., responde la profesora. Según su explicación entiendo que hay leyes jerárquicamente organizadas. Hay un orden por seguir en el análisis. (NOC1, 3, 11).*
- 2) *Si considera que por los motivos que ya os he dicho, porque motivo 1..., motivo 2...y motivo 3... El juez verificará si la persona ha sido detenida de conformidad a la ley o no. (NOC, 13, 30).*
- 3) *En este caso el hombre es de Madrid, la mujer de Baleares, viven en Barcelona. Interviene la ley personal que conlleva a un conflicto interno pues no comparten la vecindad civil. Si el conflicto es internacional, aplica la ley de nacionalidad. (NOC1, 3, 12).*

Las tres notas se registraron en el contexto de trabajo con casos prácticos. En (1), se registró el léxico instructor de la profesora con el cual explica cómo iniciar razonamiento: *lo primero que deben hacer es aplicar el código, Encontrad la norma de conflicto*. Mi comentario final en esa nota demuestra que el análisis sugerido por la profesora está condicionado por el seguimiento de ciertas etapas y el examen de ciertas condiciones del contexto dado. Dichas etapas se perciben nuevamente en los motivos de (2), se sugiere allí que hay un orden para verificar si una persona ha sido detenida de conformidad a la ley, o no. En (3) se hace explícito que hay dos condiciones por

verificar para determinar cuál ley se debe aplicar *la ley personal* o *la ley de nacionalidad*. En suma, los elementos del corpus agrupados en la categoría *Datos sobre las instrucciones transmitidas para razonar y para tratar una información o una ley* nos permitirán presentar cómo se trabaja oralmente un caso práctico en una clase de Derecho, cuál es la instrucción metodológica que lo acompaña y, en otras palabras, cómo se construye el razonamiento jurídico en la etapa de formación universitaria.

En nuestro marco teórico hemos dicho que, en contraste con el contexto francés, no existen en español muchas publicaciones metodológicas donde se especifique las características textuales, discursivas y procedimentales del caso práctico como método (§I, 3.6). Sin embargo, la observación de las clases de MINERVE en las que se sigue el método de caso nos muestra que hay una reconstitución, bastante cercana, de las 5 etapas descritas en los manuales franceses.<sup>119</sup> Aunque pertenezcan a culturas académicas diferentes, los profesores franceses y españoles pertenecen a la misma comunidad disciplinar (la jurídica) y por lo tanto su instrucción del caso práctico promueve el aprendizaje de unos procedimientos y una estructura textual bastante similar. Por consiguiente, el carácter *internacional* y *universal* (Cabré, 2004) del caso práctico es una prueba de que nos encontramos ante una clase textual.

Puntuamente, la profesora lee un caso y propone que se analice oralmente de forma individual o en grupos. Luego de un tiempo transcurrido, conduce un intercambio, es decir, dedica continuamente un espacio para lanzar preguntas y escuchar la posición de los estudiantes. Unas veces estos responden y se expresan de forma fluida y espontánea y, otras veces, guardan silencio. En nuestras notas hemos identificado varias secuencias narrativas. Se trata de historias cortas con personajes específicos a quienes les sucede un problema, es decir, hemos registrado los segmentos en los que la profesora expone los supuestos de hecho que luego se deberán analizar:

*Carlota vende una vivienda unifamiliar y al poco tiempo aparecen humedades que deben ser reparadas de inmediato. También se habla de la historia de Eva quien se registra en una página web de cinéfilos y algo pasa en las condiciones de prestación del servicio. Las preguntas y respuestas para comparar y discutir estas situaciones van y vienen. (NOC3, 8, 4)*

---

<sup>119</sup> Las cuales hemos desarrollado en el apartado §3.7.1 del marco teórico: El caso práctico, nivel procedimental y estructural.

A continuación presentamos cómo registramos el discurso procedimental de los profesores en un conjunto de enunciados con los que se presentan las instrucciones y pautas para analizar un caso práctico. El siguiente fragmento nos permite ilustrar otra secuencia narrativa, en la que la profesora busca que el estudiante identifique los elementos de la historia que jurídicamente sí son importantes y descarte aquellos que no lo son. Además, hemos subrayado en el fragmento la fórmula con la que califica el problema jurídico de la situación. Esta primera parte del ejercicio retoma la etapa de *calificación de los hechos* de los casos prácticos de los manuales franceses.

*Se propone otro análisis de caso. La profesora presenta el caso en una secuencia narrativa: Cuando(...) ¿Qué ocurre? Identifican al deudor acreedor y anuncian un cumplimiento con retraso. Se habla de la demanda de indemnización por un vestido de boda, parece que el plazo es un factor esencial*

Por otro lado, durante el diálogo socrático que se establece (Israël, 2013) registramos un interés considerable por abordar los hechos que se están describiendo con términos propiamente jurídicos; lo cual correspondería a la etapa descrita como *identificación del problema legal*. El fragmento que presentamos a continuación nos muestra que, por ejemplo, en un contexto de comunicación general diríamos que un vendedor no le entregó al cliente el producto que le vendió. Sin embargo en términos jurídicos la profesora lo enuncia como *incumplimiento del principio de identidad entre la cosa debida y la cosa por entregar* y con este sintagma nominal complejo se expone realmente el problema legal:

*Se comenta el supuesto en el que un vendedor tuvo problemas para entregar (me imagino un producto). Hay un incumplimiento del principio de identidad entre la cosa debida y la cosa por entregar. Se explica la diferencia entre la "Culpa o Dolo del Vendedor" (NOC3, 7, 36)*

En este fragmento hemos visto que también se promueve el uso de los términos jurídicos precisos, razón por la cual la profesora oportunamente introduce la diferencia entre *culpa* y *dolo*. Además, registramos momentos específicos en los que les solicita explícitamente a los estudiantes que identifiquen cuál ley/norma o código aplica al caso. Lo registrado en los siguientes fragmentos corresponde a la etapa *identificación del derecho aplicable*.

*¿Cuál es el régimen que se debe optar? La profesora procede a hacer el análisis. (NOC, 53,15)*

*Lo primero que deben hacer es aplicar el código. ¿Qué norma es aplicable al caso? Encontrad la norma de conflicto. ¿Sabéis que están en el Código Civil Español? ¿Derecho civil, Derecho de familia, Derecho de obligaciones? ¿Qué ley es aplicable a este matrimonio? Es el Art. 92., responde la profesora. (NOC1, 3, 10)*

Nuestras notas nos hacen ver que identificar la norma es importante pero no suficiente, es necesario interpretarla y entender cómo se adapta al caso. Registramos así la etapa *aplicación del derecho a los hechos del caso*:

*¿Vamos a imaginar que Luis no paga, qué puede hacer el vendedor? La norma dice “responsable solidario” pero no “deudor solidario”. Responsabilidad sin deuda, LITERALMENTE. Lo que dice la norma es que el conyugue es responsable pero no deudor. DE FORMA QUE lo que ocurre (...) (NOC1, 9, 25)*

Otros procedimientos registrados en la observación de clases en español y que coinciden con los aspectos metodológicos descritos en los manuales franceses incluyen, por ejemplo, el análisis jerárquico de cómo aplicar el derecho al caso. Las leyes no se aplican en su totalidad, se formulan en condiciones que se deben tener en cuenta. Hay un orden en el camino legal a seguir que el estudiante debe considerar:

*¿Cuáles son los requisitos? La casa tiene que tener un vicio. El vicio son problemas funcionales. La profesora explica un abanico de posibilidades de mayor a menor importancia. Cuando dice esto pienso que pueden ser importantes los marcadores de organización textual que respondan a ese orden jerárquico que ella anuncia.*

En ese orden jerárquico de análisis de condiciones, se suele promover un descarte en los procedimientos a seguir y en las posibilidades del análisis.

*Entiendo que “efecto de vicio” es un vicio oculto desde el punto de vista del comprador. Si el vicio no es oculto los procedimientos a seguir son otros.*

*Nuevamente se vuelve al caso concreto de Emma y la lavadora. Es una propuesta de análisis de caso que se discute en clase. Se descarta el régimen de falta de conformidad. Se descarta el régimen funcional, puesto que hay un fraude. Veo que este ejercicio oral establece una secuencia de orden y jerarquía muy clara en el análisis.*

Nuestras notas también registran un alto contenido de secuencias condicionales con las que el profesor hace que el estudiante piense en todos los escenarios posibles para asegurarse de que el procedimiento legal por el que se está decantando es el indicado.

*Con respecto al caso de la humedad en la pared, ¿Qué puede reclamar Marcos? Explicación de los requisitos y posibilidades para acudir al Régimen de saneamiento por vicios ocultos. Si hay humedad la habitabilidad queda comprometida. ¿Si*

*Carlota fuera una vendedora profesional cambiaría la situación? Confirмо la recurrencia a las condicionales.*

Con las fórmulas condicionales también se confirma que se cumple con los requisitos, con las circunstancias para poder aplicar una ley.

*Hay algunas condiciones para que el conyugue que no ha contratado tenga que responder solidariamente frente a esa deuda. ¿Puede el establecimiento agredir el patrimonio de Ema si Luis no paga? ¿Sí o no? ¿En qué circunstancias? Se tendría que verificar que el gasto de ropa es un gasto familiar ordinario.*

Luego de haber creado todo un debate sobre los posibles procedimientos legales que pueden definir el caso, de haber seguido un orden jerárquico en el análisis, de haber descartado muchas opciones y de haberse asegurado que se cumplen los requisitos y las condiciones; se aplica el derecho al caso y se emite una resolución. En el siguiente fragmento *agredir al patrimonio* es la fórmula y el procedimiento con el que se resuelve el caso discutido, a fondo, previamente.

*¿Qué podrá hacer C? La profesora utiliza un tono muy directo. Como acreedor de A, bajo acción subrogatoria te reclamo lo que debes a B. Es decir, agredir al patrimonio.*

## **1.4 NOTAS SOBRE EL USO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS EN EL DISCURSO DEL PROFESOR**

Hemos identificado las partículas discursivas en las intervenciones orales del profesor en el contexto de la clase de Derecho con el ánimo de entender si la comunidad jurídica y la disciplina condicionan el uso de una u otra forma de orientar las inferencias y de procesar la información textual. Igualmente, más adelante, al identificar las partículas discursivas empleadas por los estudiantes, podremos ver si el estilo argumentativo de los profesores (usuarios expertos del discurso) tiene alguna incidencia en el discurso escrito de quienes se inician en el discurso jurídico en español. En este punto de nuestro estudio entendemos que aprender Derecho en español, aprender a pensar y a escribir como un jurista español, no solo supone aprender las fuentes teóricas del Derecho sino adquirir unas habilidades altamente argumentativas. En este sentido las partículas discursivas se podrían considerar como una prueba del estilo argumentativo propio de la lengua de especialidad.

Como indica la Tabla 22, presentada al inicio de este capítulo, durante las 22 horas de observación de clase registramos 58 marcadores discursivos del discurso oral de los profesores de Derecho Español de MINERVE. De modo que en esta última categoría alojamos las partículas discursivas como *pero*, *¡ojo!*, *literalmente* y *de forma que* en el siguiente fragmento:

- (1) *Vamos a imaginar que Luis no paga, ¿qué puede hacer el vendedor? La norma dice “responsable solidario” PERO ¡OJO! no “deudor solidario”. Responsabilidad sin deuda, LITERALMENTE. Lo que dice la norma es que el conyugue es responsable pero no deudor; DE FORMA QUE lo que ocurre (...)* (NOCI, 3, 29).

Su análisis mediado con NVIVO nos permite presentar en la Tabla 23 las seis partículas discursivas más recurrentes en el discurso oral de los profesores. Es importante aclarar que posiblemente tendríamos resultados parcialmente diferentes, de haber registrado las clases en video y de haber transcrito las intervenciones de los docentes. Sin embargo, en el momento de la observación ya había previamente una intención de nuestra parte en conocer cuáles partículas eran las más representativas en la intervención de los profesores. Por este motivo, el conjunto de marcadores representados en la Tabla 23 se pueden considerar como suficientemente representativos.

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)
1. Por tanto	11	17,19
2. pero	10	15,62
3. por ejemplo	5	7,81
4. es decir	4	6,25
5. además	3	4,69
6. porque	3	4,69

Tabla 23. (NOC) Partículas discursivas más usadas por los profesores

Vemos en los resultados expuestos en esta tabla que *por tanto*, un conector de consecuencia, y *pero*, un conector contraargumentativo, son los dos conectores más utilizados por los profesores de Derecho en MINERVE con un porcentaje de uso de 17.19 y 15.6, respectivamente. La primera conclusión nos lleva a decir que dentro de las fórmulas argumentativas, las formas de organizar la información más usuales en las clases de Derecho de son la expresión de la consecuencia y de la oposición.

Estos resultados parecen ajustarse a las condiciones impuestas por la disciplina. *Por tanto* es un conector español que expresa consecuencia, pero, además de esto, se

especializa en introducir las conclusiones de un razonamiento, de una demostración, este matiz lo diferencia de otros conectores consecutivos como *entonces* o *de manera que*. Con este conector en clase de Derecho los profesores presentan las conclusiones del razonamiento jurídico expuesto en los casos prácticos. Un ejemplo de esto se puede observar en el siguiente fragmento:

*(...)esta persona es inocente, POR TANTO se le debe respetar su libertad. (NOC5, 13,29)*

Por otro lado, el lugar que ocupa una partícula discursiva como *pero* da muestra del carácter altamente adversativo de las informaciones que el profesor les transmite a sus estudiantes. Con este conector se analizan las circunstancias de los hechos y las condiciones y requisitos para la aplicación de los instrumentos jurídicos, se eliminan los argumentos que no tienen viabilidad. En el siguiente ejemplo, la profesora hace explícita que las inferencias que se pueden tener de un responsable solidario son contrarias a las que se pueden tener de deudor solidario. Entre responsable y deudor, es deudor el argumento que se debe retener en el análisis, eso es lo que determina *pero*:

*Vamos a imaginar que Luis no paga, qué puede hacer el vendedor? La norma dice “responsable solidario” pero no “deudor solidario”. Responsabilidad sin deuda, literalmente. Lo que dice la norma es que el conyugue es responsable pero no deudor. (NOC 1,9,25)*

Este ha sido, pues, el primer encuentro con la lengua de especialidad. La asistencia a clases y las notas de observación nos han permitido tener un primer contacto con la comunidad jurídica de formación. Hemos rastreado en el discurso oral del profesor y en su metodología el nicho en el que nace el caso práctico como género discursivo dado que en sus clases se dan las pautas del nivel procedimental y textual del caso práctico, herramientas que se espera que el estudiante reproduzca luego durante la evaluación.

## 1.5 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Participar como asistente-oyente en las clases de Derecho del programa MINERVE fue el primer paso de nuestra inmersión en la comunidad objeto de nuestro estudio. Las notas tomadas durante este proceso de observación nos han permitido retratar a los profesores, a los estudiantes y sus intercambios comunicativos. Específicamente, esta ha sido también la oportunidad para entender cómo se gestan los casos prácticos en la dimensión cognitiva de los estudiantes. La interacción profesor-estudiante en clase es uno de los escenarios que le permite a los estudiantes de MINERVE construir en su mente una representación cognitiva (Parodi 2009b, 2010a) del caso práctico en español como un instrumento comunicativo.

En las clases observadas hemos visto cómo los profesores se valen de recursos muy variados para transmitir los contenidos necesarios para que los estudiantes manejen los instrumentos jurídicos. Documentamos secuencias argumentativas, narrativas, explicativas y descriptivas en las que aparecen conceptos, definiciones, comparaciones, categorizaciones y hasta el humor, pero, ante todo, registramos su constante interés en subrayar la precisión del lenguaje jurídico. Los profesores explican las locuciones que quizás pueden pertenecer a la lengua general pero que adquieren un significado específico en la disciplina jurídica. Para algunos también es posible recurrir al derecho francés y a algunos términos en francés para comparar y marcar una diferencia frente a los españoles. Los contenidos discutidos corresponden a una temática específica y a un tratamiento conceptual especializado (Cabré, 2004, p. 21) de los instrumentos jurídicos españoles.

A lo largo de la observación de clases tuvimos un sentimiento de sorpresa ante cada interacción lograda, y nos impresionaba el dominio de temas tan complejos por parte de los estudiantes de ELE. Nuestra experiencia durante la observación de las clases nos ha confirmado que a pesar de pertenecer a dos instituciones diferentes y de tener una práctica académica en dos lenguas diferentes, profesores y estudiantes convergen en las clases de derecho de MINERVE y se reconocen como miembros de la misma comunidad de formación jurídica. Asistir a las clases nos ha permitido concluir que los estudiantes franceses de Derecho y los profesores de Barcelona ocupan el mismo *espacio discursivo*

(Pratt, 1986, citada en Donahue, 2017, p. 109), un espacio y lugar abstracto, de tipo intelectual, en el que se discute el derecho español.

Hemos presenciado dos formas de interacción muy relacionadas con dos formas de trabajo propias de la formación jurídica. Por un lado, la orientación teórica con el tratamiento del derecho positivo, de la doctrina y de la jurisprudencia y un rol pasivo de los estudiantes, Y, por otro lado, la orientación práctica con el método de caso que también incluye un tratamiento teórico y con la que los estudiantes adquieren un rol más activo. Los estudiantes parecen más motivados y participan más en estas clases que en las conferencias con un foco exclusivamente teórico. Hemos retratado cómo se trabaja el método de caso en el aula de Derecho, el mismo método que condicionará más adelante la escritura de casos prácticos durante el parcial de final de semestre.

En concreto, la profesora lee un caso y propone que se analice oralmente de forma individual o en grupos. Luego de un tiempo transcurrido, conduce un intercambio, es decir, dedica continuamente un espacio para lanzar preguntas y escuchar la posición de los estudiantes. Este diálogo socrático (Israël, 2013) es un escenario clave para formar la dimensión social, lingüística y cognitiva del caso práctico en español, tres dimensiones que definen los géneros discursivos en el modelo cognitivo de Parodi (2009b, 2010a) y Parodi y Burdiles (2015). La interacción, en español, de los estudiantes con los miembros más expertos (los profesores) sobre cómo resolver un caso práctico contribuye y enriquece el capital cognitivo (la representación) que los estudiantes de MINERVE tienen del caso práctico. La interacción social con los miembros de la comunidad ayuda a que los estudiantes formen en la mente de los estudiantes lo que significa resolver un caso práctico en español. La competencia comunicativa necesaria para resolver este ejercicio jurídico ya se ha comenzado a formar con las interacciones que han tenido en el contexto francés, pero con las interacciones en MINERVE, el código lingüístico que utilizan en el intercambio social es otro. La dimensión lingüística cumple un rol fundamental, lo que ocurre en el mundo social, la interacción en español durante la conferencia, pasa por la lengua para alcanzar un estatus cognitivo. A su vez, el constructo mental de los casos prácticos en español formado durante las clases será retransmitido a la comunidad por intermedio del lenguaje, concretamente en la resolución de un caso práctico durante la evaluación.

Hemos documentado que el método de caso práctico en el aula de Derecho también sugiere la identificación del conflicto, la identificación de la norma y, especialmente, el análisis de las circunstancias y de las condiciones del caso para poder aplicarla. Es muy patente el énfasis en los requisitos y en un abanico de posibilidades, de mayor a menor importancia, que se deben tener en cuenta en el razonamiento jurídico. Nuestras notas documentan que para llegar a una conclusión, para anunciar la posible resolución de un caso, la secuencia de discusión y fundamentación es larga.

Por último, las dos partículas discursivas más utilizadas por los profesores son *por tanto* y *pero*. Este resultado nos resulta apenas lógico ya que con el conector consecutivo se introducen las conclusiones del razonamiento jurídico y con un conector contraargumentativo como *pero* se manifiesta lo complejo y lo adverso de los hechos de un caso y de las normas que se pueden aplicar. La metodología del caso práctico en las conferencias de MINERVE crea un espacio social en el que el estudiante tiene un rol muy activo. La interacción oral con el profesor (dimensión social) le permite construir, en español, las representaciones cognitivas y lingüísticas del caso práctico como un género discursivo.

## 2. CONTEXTO ETNOGRÁFICO. CREENCIAS DE LOS PROFESORES INFORMANTES

En la Tabla 24 presentamos los datos obtenidos de las entrevistas clasificados en 5 grandes categorías. Los datos cuantificados <sup>120</sup> que se presentan en la columna Referencias en el Corpus pretenden simplemente compartir con mayor precisión el manejo de los resultados y, así, presentar la configuración de nuestro análisis.

Caracterización - Entrevistas	Referencias en el Corpus
1. Configuración del programa MINERVE	87
2. Perfil de la comunidad jurídica	33
3. Representaciones del discurso jurídico	56
4. Descripción de su práctica pedagógica en la universidad	78
5. Representaciones y configuración del caso práctico	46

Tabla 24. Entrevistas. Resumen de caracterización

Según lo indicado en esta tabla, los 87 códigos de la primera categoría nos permitirán detallar las características contextuales de la formación jurídica en español en el programa MINERVE, así como el perfil de los estudiantes franceses que la siguen.

Los 33 datos nos permitirán establecer un perfil muy completo de los profesores de la comunidad jurídica. Hablaremos sobre la subdisciplina jurídica en la cual son especialistas, como también de su dominio del francés o el español, de sus conocimientos del sistema universitario y de la formación jurídica en Francia y en España. Además de su formación y de su experiencia laboral como profesor universitario, indagaremos sobre su experiencia personal en el aprendizaje del discurso jurídico y sus pasos para convertirse en un miembro experto de su comunidad. Presentaremos, en particular, su experiencia personal en la adquisición de las competencias escritas propias de la lengua de especialidad.

---

<sup>120</sup> Somos conscientes de que la finalidad última de cualquier investigación cualitativa no es cuantificar los datos sino conocer, saber y comprender lo que los sujetos investigados hacen o piensan y explicarlo en relación a un contexto.

La tercera categoría retomará las descripciones y explicaciones recogidas sobre las características del razonamiento jurídico y la relevancia de la lengua como instrumento de trabajo. Con el análisis de 56 referencias, revelaremos en qué sentido la precisión se anuncia como la principal virtud del discurso jurídico. Presentaremos cuáles son los géneros discursivos que circulan en la comunidad jurídica, incluyendo aquellos que circulan en los programas de formación universitaria. También abordaremos cómo la opacidad puede ser una característica que le atribuyen a los textos escritos por los juristas expertos como los jueces, por ejemplo.

Los detalles de su práctica profesional como profesores de derecho en la universidad, las dificultades con las que se enfrentan a nivel institucional y sus recursos didácticos y metodológicos integran la cuarta categoría de la Tabla 24. Al mismo tiempo, las 78 referencias de esta categoría en el corpus nos ayudarán a entender su preferencia (o equilibrio) por las clases magistrales (100% teóricas) o las clases prácticas (teóricas y metodológicas), sus criterios de evaluación y el valor que le dan a la forma y al fondo de los textos escritos por sus estudiantes. En este punto, desde luego, explicaremos el valor que le dan al uso de partículas discursivas en los textos de los estudiantes de MINERVE, es decir, presentaremos los resultados del test del anexo 15. Acordaremos un espacio a la percepción de las competencias generales y textuales de sus estudiantes de grado y, muy especialmente, a su sentimiento de responsabilidad frente a las competencias escritas de sus pupilos.

Podríamos decir que con las categorías de 1 a 4 en la Tabla 24 marcamos el camino para llegar al núcleo, a la médula de nuestra investigación: la configuración del caso práctico. De esta forma, logramos registrar 46 referencias en el corpus, las cuales nos permitirán señalar la percepción de los profesores sobre su estructura textual y su convivencia con otros géneros en el aula de Derecho. Indicaremos cuáles subdisciplinas jurídicas resultan más propicias al trabajo con este tipo de textos y el nivel de la licenciatura donde sería más recomendable introducir, o no, esta metodología. Describiremos, además, el valor artificial del que se le acusa y el aprecio que parece despertar entre los estudiantes. También señalaremos la coherencia entre esta práctica discursiva en periodo de formación académica y la posterior experiencia profesional de un jurista. Y finalmente, concluiremos con las razones documentadas en el corpus para

respaldar o, por el contrario, distanciarse del uso de esta práctica discursiva durante el periodo formación jurídica en la universidad.

## 2.1 CONFIGURACIÓN DEL PROGRAMA MINERVE

### 2.1.1 Orígenes del programa MINERVE

Concebido en sus orígenes como un proyecto universitario europeo entre la Universidad Lumière Lyon 2, la Universidad Goethe de Francfort y la Universidad de Barcelona<sup>121</sup>, nuestras indagaciones sitúan a Éric Froment, presidente de la Universidad Lumière Lyon 2 de 1991 a 1996, como el fundador oficial del Programa Internacional MINERVE en 1994. Sin embargo la entrevista con el informante 7 nos ha permitido entender que este proyecto, ahora institucional, en su origen es realmente el fruto de unas relaciones personales sólidas entre los profesores de la comunidad jurídica de los tres países.

Antes de que se creara formalmente el programa MINERVE, el informante 7 tuvo la experiencia de dictar clases de Derecho francés en la Universidad de Francfort y en la Universidad de Barcelona. Hubo, en ese momento, intercambios dobles, es decir, los profesores de Barcelona venían a Francia para dictar clase y algunos profesores de Lyon iban a Barcelona para dictar clase también. Lo mismo ocurría entre los profesores de Lyon y Francfort. Fue un intercambio que duró 3 o 4 años, según recuerda él. Esos intercambios generaron relaciones personales muy fuertes entre los profesores, relaciones que el informante 7 califica hoy en día como relaciones *muy cercanas a la amistad*. Los profesores de uno y otro país desearon que ese círculo continuara. Fue su deseo personal de seguir en contacto, de seguir trabajando juntos, el que los hizo movilizarse para crear un programa institucional que les ayudara a preservar y nutrir las relaciones creadas. Son estos profesores los fundadores no oficiales del programa.

Si bien, en retrospectiva, con Francfort las relaciones personales entre los profesores ha sido menos fuerte, institucionalmente las relaciones son muy sólidas. Son tan sólidas que incluso hoy en día se mantiene el intercambio doble entre los profesores de Derecho de Francfort y Lyon. El profesor opina que una de las razones de la vigencia de este

---

<sup>121</sup> Hoy en día tiene acuerdos con más de 15 universidades.

vínculo es el fuerte interés de los estudiantes alemanes por el Derecho francés y el alto nivel de lengua que tienen pues muchos de ellos han sido escolarizados en el Liceo Francés. Por el contrario, los estudiantes en Barcelona no tienen un nivel de francés que les permita seguir la formación disciplinar en Lyon y hoy en día tampoco parecen muy interesados por el Derecho francés.

De acuerdo con el informante 7, sus colegas de Barcelona le han compartido que los estudiantes de la Facultad de Derecho muestran una clara preferencia por el inglés como “lengua universal” de modo que no hay un interés representativo por el francés. En su opinión, al parecer, no ocurre lo mismo en Alemania, allí el inglés no ha socavado el francés, y quizás el interés también sea el resultado de una fuerte relación francoalemana en muchos otros ámbitos.

Para el informante 8, es claro que el vínculo unidireccional sigue existiendo simplemente porque en Lyon hay estudiantes franceses que se siguen inscribiendo en el programa MINERVE y que, por esa razón, los profesores catalanes siguen viniendo a Lyon. Como lo hemos visto en la introducción, hoy en día, el interés de los estudiantes franceses por el Derecho español es patente en el amplio número de formaciones e intercambios Francia-España que se proponen en las Facultades de Derecho de las universidades francesas.

Este informante nos comenta que también ha participado en los primeros tiempos del programa MINERVE. Hace más de 20 años, durante 5 años consecutivos dictó clases en la Facultad de Derecho de Barcelona, pero a partir del año 2002 el convenio y la formación francesa terminó debido a la disminución de estudiantes españoles inscritos.

### **2.1.2 Organización de la formación en Derecho español**

El informante 6, como profesor catedrático del Departamento de Español de la universidad de Lyon 2, ha sido responsable pedagógico de la sección Español de MINERVE durante 4 años. La entrevista nos permitió determinar las funciones del titular de este cargo:

- Coordinar el equipo de profesores de las clases TD que acompañan a los cursos magistrales del programa;
- Coordinar los contenidos de esos cursos TD;
- Acoger y acompañar a los profesores invitados internacionales en las dos grandes secciones disciplinares (Economía y Derecho) durante su estancia en Lyon;
- Tender un puente entre las clases magistrales y las clases TD; y
- Proponer una gestión pedagógica para facilitar la experiencia de los estudiantes en las dos disciplinas de especialidad de la sección: Derecho y Español.

Con respecto al programa de Derecho, la formación se organiza en cursos TD (trabajos dirigidos) y cursos CM (clases magistrales), en tres años de licenciatura, como en cualquier otro programa de una carrera de grado en Francia. Los profesores invitados de la Facultad de Derecho de Barcelona, intervienen únicamente en los cursos de CM. Todos los estudiantes asisten durante el primer semestre a un TD de preparación lingüística, un *stage intensive* de profundización lingüística y teórica en el que se le informa sobre el nivel de lengua exigido para entender las conferencias en español y para presentar las evaluaciones escritas a lo largo del programa. Se podría entender como un curso de nivelación. En caso de que en este curso introductorio se detecte que un estudiante no tiene el nivel adecuado, se le advierte que tendrá que esforzarse demás para cumplir con las expectativas del programa. La advertencia se realiza con el ánimo de reorientarlo hacia otra formación, aunque no se le puede negar la oportunidad de inscribirse si decide continuar.

Hemos visto que en los cursos TD que acompañan los cursos CM de la carrera de Derecho de Francia de manera sistemática se hace un entrenamiento en metodología jurídica con los ejercicios como el caso práctico, el comentario de textos, el comentario de sentencias y la disertación jurídica (§I 3.7). Contrario a lo que ocurre en el contexto de formación habitual en Francia, los TD de Derecho español en MINERVE no se ocupan de entrenar a los estudiantes a nivel metodológico. El informante 6 comenta que se abordan contenidos lingüísticos en español y que se retoman algunos de los conceptos teóricos abordados en el CM correspondiente. A nivel pedagógico se desconoce el método de caso como una metodología de enseñanza en la disciplina jurídica. Ni los coordinadores del programa ni el equipo de profesores de las clases TD que acompañan a los cursos magistrales dictados por los profesores de Barcelona parecen reconocer este ejercicio de razonamiento jurídico. Los encargados de tender un puente entre las clases magistrales y las clases TD no hacen un tratamiento del caso práctico como método de evaluación en las clases de Derecho en MINERVE. De manera que los resultados de

nuestra investigación podrían encontrar como primeros destinatarios a los encargados de las clases TD del mismo programa de Derecho español en MINERVE, quienes tienen la oportunidad (si no responsabilidad) de facilitar la experiencia de los estudiantes franceses que aprenden a pensar y escribir como juristas, en español. Así las cosas, este hallazgo nos permite afirmar que nuestro principal aporte, en este contexto, es visibilizar una práctica discursiva propia de la disciplina, altamente profesionalizante, a la cual se le puede dar un tratamiento complementario a los cursos CM, tal y como ocurre en el contexto francés de formación jurídica.

Sobre el perfil de los estudiantes admitidos en esta sección se nos informa que todos provienen de la Facultad de Derecho de la Universidad de Lyon 2, aunque eventualmente se admitan algunas inscripciones de los estudiantes del Instituto de Ciencias Políticas de Lyon (Science Po – IEP Lyon). La inscripción en el Programa Internacional MINERVE es optativa y al finalizar se obtiene un diploma europeo de reconocimiento por la formación disciplinar realizada en el ámbito internacional.

Los datos de la entrevista con el informante 7, el referente pedagógico de Derecho, nos ayudan a completar el perfil de los estudiantes cuya práctica discursiva describimos en esta tesis. Este informante, profesor de Derecho en la Universidad de Lyon 2, nos comenta que el interés de los estudiantes franceses inscritos en el programa de Derecho español de MINERVE es poder establecer pasarelas entre lo que es enseñado en su plan de estudios francés que siguen en su carrera y lo que se enseña en el plan de estudios de la carrera de Derecho de Barcelona. Poder establecer relaciones es hacer trabajar su inteligencia y es también, evidentemente, tener una visión más homogénea de un fenómeno complejo como es el Derecho. El informante 7 advierte que estos estudiantes se someten a un verdadero trabajo intelectual ya que les corresponde establecer una suerte de evaluación de lo que podría ser una confrontación de dos sistemas jurídicos diferentes. Identificar los puntos en común o las diferencias, y establecer relaciones es un trabajo intelectual difícil y exigente. Participar en el programa también es una herramienta para comprender Europa, bajo la idea de que son ciudadanos y juristas de la Unión Europea. Así las cosas, pareciera ser evidentemente que esta formación se dirige a los estudiantes que tienen realmente cierta capacidad intelectual y no solo en términos de dominio del español. La formación es opcional pero el público que participa es cerrado, selecto. Son *buenos estudiantes, hay que decirlo*, concluye el informante 7.

Por otra parte, también hemos recogido datos sobre la evolución del programa y sus desafíos económicos. Frente al italiano y el alemán, el informante 6 nos confirma que el español se encuentra muy bien posicionado dentro del programa MINERVE, es decir, los estudiantes en Derecho y Economía en español son más numerosos en español que en las otras lenguas. En consecuencia, el número de estudiantes le da cierta vitalidad a los programas en español y en un futuro podría garantizar una mayor solidez para la enseñanza de Economía y Derecho español en la Universidad de Lyon 2. En efecto, con las reducciones de presupuesto a las que se ve sometida la Universidad de Lyon 2, en el futuro podría preverse que el número de profesores invitados de Barcelona, y de toda universidad en el extranjero, se reduzca. Siendo estos reemplazados por profesores locales, menos costosos para la Universidad, claro, pero no exponentes auténticos de una comunidad jurídica española.

## **2.2 PERFIL DE LA COMUNIDAD JURÍDICA**

### **2.2.1 Informantes de la facultad de derecho de la universidad de Barcelona**

Las entrevistas con los informantes I1, I2, I3, I4 e I5, dos hombres y tres mujeres, nos han permitido confirmar que los informantes de la Universidad de Barcelona tienen una larga trayectoria como profesores catedráticos al interior de la Facultad de Derecho de esa universidad. Su experiencia laboral fluctúa entre 26 y 18 años respectivamente para los informantes de mayor y menor experiencia en esta comunidad. La Facultad de Derecho es el *alma máter* de todos los informantes. Independientemente de las disciplinas jurídicas (Derecho civil, Derecho constitucional o, por ejemplo, Derecho Administrativo), todos declaran haber realizado su formación universitaria allí, licenciatura, maestría y doctorado. Si bien han realizado estancias de investigación y estudios de posgrado en otras universidades europeas, nuestros informantes conforman una comunidad discursiva bastante homogénea.

Los profesores provenientes de la Facultad de Derecho de Barcelona que intervienen en el programa MINERVE no dominan el francés como lengua extranjera, a excepción del informante 2. Algunos informantes sienten que en el plano oral son ligeramente más competentes debido a *la experiencia sobre el terreno* (I3), es decir, por el hecho de

haber visitado muchas veces Lyon y haber tenido que interactuar con la administración del programa MINERVE. El hecho de ser catalanoparlantes genera, en algunos, el sentimiento de que *el francés es una lengua amiga* (I4). Otros informantes se consideran competentes en el plano de la comprensión escrita en francés debido a las necesidades propias de la disciplina. Por ejemplo, para la informante I5, los textos de la materia que estudia (el Sistema de Protección de Derechos del Consejo de Europa) se publican en inglés o francés y, por lo tanto, suele leer documentación jurídica y sentencias en francés.

### 2.2.1.1 De estudiantes semilegos a juristas expertos

En cuanto a las metodologías que recuerdan haber seguido durante su formación académica como estudiantes semilegos, casi todos los informantes de la comunidad catalana coinciden en que cuando eran estudiantes de Derecho, la orientación metodológica de sus clases era exclusivamente teórica. En oposición al método de caso que describimos en esta tesis, el sistema de evaluación en el que se formaron casi todos nuestros informantes les exigía únicamente la memorización de contenidos. Así lo recuerda la informante I4:

*Era básicamente memorizar, memorizar, memorizar contenidos, teníamos un programa con 50 epígrafes y yo sabía que si me aprendía todo aquello, aprobaba. Tenía que memorizar y soltarlo y ya está. Me podía costar uno más que otro pero yo sabía que si lo memorizaba yo aprobaba. (I4,S7)<sup>122</sup>*

Sin embargo, es importante señalar que la informante más joven del grupo ha tenido una experiencia diferente. Para la informante I5, una generación más joven que el resto del grupo de informantes, recuerda que como estudiante de Derecho en la Universidad ha tomado clases exclusivamente teóricas pero también clases prácticas. Comenta que participó en grupos de tutores en los que los estudiantes de último curso ayudaban a los estudiantes de primeros cursos a hacer las prácticas bajo la supervisión de los profesores, es decir, que los casos prácticos para esta informante son un instrumento normal de trabajo, habitual y ordinario desde su formación como jurista en la carrera de grado. De manera que con respecto al empleo del caso práctico durante su formación, la

---

<sup>122</sup> Recordemos que este fragmento corresponde a la entrevista con el informante 4 y se encuentra en el segmento 17 de su transcripción en el corpus tal como se indica en la referencia I4, S17.

mayoría de los profesores de Barcelona marcan una ruptura en la metodología con la que se formaron y las metodologías de la formación jurídica de hoy en día.

Nuestro interés por saber cómo estos informantes han aprendido a escribir como usuarios expertos del lenguaje jurídico nos muestra que para la mayoría de los informantes en su generación no existían cursos metodológicos donde se enseñara a escribir y, en general, aprender a escribir como un jurista ha sido un proceso solitario. Los términos *autodidácta* y *autoformación* han sido recurrentes en este punto de la entrevista. Los informantes consideran que la lectura de la doctrina y la jurisprudencia han sido los modelos formadores de su competencia discursiva en esta lengua de especialidad.

*Nadie me ha enseñado a escribir jurídicamente, yo creo que es una cuestión de leer ¿no?, de ir leyendo, de aprender y pues sí empírico básicamente. (I5, S3)*

Pareciera, entonces, que su iniciación en el discurso jurídico se hizo de forma poco planificada e implícita. Según lo comentado por la informante I5 en el fragmento anterior, su estrategia ha sido la imitación del discurso jurídico leído, con todo y lo barroco que se pueda considerar, según el Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico (Ministerio de Justicia, 2010; Montolío, 2011, 2012a y 2012b). Al no existir un espacio para la enseñanza de la optimización de la escritura jurídica, no sorprende que haya habido una transmisión intergeneracional de un discurso comúnmente calificado como *opaco*. La imitación del discurso de sus propios profesores también ha sido una estrategia de aprendizaje, como se comenta en el siguiente fragmento de la entrevista con el informante 2:

*En nuestro caso, por ejemplo, el manual de referencia era el manual del profesor que era un hombre de un grandísimo conocimiento jurídico y, además, un hombre que escribía muy bien. Eso pues hace que va construyendo ejemplares. En definitiva un maestro ¿quién es? una persona a la que tú admiras y a la que quieres parecerte entonces pues tú tienes un maestro y lo que haces es pues intentar pues aprender de él. (I2, S1)*

Desde un punto de vista de la didáctica de la lengua sabemos que la motivación (proveniente de la admiración por una persona) es un elemento esencial en el desarrollo de la competencia escrita pero no es suficiente, se necesita un dispositivo metodológico complementario y explícito, como lo han señalado los estudios sobre de la escritura

académica en la universidad (§I, 2.3). Por otra parte, los comentarios y las observaciones puntuales de profesores y colegas durante la escritura de la tesis o en el trabajo ligado a la cátedra también han contribuido a la formación del discurso jurídico de los profesores que intervienen en MINERVE. Así lo comenta la informante 4:

*A mí siempre me decían que escribía muy "barroco", algún catedrático que me corregía un trabajo. Ahora siento que ha cambiado y ha reformulado su estilo: sujeto, verbo y predicado, PUNTO. (14, S8)*

#### 2.2.1.2 Experiencia en MINERVE

Con respecto a la experiencia laboral en MINERVE, nos encontramos con que 2 de 5 informantes participan desde la creación del programa en 1994. El informante que menos experiencia tiene en MINERVE ha dictado cursos durante los últimos 3 años. El promedio de experiencia en la dirección de clases magistrales a los estudiantes franceses de Derecho español es de 13 años.

Todos coinciden en que dentro del programa MINERVE siempre han tenido absoluta libertad para organizar su intervención como docentes. No están vinculados ni a los métodos, ni a las formas, ni a los contenidos de los estudios de la Universidad de Lyon. Todos están muy conscientes de que en sus clases, los estudiantes franceses están expuestos a otros contenidos y otras formas de organizar la información, de expresarse y de ser evaluados. También es un común denominador que, frente a sus estudiantes de MINERVE adapten los contenidos y el nivel de exigencia en sus evaluaciones.

*Hay conceptos que para ellos de hecho el francés y el español son muy parecidos y en derecho administrativo especialmente, pero aún así, es verdad que hay conceptos que son muy novedosos que les puede costar más, entonces por un lado se baja (el nivel de exigencia) y por otro lado es facilitarles un poco el estudio, entonces yo siempre les doy pues un guión amplio de los temas que se van a desarrollar y unas lecturas muy sencillas con las que se puede hacer una introducción en cada uno de los temas. (12, S9)*

Si bien para algunos el hecho de que los estudiantes de MINERVE no tengan el español como primera lengua es un factor que modifica parcialmente su intervención pedagógica con respecto a la de Barcelona, el primer factor que los ha llevado a adaptar su programa y, por ende, la metodología y la evaluación es el tiempo limitado de su

intervención. Comparado a su práctica semestral como profesores en la Facultad de Derecho en Barcelona, el curso que dictan en Lyon es bastante más corto.

*Cuando empecé pensaba que tendría que bajar bastante el nivel, pero no lo he bajado tanto. Sí, evidentemente hay cuestiones de detalles que quizás no hace falta que me detenga allí (en MINERVE) y que aquí sí, pero en general hago un nivel bastante yo creo quizás un poquito menos de lo que le exigiría a un estudiante español pero por las horas, insisto, el tiempo que se le dedica y tal yo creo que el nivel es considerable y quizás por ejemplo aquí (en Barcelona) me centro en derecho catalán, derecho español y en MINERVA intento introducir cuestiones de otros ordenamientos españoles. (I3, S26)*

El sistema de evaluación francés de 0 a 20, contrario al español donde se califica de 0 a 10, ha sido un factor al que sí se han tenido que someter. Para unos ha sido más fácil que para otros. Para quienes el cambio no supone ningún problema, consideran que evaluar sobre 20 permite ser más precisos. Por otro lado, todos han recibido la recomendación de no poner notas tan altas en MINERVE. Esto debido a que en el sistema de evaluación francés se hace una compensación de las notas, es decir, un alumno que tenga un 6/20 en Derecho Mercantil en la licenciatura de Derecho francés, por ejemplo, podría compensar su promedio del semestre con un 20/20 en Derecho Constitucional de MINERVE. El informante 2 relata cómo ha adaptado su sistema de evaluación:

*Me advirtieron de que no pusiera notas muy altas, porque si pongo notas muy altas permitía que con esa asignatura, que no deja de ser una asignatura un poco optativa y fuera del programa general, pudieran compensar asignaturas esenciales. (...) Al final tendía a comprimir mis notas en el plan MINERVE de manera que no fueran inferiores en ningún caso a un 6 pero que tampoco fueran en ningún caso, superiores a un 17. (I2, S17)*

Para la informante 4, es difícil justificar no evaluar con una nota de 20 en los controles escritos de MINERVE, así lo comenta en el siguiente fragmento:

*los primeros años yo ponía 20 y me dijeron “no pongas 20, no pongas tan buena nota porque...” por el sistema francés y no sé qué y ya pero ¿qué voy a hacer si lo han hecho bien, si está todo bien, si está todo...? (I4, S15)*

El nivel de experticia de los profesores también les permite adaptar mejor su intervención en MINERVE. Sin conocer a profundidad el sistema jurídico francés, identifican, por ejemplo, cuáles contenidos del Derecho español son nuevos o complejos para los estudiantes franceses y en función de esto hacen más énfasis en uno u otro tema. Así lo relata la informante 3 con respecto a una clase de Derecho civil:

*(...)los modos de adquirir la propiedad, son sistemas claramente distintos (en Francia y en España), con lo cual me interesó introducir un tema sobre eso, el segundo año, precisamente para que se dieran cuenta del contraste en relación al sistema francés. A veces también está bien decirles, estamos igual en esto y coincidimos, pero va muy bien mostrar las diferencias, claro, porque cuesta asimilar que allí (En Francia) por acuerdo de de voluntades, concensual, transmite la propiedad y aquí (En Barcelona) no. (I3, S6)*

Según esta informante, en Derecho civil, el Derecho francés es una referencia obligada. En el Derecho civil español uno de los principales puntos de referencia es el Código Civil francés que data de 1804 mientras que el español data de 1889. La informante 5 también relata que *el derecho administrativo español puede considerarse como un heredero del sistema administrativo francés* (I5, S2). Además de esto, en oposición al *commun law* tanto el derecho francés como el derecho español hacen parte del derecho continental, del sistema romano-germánico. Estos puntos de encuentro y su origen común pueden considerarse como una ventaja para los estudiantes de MINERVE que se inician en un sistema español pero originado, de forma muy general, bajo los mismos preceptos que el sistema jurídico francés.

### **2.2.2 Informantes de la facultad de derecho en el contexto francés**

Los informantes I7 e I8 son profesores publicistas<sup>123</sup> de la Facultad de Derecho de la Universidad Lumiere Lyon 2, en donde se han titularizado como profesores catedráticos desde inicios de los años 90. Muy posiblemente varios de sus estudiantes han integrado simultáneamente el programa de Derecho español en MINERVE. Por tanto, la previa formación jurídica teórica y práctica de los estudiantes franceses inscritos en MINERVE está en manos de un equipo de trabajo representado en nuestro estudio por estos dos informantes.

El informante I9 es profesor catedrático de la Universidad Jean Moulin Lyon 3, ciertamente más joven que sus colegas de Lyon 2, pero igualmente es un exponente del discurso jurídico francés y de la formación académica de esta disciplina en la educación superior en Francia. Nos apoyamos, así, en Mangiante y Parpette (2011) y su propuesta de acercarse a los géneros discursivos desde una dimensión que incluye la cultura

---

<sup>123</sup> Con *publicistas* se hace referencia al área del Derecho público, en oposición al área del Derecho privado.

nacional, además de la institucional o disciplinar. Por consiguiente, si la entrevista con los informantes 7 y 8 nos sirven para validar una concepción del derecho a nivel de la cultura institucional, la entrevista con el informante 9 nos permite validar una visión disciplinar a un nivel de la cultura nacional.

Los tres informantes del contexto francés, todos hombres, coinciden en pertenecer a su *Alma Mater*, es decir, hoy en día son profesores en las facultades en las que un día fueron estudiantes en la carrera de grado. En sus respectivas universidades, Lyon 2 o Lyon 3, han hecho toda su formación universitaria, tal y como ocurre con los informantes catalanes y la Universidad de Barcelona. Parecería ser una especificidad de la disciplina el integrar muy bien una facultad de derecho y adoptar la cultura tradicional de la institución para crear una comunidad.

#### 2.2.2.1 De estudiantes semilegos a juristas expertos

Como la mayoría de los informantes catalanes, los informantes I7 e I9 también se han visto desprovistos de una enseñanza en el método jurídico cuando se iniciaban como juristas en la carrera de grado. Igualmente señalan la lectura y la interacción con el profesor como dos de sus estrategias útiles e individuales para aprender a identificar las palabras técnicas y su sentido en Derecho. Como estudiantes publicistas resaltan la importancia de la lectura de la jurisprudencia y los comentarios que surgen a partir de estas decisiones, es decir, la doctrina. También recuerdan los exámenes y las correcciones del profesor que les ha permitido ajustar un mal vocabulario cuando se iniciaban en el discurso jurídico.

El manual también aparece como un protagonista en su proceso de aprendizaje. Se trata de un curso editado, redactado y publicado por el profesor que imparte una clase de Derecho. En él se retoman los elementos que se han transmitido oralmente, pero con otro nivel de profundidad y de especificidad. Según el informante 8, con un manual se tiene el tiempo y el espacio necesarios para reflexionar y entender el razonamiento jurídico. Añade que cuando era estudiante hacia 1970 no había internet, no existían los recursos numéricos de hoy en día, por este motivo toda consulta fuera de la clase se hacía exclusivamente en la biblioteca y, muy a menudo, a partir de los manuales.

Su larga experiencia al interior de la facultad les ha permitido ser testigos de la evolución de la enseñanza en Derecho en la universidad francesa. Hoy en día ellos mismos forman a sus estudiantes en módulos de metodología para escribir el Derecho y escribir en Derecho, pese a que, de estudiantes, ellos mismos no recibieron esta formación.

Para nuestro informante más joven, el informante 9, la experiencia ha sido muy distinta. Con respecto a cómo aprendió a escribir en su disciplina, piensa que claramente en Francia en Derecho se aprende a escribir el Derecho, esencialmente, por medio de los cursos TD. En las clases de anfiteatro, las clases magistrales CM, es el profesor quien dicta, quien habla, y los estudiantes solamente toman notas, su rol es ciertamente pasivo. De manera que se aprende a escribir es en los cursos TD donde hay grupos más pequeños de 25, 30 o 35 personas. Allí se trabajan los ejercicios comentario de texto, comentario de sentencias, disertación jurídica y, desde luego, el caso práctico. Así se ha formado él y así participa en la formación de sus estudiantes. En su visión de las cosas y contrario a los otros informantes, no parece haber una ruptura entre el método con el que aprendió y el método con el que enseña hoy en día. En definitiva, hay una diferencia generacional importante entre los métodos que formaron a los profesores catalanes y franceses. En uno y otro lado de los pirineos se percibe que ha habido un cambio en las metodologías de formación jurídica. Los juristas más jóvenes entre nuestros informantes son los únicos que han gozado de métodos más activos en su formación, entre ellos el método de caso.

Un elemento común entre algunos profesores catalanes y los franceses es que no tienen recuerdos de haber tenido cursos con relación a la pedagogía. Se han hecho profesores de Derecho en solitario, lo cual consideran como un vacío, como una carencia de la universidad.

*Ahora hay un máster sobre Docencia Universitaria, se ayuda muchísimo a los profesores más jóvenes (de Derecho). A mí nadie me explicó cómo ponerme delante de 80 personas, nadie me enseñó cómo preparar una clase, yo lo que aprendí, lo aprendí de lo que yo había vivido. (I4, S7)*

Para quienes lo siguen, también se han formado de forma solitaria en el empleo del método del caso como instrumento de enseñanza en la rama jurídica. Quienes dicen utilizar este instrumento de trabajo, comentan que nadie les ha enseñado a construirlos como un profesional. Y aunque parezca fácil se necesita un saber-hacer para seleccionar el caso correcto, brindar los elementos necesarios para resolverlo y hacer las preguntas convenientes. Una buena parte de los informantes han aprendido a escribir de forma empírica en esta lengua de especialidad, y así mismo se han profesionalizado. En general, echan de menos una formación profesional que les enseñe a trabajar con este instrumento de aprendizaje en las primeras etapas como profesores en la universidad, como lo percibimos en el siguiente fragmento:

*(...)no hay alguien que te diga “bueno, pues, un caso práctico se construye así” y hacer un caso práctico no es sencillo.(...) Es a base de la experiencia (que ha aprendido a proponer casos prácticos) pero que no hay una formación en ese aspecto que yo creo que sería bueno. (15, S41)*

La mayoría de los informantes se han iniciado solos en el discurso jurídico y han aprendido solos a enseñarlo. Para muchos de ellos, integrar unas metodologías más activas en sus clases es una prueba de ruptura y distanciamiento frente a lo que vivieron como estudiantes. Para los que han aprendido a escribir el Derecho de forma más metódica lo transmiten así a sus estudiantes sin que necesariamente se marque una ruptura entre la forma en que se aprendió y la forma en que se enseña.

## **2.3 REPRESENTACIONES DEL DISCURSO JURÍDICO**

### **2.3.1 Características del razonamiento jurídico**

#### **2.3.1.1 Lógica y la persuasión**

Dentro de las características del discurso jurídico, nuestros informantes están de acuerdo en que en el mundo ideal, es decir, el mundo al que habría que aspirar, el derecho debería asemejarse a la lógica, por su rigor y por la univocidad de sus postulados. Nuestra lectura de esta reflexión nos lleva inevitablemente a pensar en que esa expresión lógica del Derecho *ideal* reposa en el razonamiento del silogismo jurídico: Premisa mayor, premisa menor y conclusión (§I, 2.1.5).

Sin embargo, de modo equivalente al lenguaje general, consideran que el Derecho como lenguaje de especialidad tiene como propósito comunicativo la persuasión, la convicción al otro. De manera que la realidad del Derecho es la de la retórica, especialmente el Derecho que vive entre los tribunales. En un ejercicio retórico, el jurista formula una pretensión para que el juez le de la razón. El juez, en otro ejercicio retórico, contesta con una resolución cuyo objetivo es persuadir al jurista de que con los preceptos que existen, las normas solo pueden ser esas que él aplica y que la resolución no puede ser otra. El mundo cotidiano es así, es decir, en la lengua general se dan argumentos que resulten más o menos convincentes a un interlocutor. Pero también si se le pone la lupa a un objeto calificado como liso, pueden encontrarse fallos, con la lupa no es liso como parecía. Así, en un contexto fuera del Derecho, si en la comunicación pretendemos conseguir la adhesión del interlocutor a nuestro argumento emplearemos estrategias muy que van desde el efecto del tono de la voz, a la comunicación no verbal. De forma paralela, los informantes nos comentan que en Derecho también se siguen normas y estrategias para conseguir determinados efectos de adhesión en su interlocutor, evidentemente pasando por los propósitos de las leyes enunciados de modo explícito en la exposición de motivos. Por lo tanto, *el Derecho es retórica aunque debería ser lógica* (I1, S13).

Una desventaja que se le suele atribuir a la retórica es la toma de decisiones basándose exclusivamente en emociones y poco en elementos racionales. Para los informantes de nuestro estudio, la ventaja de la retórica jurídica es que por ser un lenguaje de especialidad restringe el espacio de las emociones para introducir una pseudoracionalidad que es el lenguaje jurídico. Dicho lenguaje y la posibilidad de dejarle un lugar a las emociones están controladas por la propia comunidad jurídica y sus pautas, lo cual entendemos como tradiciones discursivas.

#### 2.3.1.2 Dimensión performativa

Los informantes también son muy conscientes de la dimensión performativa del discurso jurídico, dado que lo que se decida en Derecho tiene un impacto en la vida de los ciudadanos. Pensemos, por ejemplo, en la fórmula *los declaro marido y mujer*. Señalan que dicho nivel de responsabilidad exige la buena técnica jurídica y la llamada continua al rigor en el uso del lenguaje. Dado que el uso del derecho y su lenguaje

jurídico tienen consecuencias y es el depositario de intereses a la vez, las leyes y las resoluciones se tienen que redactar con precisión y se tiene que conocer cuál es el mejor modo de argumentar en un contexto especial.

#### 2.3.1.3 Complejidad del lenguaje

El nivel de tecnicidad en el discurso jurídico es muy alto y hay una concientización de que hay que simplificarlo que los informantes califican como *bastante reciente*. Si se compara el Derecho con cualquier otra ciencia, es claro que esas otras ciencias también tienen un lenguaje técnico, pero el Derecho se dirige a los ciudadanos, en contraste con las otras ciencias, por eso se le critica más su aparente complejidad. Con respecto a los contextos de formación superior, algunos informantes consideran que la dificultad del lenguaje técnico en el lenguaje jurídico es un estereotipo que se debe eliminar. Argumentan que una vez se ha superado la forma técnica, el Derecho no es más complicado que las Matemáticas o la Medicina, por ejemplo. En la formación universitaria en Derecho es imprescindible contar con diccionarios jurídicos de editoriales expertas, tras la consulta debida los estudiantes pueden derribar la complejidad del lenguaje, de la tecnicidad y se apropian de la palabra. Hecho esto resulta más fácil concentrarse por consiguiente en la comprensión de la materia.

#### 2.3.1.4 Precisión

Dentro de todos los rasgos discursivos que según los informantes caracterizan el discurso jurídico, el rasgo al que se han referido de manera más amplia e insistente es la precisión. Admiten que el lenguaje debe ser prioritariamente claro y preciso, aunque no siempre resulte simple para las personas que no pertenecen a la comunidad. Todos coinciden en la absoluta necesidad de transmitir a los estudiantes la idea de que el lenguaje en esta disciplina se debe utilizar con precisión. Cuando se maneja el lenguaje jurídico hay que ser muy conscientes de utilizarlo de manera correcta porque de eso depende que el derecho pueda cumplir sus objetivos. No es posible dar satisfacción a las pretensiones que se plantean ante un tribunal que debe reaccionar en términos jurídicos si no es utilizando el lenguaje jurídico adecuado. Son numerosos los ejemplos que nos dan desde sus diferentes disciplinas de especialidad para entender la necesidad de la

precisión de los términos. Así, por ejemplo, un jurista debe saber que un *robo* no es un *hurto*, depende de si hubo violencia o no; una cosa es un *acto nulo* y otra cosa es un *acto anulable*; un hijo pródigo en la lengua común no es igual a declarar *pródigo* a una persona en Derecho civil; *rescisión*, *extinción* o *anulación* no son sinónimos. Para el común de la ciudadanía pues esto igual no le es relevante pero la elección de un término u otro influye en el razonamiento jurídico, según el término seleccionado aplica, o no, una norma. En fin, *es que a estas palabras se han llegado tras casi 12 siglos de organización de todo un sistema, tienen todo un sentido*, nos comparte la informante 4.

#### 2.3.1.5 Géneros discursivos de la disciplina

Las entrevistas con nuestros informantes nos enseñan que en el aula de Derecho se trabaja con los géneros que provienen del Derecho positivo, es decir, con el conjunto de normas jurídicas escritas por una soberanía. Francia y España son países que siguen el Derecho romano-germánico y, en ese sentido, hay un espacio importante para el texto en oposición al derecho anglosajón al que ya nos hemos referido como *la common law*. El Derecho positivo es pues el Derecho que está escrito. Los informantes nos relatan que en clase utilizan los géneros que toman la forma de textos normativos como la constitución; la Ley Orgánica del Tribunal Constitucional; los tratados de la Unión Europea, del Convenio Europeo de los Derechos Humanos y del Tribunal Europeo de Derechos Humanos; el Código de la Salud pública; el Código Civil; el Código Penal; la jurisprudencia y los contratos o documentos contractuales.

En clase, también son materia de estudio y de observación los manuales y, especialmente, la doctrina académica. Como usuarios del discurso jurídico nuestros informantes participan en su comunidad escribiendo artículos de revistas, capítulos de libros, monografías, comentarios de sentencia o recensiones de libros. Parece ser que estos son los textos doctrinales comunes que escribe cualquier profesor de Derecho en simultáneo con su intervención como formador de futuros juristas en la universidad.

Con estas entrevistas confirmamos que en todas las disciplinas de formación jurídica se utiliza la jurisprudencia, es decir, el grupo de sentencias emitidas por un juez. Confirmamos así que los estudiantes de nuestro estudio probablemente han estudiado

sentencias en todas las asignaturas, con lo cual inferimos que han estado expuestos constantemente a un género profesional que sirve de base y de modelo para resolver los casos prácticos con los que se evalúa en Derecho y que describimos en este estudio. Con respecto al tratamiento de estas sentencias en el aula de Derecho, los informantes españoles señalan las dificultades del discurso jurídico profesional y con cierta frecuencia encuentran que las sentencias de los jueces están muy mal escritas. Coinciden con los proplemas señalados en el Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico (Ministerio de Justicia, 2010; Montolío, 2011, 2012a y 2012b) (§I, 2.3.2). Las sentencias pueden ser textos muy densos, muy pesados por la cantidad de contenidos que movilizan. Sumado a esto, las falencias en la redacción las hace también opacas. Así lo han relatado algunos de nuestros informantes:

*No conozco estas corrientes de lucha por un lenguaje jurídico simplificado, pero bienvenidas porque, ya digo, solo mirar jurisprudencia y nada más encuentras un pozo de material para ver que se puede mejorar mucho. Coges sentencias del Tribunal Supremo, la máxima instancia aquí, y a veces dices ¡au! párrafos que no se acaban nunca, puntos... Te introduce una sentencia "como dice la sentencia" y no sabes dónde termina y dónde continúa el discurso. Las transcripciones de otras sentencias, muchas veces no sabes dónde acaba la transcripción y dónde vuelve a hablar del tema que está resolviendo. (I3, S16)*

*Aquí a veces ya te encuentras a una sentencia que ¡buf! que no, que yo no sé... a veces da la sensación de que el sistema judicial está muy colapsado y a veces da la sensación, no sé si está bien decirlo, pero da la sensación de que hacen como cortar y pegar sin justificar. (I4, S10)*

Todo esto supone un problema para el necesario tratamiento de las sentencias en el aula. El profesor se ve llamado a remendar los textos antes de presentarlos a los estudiantes, lo cual supone un tiempo extra bastante considerable. También, en algunos casos, el estilo de las sentencias, con todo y lo opaco que pueda ser, es el que sirve de modelo para los juristas en formación.

Esta percepción de que el discurso jurídico sea opaco no se ha manifestado en las entrevistas con los informantes franceses. Claramente nos han señalado que no consideran que las sentencias tengan problemas importantes en su redacción. Coinciden en que pueden ser muy complejas, porque abordan situaciones jurídicas muy complejas, pero por lo general piensan que están bien escritas. Contrario al contexto español, el tratamiento de los géneros jurídicos en el aula está bastante codificado en el sistema francés.

## **2.4 DESCRIPCIÓN DE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD**

Nuestros hallazgos sobre los tipos de evaluación en la carrera de Derecho (en §I, 3.7) nos hacían inferir que, contrario al contexto español, el tratamiento de los géneros jurídicos en el aula de Derecho está bastante codificado en el sistema francés. Los datos obtenidos en nuestras entrevistas lo han confirmado.

### **2.4.1 Evaluación, ejercicios y metodología jurídica codificada en el contexto francés**

Los informantes franceses coinciden en que los estudiantes de Derecho, dentro del espacio de los cursos TD, aprenden primero a descifrar las decisiones de justicia con el ejercicio jurídico llamado *la Fiche d'arrêt* (ficha de lectura de sentencia). Dicho documento se trabaja desde el primer semestre del primer año y le exige al estudiante hacer una reseña muy clara, sintética y precisa de la sentencia que le ha correspondido leer. Con este formato, el estudiante francés aprende a descifrar una sentencia con el objetivo de digerirla de forma clara, estructurada y pedagógica. El ejercicio es bastante metódico pues, como lo habíamos anticipado en el marco teórico, el formato contiene rúbricas muy precisas que deben incluir o evitar ciertas informaciones. Los informantes franceses de nuestro estudio califican esta estructura textual como una estructura bastante controlada y rígida. Así se forman los juristas en Francia, con ejercicios muy reglamentados que al final terminan creando códigos comunicativos y prácticas discursivas clásicas en la carrera de Derecho.

Sin conocer por anticipado nuestro interés particular por el caso práctico, los informantes franceses lo presentan espontáneamente como el segundo ejercicio en la escala de la formación del razonamiento jurídico en la universidad. Comentaremos sus impresiones sobre el caso práctico en el siguiente apartado, sin embargo, vale decir que nuevamente es concebido como un proceso de escritura jurídica que se rige por unas secuencias textuales específicas y por el modo de razonamiento basado en el silogismo jurídico.

El tercer ejercicio que se trabaja en los cursos TD de una carrera de Derecho en Francia es el *commentaire d'arrêt* (comentario de sentencia), suele ser introducido al final del primer año o desde el inicio del segundo año de la formación. Es la etapa siguiente con respecto a la *fiche d'arrêt*. Tras haber entendido la sentencia con el formato de la ficha de lectura, en este ejercicio de comentario se debe analizar la posición del juez respondiendo a estas preguntas: ¿es una nueva, antigua? ¿es pertinente, inadaptada? ¿se debe poner en perspectiva con respecto a otra decisión? ¿cómo se relaciona con respecto a lo que dice la ley, la doctrina? Los informantes nos comentan que desde luego se trata de un ejercicio muy controlado porque hay procedimientos textuales que se deben respetar. En la introducción se deben incluir ciertas cosas; entre otras, se debe anunciar el plan de una forma muy estructurada. El desarrollo del plan incluye dos partes y cada parte contiene dos subdivisiones a su vez. En cada subdivisión hay cosas que se esperan encontrar durante la evaluación del ejercicio. Así las cosas, estos ejercicios parece ser íntegramente otro género discursivo. El informante 9 concluye así la indagación sobre cómo se aprende a escribir como un jurista en Francia:

*Entonces es muy controlado, hay códigos de estructuración, hay códigos de fondo y forma también, claramente sobre un cierto tipo de lenguaje. Aprendemos a escribir en TD con la ayuda de estos tres ejercicios, a lo largo de la carrera. Esto se hace desde el primer año sí, y lógicamente por etapas. (I9, S8)*

Los otros informantes también nos hablan del que sería el cuarto ejercicio típico de la carrera, la *disertación jurídica*. Se trata de un ejercicio muy distinto a la célebre disertación conocida en letras o en filosofía. Por el nivel de reflexión exigido en este tipo de evaluación, el ejercicio se introduce en un nivel más consolidado de la formación, en segundo, tercer año y claramente en master. Es otra metodología para la reflexión, la comprensión y la investigación de uno o de varios textos o de una situación jurídica. Es otra etapa más en el desarrollo del razonamiento jurídico de los juristas en formación, igualmente estructurada y codificada como los ejercicios antes descritos.

Las referencias de los tres informantes del contexto francés nos muestran que esta perspectiva metodológica tan clara en la formación jurídica y, por ende, en los ejercicios de razonamiento jurídico, se estableció en Francia desde hace 25 o 30 años. Los estudiantes de Derecho, de Lyon 2 o de Lyon 3, desde hace más de dos décadas han sido formados en estos ejercicios. Nuestras indagaciones presentadas en el marco teórico y los resultados de las entrevistas con los informantes franceses nos hacen

concluir que hoy en día alguien no puede llegar a ser jurista en Francia sin que no le hayan enseñado estos ejercicios metodológicos en la carrera.

Es importante resaltar que la preocupación metodológica tan fuerte en el contexto francés, al mismo tiempo puede tener también sus inconvenientes. En opinión del informante 8, tampoco hay que sobrevalorar tanto la metodología porque puede volverse academicismo. Es cierto que los estudiantes resuelven sus evaluaciones de un modo organizado. Tienen un modelo en mente y lo aplican a todos los temas, de modo sistemático, y entonces pierden lo que él considera *una capacidad de adaptación a una problemática* (18, S52). Cuando tienen en mente un modelo de método, a veces, eso los lleva a no ver ciertos aspectos particulares de un tema, de un problema. De manera que eso puede hacer parte de un formalismo y un academicismo excesivo.

#### **2.4.2 Evaluación, ejercicios y metodología no codificada en el contexto español**

Con respecto a las metodologías de enseñanza y evaluación en el contexto español, la referencia más unificada gira en torno al caso práctico. Las metodologías y las evaluaciones no parecen tener el conceso institucional con el que claramente se nombran los ejercicios jurídicos descritos en el contexto francés. Los profesores hacen referencia aleatoria, e informal, al comentario de sentencias, a las exposiciones orales, a los trabajos monográficos a las evaluaciones tipo test, pero no parece haber ejercicios tradicionales en la carrera, con excepción del caso práctico. Algunos informantes catalanes nos han hablado de un curso que se dicta únicamente en primer semestre llamado *técnicas de trabajo y comunicación*, en el cual teóricamente se enseñan las técnicas instrumentales de redacción de tipos de textos jurídicos y a la utilización de materiales.

También comentan que hoy en día, en la universidad (de Barcelona) fomentan mucho lo que se llaman nuevas técnicas de innovación docente, es decir, enseñar de manera diferente a lo que es tradicional. Sin embargo, la política (percibida como imposición) de innovación docente no se percibe con muy buenos ojos en la Facultad de Derecho ya que, a algunos docentes les da la sensación de que se diaboliza la clase magistral y la enseñanza de contenidos teóricos, tan necesaria en una formación jurídica.

De una manera general, los informantes españoles opinan que no pueden encargarse de la enseñanza y de los procesos de escritura de un grupo completo, grupos que cada vez más son más numerosos. Tienen una sobrecarga de trabajo y por este motivo las redacciones que se piden en los exámenes son cada vez más cortas.

*También puede ser algo egoísta, mira que les podría dar 10 folios a cada uno para rellenar, para que escriban, pero ahora les doy dos folios con suficiente espacio para responder a lo que se les está preguntando y así me saco trabajo porque es que o si no te encuentras con 300 ejercicios que tienes que corregir en un fin de semana (I4, S14)*

De alguna forma, este problema, esta sobrecarga de trabajo se ha solucionado en Francia con la organización de la formación distribuida en TD y CM. Para un profesor de un CM en Francia también sería imposible hacerse cargo de los procesos de escritura del grupo de 500 estudiantes que llena el anfiteatro donde dicta su clase. La enseñanza de la escritura se hace, como ya ha quedado claro, en los cursos TD donde hay entre 25 y 30 estudiantes a cargo de un profesor.

## **2.5 REPRESENTACIONES DEL CASO PRÁCTICO**

### **2.5.1 Informantes críticos versus informantes impulsores**

Tanto los informantes catalanes como los españoles coinciden, con absoluta unanimidad, en la estructura del caso práctico a la que nos hemos referido en el marco teórico y en los resultados de las notas de observación de clase. Coinciden en que el caso práctico es un ejercicio que puede desarrollar el razonamiento jurídico, que motiva a los estudiantes y los confronta con la vida profesional. Sin embargo, aunque no podamos decir que entre nuestros informantes haya claros detractores del método de caso práctico, sí hemos encontrado que cuatro de los ocho profesores tienen sus reservas y una aprobación bastante moderada frente a este instrumento de trabajo. En adelante, nos referiremos a ellos como *los informantes críticos*; I1, I2, I7 e I8 conforman este grupo. En contraste, durante las entrevistas, los informantes I3, I4, I5 e I9 se han mostrado como *impulsores* del caso práctico (*informantes impulsores* en adelante) que se muestran a favor del método y además declaran implementarlo en sus clases.

Vale la pena aclarar que el grupo de informantes críticos está compuesto por los profesores de más edad y de mayor trayectoria como profesores catedráticos en sus respectivas universidades, todos son hombres. Por el contrario, en el grupo de impulsores 3 de 4 informantes son mujeres, son profesores más jóvenes y con menos antigüedad en la universidad que sus colegas del otro grupo. A continuación presentamos sus razones documentadas en el corpus para respaldar o, por el contrario, para distanciarse del uso de esta práctica discursiva durante el periodo formación jurídica en la universidad.

### **2.5.2 Percepción a favor del caso práctico como ejercicio profesionalizante**

Les hemos preguntado a nuestros informantes si consideran que el caso práctico, como ejercicio argumentativo durante la formación en la universidad, contribuye o no a preparar a los estudiantes para integrar un mercado laboral como juristas. Todos nos han aclarado que la labor de un jurista consiste en aconsejar sobre las vías de acción jurídica que se deben tomar para resolver un problema jurídico. Los profesores impulsores se muestran bastante favorables con respecto a la vocación profesional del caso práctico en la formación académica. La informante 4 señala que

*¡claro! Porque el día de mañana estos estudiantes van a ejercer y cuando venga un cliente al despacho lo que no pueden hacer es recitarle la ley, tienen que entrar a aplicar aquello que han aprendido al caso concreto. (I4, S25)*

De este fragmento de la entrevista se desprende que *interpretar la ley* parece ser una competencia más importante en el saber-hacer de un jurista, por encima de *memorizar la ley*. Interpretar y aplicar las leyes son los procedimientos básicos del caso práctico. Además, considerarse un buen jurista o un buen estudiante de Derecho por el hecho de conocer las normas es desatinado ya que, en opinión de estos informantes *el jurista no puede conocer todas las normas y habérselas estudiado todas ¡Es que es imposible!* (I4, S6). Las leyes se modifican, desaparecen, se actualizan. Incluso se puede dar la circunstancia de que a la hora de defender a un cliente el jurista profesional utilice una norma que ni sabía que existía y sin embargo, lo más importante será saber cómo manejarla, como aplicarla. De manera que memorizar para recitar parecería muy infructuoso pues lo aprendido durante la carrera como estudiante, puede que no esté vigente en los años posteriores como profesionales. También se puede dar el caso de

que las leyes con las que trabajan los profesionales no existían en sus años de formación en la universidad. De ahí que para los profesores impulsores y promotores del caso práctico sea tan importante la competencia jurídica de interpretación de la norma dado que, en su opinión, es la competencia más perenne en la vida de un jurista profesional.

Con respecto a la falsa creencia de que el derecho es memorístico, los informantes impulsores nos han compartido anécdotas en las que sus estudiantes brillantísimos en la teoría, son incapaces de resolver un caso práctico en clase pues son incapaces de construir un argumento. Sin la construcción de una argumentación jurídica, el jurista no será capaz de convencer a otro, probablemente un juez. Con lo cual no se podría esperar mucho de este estudiante como futuro profesional ya que no sabrá actuar cuando se encuentre con casos absolutamente diversos y dispares y mucho más complejos de los trabajados en el aula. La realidad supera con creces lo que los profesores puedan simular en clase. Así las cosas, formar a los futuros juristas en el manejo de los instrumentos jurídicos parece ser una gran responsabilidad de la universidad, de ahí la importancia del método de caso en el aula de Derecho para los informantes impulsores.

Como lo hemos señalado en la fase anterior de observación de clases de Derecho, según lo que nos comentan los informantes, es muy frecuente que durante el trabajo con métodos de caso los profesores les propongan a sus estudiantes que se visualicen en escenarios imaginarios, frecuentemente en un despacho. En ellos deben proyectarse en una vida profesional a cargo de tareas propias a las de un jurista. Así lo relata, por ejemplo, la informante 5:

*incluso a veces pues les decimos "imagínense que están ustedes, les ha contratado un despacho, les pone este caso, les hace esta consulta porque un cliente quiere saber y ustedes le dan esta respuesta. ¿Creen que seguirían trabajando en el despacho o que por la tarde tendrían el finiquito?" y ellos mismos se dan cuenta de lo vacuo incluso de lo vago y vacío de sus argumentos.*

Para el informante 9, recordemos que es un informante del contexto francés, el caso práctico es quizás el ejercicio más importante dentro de los ejercicios jurídicos con los que se trabaja en la carrera de Derecho en Francia<sup>124</sup>, justamente, debido a su potencial

---

<sup>124</sup> En §I, 3.7 hemos hecho referencia a 4 métodos de formación jurídica claramente estables en el contexto francés, según nuestra consulta de los manuales metodológicos: el caso práctico, el comentario de textos, el comentario de sentencias y la disertación jurídica

profesionalizante. Nos comenta que el caso práctico y, por ende, su razonamiento silogístico es un modo de razonamiento que todo jurista utilizará todo el tiempo, independientemente de la función que ejerza. El abogado, el magistrado, el profesor, el jurista corporativo, todos utilizarán siempre el silogismo. Por este motivo, en su opinión el caso práctico es probablemente el ejercicio textual e intelectual más importante de la formación de Derecho ya que el razonamiento argumentativo que promueve es el que está más presente en la práctica de los juristas, sin importar cuál sea la profesión jurídica que desempeñen. Por último, el informante 9, también nos comparte que el caso práctico es un ejercicio que está muy presente en los estudios de su *alma mater*, la Universidad Jean Moulin Lyon 3.

### **2.5.3 Percepción desfavorable del caso práctico como ejercicio profesionalizante**

Por el contrario, los informantes críticos consideran que los estudiantes conocerían realmente la vida profesional con una técnica más eficaz: el periodo de prácticas laborales (le stage). Es en ese espacio donde creen que los estudiantes verán los verdaderos casos prácticos. En su opinión, el caso práctico es *la ilusión de la práctica* sobre todo cuando se trabaja en la etapa temprana de la carrera. El aspecto de ilusión proviene del hecho de que es una práctica que ha sido preparada por el docente. Por este motivo, el ejercicio perdería su virtud de verdadera práctica para convertirse en una falsa práctica pedagógica.

Argumentan que, por experiencia propia, saben que los casos que se proponen en el aula están de alguna forma maquillados pues el profesor elimina del caso real todo lo que sería un inconveniente para que el estudiante de primer, segundo o tercer año logre resolverlo. Para los informantes críticos la práctica la hace un estudiante que ha terminado la carrera, que ha ido al terreno, que ha conocido los problemas, y que algunas veces sabe que no logrará resolverlos solo. De acuerdo con lo relatado por el informante 1, para bien o probablemente para mal, el saber jurídico está compartimentado Derecho constitucional, Derecho administrativo, Derecho penal, Derecho internacional público, pero la realidad no está compartimentada. De modo que, por ejemplo, cuando los docentes que dirigen Derecho constitucional le proponen un caso práctico a los alumnos lo tienen que fabricar con los elementos más simples para

que se pueda resolver en dos horas y con los tipos de documentos normativos específicos que les autorizan tener.

También comentan que se sabe que los estudiantes están hartos de la teoría y, por consiguiente, aprecian trabajar con casos prácticos pues tienen la impresión de alejarse del aprendizaje teórico. Pero para los informantes críticos es solo una impresión ya que al final siguen trabajando contenidos teóricos expuestos en otro modelo pedagógico. En este sentido consideran el método de caso como un discurso sobre la práctica *pero no es la práctica, es solo un bello ejercicio pedagógico* (I7,S40). Los profesores críticos del caso práctico consideran que los estudios de Derecho son un aprendizaje largo y como en todo aprendizaje hay etapas, hay niveles y escalones por los que se debe transitar de forma pausada. En consecuencia, piensan que resolver un caso práctico supone haber adquirido una cultura puramente jurídica que no se tiene en la primera etapa de la formación, es decir, supone haber reunido un cierto número de conocimientos y eso requiere tiempo. Por esta razón no recomiendan su empleo en segundo año y aún menos en primero.

*primero, es asentar los conceptos básicos, si no tiene los conceptos básicos y un poco el lenguaje mínimo ¿cómo vas a hacer un caso práctico? ¿no? Cuando ya tienes esos conocimientos básicos, esa manera de razonar, la forma de argumentar jurídicamente, etc. que eso te lo habrán enseñado ya en el primer curso, por ejemplo, luego ya sí que puedes empezar a hacer casos prácticos. Ahora que ya el primer día del curso te ponga un caso práctico, hombre, (hace gestos que expresan inconformidad) ¿no? quizás no, ¿eh? primero que haga otras cosas, primero que estudie, que lea, que vaya a clase, que se empape bien de los conocimientos y luego ya entonces sí ¿no? ya puede pasar al caso práctico. (I2, S30)*

El carácter irrealista de los casos prácticos y la inmadurez de la formación jurídica de los alumnos son dos de los principales argumentos de los informantes que tienen una visión crítica del caso práctico y su empleo en los primeros años de carrera. A modo de conclusión, consideran que uno de los ejercicios más difíciles en Derecho es traducir los conocimientos teóricos en práctica y esto no podrá hacerse, a menudo, sino a la salida de la universidad.

En cambio, algunos de los informantes del grupo impulsor y promotor del caso práctico manifiestan que, aunque fabricados y todo, emplean el caso práctico desde el primer año de la carrera. Trabajar con casos prácticos les supone a los estudiantes *desde pequeños* (I5,S35) entrar en la tesitura de tener que señalar o elegir los pros y los contras de un

análisis y entender que la manera de resolverlo es a través del caso práctico. Para este grupo de informantes es importante que los estudiantes se acostumbren desde el inicio a esta manera de trabajar y que sean conscientes de que *redactar* es de alguna forma *resolver* también un conflicto. Es claro que en primer año aún no se dominan ciertos conceptos pero los docentes adaptan la metodología según el nivel y simplifican las cosas dándoles varias pistas y facilitando el trabajo. Así, crean un dossier con el supuesto de hecho y los fundamentos jurídicos sacados de las sentencias que se tienen que leer para poder resolverlo. Es claro que hay un nivel de progresión bastante importante a lo largo de la carrera y la simplificación del trabajo en primer año se diluye para atender casos mucho más complejos en los otros niveles. Así lo relata la informante 5:

*Pero me consta que ha medida que avanzan, nuestros compañeros que dan clase en cuarto y quinto, la cosa se pone bastante más fea los casos son mucho más complejos. (15, S38)*

#### **2.5.4 Laboriosidad, actualización e imposición en la composición de un caso práctico**

El método de caso y la creación del caso práctico es un proceso que supone un gran compromiso por parte del profesor. Los informantes más críticos frente al empleo del caso práctico también creen que muchas veces el número de alumnos en el aula, cada vez mayor, impide que se pueda desarrollar apropiadamente esta metodología. Las exigencias por mantener una producción de investigación muy activa, sumado a las responsabilidades administrativas que suelen tener, hace que organizar sus clases prácticas suponga un esfuerzo laboral extra. Se necesita, en consecuencia, una disposición de espíritu, personal, y una amplia dedicación de tiempo por parte de los profesores que muchas veces no es reconocida ni retribuida como lo señala el informante 1: *no se nos va a agradecer mucho más o no se nos va a agradecer o retribuir por el plus que podemos aportar aquí. (11, S26)* Esta confidencia se origina en el hecho de que los profesores, coincidentalmente los informantes críticos, sienten que emplear estas metodologías más activas es el producto de una imposición externa que les exige renovarse con el fin último de cumplir con una burocratización de la universidad; sienten que los obligan a renovarse para cumplir con unos puntos más en el expediente que evalúa a las carreras de grado. No lo han mencionado pero, de acuerdo

con sus reflexiones, pensamos que se refieren muy posiblemente al Plan Bolonia (§I, 3.5) el cual para muchos profesores significó un ultimátum, una sentencia de modernización de las metodologías de su enseñanza para lo cual ni los han preparado ni les han pedido su opinión:

*La burocracia ha aumentado a proporciones aterradoras en los últimos 15 o 10 años, no nos preguntan jamás cuáles podrían ser nuestras ideas o cuáles podrían ser nuestras propuestas. Por el contrario nos encierran en marcos que vienen desde arriba, desde el ministerio, de hecho, que son adoptados por las instancias universitarias (17, S8)*

Ya hemos señalado antes que los profesores aprenden solos a componer los casos prácticos. En el mejor de los casos, cuando hay varios docentes a cargo del mismo curso, la creación es colectiva y se hace entre colegas. Entre los informantes impulsores, se denomina *casos de laboratorio* a los casos que son una creación personal del profesor, es decir, a los casos que son totalmente inventados y que claramente buscan resaltar algunos temas jurídicos específicos. Por otro lado, como en los tiempos de Langdell (§I, 3.2) también se proponen casos prácticos ya abordados en la jurisprudencia, es decir, se proponen casos de sentencias reales que pueden ser más o menos modificados en función de los objetivos del razonamiento jurídico que promueva el profesor.

Proponer un caso práctico le exige al profesor actualizar constantemente sus herramientas de trabajo. En las entrevistas, los profesores promotores del caso práctico mencionan la necesidad de actualizar su propuesta metodológica dado que en algunos casos, de un año al otro, aparecen decretos, derogaciones o problemas jurídicos que pueden modificar el planteamiento de un caso práctico que se le dará a los estudiantes. Este aspecto lo hemos percibido en la consulta de los manuales metodológicos publicados en francés, los cuales son sistemáticamente reeditados cada tanto y en su portada suele rezar el subtítulo *con leyes actualizadas*. Por ejemplo, el manual titulado *La procédure pénale en cas pratiques* de Nicolas Jeanne, publicado el 26 de mayo de 2021, es en realidad la tercera edición de un manual metodológico de Derecho penal publicado por el mismo autor en su primera edición en el año 2018. La reedición del año 2021 incluye la descripción de 30 casos prácticos corregidos y actualizados según las leyes de N° 2020-1672 del 24 de diciembre de 2020 y N° 2021-218 del 26 de febrero de 2021. De manera que sería lógico pensar que estas recientes leyes modifican lo

planteado en la primera publicación del año 2018 y, por ende, el análisis de esos primeros casos prácticos ya no está vigente. Componer los casos prácticos exige un rol muy activo del profesor quien deberá mantenerse siempre actualizado, modificarlos materiales que ha preparado, si es necesario, y verificar la validez jurídica del razonamiento que propone a la luz de los posibles cambios en la normativa o en la jurisprudencia.

Con respecto a las áreas jurídicas en las que sería más conveniente, o no, trabajar con casos prácticos, los informantes, en general, opinan que es un ejercicio que puede resultar útil en todas las disciplinas jurídicas. Advierten que, claramente, además de tener contenidos y una precisión del lenguaje diferentes, también podrían tener una tipología distinta que se adapte no solamente a las especificidades disciplinares sino a las tradiciones del grupo de trabajo, de la Facultad e incluso de la Universidad. Las expectativas de un caso práctico de Derecho constitucional en Lyon 2 podrían variar con respecto a las de uno en Lyon 3 o Barcelona. A veces el cambio se puede dar de un profesor a otro en el misma facultad, con lo cual el estudiante realmente debe conocer el modelo sugerido por su profesor evaluador. De hecho, aunque las editoriales especializadas no los han publicado y no estén tan institucionalizados como ocurre en el contexto francés, las entrevistas nos han permitido saber que los informantes de Barcelona también producen manuales metodológicos, *dossiers prácticos*, que circulan en sus áreas respectivas y que exponen modelos ideales de análisis de casos.

Las entrevistas con los informantes ponen de manifiesto que trabajar con el método de caso les exige asumir una posición muy activa tanto al estudiante frente a su aprendizaje como al profesor frente a su compromiso con la enseñanza. Este último debe dedicar más energía, entusiasmo y tiempo de trabajo individual y colectivo en la preparación de una clase práctica que la de una puramente teórica. Para los informantes de mayor edad y de mayor experiencia en la universidad, con todo y los buenos argumentos que hemos presentado, el trabajo con el método de casos les supone una ruptura con la tradición en su estilo de enseñanza y cambiar les cuesta mucho trabajo. Exponemos en ese sentido la confianza que nos ha compartido el informante 1:

*el argumento fundamental, si quiere que le diga la verdad, no creo tener tiempo ni energía para dar un salto tan completo en mi estilo de docencia, tendría costes burocráticos, de coordinación con mis compañeros, que ya me han pillado muy*

*mayor para esto ya estuve batallando con la burocracia en un cargo anterior y ya me dije que ya, que ya es bastante (II, S34)*

Para terminar, nos parece importante presentar un último argumento que se suma al cambio brusco que supone seguir el método de caso para los profesores más críticos. Algunos docentes de este grupo consideran que el caso práctico es un método de otra cultura jurídica, de otra tradición jurídica, particularmente de la de Estados Unidos. Nos confirman que allí el aprendizaje del Derecho gira alrededor de la jurisprudencia del Tribunal Supremo, es decir, su sistema es cercano al *commun law*. De ahí que el papel de la teoría esté bastante simplificado en esa cultura de formación jurídica. Esta percepción corresponde con nuestras indagaciones sobre la influencia de la Universidad de Harvard en el moldeamiento del método de caso práctico, expuestas en §I, 3.1.

En oposición al *commun law*, Francia y España son países cuyos sistemas jurídicos hacen parte del derecho continental, el sistema romano germánico. Esto significa que su principal fuente es la ley, antes que la jurisprudencia; sus normas están contenidas en instrumentos legales, ordenados y sistematizados en códigos. Por este motivo, los profesores más críticos del caso práctico encuentran más lógico y más pertinente trabajar metodológicamente con clases magistrales en las cuales haya un desarrollo teórico más amplio, esta perspectiva teórica estaría más acorde con el derecho continental. En el contexto de Barcelona, en particular, los profesores de mayor edad sienten que cuando les piden que *modernicen* sus prácticas metodológicas se les está imponiendo adherir a unas metodologías que no corresponden. En todo caso, les parece muy valioso que otros profesores de la Facultad de Derecho sí trabajen con el método de casos prácticos. Al mismo tiempo, todos los profesores que siguen la metodología más activa también defienden que haya un lugar y un espacio para las clases magistrales puramente teóricas y no condenan, de ninguna manera, a sus pares por no trabajar con casos prácticos en sus clases, entre otras razones, porque finalmente para resolver un caso práctico es fundamental que el estudiante domine los instrumentos jurídicos teóricos.

## 2.6 RESULTADOS DEL TEST DE RECONOCIMIENTO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS EN UN CASO PRÁCTICO

Con respecto a nuestro test sobre el uso de las partículas discursivas en un caso práctico (Anexo 15), con sorpresa hemos encontrado que ninguno de los informantes percibió que la diferencia entre los textos sometidos a su evaluación radicaba en la inclusión de partículas discursivas en la redacción A y su ausencia en la redacción B. La solución del test mostraba en negrita las partículas discursivas que habíamos agregado y distribuido a lo largo de uno de los casos prácticos del corpus. Tal y como se presenta a continuación:

**En este caso**, el matrimonio ha sido contraído en Barcelona, **por tanto** el régimen será el establecido en el derecho catalán. En caso de que no hayan elegido otro, el régimen matrimonial de Gisela y Ramón será el de separación de bienes **dado que** es el que se les atribuye supletoriamente.

**Por otro lado**, la compensación por razón de trabajo se dará cuando se lleve a cabo la disolución matrimonial, **siempre y cuando** uno de los cónyuges tenga un patrimonio económico menor que el del otro y el cónyuge con mayor patrimonio lo haya adquirido gracias al respaldo del otro. **En este caso**, Gisela ha cuidado a los niños para que su marido trabaje, prestándole así ayuda en su vida profesional. **De forma que** podemos considerar que la compensación por trabajo le puede ser acordada a Gisela.

**Por último**, el divorcio puede ser solicitado después de tres meses de matrimonio, por uno de los cónyuges, o los dos. **En este caso**, ya han pasado veinte años desde su matrimonio, **de manera que** Gisela puede pedirlo sin la necesidad del consentimiento de Ramón, **puesto que**, como se ha dicho antes, la voluntad de uno de ellos es suficiente para pedir el divorcio. **Por lo tanto** podemos considerar que el juez puede decretar el divorcio **pese a** la oposición de Ramón, y lo hará teniendo en cuenta el interés del hijo menor, Bea.

Nuestro test tenía como objetivo comprobar si los profesores se sentían más cómodos con la lectura de un caso práctico que marcara de forma muy explícita la guía de interpretación de los contenidos. En la redacción A, habíamos incluido en *este caso* como marca de un mecanismo referencial; *por tanto*, una marca de consecuencia de un razonamiento; *dado que*, un conector que focaliza en la causa; *por otro lado*, un organizador de la información; *siempre y cuando*, un marcador de condicionalidad; *de forma que*, otra marca de consecuencia; *por último*, otro organizador de la información; *puesto que*, un conector que focaliza en la causa, y *pese a*, un conector concesivo. Total, ninguno de estos significados procedimentales explícitos fue necesario para que entendieran la redacción.

De manera general nos han manifestado que se centraron en el contenido y ambos textos les resultaron comprensibles, en el mismo nivel, y le pondrían la misma nota a los dos.

También les hemos preguntado si les resulta importante que los estudiantes de MINERVA incluyan partículas discursivas para organizar sus ideas y fundamentar la argumentación en los textos que redactan en español. Al respecto, por ejemplo, la informante 4 comenta: *Hombre, se agradece si se lee más fluidamente pero yo ya digo, doy primacía al contenido*. Así, de modo general nuestro test arroja como resultado que centrarse más en temas de contenido que en los aspectos lingüísticos y discursivos es una característica de los profesores que evalúan los casos prácticos redactados por los estudiantes de MINERVA. Valoran mucho que estos estudiantes franceses hagan una inmersión de 20 horas<sup>125</sup> en Derecho español y que puedan desenvolverse en una lengua que no es la propia, razón por la cual no valoran sus escritos con los mismos criterios con los que seguramente evaluarían a un estudiante español. Lo que para nosotros resulta fundamental como estrategia discursiva, para los informantes no. Los profesores de Derecho no tienen una formación lingüística, definitivamente leen los casos prácticos con otra lupa, no necesitan las marcas procedimentales explícitas para acceder al contenido. Al mismo tiempo, en nuestro caso, si bien las partículas discursivas ofrecen a todas luces cohesión al texto, como incapaces de verificar que el texto sea coherente. No hay forma de comprobar la veracidad de los significados del caso práctico de nuestro test si no se es un miembro de la comunidad jurídica.

En todo caso, las impresiones que los estudiantes de MINERVA dejan en las informantes catalanas que los evalúan con casos prácticos son muy positivas. Con respecto a su nivel de escritura dicen haberse llevado una experiencia muy grata. A la pregunta sobre los detalles del porqué de esa impresión positiva, nos han dicho que el nivel de lengua y el léxico, en general, está muy bien. *Con el poco tiempo que hay, yo creo que es espléndido*, nos confiesa la informante 3. La informante 4 también comenta que no le es tan difícil corregir, porque su experiencia le dice que el nivel es bueno. Admite que de modo general está satisfecha con lo que escriben y con cómo escriben y tiene la impresión de que los estudiantes de MINERVA hacen esfuerzos para que sus textos sean claros para el lector. La informante 5 también tiene una buena impresión de sus alumnos de MINERVA, aunque la actitud de algunos le recuerda a sus alumnos en Barcelona a quienes, dice, les cuesta ser proactivos.

---

<sup>125</sup> 20 horas por cada CM, cada semestre.

Con respecto a la metodología y a sus estrategias de escritura, la informante 5 nos comparte un dato revelador. Tiene la impresión de que estos alumnos nunca la cuestionan y siguen un método casi escolar puesto que creen siempre lo que ella les dice. Parece estar muy relacionados con el profesor como figura de autoridad y como modelo. La instrucción que ella da es la que interiorizan, la que asimilan y la que muestran en la evaluación.

*y sí que noto que ellos memorizan, no sé si acaban de asimilar o no pero memorizan mucho las palabras que yo utilizo, ¿me explico? si yo utilizo "resolución", ellos "resolución" y luego lo trasladan, lo tienen como un pensamiento cuadriculado. ¿no? quiero decir, "lo que la profesora ha dicho ¡patapum! lo ponemos aquí". (I5,S20)*

Esta impresión de un trabajo sistemático y de un calco de los modelos discursivos puede deberse, por un lado, a que realmente ella es el interlocutor principal de los estudiantes y su discurso como profesora es el input más accesible, quizás el único, con el que cuentan quienes además ser estudiantes de Derecho son estudiantes de español como lengua de especialidad. Por otro lado, puede deberse al entrenamiento metódico que estos estudiantes han recibido en la carrera de Derecho en francés. *El pensamiento cuadriculado* podría relacionarse con el *academicismo* del que habla el informante 8. Los estudiantes de MINERVE, en tanto estudiantes franceses de Derecho estarían muy entrenados a seguir un modelo. La profesora al provenir de un sistema donde la metodología no parece estar tan sobrevalorada puede extrañar un intercambio más informal, más espontáneo y menos planificado con los estudiantes.

En la comunidad jurídica se asume que pocas veces hay una única respuesta válida, *hay pocas verdades absolutas en Derecho*, nos ha explicado la informante I5(S32). De ahí, la importancia de la persuasión, del poder convencer al otro de que el derecho y la vía de acción seleccionada es la mejor entre muchas otras consideraciones posibles. Las entrevistas con los informantes nos han dejado claro que lo que les interesa evaluar en los casos prácticos no es solo la decisión judicial que el estudiante presente en su texto sino, antes bien, cómo ha razonado, cuál es el camino por el que ha transitado para presentar la conclusión que presenta. En otras palabras, la fundamentación jurídica puede ser incluso más importante que la misma conclusión. Los estudiantes deberán demostrar que conocen y emplean fórmulas estilísticas propias del español para cumplir los objetivos comunicativos requeridos. Por esta razón, las entrevistas con la

comunidad jurídica nos deja con la expectativa de encontrar una gran variedad de mecanismos lingüístico-discursivos en los casos prácticos de nuestro corpus.

## **2.7 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO**

La dimensión social del género discursivo *el caso práctico* se ha explorado, particularmente, en las entrevistas con los informantes. Nuestro diálogo con los profesores nos ha permitido constatar que es importante visibilizar el caso práctico como un ejercicio consustancial de la disciplina jurídica. Pese a que el método de caso práctico no sea seguido por todos los informantes, el ejercicio académico resulta ser altamente profesionalizante.

El análisis de las entrevistas nos permite concluir que, más allá del carácter formal que pueden tener los convenios institucionales, la creación de MINERVE está muy ligada a las relaciones interpersonales de la comunidad jurídica internacional. Este es un aporte importante para la comprensión de la dimensión social del género que describimos en esta tesis. Nos permite entender que los estudiantes franceses escriben casos prácticos en español porque, en el pasado, los miembros de su comunidad de formación jurídica decidieron que era importante que los estudiantes tuvieran la oportunidad de confrontar dos sistemas jurídicos diferentes, el español y el francés, identificar sus puntos en común o las diferencias y establecer relaciones. Los estudiantes de MINERVE escriben el género discursivo que describimos en esta tesis, entre otras razones, porque los miembros expertos de su comunidad consideran que es una de las herramientas que tienen para comprender Europa, bajo la idea de que son ciudadanos europeos y, además, serán juristas de la Unión Europea.

Nuestras indagaciones sobre el perfil y las representaciones de los profesores nos ha mostrado que el sistema de evaluación en el que se formaron casi todos nuestros informantes les exigía únicamente la memorización de contenidos. Es clara la brecha generacional. Los juristas más jóvenes entre nuestros informantes son los únicos que han gozado de métodos más activos en su formación, entre ellos el método de caso. La alfabetización académica, entendida como el proceso de enseñanza y aprendizaje con el cual un estudiante universitario se apropia de las formas de comunicación,

principalmente escritas, inherentes a su carrera, a su disciplina o subdisciplina y a su futuro campo de desempeño profesional.

Un elemento común entre algunos profesores catalanes y los franceses es que no tienen recuerdos de haber tenido cursos con relación a la pedagogía. Se han hecho profesores de Derecho en solitario, lo cual consideran como un vacío, como una carencia de la universidad. Quienes dicen utilizar el caso práctico como instrumento de trabajo, comentan que nadie les ha enseñado a construirlos como un profesional. Y aunque parezca fácil se necesita un saber-hacer para seleccionar el caso correcto, brindar los elementos necesarios para resolverlo y hacer las preguntas convenientes

Dentro de todos los rasgos discursivos característicos de la disciplina se han referido de manera más amplia e insistente a los objetivos de persuasión, a la precisión y a la necesidad de analizar muy bien las circunstancias y los pros y contras para aplicar una norma.

Todos coinciden en que el caso práctico es un ejercicio que puede desarrollar el razonamiento jurídico, que motiva a los estudiantes y los confronta con la vida profesional. Pero también hemos presentado las razones por las cuales algunos lo respaldan más que otros. El carácter irrealista de los casos prácticos y la inmadurez de la formación jurídica de los alumnos son dos de los principales argumentos de los informantes (todos hombres) que tienen una visión crítica del caso práctico y su empleo en los primeros años de carrera. En cambio, algunos de los informantes del grupo impulsor y promotor del caso práctico, casi todas mujeres, se muestran más abiertos a la innovación. Manifiestan que, aunque fabricados y todo, emplean el caso práctico desde el primer año de la carrera. Para este grupo de informantes es importante que los estudiantes se acostumbren desde el inicio a esta manera de razonar y buscan que ellos sean conscientes de que *redactar* es de alguna forma *resolver* también un conflicto. Componer los casos prácticos exige un rol muy activo del profesor quien deberá mantenerse siempre actualizado, modificarlos materiales que ha preparado, si es necesario, y verificar la validez jurídica del razonamiento que propone a la luz de los posibles cambios en la normativa o en la jurisprudencia. Para los informantes hombres, de mayor edad y de mayor experiencia en la universidad son leídos en nuestro trabajo

como más tradicionales. Cambiar les cuesta mucho trabajo, emplear el método de casos les supone una ruptura con la tradición en su estilo de enseñanza.

Nos gustaría resaltar un último elemento en cuanto a la dimensión social del género en las representaciones de los profesores. Con sorpresa el resultado del test de percepción de partículas discursivas nos dio una respuesta muy negativa. Los profesores de Barcelona no le dan importancia a la inclusión de partículas discursivas en las resoluciones de casos prácticos de los estudiantes de MINERVE. Su principal criterio de evaluación es el contenido. Lo que para nosotros resulta fundamental como estrategia discursiva, para los informantes, profesores de Derecho, no. Los profesores de Derecho no tienen un criterio lingüístico, definitivamente leen los casos prácticos con otra lupa. En nuestro estudio han demostrado que no necesitan las marcas procedimentales explícitas para acceder al contenido. Al mismo tiempo, si bien las partículas discursivas ofrecen a todas luces cohesión al texto, por nuestra parte, somos incapaces de verificar que el texto sea coherente. No hay forma de comprobar la veracidad de los significados del caso práctico de nuestro test si no se es un miembro de la comunidad jurídica. La conclusión más clara es que los estudiantes necesitan un trabajo mancomunado entre los lingüistas y los profesores de derecho para mejorar sus competencias escritas en la disciplina.



### 3. CONSIGNA DE EVALUACIÓN. DISCURSO ESCRITO INSTRUCCIONAL

El género discursivo *resolución de casos prácticos*, en la formación de Derecho, impone que el estudiante haya hecho una correcta interpretación de la consigna redactada por su profesor. Sin esta etapa, el estudiante no podría pensar y redactar la decisión de justicia que presenta como resolución del caso propuesto en una evaluación escrita. El análisis descriptivo de las consignas de nuestro corpus nos llevó a construir las categorías de análisis que presentamos en la siguiente Tabla 25.

Consignas de Evaluación - Caracterización	Referencias en el corpus
1.Secuencia Narrativa	56
2.Secuencia de Petición	144
3.Uso de partículas discursivas	23

Tabla 25. Consignas de Evaluación. Resumen de Caracterización

Así pues, hemos identificado una estructura textual canónica en todas la consignas del corpus, la cual incluye una Secuencia Narrativa y una Secuencia de Petición, las dos primeras categorías en la Tabla 25. Esta última, en particular, nos ofreció más elementos durante la etapa de codificación con 144 referencias indexadas. Por otro lado, también hemos evaluado el uso de partículas discursivas distribuidas en una u otra secuencia de la consigna, así se conforma la tercera categoría en la Tabla 25. Alojamos en esta categoría las partículas discursivas que el profesor utiliza en su texto para guiar la interpretación de su discurso, partículas cuyo contenido procedimental expresa una conexión argumentativa, *pese a, a pesar de que o sin embargo*, por ejemplo.

Estos tres grupos reúnen los elementos constitutivos del discurso escrito de los profesores de Derecho en la evaluación del método de caso. Así pues, nuestro análisis pone de relieve los criterios textuales más importantes que caracterizan las consignas escritas por ellos. Nuestros resultados también se pueden leer como un punto de partida para identificar los elementos discursivos más importantes en la comprensión escrita de

los estudiantes de Derecho, comprender la consigna es una prueba de su destreza<sup>126</sup> como estudiantes dentro de una comunidad discursiva muy específica.

El género discursivo que describimos en nuestra tesis requiere que el estudiante sea capaz de identificar los elementos más importantes de la narración del supuesto e, igualmente, requiere que el estudiante entienda lo solicitado por el profesor (la petición) como marcas del camino para construir una argumentación jurídica en la redacción de su resolución jurídica.

### 3.1 SECUENCIA NARRATIVA

Una característica principal de las consignas de caso práctico es, justamente, que narran un caso, una situación. Las secuencias narrativas de nuestras consignas cuentan situaciones muy complejas de herencias, testamentos, la custodia de los hijos, la compra y venta de bienes y servicios, los contratos de alquiler de un piso y de responsabilidad civil. En esta categoría canónica hemos incluido los elementos narrativos que nos ayudan a entender la configuración de ese segmento en la consigna. Hemos alojado allí los elementos que cobran importancia y delimitan el conflicto por resolver: las cifras (*En el momento de la muerte, el patrimonio hereditario estaba valorado en 205.000 euros*), las fechas, los lugares (*se casan en Barcelona en el año 1993*), los objetos (*compró a su vecino, Luis, un ordenador portátil*) y, por supuesto, dos elementos esenciales: las personas y los hechos (*María designa la herencia a Ana, Bea y Carmen, Claudia*). Las personas en las consignas tienen diversas fuentes de conflictos de interés que dan como resultado un alegato jurídico. En nuestro corpus la mayoría de las personas tienen un rol del círculo familiar. Se habla de padres, hijos, nietos, abuelos, tíos y hermanos; descritos como adultos, menores de edad, jubilados, empleados o desempleados, casados, divorciados o viudos. En algunas consignas también se destacan los roles de amigos; vecinos; vendedor y cliente; propietario y arrendatario, o un ciudadano y unos agentes de la Policía.

---

<sup>126</sup> *Destreza* entendida como una de las formas en las que se activa el uso de la lengua, en los términos del Marco común europeo de referencia para las lenguas del Consejo de Europa (2001).

Con respecto al tiempo de la narración de estas secuencias hemos visto se manifiesta en fechas y, además, también en los tiempos, aspectos y modos verbales de los hechos, de las acciones. Aunque también hayamos identificado el uso del presente con valor de pasado (*Jordi y Gisela se casan en Barcelona en el año 1993*), los tiempos del pasado tienen un peso muy importante en la narración de los hechos. Para la buena comprensión de este texto de control académico los estudiantes tienen que ser capaces de distinguir los aspectos verbales del pasado y su alternancia en español. Por ejemplo, para comprender el fragmento narrativo de la consigna 10 de nuestro corpus, será esencial reconocer los hechos marcados temporalmente por el pretérito indefinido (subrayado simple), el pretérito pluscuamperfecto (subrayado doble) y el pretérito imperfecto (subrayado discontinuo), todos del indicativo:

*Claudia compró a su vecino, Luis, un ordenador portátil. Luis lo había comprado en unos grandes almacenes **hacia un año** pero no lo había utilizado. Estaba nuevo, a estrenar. **A los siete meses desde la compra**, Claudia observó que el ordenador empezaba a presentar anomalías: entre otras, se apagaba de repente y sin razón.  
(C10)*

Igualmente, en este fragmento hemos señalado, en negrita, la locución adverbial *hacia un año*<sup>127</sup> y el sintagma preposicional de valor temporal *a los siete meses desde la compra*, ya que también aportan información para entender el valor cronológico de las acciones descritas en el supuesto. Distinguir la función del aspecto verbal y de estos segmentos y locuciones temporales permitirá comprender el hecho que señala un conflicto jurídico de intereses en la consigna. La errónea comprensión del valor temporal de los hechos podría ocasionar un análisis inexacto, un mal razonamiento y, por ende, una mala decisión de justicia.

El valor del pluscuamperfecto, nos parece particularmente frecuente y prototípico en estas consignas, es decir, señalar los hechos del pasado con este aspecto verbal parece ser parte del estilo discursivo de los profesores. Por ejemplo, la consigna 1 requiere que se entienda que el testamento de Ana a favor de su marido precede a la designación de la herencia de María a su hijas Ana, Bea y Carmen. Esto lo establece el aspecto pluscuamperfecto del verbo (subrayado doble) en el siguiente fragmento:

---

<sup>127</sup> Hace + sintagma nominal temporal cuantificado, un complemento adverbial temporal en la Gramática descriptiva de la lengua española (GDLE) de Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.) (1999).

*María designa la herencia a Ana, Bea y Carmen. Todas tienen hijos. Ana había hecho el testamento a favor de su marido, Victor. (C1)*

Observemos, igualmente, los verbos en pluscuamperfecto de la narración de la consigna 4:

*Arcadi, viudo, muere el 5 de septiembre de 2015. No había hecho testamento ni establecido su herencia. Había tenido 2 hijas: Eva, que había muerto 4 meses antes que su padre.(C4)*

Si se reconstituyen los hechos allí planteados por ese aspecto verbal, los hechos del supuesto se podrían reformular en este orden cronológico: Arcadi tuvo dos hijas con una mujer que murió. Una de sus hijas, Eva, también muere, 4 meses antes que él. Arcadi no hace un testamento ni establece su herencia en vida y luego también muere. El estudiante tendrá que restablecer ese orden de los hechos en su mente, demostrando una destreza en la comprensión.

Por otro lado, también podemos señalar como un estilo discursivo de los profesores, incluir segmentos temporales expresados en fórmulas narrativas complejas en las consignas, por ejemplo, una semana después de otorgar el contrato de alquiler y de entrar en el piso, el horno microondas comenzó a presentar problemas (C7); o, aun más, observemos todos los segmentos temporales subrayados en la narración de la consigna 2 que funcionan como tópicos, casi siempre, en posición inicial:

*Pedro es padre de Edgar y Miguel. (Pedro) Otorga testamento nombrando heredero a su hijo Miguel en la mitad de todo su patrimonio (Valorado, todo el, en el momento de su muerte, en 100.000 euros). Dos años antes de morir (el febrero de 2008) hizo una donación de una finca valorada en 200.000 euros a un hermano suyo; en septiembre de ese mismo año dio su apartamento en la playa, valorado en 200.000 euros, a su hermana. Doce años antes de morir también había dado 300.000 euros a un amiga de toda la vida que quería emprender una nueva aventura empresarial. En el momento de su muerte, Pedro tenía unas deudas por valor de 20.000 euros. Deja viuda a Elvira. (C2)*

Hemos visto cuáles elementos narrativos han identificado los estudiantes de Derecho que han resuelto estas consignas. Al mismo tiempo, esta exposición nos ayuda a tener unos lineamientos generales para proponer a nivel didáctico herramientas para comprender las situaciones, los hechos. El vocabulario amplio de la familia, la

alternancia de los hechos en el pasado, con especial énfasis en el pluscuamperfecto y la identificaciones de locuciones adverbiales y segmentos temporales complejos.

### 3.2 SECUENCIA DE PETICIÓN

La función principal de cualquier consigna es la de ser un texto instructor, es decir, un texto que le recomienda u ordena a alguien hacer algo. La lectura de nuestro corpus nos ha llevado a clasificar en la categoría Secuencia de Petición los elementos que a nuestro juicio influyen en la transmisión de esta orden del profesor al estudiante. Se trata de una fase textual que prototípicamente suele aparecer después de presentar la secuencia narrativa. De forma explícita, en esta secuencia se le ordena al estudiante que realice ciertos razonamientos y procedimientos con respecto a los elementos de la narración del conflicto. De manera que en esta categoría hemos identificado, junto a otros códigos, la operación discursiva solicitada por la consigna:

*Indica y justifica cuál es el régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón.*

*valora si el divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de alguno de los dos.*

*Identifique el derecho o derechos (fundamentales) afectados, sus titulares y las posibles vías de protección existentes (nacional e internacionales, jurisdiccionales o institucionales.*

*Si para **razonar** necesitas hacer cálculos, incorpóralos a la respuesta*

Las operaciones argumentativas *razonar, justificar, identificar o valorar* en los segmentos anteriores conforman un léxico operativo que marcan el camino para que los estudiantes construyan su argumentación jurídica. Además de esto, hemos identificado que la fórmula de la petición (instrucción) puede transmitirse de forma directa con el modo imperativo (*Identifique el derecho o derechos fundamentales afectados*) o indirecta con una frase interrogativa (*¿Puede acudir al régimen de la falta de conformidad?*).

En el contenido procedimental de la petición también agrupamos las instrucciones explícitas que el profesor transmite con respecto a la organización de los procedimientos argumentativos, por ejemplo, hecho esto y finalmente en el segmento de petición de la consigna 8:

*Indica y justifica cuál es el régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón. Hecho esto, valora si el divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de alguno de los dos. Finalmente, ¿Crees que se cumplen los requisitos para que el Juez decrete el divorcio, pese a la oposición de Ramón? (C8)*

Con estos dos recursos el profesor indica el orden del procedimiento a seguir. Imaginamos que el camino planteado, conceptualmente, le facilitará al estudiante componer su argumento y formular la decisión de justicia. Para ellos deberá seguir las etapas indicadas en el orden indicado: **primero**, indica y justifica (...), **segundo**, valora (...) y **tercero**, razona si crees que (...); esta sería la reformulación de la petición según el contenido procedimental movilizado *por hecho esto y finalmente* en la consigna 8. De hecho, en la secuencia de petición se suele enumerar los procedimientos a seguir:

*Por favor conteste, razonándolo, a las siguientes preguntas:*

- 1. ¿La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez, puede presentar algún recurso contra esta multa de 800 euros? ¿Ante quién? ¿Cómo? ¿A través de qué procedimiento?*
- 2. ¿Podría llegar el caso ante el Tribunal Constitucional? ¿A través de qué procedimiento? ¿En qué caso? ¿Cuál cree que sería el razonamiento del Tribunal Constitucional si fuera así?*
- 3. ¿Podría llegar el caso ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH)? ¿En base a qué? ¿Cuál cree que sería la decisión del TEDH?(C9)*

Entendemos que la enumeración corresponde al análisis jerárquico técnicamente jurídico. En consecuencia, para pensar en llevar el caso al TEDH, se tiene que haber pensado primero en llevarlo ante el Tribunal Constitucional. A su vez, para pensar en esta instancia se tiene que haber descartado antes la posibilidad de llevar el caso a un organismo de menor nivel, probablemente local. Este orden jerárquico en el análisis es un contenido procedimental sugerido por el profesor en la enumeración 1, 2 y 3.

En la secuencia de petición también creamos un código de contenido conceptual bajo el cual agrupamos las palabras y expresiones que consideramos una prueba léxica de que estamos analizando una disciplina de especialidad. Con la ayuda de NVIVO indexamos allí 55 referencias de contenido disciplinar que incluye los conceptos teóricos, las nominalizaciones y el vocabulario jurídico, es decir, el lenguaje formal especializado<sup>128</sup> que el estudiante debe dominar para resolver la prueba. Entre ellos se encuentran, por ejemplo: *Régimen del saneamiento de vicios, vecindad civil, rescisión de contratos, Ley*

---

<sup>128</sup> *Taxonomía profunda*, según el concepto de *campo* en la lingüística sistémico-funcional. (Eggs, 2003, pág. 138)

*de Seguridad Ciudadana, ley mordaza, herencia intestada, repudio, Régimen del incumplimiento o Régimen de la falta de conformidad.* Solo una persona que pertenezca a la comunidad jurídica podría comprender el contenido conceptual de los segmentos subrayados en la consigna 11. *¿Podría Evaristo acudir al expediente de la inoponibilidad previsto en el art. 531-35 14 del Código Civil Catalán?* (C11) Sería imposible realizar el ejercicio jurídico, sin tener una clara referencia teórica de estos dos elementos.

Hemos percibido que el profesor busca entrenar al estudiante de Derecho ante la complejidad de las situaciones y los conflictos de interés. Por este motivo utiliza fórmulas que delimitan, enmarcan o amplían el análisis y evocan posibles escenarios. En este sentido hemos identificado fórmulas condicionales que suelen hacer parte de las peticiones: *Si Ana muere antes que María, ¿a quién se llamará en su lugar?*, *Si Ana muere después de María, pero antes de aceptar o repudiar, ¿qué pasaría con su cuota?* (C1).

La modalidad también tiene un espacio importante en el tratamiento textual de las consignas. La información transmitida en la secuencia narrativa tiene, generalmente, un valor modal factual. Los hechos son los hechos, no se duda de ellos, no se califican, se asumen como una verdad. En contraste, la secuencia de petición se destaca por la modalidad epistémica, particularmente en las fórmulas interrogativas del profesor. Veamos los siguientes fragmentos:

- *Por razón de la legítima, ¿corren algún riesgo las donaciones hechas de Pedro en vida?*(C2)
- *¿Puede Antonio rescindir los contratos de compraventa? (...)¿Podría Evaristo M. instar la rescisión de ambos contratos o de alguno de ellos por fraude?* (C11)

Las fórmulas interrogativas son un indicador de la probabilidad de los enunciados. Con ellas, estratégicamente, el profesor evita el compromiso epistémico y evita decir si, en efecto, el contenido de las proposiciones son una verdad. Una versión factual se podría presentar en la reformulación de los enunciados en los que el profesor afirma un conflicto jurídico en C2 y unas vías de acción en C11:

- *Por razón de la legítima, las donaciones hechas de Pedro en vida corren un*

*riesgo. (C2)*

- *Antonio puede rescindir los contratos de compraventa y Evaristo M. puede instar la rescisión de ambos contratos o de alguno de ellos por fraude son una verdad. (C11)*

Sin embargo, será el estudiante quien evalúe en su argumentación jurídica la posible validez de lo sugerido por el profesor en su consigna. *Poder* resulta ser un verbo modal muy presente en las secuencias de petición de las consignas de nuestros corpus. El conocimiento de esta y otras formas lingüísticas modales del español les han posibilitado a los estudiantes de Derecho una mejor comprensión del discurso oral y del discurso escrito de los profesores de MINERVE.

Sin ser expertos en la disciplina jurídica, la lectura de las consignas del corpus nos hizo crear un código al que llamamos *Percepción de cooperación*, en el cual incluimos 26 referencias provenientes de las secuencias narrativas y de petición. El criterio de base radica en qué tanto sentimos que el profesor acompaña o no al estudiante en el parcial, en qué tan claro e insistente es en su instrucción para que el estudiante llegue a la respuesta adecuada. Esta cooperación del profesor frente a los estudiantes se materializa en los detalles que entrega en la fase narrativa y, especialmente, en las indicaciones y en el número de preguntas que integran la secuencia de su petición. Nuestro análisis indica que una secuencia de petición que incluye dos o más preguntas es más cooperativa con el estudiante pues las formulaciones directas o indirectas enmarcan el análisis que se debe seguir, iluminan el camino del razonamiento jurídico que se debe hacer. Es, en suma, una estrategia con la que el profesor comparte algunas pistas importantes con los estudiantes. Analicemos nuevamente la secuencia de petición de la consigna 8 en la que dos personas, Gisela y Ramón, se quieren divorciar:

*(1)Indica y justifica cuál es el régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón. (2)Hecho esto, valora si el divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de alguno de los dos. (3)Finalmente, ¿Crees que se cumplen los requisitos para que el Juez decrete el divorcio, pese a la oposición de Ramón? (C8)*

Imaginemos que Gisela se acerca a un abogado, le expone su caso y su voluntad de divorciarse pese a la oposición de su marido y pese a su situación vulnerable ya que nunca ha trabajado. La forma en que el jurista profesional debería razonar el caso de Gisela está pautada por la consigna del profesor la cual explicita 3 procedimientos que se deben hacer; los hemos señalado con (1), (2) y (3) en el fragmento anterior. Estos

procedimientos dan, pues, las pistas sobre cómo resolver el caso. Hay un conocimiento disciplinar que claramente no se expone en la consigna y que el estudiante deberá conocer. El profesor implícitamente le está indicando al estudiante que para razonar este caso jurídicamente será importante conocer las implicaciones, requisitos y condiciones que rigen (1) el régimen económico matrimonial, (2) la compensación por razón de trabajo y (3) los requisitos para decretar un divorcio en el código civil catalán.

Por el contrario, una consigna de análisis de caso aumentaría su grado de dificultad, es decir, disminuiría el grado de cooperación, si su instrucción fuera más discreta y más precisa con una única fórmula de petición. Por ejemplo, si con respecto al caso de Gisela y Ramón la única pregunta del profesor fuera *¿estará el juez a favor de Gisela?* o *¿podrá Gisela separarse de su esposo, pese a las dificultades?*, el estudiante estaría un poco más solo y desamparado con respecto a las estrategias jurídicas para resolver el caso. Evaluamos como una consigna menos cooperativa la consigna 5:

*Albert compró una bicicleta en una tienda especializada. Era el día 8 de abril de 2011. Comprador y vendedor acordaron, en relación al precio, que este sería exigible a partir del 8 de mayo de 2011. La bicicleta, sin embargo, se entregó el mismo 8 de abril de 2011. El día 8 de mayo Albert no pagó el precio. La tienda le hace una reclamación para que pague el día 8 de diciembre de 2011. Albert no paga. El día 8 de enero de 2012, la tienda le vuelve a reclamar. El Albert, ante la última reclamación, cree que ha pasado demasiado tiempo y que ya no se le puede reclamar nada. ¿Tiene razón?(C5)*

La razón para calificar la consigna 5 como una consigna menos cooperativa es que *¿Tiene razón?* es el único elemento de la secuencia de petición. La instrucción del profesor es mínima, el estudiante deberá construir solo su argumentación jurídica y pensar solo en los motivos para decidir si realmente la tienda no puede reclamarle nada a Albert. Seguramente, frente a un estudiante más experto y más autónomo las pistas y ayudas del profesor sean cada vez más innecesarias. Sin embargo, el análisis de nuestras consignas nos muestra que el criterio de cooperación es bastante aleatorio; no se les ayuda más o menos a los estudiantes de MINERVE o de Barcelona y las consignas de análisis de caso en los primeros semestres de MINERVE no son más cooperativas que las de los últimos.

### 3.3 USO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS

Nuestra primera apreciación con respecto al uso de partículas discursivas en las consignas de nuestro corpus es que no son muy representativas. Hemos encontrado, por el contrario, que la yuxtaposición es la manera en que mayoritariamente se vinculan los enunciados propuestos. Teniendo en cuenta que en las secuencias narrativas se expone un conflicto de intereses entre las personas, teníamos la expectativa de que ese conflicto se marcaría de forma más explícita con las partículas contraargumentativas de concesión y de oposición. Así ocurre, efectivamente, en la secuencia narrativa de la consigna 10.

*Claudia compró a su vecino, Luis, un ordenador portátil. Luis lo había comprado en unos grandes almacenes hacia un año **pero** no lo había utilizado. Estaba nuevo, a estrenar. A los siete meses desde la compra, Claudia observó que el ordenador empezaba a presentar anomalías: entre otras, se apagaba de repente y sin razón. Claudia pretende resolver el contrato **pero** no sabe si puede hacerlo y con qué argumentos. (C10)*

En esta consigna **pero** es el conector encargado de introducir las información anteriorizada que expresa una situación problemática. Sin embargo, en la mayoría de las consignas se prescinde de los conectores contrargumentativos para indicar una relación de oposición. Es la yuxtaposición y la oposición en el significado conceptual de las proposiciones la fórmula que nos permite entender el conflicto en una secuencia narrativa. Observemos el valor del segmento *según la Sr. Esteban esta información es falsa* en la siguiente consigna:

*La Sra. Esteban, responsable de una banca ética, ve publicadas en un periódico unas informaciones en las que se dice que parte del dinero de su entidad se invierte en comercio de armas. Según la Sr. Esteban esta información es falsa. Identifique el derecho o derechos (fundamentales) afectados, sus titulares y las posibles vías de protección existentes (nacional e internacionales, jurisdiccionales o institucionales. (C13)*

En la consigna 13, claramente el segmento subrayado expresa una oposición y una razón para entender que hay un conflicto entre la Sra. Esteban y el periódico. En este caso no parece necesario incluir un conector. Ahora bien, en otras consignas suele ocurrir que en el segmento narrativo haya una secuenciación de datos, sin que se introduzcan unas marcas que guíen la interpretación. Por ejemplo, en la siguiente

consigna encontramos más de ocho proposiciones, unas tras de otra, y la única marca explícita en la trama es la adición señalada por el adverbio **también**.

*María va a hacer un testamento designando como heredero a su hijo único, Oriol. En el momento de la muerte, el patrimonio hereditario estaba valorado en 205.000 euros (...) En el testamento **también** se ordenaba un legado valorado en 160.000 (recaía sobre una espléndida casa solariega), a favor de Irene. María muere el 5 de abril de 2015. En los últimos diez años antes de morir, María había hecho algunas donaciones. A su mismo hijo Oriol había dado, en septiembre de 2014, 130.000 euros a fin de arrancar su taller de carpintero. **También** dio, un mes después, 170.000 euros a su hermana Sira. En febrero de 2015, había regalado a su hermano Claudio una escultura espectacular valorada en 100.000 euros.*

*Razona si en el caso concreto: ¿El legado corre algún riesgo de supresión o de reducción? Si es que sí, indica la causa o las causas. Si para razonarlo necesitas hacer cálculos, incorpóralos a la respuesta. (C3)*

En la secuencia narrativa de esta consigna la yuxtaposición es la principal estrategia para relacionar los enunciados. Además, debemos atender a informaciones ligadas a las fechas, a los roles familiares, a las cifras; es una secuencia narrativa compleja. Entendemos que cada vez que aparece una nueva proposición se reduce el patrimonio hereditario de María inicialmente previsto. Entendemos el conflicto, pero, en nuestra opinión, la comprensión de un segmento tan extenso y tan complejo podría verse beneficiado si se le indicara explícitamente al lector la situación problemática que poco a poco va aumentando y como un enunciado se conecta con el siguiente o el anterior. Por el contrario, la reconstitución de las relaciones argumentativas de las proposiciones de esta y otras consignas está frecuentemente a cargo del lector.

En todo caso, aunque no son numerosas, en la Tabla 26 presentamos el conjunto de las partículas discursivas que hemos encontrado en las consignas de nuestro corpus.

Frente a la secuencia narrativa, las partículas tienen mayor espacio dentro de las secuencias narrativas. Hemos indexado 17 referencias en esta secuencia y tan solo 6 en la petición. La contraargumentación es el tipo de conexión explícita que más se utiliza en las consignas. En este grupo incluimos las fórmulas de concesión (*pese a, a pesar de*) y las de oposición (*pero y sin embargo*). El segundo grupo de partículas más utilizadas

lo conforman los matizadores (*finalmente* <sup>129</sup> *inmediatamente, razonadamente, popularmente*).

Partículas discursivas	Secuencia Narrativa	Secuencia de Petición	Total
Pero	3	1	4
También	3	0	3
Por ejemplo	1	2	3
Pese a	1	1	2
Porque	2	0	2
Sin embargo	1	0	1
A estos efectos	1	0	1
De esta manera	1	0	1
A pesar de	1	0	1
Finalmente	0	1	1
Respectivamente	1	0	1
inmediatamente	1	0	1
razonadamente	0	1	1
popularmente	1	0	1
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>23</b>

Tabla 26. partículas discursivas usadas en las consignas

La descripción de la secuencia narrativa, la secuencia de petición y las partículas discursivas de las consignas nos han ayudado a entender cómo los estudiantes son expuestos a un estilo, una retórica de la disciplina jurídica en contextos de formación académica y, en particular, a una clase textual específica como lo es en sí misma la consigna de evaluación de casos prácticos. Saber interpretar la consigna de un caso práctico y, posteriormente, resolverlo por escrito es una práctica de lectura-escritura que facilita a los estudiantes su incorporación en la sociedad de discurso de su disciplina

### 3.4 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Describir la consigna de evaluación ha sido entendida en nuestro estudio como la descripción de la interacción profesor-estudiante en el plano escrito. Comprender la consigna también es otro escenario que le permite a los estudiantes de MINERVE construir en su mente una representación del caso práctico en español. La consigna de evaluación condiciona y nutre la dimensión cognitiva del caso práctico en los estudiantes y colabora en la construcción del género como un instrumento de comunicación en español. Saber interpretar la consigna de un caso práctico y,

<sup>129</sup> Hemos visto que *finalmente* también cumple una función como organizador de la información, más precisamente, como organizador de la instrucción transmitida en la consigna 8.

posteriormente, resolverlo por escrito es una práctica de lectura-escritura que facilita a los estudiantes su incorporación en la comunidad de discurso de su disciplina.

Hemos identificado dos segmentos canónicos en la consigna. El primero, el segmento narrativo, expone los hechos factuales del caso y un conflicto jurídico de intereses entre las personas. La complejidad de los hechos requiere que los estudiantes de MINERVE dominen la alternancia de los aspectos verbales en el tiempo pasado del español, este aspecto gramatical será elemental para entender las circunstancias del caso que a menudo se presentan en un orden cronológico no lineal. En el segundo segmento, bajo la forma de preguntas o de verbos en modo imperativo, el profesor le solicita al estudiante hacer un razonamiento jurídico y resolver el conflicto. El estudiante deberá presentar una conclusión.

La contraargumentación es el tipo de conexión explícita que más se utiliza en las consignas. En este grupo incluimos las fórmulas de concesión (pese a, a pesar de) y las de oposición (pero y sin embargo). Sin embargo, la yuxtaposición es la principal estrategia de los profesores para relacionar los enunciados de las consignas. Teniendo en cuenta el bajo nivel de experticia de los estudiantes en el discurso jurídico, los destinatarios de las consignas, y la propia complejidad de los hechos, en nuestra opinión, consideramos que el profesor mejoraría su consigna de evaluación incluyendo más partículas de organización textual y más conectores argumentativos que permitan entender mejor las dimensiones del conflicto jurídico.

La descripción de la secuencia narrativa, la secuencia de petición y las partículas discursivas de las consignas nos han ayudado a entender cómo los estudiantes son expuestos a un estilo y a un procedimiento metodológico de la disciplina jurídica. Hemos confirmado que la consigna de evaluación es un modelo discursivo formador en las competencias escritas de los estudiantes, por lo tanto consideramos que realizar unos ajustes en la exposición de la información en los segmentos de narración y petición ayudaría a los estudiantes no solo a producir mejores escritos sino a ser mejores escritores en español jurídico como lengua de especialidad.



## **4. CUALIDADES DISCURSIVAS DE LA RESOLUCIÓN DE UN CASO PRÁCTICO**

Las etapas anteriores ciertamente nos han preparado y nos han aportado elementos para hacer un análisis más maduro de las redacciones de los estudiantes de Derecho. El resultado de la caracterización discursiva de la resolución de casos es, pues, el tema central de este capítulo. Llegados a este punto es claro que el caso práctico es un ejercicio académico de simulación y preparación al quehacer profesional de un jurista. En un ejercicio de persuasión, el jurista formula una pretensión para que el juez le dé la razón, deberá convencerlo e inducirlo a tomar parte de una conclusión favorable. El juez, por su parte, contesta con una resolución (sentencia judicial) cuyo objetivo es persuadir al jurista y a los ciudadanos de que con los preceptos que existen, las normas solo pueden ser esas que él aplica y que la resolución no puede ser otra. A su vez, en el contexto del ámbito académico, durante el desarrollo de un parcial escrito, el estudiante de Derecho debe convencer a su lector, el profesor evaluador, de que su razonamiento es justo porque identifica el problema jurídico del caso, descarta y aplica las normas indicadas y porque la resolución o conclusión a la que llega es, por ende, la apropiada. Tanto los estudiantes de Derecho como los juristas profesionales comparten como propósito comunicativo la persuasión y la convicción al otro a partir del tratamiento de los instrumentos jurídicos. ¿Cómo lo han logrado los estudiantes autores de las muestras que integran nuestro corpus? ¿Cuáles son las estrategias discursivas con las que los estudiantes convencen a sus profesores? ¿Cómo desarrollan el ejercicio desde un punto de vista discursivo?

### **4.1 ESTRUCTURA TEXTUAL PROTOTÍPICA**

El primer resultado que presentamos se refiere a la arquitectura composicional de las redacciones. En nuestro análisis ha sido evidente que la estructura textual de la resolución de casos prácticos reconstruye el proceso del razonamiento jurídico. Tanto en las redacciones en ELM como en las de ELE identificamos, por lo menos, tres segmentos textuales. Al primero lo denominamos como el segmento de *apropiación de los hechos jurídicos*, un espacio en el que el estudiante retoma los elementos narrativos

del caso expuestos en la consigna y los presenta como los aspectos determinantes en el análisis jurídico que se presta a hacer. Este segmento coincide con la calificación jurídica de los hechos y la identificación del problema legal del caso práctico del contexto francés.

En el siguiente ejemplo, observamos cómo un estudiante de MINERVE inicia su redacción calificando los hechos jurídicos, es decir, retomando casi con exactitud los elementos factuales narrados en la consigna de evaluación 13.

*En este supuesto, un periódico ha publicado informaciones sobre los negocios de la Sra. Esteban que \*está responsable de una banca ética. (M173)*

En este ejemplo, la calificación jurídica se señala, además, por el efecto de *este supuesto*. Como mecanismo de cohesión referencial, *este supuesto* es una etiqueta discursiva (López, 2015) que crea una referencia anafórica en las redacciones del corpus. La referencia además de anafórica es externa dado que el coreferente de *supuesto* es el caso leído, los hechos factuales narrados en la consigna de evaluación 13, en el fragmento anterior. Emplear las etiquetas discursivas *este caso*, *este supuesto*, *esta situación* o, incluso, *aquí* para introducir la calificación de los hechos jurídicos es una estrategia discursiva muy común en las redacciones del corpus. Su distribución es bastante equivalente entre las muestras originadas en Barcelona y en MINERVE.

Por otro lado, nuestro análisis también da como resultado que la locución *estar ante* es una fórmula prototípica del español para identificar un problema legal. Aparece en las redacciones de los estudiantes de Barcelona y, en ningún caso, en las redacciones de los estudiantes de MINERVE. En el siguiente fragmento podemos observar cómo el autor hispanohablante de la consigna 5, al iniciar su texto, utiliza dicha locución para hacer una calificación de los hechos jurídicos que ha identificado en la consigna:

*Como estamos ante un caso de premoriencia, el ius transmissionis no se ejerce. (M5)*

El segundo segmento corresponde a la fundamentación y motivación jurídica. Es el clímax del análisis, el segmento más extenso en el que el estudiante identifica el derecho aplicable, o no, al caso. Evalúa las fórmulas de aplicación del derecho y expone los motivos jurídicos que lo conducirán a la conclusión. Es el núcleo textual de la

redacción. Coincide con la identificación del derecho aplicable y la aplicación del derecho a los hechos del caso, en el caso práctico prototípico en el contexto francés.

El Tercer segmento es el que presenta la exposición del fallo o la resolución del caso. Es un segmento en el que el estudiante presenta la conclusión de un análisis previo, dictamina cuáles son las posibles vías de acción e identifica, por ejemplo, a favor de quien podría fallar un juez.

*El único caso donde podría obtener la resolución del contrato es si resulta que el incumplimiento tiene consecuencias muy graves para Claudia, aquí el juez podría decir que el contrato debe resolverse pero solo es una apreciación discrecional del juez y no lo hace normalmente en virtud del principio de conservación del contrato.*

Los tres segmentos antes señalados no tienen ni la misma extensión, ni aparecen en el mismo orden en todas las 190 muestras de casos prácticos de nuestro corpus. Por consiguiente, la estructura textual del caso práctico es flexible. Coincide con la estructura codificada del caso práctico en el contexto francés, a la cual nos hemos referido en §I, 3.7.1. Sin embargo, las cinco etapas de la estructura descritas allí, aparecen en la mayoría de las muestras de nuestro corpus de una forma más sintética. Esto se debe, por una parte, a que la consigna de evaluación propone responder de acuerdo con una secuencia de preguntas; y, por otra parte, a la situación comunicativa en la que los estudiantes escriben las redacciones como un texto de control y evaluación. Tanto en MINERVE como en Barcelona, la redacción de la resolución de casos prácticos es solo uno de, por lo menos, 5 puntos más de un parcial de final de semestre. De manera que la resolución del caso se resuelve en un tiempo y un espacio<sup>130</sup> limitados.

A modo de ejemplo, en la Tabla 27 de la siguiente página presentamos la resolución de dos casos distintos, el caso de Albert (consigna 5) y el caso de la sra. Palau (consigna 13). Las muestras corresponden, respectivamente, a una redacción en el contexto de la Universidad de Barcelona (muestra 26, en el corpus) y en el contexto del programa MINERVE de la Universidad Lumiere Lyon 2 (muestra 156).

---

<sup>130</sup> Con espacio limitado nos referimos a que el estudiante, tanto en Barcelona como en Lyon, cuenta con aproximadamente media cuartilla para resolver el caso. Seguramente si contaran con más tiempo y más folios donde escribir, la forma que tomaría la resolución de casos y su estructura sería otra. En el contexto francés resolver el caso práctico puede ser el único punto del parcial, con lo cual tienen más tiempo y más espacio para desarrollar su razonamiento jurídico con este ejercicio.

En la tabla exponemos la manera en que hemos identificado la estructura de tres segmentos en las muestras 26 y 156 de nuestro corpus. Según se observa, en la primera parte de la redacción de las dos muestras los estudiantes han buscado identificar el conflicto jurídico del caso propuesto. Respectivamente, indican que hay una *pretensión y un derecho constitucional a la vivienda vulnerado*.

Acto seguido, en el segmento de fundamentación, se discute sobre las leyes que aplican y cómo se aplican. En esta parte de la redacción identificamos el razonamiento del silogismo jurídico. Por tanto, en la premisa mayor o premisa normativa se describen las leyes identificadas para tratar el caso. Esta ha sido señalada con un subrayado simple en los dos casos de la Tabla 27; *está previsto en la ley y los principios rectores de la constitución*, respectivamente. Después de incluir esa referencia normativa general, el estudiante vuelve al caso particular y en ese momento resalta la premisa menor, es decir, retoma el carácter fáctico de los hechos del caso particular. Se ha identificado en la tabla con un subrayado doble. En los dos casos se fundamenta cómo la premisa menor se relaciona con la premisa mayor.

Finalmente, el resultado se expone en el último segmento de la redacción, en el cual se ofrece una conclusión. Esta manera de presentar la información sigue un esquema argumentativo lógico-deductivo.

	Resolución del caso de Albert. Muestra 26 (Barcelona)	Resolución del caso de la sra. Esteban. Muestra 156 (MINERVE – Lyon 2)
Apropiación de los hechos	Estamos ante una pretensión	En este caso, la sra. Palau alega que su derecho constitucional a la vivienda es vulnerado.
Fundamentación jurídica	Esta pretensión tiene una duración de 3 años tal como está previsto en la ley ya que se trata de una compra-venta en un lugar especializado. <u>El tiempo empieza a contar desde el día 25 de junio de 2011 ya que es entonces cuando se produce la entrega y por lo tanto será exigible. Cuando Albert reclama el día 25 de junio de 2015 la pretensión ya había prescrito ya que se había acabado el plazo para ejercer la pretensión.</u>	Hay que saber que el derecho a la vivienda es “solamente” un principio rector de la política social y económica del Estado (art. 47 de la <u>constitución</u> ). Los principios rectores pueden ser considerados como un guía de actuaciones para los poderes públicos. Pero, no tienen eficacia directa, no son derechos subjetivos. Los particulares no pueden alegar su violación ante un tribunal. Para ser reivindicadas, los principios deben ser desarrollados en una ley por el legislador quien va a definir su contenido exacto y su alcance. <u>La sra. Palau es la titular de este derecho y alega que ha sido vulnerado (art. 47 de la constitución). Si este principio no está desarrollado por ninguna ley, la sra no podrá acudir a las jurisdicciones. Al contrario, si este principio es desarrollado por una ley sra Palau podía ir ante los jueces ordinarios y precisamente, ante el juez del contencioso-administrativo.</u>
Resolución del caso	El plazo acaba el 25 de junio de 2014 por tanto Albert ya no está a tiempo para reclamar.	Si el tribunal constitucional desestima su demanda, la sra. Esteban podrá interponer una última demanda ante el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos

Tabla 27. Estructura textual de las muestras del corpus. Ejemplificación

Ahora bien, insistimos en que no todas las muestras del corpus corresponden con exactitud a la estructura representada con las muestras 26 y 156. En algunas redacciones no se incluye explícitamente el primer segmento de Apropiación de los hechos ya que, se asume que ya se ha expuesto en la consigna. De manera que este es el segmento de carácter más opcional de los que hemos identificado como prototípicos de la estructura textual del género discursivo que describimos en esta tesis. También hemos encontrado redacciones que no siguen con exactitud el orden de los segmentos presentados en la Tabla 27. Veamos, por ejemplo, la muestra 51 del corpus:

*La vecina de Petrer, la señora Sánchez, puede presentar un recurso contra la multa de 800 que ha recibido. Primero ante el tribunal ordinario a través del procedimiento preferente y sumario si trata de derechos fundamentales que son del artículo 14 a 29 de la constitución española. En efecto, el artículo 53 de la constitución española distingue dos tipos de garantías y en este caso, el recurso preferente y sumario hace parte de las garantías jurisdiccionales. Si a la señora Sánchez se le ha vulnerado un derecho fundamental, puede presentar un recurso contra esta multa. (M51)*

En el primer segmento de esta redacción no hay una exposición explícita de la apropiación de los hechos. De hecho, el autor inicia el texto exponiendo directamente la solución: *la vecina de Petrer, la Sra. Sánchez, puede presentar un recurso contra esta multa de 800 euros*. Esta fórmula afirmativa es el resultado de su razonamiento jurídico, pero no sigue la fórmula lógico deductiva presentada en las muestras 26 y 156. Sin embargo, esto no significa que no haya una argumentación jurídica en la muestra 51 del corpus. Por el contrario, lo que le sigue a la conclusión es la justificación del derecho aplicable y su aplicación con respecto a las circunstancias del caso. En este caso, como en otros, con frecuencia la conclusión expuesta al inicio del texto se retoma nuevamente al final de la redacción. Los elementos discursivos de la fundamentación, en este caso, refuerzan gradualmente la tesis inicial. Hemos indicado esta doble posición de la resolución jurídica con un subrayado simple en la muestra 51.

En suma, la resolución de un caso práctico en el contexto de una formación jurídica tiene una estructura textual de carácter flexible y puede admitir los segmentos presentados en la versión (a) o en (b), como se indica en la siguiente Figura 22.



Figura 22. Estructuras textuales (a) y (b) de los casos prácticos del corpus

## 4.2 PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

Independientemente de la estructura textual que tomen las muestras de nuestro corpus, (a) o (b), en nuestra caracterización hemos identificado que los estudiantes se valen de un buen número de estrategias discursivas para cumplir con los objetivos comunicativos de cada segmento. En la Tabla 28 presentamos el resumen de dichas estrategias organizadas en 8 grandes categorías.

<b>Caracterización - Casos Prácticos</b>		<b>Referencias en el Corpus</b>
<b>Procedimientos y Estrategias discursivas</b>	1. Partículas discursivas	1509
	2. Referencias de autoridad	1285
	3. Recursos de modalización	1197
	4. (Encapsuladores y mecanismos referenciales)	(691)
	5. Fórmulas discursivas de acción y aplicación del derecho	501
	6. (Formas de la condicionalidad)	(480)
	7. Secuencias explicativas de preceptos y procedimientos	259
	8. (Personas del discurso)	(132)
<b>Total de referencias en el corpus</b>		<b>6054</b>

Tabla 28. Casos prácticos. Resumen de procedimientos y estrategias discursivas

Según se puede observar en la Tabla 28, el análisis mediado por NVIVO nos ayudó a identificar 6054 estrategias discursivas que caracterizan los casos prácticos de nuestro corpus y conforman las 8 categorías de las tablas. Se encuentran ordenadas de mayor a menor peso según el número de referencias en el corpus. Los resultados de las categorías 4, 6 y 8 (en paréntesis, en la tabla) merecen un tratamiento concienzudo que no ha sido desarrollado en el marco de esta tesis. Los Anexos 10, 11 y 12, respectivamente, presentan los resultados primarios de estas tres categorías y, por ende, permiten tener una impresión general sobre estas categorías. En el CD complementario, el lector de esta tesis puede encontrar todos los datos primarios (datos en bruto) del análisis con NVIVO, incluidas, claro está, las ocho categorías de la Tabla 28.

De manera que en las páginas que siguen, desarrollamos los resultados de cinco categorías que constituyen nuestra caracterización y nos ayudan a definir el caso práctico como un género discursivo de la formación jurídica: (1) las partículas discursivas, (2) las referencias de autoridad, (3) los recursos de modalización, (4) las fórmulas discursivas de acción y aplicación del derecho y (5) las secuencias explicativas de preceptos y procedimientos. De acuerdo con nuestro análisis, con 1509 referencias en el corpus, claramente, el recurso discursivo más extendido entre las redacciones de los estudiantes es el uso de partículas discursivas. El peso del empleo de esta estrategia en el corpus, ha impuesto una exposición más detallada de su configuración en el corpus. Con 1285 referencias en el corpus, hemos registrado el recurso a la autoridad y la introducción de un número muy importante de leyes y códigos como pruebas jurídicas contundentes.

La tercera categoría de mayor peso en la caracterización es la modalización. 1197 referencias que incluyen verbos como *poder*, *deber*, *tener que* y muestran cómo los autores de los casos prácticos atenúan y restringen su compromiso con la veracidad de lo escrito o la certeza con respecto a lo enunciado. Presentamos en la categoría (4) el núcleo textual de los casos prácticos materializados discursivamente por las fórmulas lexicales que expresan la aplicación del derecho: *interponer*, *recabar*, *reclamar*, *utilizar una vía*, entre otras. Por último, la fundamentación se ha percibido como una secuencia argumentativa compleja que incluye los movimientos retóricos documentados en las categoría (5) secuencias explicativas de leyes, normas y procedimientos.

Las categorías presentes en la Tabla 28 reúnen los datos que emergieron a partir de nuestra observación del corpus, con la curiosidad como guía principal. En este sentido, queda en evidencia nuestro enfoque metodológico de *corpus driven* en la caracterización de esta práctica comunicativa de la formación jurídica. Como advertíamos en la parte de Datos y Metodología, la caracterización parte claramente de los fundamentos presentados en nuestro marco teórico, sin embargo, no analizamos los datos a partir de unas categorías preestablecidas. Todas las categorías expuestas en la Tabla 28 surgieron a partir de los datos observados en las 190 muestras de resolución de casos prácticos que integran nuestro corpus.

El desarrollo de las categorías incluye la exposición de su representación en el corpus. Con este fin presentaremos los datos ordenados en tablas, tal y como las exporta el programa NVIVO<sup>131</sup>. Con esta herramienta de automatización, hemos codificado las 190 muestras de casos prácticos según los 14 casos de las consignas de evaluación que las han originado e, igualmente, según los niveles de formación. Con niveles de formación nos referimos a una perspectiva transversal de dominio y formación en el discurso jurídico en español con la que hemos creado cinco grupos<sup>132</sup>. Hemos advertido en el marco teórico los grados de dominio del discurso que establecen Ciaspucio y Kuguel (2002), Parodi et al. (2008) y Parodi (2009b) quienes identifican los roles sociales y discursivos de los miembros de una comunidad y presentan tres categorías: los usuarios expertos o especialistas (los profesores de MINERVE, en nuestro estudio); los usuarios semilego, quienes han adquirido ciertos conocimientos compartidos por la

---

<sup>131</sup> Claramente, un ajuste al estilo ha sido necesario para poderlas incorporar al cuerpo de nuestra tesis.

<sup>132</sup> La clasificación de las muestras según el nivel se ha expuesto en la Metodología de este trabajo (tabla 21, §II, 4.4.3)

comunidad pero su grado de experticia aún es intermedia; y, por último, los usuarios lego, los que tienen menor grado de conocimientos en la materia.

Pues bien, hemos retomado las categorías semilego y lego como dos posibles variables en nuestro análisis. El primero grupo está constituido por las muestras producidas por los estudiantes hispanohablantes de Barcelona, es decir, las muestras que representan las redacciones de ELM en nuestro estudio y, a su vez, representan las redacciones de los usuarios semilego, los menos lejanos de los expertos (los profesores). Las muestras de ELE, por su parte, corresponden a las producidas en el programa MINERVE en los grupos de semestres S6 (tercer año, L3), S4 (segundo año, L2), S2 y S1 (primer año, L1). Las muestras del primer semestre de MINERVE son consideradas como las muestras de los usuarios menos expertos en el discurso jurídico español en el ámbito académico dentro del grupo, es decir, las muestras de MINERVE S1 corresponden a las muestras de los estudiantes lego en nuestro estudio. Los estudiantes de sexto semestre cumplen su tercer año de formación en Derecho español, no son estudiantes lego como los de S1, son los que más se acercan a los estudiantes semilego de Barcelona. Los estudiantes de S2 en la escala gradativa se acercan más al grupo de los lego y los de S4 están a medio camino de llegar a ser usuarios semilego.

La descripción de las categorías de la Tabla 28 estará acompañada por su ocurrencia según estos niveles de formación. La ventaja de presentar nuestros resultados en tablas es que si bien hacemos una valoración cualitativa del discurso, el aspecto cuantitativo en este recurso de nuestro corpus también es importante. El peso cuantitativo de una estrategia discursiva en uno de los niveles nos puede dar una señal de las fórmulas discursivas prototípicas que caracterizan el nivel. Algunas tablas se han incorporado a la descripción en este capítulo y otras, debido a su extensión, se podrán consultar en los anexos.

Los resultados de la codificación se exponen en términos absolutos, es decir, diremos cuantas veces registramos una estrategia discursiva en cada nivel. Sin embargo, con el fin de entender el empleo de la estrategia argumentativa de los estudiantes en cada uno de los 5 grupos, el análisis de ese resultado tendrá en cuenta el porcentaje de representación de la estrategia discursiva dentro del número de palabras de cada nivel (% , en las tablas). Así las cosas, para entender la representación de las estrategias

discursivas, es importante recordar el número de palabras de cada nivel. Las muestras del grupo Barcelona contienen **5979** palabras; las del grupo MINERVE L3 S6, **6152**; las del grupo MINERVE L2 S4, **7955**; las del grupo MINERVE L1 S2, **5024** y las del grupo MINERVE L1 S1, **13547**. El total de palabras en las muestras de casos prácticos es de **38657**. Por último, teniendo en cuenta que hay una variante de la interlengua<sup>133</sup> en la mayor parte los casos prácticos, el lector observará que en las citas de los fragmentos provenientes de las muestras del corpus indicaremos con este símbolo # la inadecuación pragmática de los enunciados y con un asterístico \* la percepción de una agramaticalidad.

#### **4.2.1 Partículas discursivas**

El análisis nos arroja la identificación de 1425 partículas discursivas en las muestras de casos prácticos de nuestro corpus. El peso cuantitativo de estas partículas nos muestra que los estudiantes de Derecho tienen, en principio, un interés en marcarle explícitamente al profesor evaluador las guías para el procesamiento de la información. Un 3.6% de las 38657 palabras que integran el corpus corresponden a una partícula discursiva. Según se observa en la Tabla 29, esta categoría está constituida por marcadores de organización textual, reformuladores, matizadores y, desde luego, conectores argumentativos. En las muestras del corpus, dichos conectores marcan el camino interpretativo de los enunciados con significados de adición, causa, consecuencia y contraargumentación; en azul en la Tabla 29.

De acuerdo con lo expuesto en la Tabla 29, las partículas discursivas más representativas en las muestras del corpus son, en primer lugar, los conectores de causalidad; en segundo lugar, los matizadores; y el tercer lugar lo ocupan los conectores consecutivos. Del otro lado de la balanza, en los últimos lugares de la clasificación encontramos los marcadores ordenadores y las partículas discursivas de reformulación.

---

<sup>133</sup> Entendemos por interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

	adición	Causalidad	consecuencia	contra-argumentación	matizadores	ordenadores	reformuladores	Total	%
Barcelona	18	69	67	33	50	11	6	254	4.2
MINERVE L3 S6	16	33	23	32	28	4	12	148	2.4
MINERVE L2 S4	27	101	49	55	50	13	18	313	3.9
MINERVE L1 S2	21	103	33	34	51	17	14	273	5.4
MINERVE L1 S1	50	114	59	39	124	32	19	437	3.2
<b>Total</b>	132	420	231	193	303	77	69	1425	3.6

Tabla 29. Partículas discursivas en los casos prácticos

Los estudiantes de primer semestre aportan el mayor número de partículas discursivas a nuestro análisis (437, en la Tabla 29). Sin embargo, el porcentaje de representación nos muestra que los estudiantes de Barcelona (4.2%) y, aun más, los estudiantes de segundo semestre de MINERVE (5.4%) son los grupos que muestran una mayor intención en transmitir explícitamente las relaciones de los enunciados de sus casos prácticos. De estos datos deducimos que los usuarios de ELM no son los que forzosamente utilizan más partículas discursivas en las redacciones de casos prácticos. Los usuarios del discurso jurídico en el ámbito académico en ELE, como el grupo de segundo semestre, incluyen más partículas discursivas que sus homólogos de Barcelona.

Los estudiantes de sexto semestre de MINERVE son estudiantes relativamente más semilegos en el discurso jurídico español con respecto a los estudiantes de primer año (legos). Sin embargo, los datos de la Tabla 29 ponen de manifiesto que, en términos cuantitativos, emplean menos partículas discursivas que los otros usuarios del discurso de los niveles inferiores del programa. Por consiguiente, podemos concluir que no hay un incremento del uso de las partículas correspondiente a los niveles de progresión en la formación jurídica, es decir, no se emplean más o menos partículas discursivas conforme aumenta el nivel de experticia de la formación en el programa de Derecho español de MINERVE.

Las muestras del grupo del primer semestre privilegian el uso de matizadores (124) frente a las otras categorías de partículas discursivas. Los otros grupos manifiestan preferentemente su recurso a la expresión de la relación causal de sus enunciados. De una forma general la tabla nos muestra que el uso de las partículas que expresan

causalidad se destacan más entre las partículas discursivas empleadas por los grupos de los usuarios legos, los de los semestres 1, 2 y 4. Por su parte, los usuarios semilegos, los de sexto semestre en MINERVE y los de Barcelona, si bien recurren a las partículas de causalidad en primer lugar, estas no se demarcan tanto con respecto al uso de otras partículas de la tabla. Por tanto es posible que en los niveles de usuarios más expertos, se recurra de una manera similar en número a otra estrategia discursiva como la contraargumentación.

En este sentido, en comparación al uso de los conectores argumentativos (en azul en nuestra tabla), los usuarios legos recurren de foma más marcada a la expresión de la causalidad con conectores explícitos. Por su parte, la adición es la función menos productiva dentro de los conectores argumentativos de todo el corpus. Este es un dato relevante dado que, según Brenda Laca en Vázquez (2001a), la adición es considerada, conceptualmente, como la relación retórica más simple con respecto a la expresión de la causalidad, de la consecuencia y de la oposición y la condicionalidad. Los conectores aditivos se encargan de señalar que el enunciado que sigue se añade a la misma línea temática del enunciado inmediatamente anterior. Si tenemos en cuenta que los estudiantes de Derecho privilegian la organización argumentativa con otras fórmulas de conexión conceptualmente más desafiantes que la adición estamos ante otra prueba de que el caso práctico es un ejercicio de razonamiento complejo.

A continuación ampliaremos los datos de Tabla 29 para tener una representación más clara de las partículas que integran las 7 categorías allí presentadas.

#### 4.2.1.1 Conectores aditivos

De acuerdo con el análisis de las muestras del corpus, la adición se registra en los casos prácticos con los nueve conectores presentes en la Tabla 30.

	además	al igual que	así como	asimismo	del mismo modo	incluso	#luego	también	tanto como	Total	%
Barcelona	8	0	1	1	0	1	0	6	1	18	0.3
MINERVE L3 S6	8	0	0	0	0	0	0	8	0	16	0.2
MINERVE L2 S4	11	0	0	0	0	0	0	16	0	27	0.3
MINERVE L1 S2	13	1	0	0	0	1	1	4	1	21	0.4
MINERVE L1 S1	17	1	2	1	1	0	0	26	2	50	0.3
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>60</b>	<b>4</b>	<b>132</b>	<b>0.3</b>

Tabla 30. Conectores de adición en los casos prácticos

De lo observado en la Tabla 30 se puede decir que, con respecto a la ocurrencia, en términos de porcentaje, no hay un grupo que se distinga de los otros. Con un 0.4%, el grupo de cuarto semestre es el que más recurre a la expresión explícita de la adición; el grupo de segundo semestre es el que menos lo hace con una representación del 0.2%. El promedio para todos los otros grupos es de 0.3%.

Dentro del catálogo presentado en la tabla, los conectores *además* y *también* son los conectores aditivos más utilizados en todos los grupos, en un número equivalente. Hemos registrado 57 y 60, respectivamente. Sin embargo, *además* y *también* tienen matices diferentes. En la relación *a también b*, también expresa una adición paralela entre dos enunciados, indica que los elementos relacionados apuntan a la misma dirección argumentativa, a y b tienen la misma fuerza argumentativa. A este grupo también pertenecen los conectores *al igual que*, *así como*, *asimismo*, *del mismo modo* y *tanto como*, en la Tabla 30.

Por el contrario, *además* no solo se encarga de introducir información nueva que se mantiene en la misma línea temática de los enunciados precedentes. Esta también es la función de *incluso*, otro de los conectores de la tabla. En la relación *a además b*, *b* introducido por *además*, se presenta como el argumento más fuerte, como el que tiene

más peso y, por tanto, conduce claramente a una determinada conclusión. Esta diferencia entre *además* y *también* no es evidente para el autor del siguiente fragmento; hemos señalado con # la inadecuación pragmática de *también* en la muestra 91 del corpus.

*Gisela y Ramón sí cumplen con los requisitos para divorciarse ya que aunque Ramón se oponga, ya cumplen con el requisito de tener 3 meses de casados puesto que ya llevan 23 años de casados. #También para llevar a cabo el divorcio, no se necesita que las dos partes o conyugues estén de acuerdo. (M91)*

El autor de esta muestra está presentando las razones para que el juez decrete el divorcio entre Gisela y Ramón. Su último argumento es contundente, no se necesita que las dos partes o conyugues estén de acuerdo. Su fuerza argumentativa contrasta con el paralelismo de #*también*. De modo que la exposición de los argumentos en la muestra 91, se beneficiaría si en lugar de #*también* el argumento final se introduce con *además*.

Otro uso inadecuado que encontramos en el corpus es el empleo de #*luego* como un conector con significado aditivo en la muestra 114.

*Ramón puede dar una compensación por razón de trabajo porque primeramente Gisela está sin empleo y \*luego Marina y Bea son menores entonces Ramón debe dar una pensión alimentaria hasta la \*mayoridad de sus hijas. (M114)*

Nuevamente, el argumento *Marina y Bea son menores de edad* es un argumento de peso para que Ramón, en caso de que se decrete el divorcio, le dé una compensación por razón de trabajo a Gisela. Por consiguiente, este argumento pierde su fuerza argumentativa en la muestra 114 al ser introducido por \**luego*<sup>134</sup>, la ganaría de ser introducido por un conector aditivo del grupo de *además*. En todo caso, *luego* no suele tener un significado aditivo en español, seguramente hace parte de las transferencias negativas de los estudiantes de Derecho, del francés al español. De manera que hay una variante de interlengua muy importante por considerar en el análisis de las muestras de nuestro corpus.

---

<sup>134</sup> Probablemente se trate de una transferencia negativa del francés *puis*.

#### 4.2.1.2 Conectores causales

La expresión de la causa es bastante significativa en las muestras del corpus. Como se observa en la Tabla 31 **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, el 1% del total de las palabras que componen las muestras de casos prácticos equivale a un conector causal. Dado que causa y consecuencia son relaciones conversas, se diferencian únicamente en la perspectiva elegida por el hablante para presentar los argumentos. La intención de focalizar explícitamente la causa frente a la consecuencia se registra en nuestro corpus con los ocho conectores de causalidad presentes en la Tabla 31.

	como	dado que	debido a que	la medida que	porque	puesto que	visto que	ya que	Total	%
Barcelona	9	1	2	2	14	10	0	31	69	1.1
MINERVE L3 S6	3	0	0	2	21	0	0	4	33	0.5
MINERVE L2 S4	11	0	0	0	63	0	0	24	101	1.2
MINERVE L1 S2	9	0	0	0	67	2	1	17	103	2
MINERVE L1 S1	6	1	1	0	71	5	0	27	114	0.8
<b>Total</b>	38	2	3	4	236	17	1	103	420	1

Tabla 31. Conectores de causalidad en los casos prácticos

La conexión causal es significativa en las muestras del segundo semestre de MINERVE, con una representación del 2%, el empleo de los conectores causales en este grupo casi dobla al 1.1% de su empleo en las muestras de los estudiantes de Barcelona. Por el contrario, con una representación del 0.5%, los casos prácticos del sexto semestre son los que menos recurren a la relación causal como estrategia argumentativa.

La conjunción *porque* es el conector más frecuente en todos los géneros discursivos (Vázquez, 2001a, p. 133). Por lo tanto no sorprende que sea el conector más usual para expresar la relación de causalidad en el corpus, hemos registrado 236 ocurrencias de este conector. Le sigue, de lejos, el conector *ya que* con 103 apariciones. El conector *como* también aparece en todas las muestras aunque con una ocurrencia mucho menor.

Pese a que hay un inventario de 8 conectores, en las muestras en ELE el uso está realmente concentrado en las conjunciones *porque* y *ya que*. En contraste, las muestras de los locutores nativos de español evidencian que hay una preferencia estilística

diferente en la expresión de la causalidad. Se prefiere mayoritariamente el uso de *ya que* antes que *porque*, con 31 y 14 ocurrencias, respectivamente. Además, la relación de causalidad se expresa con una mayor variedad de conectores en las producciones de los estudiantes de Barcelona. El marcador *puesto que* tiene muy poca representación en las otras muestras donde el español es la L2, no obstante, entre las muestras de los estudiantes de Barcelona tiene una representación importante con 10 ocurrencias. También hemos registrado el uso de *dado que* y *debido a que* en las muestras en ELM; conectores poco o nada empleados en las producciones en ELE.

Un último aspecto que nos gustaría resaltar en el uso de los conectores de causalidad es que hemos incluido en esta categoría la locución conjuntiva *en la medida que* y su potencial transmisión de un significado de causa. Dicha locución aparece únicamente en las muestras de los estudiantes de Barcelona y de sexto semestre de MINERVE, es decir, entre las producciones de los estudiantes semilegos. Observemos los siguientes fragmentos de las muestras 17 (Barcelona) y 162 (L3 S6 MINERVE):

*En la medida que todas las donaciones mencionadas se han efectuado en los diez años anteriores a la muerte del causante, son computables a la legítima. (M17)*

*En la medida que el derecho a la vivienda es un principio rector, la señora Palau no puede invocarlo de manera directa ante un juez (...). (M162)*

El significado causal de *en la medida que* en los textos se puede comprobar si sustituimos la locución conjuntiva por cualquiera de los otros conectores que se especializan en introducir la causa de forma anticipada y que son mucho más recurrentes.<sup>135</sup> Como se observa en los siguientes fragmentos el cambio no altera la interpretación de los argumentos, se introduce una causa y se comprende la consecuencia que se deriva de ella:

*Dado que/ debido a que/ya que/puesto que/como todas las donaciones mencionadas se han efectuado en los diez años anteriores a la muerte del causante, son computables a la legítima.*

---

<sup>135</sup> Que admitan una posición inicial en la oración, de ahí que resulte inadecuado proponer #porque, ya que este conector se especializa en introducir la causa de manera pospuesta a la consecuencia.

*Dado que/ debido a que/ya que/puesto que/como* el derecho a la vivienda es un principio rector, la señora Palau no puede invocarlo de manera directa ante un juez.

Las muestras de ELE del corpus también indican que, como una característica de su condición de interlengua, los productores de los casos prácticos en MINERVE no siempre conocen las características sintácticas de los conectores argumentativos en español. Por ejemplo, dentro de los conectores de la Tabla 31 **Erreur! Source du renvoi introuvable.**, todas las locuciones conjuntivas *dado que debido a que, en la medida que, porque, puesto que, visto que y ya que* introducen la causa de forma anticipada a la consecuencia *dado que a, b* y de forma pospuesta *a, dado que b*. En contraste, el conector *como* solo tiene la capacidad sintáctica de introducir causas anticipadas a la conclusión, *como a, b*; y rechaza, por tanto la fórmula *a, #como b*. A su vez, el conector *porque*, el más utilizado entre las producciones de los estudiantes de MINERVE, se especializa en presentar de forma pospuesta la causa: *a porque b*. En el discurso académico escrito del español, las causas no se introducen de forma anticipada a la consecuencia con este conector. No es adecuado en fórmulas como *#porque a, b*. De ahí que su uso en algunas (pocas) de las producciones en ELE no sea pragmáticamente apropiado. Por ejemplo, veamos un fragmento de la muestra 188 del corpus, una muestra de sexto semestre:

*Este derecho fue afectado por culpa del juez que no es neutral, entonces, hay una vulneración del derecho de neutralidad y tutela judicial. #Porque se trata de un juez aquí \*es un acto del poder judicial y la Sra necesita aplicar el artículo 44 de la LOREG (...)(M188)*

La inadecuación que se percibe en *#Porque se trata de un juez reside en el uso inapropiado del conector. De reemplazarlo por cualquier otro conector de la Tabla 31, se mejora el contenido procedimental de la argumentación del fragmento. Una posible reformulación sería *dado que se trata de un juez, \*es un acto del poder judicial (el acto le compete al poder judicial)*.*

#### 4.2.1.3 Conectores consecutivos

Los conectores de tipo consecutivo tienen como significado básico señalar que la información que les sigue constituye una consecuencia derivada de la información del

enunciado anterior. Montolío (2001, p. 100) afirma que preferir hacer énfasis en la consecuencia y no en la causa es la operación argumentativa asociada a la demostración. En nuestra opinión, como se ha expuesto en capítulos anteriores, la demostración es la manifestación del silogismo con el cual se expone y se prueba cómo desde una premisa se conduce al interlocutor hacia una conclusión que interese, hacia un fallo jurídico razonable, en los casos prácticos. Los estudios del español académico coinciden en que la presencia de los conectores consecutivos son particularmente recurrentes en los textos argumentativos (Montolío, 2001, p. 101) e incluso más frecuentes que las expresiones causales. La mayor frecuencia de conectores consecutivos crearía la impresión de que se está ante un discurso altamente estructurado y muy razonado (Goethals en Vázquez, 2001a). Además de esto, nuestro análisis de las notas de observación, confirmó la recurrencia preferente del conector *por tanto*, un conector consecutivo, en el discurso oral de los profesores. De manera que, aunque corresponda al registro oral, hemos confirmado que la expresión explícita de la consecuencia es una clara estrategia de los profesores (usuarios expertos del discurso jurídico) para introducir las demostraciones jurídicas en sus clases.

Ahora bien, dadas las características altamente argumentativas del caso práctico y lo estructurado y razonado que se le considera, nos sorprende que en el corpus haya una preferencia más marcada por el enfoque causal que por el enfoque consecutivo en las relaciones argumentativas. Mientras que las relaciones con foco en la causa tienen una representación de un 1%, las relaciones con foco en la consecuencia solo alcanzan una representación en el corpus de un 0.5%. En este sentido, encontramos una desviación con respecto a una expectativa del caso práctico y sus características discursivas como género académico. La fuente, nuevamente, puede ser la condición de interlengua de la mayor parte de las muestras del corpus, a este punto volveremos más adelante. En todo caso, nuestro análisis arroja como resultado que la relación argumentativa de tipo consecutiva se representa en las muestras con un catálogo de 15 conectores expuestos en la Tabla 32.

	así	de este modo, de modo que	entonces	ergo	luego	De manera que	por (lo) tanto	por consiguiente	por ello	*por /en consecuencia	por ende	por ese motivo	por eso	por lo cual	por lo que	Total	Total
Barcelona	8	2	7	1	0	1	32	0	2	3	1	1	0	0	9	67	1.1
MINERVE L3 S6	2	1	14	0	0	0	2	0	0	0	0	1	3	0	0	23	0.3
MINERVE L2 S4	9	0	29	0	0	1	4	0	0	1	0	0	3	2	0	49	0.6
MINERVE L1 S2	11	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	1	33	0.6
MINERVE L1 S1	13	2	22	0	1	0	7	2	1	1	0	1	3	3	3	59	0.4
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>5</b>	<b>86</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>45</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>231</b>	<b>0.5</b>

Tabla 32. Conectores consecutivos en los casos prácticos

En contraste con las muestras en ELE, los datos que se presentan en la Tabla 32 prueban que las muestras de los estudiantes de Barcelona se distinguen por una mayor ocurrencia de conectores consecutivos, el porcentaje de representación es de 1.1%, frente al 0.5% promedio de las producciones de MINERVE. De hecho, nuestros datos prueban que en las producciones en ELM la causa y la consecuencia tienen el mismo porcentaje de ocurrencia 1.1%. Por el contrario, todas las producciones de MINERVE han privilegiado de manera muy significativa la argumentación con foco en la causa.

Como en el caso anterior con *porque*, la expresión de la relación argumentativa se concentra en un conector y para el caso de la consecuencia es el adverbio *entonces*. Todos los grupos de MINERVE marcan la consecuencia con este conector, de forma muy considerable. Sin embargo, *entonces* no es un conector descrito como propio del discurso académico escrito en español. Su registro correspondería más a un uso oral. El español cuenta con otros conectores más apropiados en la lengua escrita, el primero de ellos: *por tanto*<sup>136</sup> (Montolío, 2001, p. 124). *Por tanto* y *por consiguiente* (al igual que *de ahí que*) son dos conectores en español especializados en introducir un razonamiento. Los enunciados introducidos por *por consiguiente* y *por tanto*, tienen el efecto de indicarle al interlocutor que son el resultado de un razonamiento previo (ibid. p, 125). De manera que estos dos conectores parecerían ideales para expresar el razonamiento jurídico en los casos prácticos, razonamiento basado en el silogismo jurídico: *premisa normativa a, premisa factual b, por lo tanto la conclusión*.

<sup>136</sup> El cual puede aparecer con o sin el elemento anafórico *lo, por tanto* y *por lo tanto* resultan igualmente adecuados.

La relación causa-efecto del conector *por tanto* ligada a un razonamiento es perfectamente clara para los profesores conferencistas de MINERVE, lo hemos confirmado durante la observación de sus clases. En §III. 1.4 hemos demostrado que *por tanto* es la partícula discursiva más utilizada por los profesores de Barcelona. En su discurso oral, durante las conferencias magistrales, imponen una estrategia discursiva muy útil y apropiada para la disciplina y para el género discursivo en cuestión. Estos conectores son esenciales, particularmente, en el segmento resolución del caso, dentro de la estructura textual del caso práctico. Sin embargo su ocurrencia entre las producciones de MINERVE es muy discreta, solo hemos registrado 13 empleos del conector *por tanto* frente a 79 de *entonces*. Nos encontramos, así, ante una desviación de las características estilísticas del discurso escrito español y de la lengua de especialidad. Sumamos, así, otro aspecto a la lista de recomendaciones para optimizar la redacción de casos prácticos como un género discursivo de formación jurídica.

Los datos de la Tabla 32, ponen de manifiesto que los estudiantes de Barcelona, como hablantes de ELM y como usuarios semilegos del discurso jurídico en el ámbito académico, reconocen las cualidades discursivas del conector *por tanto*. De ahí que lo seleccionen como el primer conector con el que explicitan la relación argumentativa orientada a la consecuencia. Hemos registrado 32 ocurrencias de este conector entre estos casos prácticos.

*En consecuencia* y *por consiguiente* son definidos como conectores más cultos en la variación estilística del discurso académico escrito (ibid, p. 124). Sin embargo, En las muestras de nuestro corpus *por consiguiente* no aparece entre las redacciones de los estudiantes de Barcelona y tiene una representación insignificante en las redacciones de MINERVE. Con respecto a *en consecuencia*, hemos registrado en el corpus de los estudiantes no hispanohablantes dos ocurrencias agramaticales que, pese a todo, no impiden la transmisión pragmática de la información. Esto ocurre en el siguiente fragmento de la muestra 76.

*Como lo hemos visto antes, aquí se trata de la violación por ambas partes de derechos fundamentales. \*Por consecuencia, el caso podría llegar ante el tribunal constitucional a través de un recurso de amparo. (M76)*

Sin que sea objeto de nuestra tesis justificarlo, a todas luces este error gramatical corresponde a una transferencia negativa de la preposición del francés *par consequence* al español. La transferencia negativa también ocurre con la fórmula *pour ce qui est de* en la muestra 84.

*Ramón, le tiene que donar una pensión alimentaria porque no tiene trabajo y dedica su vida a cuidar de la casa y de la familia. \*Por lo que es de los dos hijos habría una \*alternación donde los hijos harían \*recidiendo por ejemplo dos semanas en cada domicilio de los padres separados (M84)*

Como se ha podido leer, la fórmula *\*Por lo que* no se relaciona en la muestra 84, en ningún caso con el conector consecutivo *por lo que*. El significado que se busca transmitir allí es el que se activa con *con respecto a*. En todo caso, este conector no admite que sea usado después de un punto, requiere que obligatoriamente se integre a la oración, como ocurre en la muestra 16.

*Como se ha demostrado en los cálculos superiores, la legítima es de 145.000 y el patrimonio de la herencia es de 180.000 por lo que cuando estos dos conceptos se restan únicamente quedan el patrimonio de la herencia 35.000, por lo que el legado se tendría que ver reducido y únicamente recibirá 35.000 del legado. (M16)*

Los resultados de la Tabla 32 también muestran que, justamente, el conector *por lo que*, tiene una ocurrencia importante entre las muestras de las producciones de Barcelona. Hemos registrado 9 veces el empleo de este conector consecutivo en esas redacciones. Al respecto, vale la pena destacar que, de acuerdo con Montolío (2001, p. 105), un conector como *por lo que* pertenece a un registro más estándar del español. En el mismo nivel se encuentra el conector *por eso*, notoriamente frecuente entre todas las muestras de MINERVE pero inexistente entre las de Barcelona.

Los resultados obtenidos hasta el momento ponen en evidencia que se utilizan conectores más diversos entre los usuarios hispanohablantes que entre los usuarios del ELE, por consiguiente, podemos concluir que las producciones en ELM responden mucho mejor a la variación estilística exigida por los géneros académicos.

#### 4.2.1.4 Conectores contraargumentativos

Vale la pena resaltar un aspecto señalado en las entrevistas con nuestros informantes y que cobra mucho sentido en el análisis de los conectores contraargumentativos de las redacciones de los estudiantes. En las entrevistas con los representantes de la comunidad jurídica se ha insistido mucho en que uno de los aspectos que más les interesa evaluar en la resolución de casos prácticos es ver cómo los estudiantes han señalado los pros y contras de los instrumentos jurídicos asociados al caso. La aplicación del derecho no es ni automática, ni unidireccional: *sí o no, no es una respuesta jurídica en la mayoría de los casos* comenta la informante 5 de nuestro corpus. En este contexto, el empleo de los conectores contraargumentativos resulta muy pertinente en la redacción de los casos prácticos. Estas partículas del discurso tienen la capacidad de poder expresarle al lector evaluador, de forma explícita, la invalidación de un grupo de preceptos que sí se han tenido en cuenta pero que finalmente no tienen una incidencia argumentativa en la decisión judicial que propone en la resolución. Este movimiento retórico, lo sabemos ahora será, muy apreciado por su profesor y, por tanto, es consustancial al género que caracterizamos en esta tesis.

Según se observa en la Tabla 33, las marcas de la oposición se registran en el corpus con un total de 193 ocurrencias distribuidas en un inventario de 13 conectores contraargumentativos.

	a pesar de	ahora bien	aunque	Contrario a	de todas formas	en cambio	mas	mientras que	no obstante	no, sino	#pero	pese a	sin embargo	Total	%
Barcelona	1	3	4	1	2	0	0	0	3	4	14	1	0	33	0.5
MINERVE L3 S6	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3	25	0	2	32	0.5
MINERVE L2 S4	0	1	5	0	0	1	0	4	0	2	36	0	6	55	0.6
MINERVE L1 S2	1	0	2	0	0	0	1	4	0	1	18	7	0	34	0.2
MINERVE L1 S1	0	0	4	0	0	2	0	0	0	9	19	0	5	39	0.4
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>112</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>193</b>	<b>0.4</b>

Tabla 33. Conectores contraargumentativos en los casos prácticos

Si bien la diferencia no es muy notoria, los datos de la Tabla 33 nos permiten concluir que hay un mayor empleo explícito de esta relación argumentativa en las producciones de los usuarios semilegos que en las producciones de legos. Por otro lado, con respecto a los 13 conectores de la tabla, podemos clasificarlos en dos grupos diferentes ya que

según la contienda argumentativa que introducen, unos logran imponerse más que otros. *Pese a, aunque y a pesar de que* son conectores contraargumentativos que introducen *argumentos débiles*, en la denominación de Montolío (2001, p. 53); en la mayoría de las clasificaciones se les denomina marcadores concesivos. Así, por ejemplo, en las relaciones *a aunque b / aunque a, b* el argumento introducido por *aunque* manifiesta una oposición parcial que no logra imponerse en la orientación hacia la conclusión final.

En cambio, clasificamos a *pero, sin embargo, no, sino, no obstante, mas, en cambio, contrario a y ahora bien* en el grupo de los conectores que introducen *argumentos fuertes* (Ibid, p.62). Por ejemplo, en la relación *a, pero b* se entiende que la información introducida por *pero* tiene una orientación diferente a la orientación de la información previa y por su peso argumentativo es la que realmente se impone y conduce a una conclusión diferente. Por número de ocurrencias y por la variedad de conectores, las relaciones contraargumentativas que introducen argumentos fuertes están mejor representadas en este corpus.

Consideramos que el empleo de los conectores contrargumentativos, débiles y fuertes, puede ser muy útil en el segmento de fundamentación jurídica de la estructura textual del caso práctico. Esa es la etapa en la que los estudiantes deben demostrarle al profesor corrector que son capaces de considerar y evaluar diferentes opciones de vías legales y de normas, y, al mismo tiempo, que saben descartar y eliminar las que no apliquen al caso.

A todas luces resulta evidente que en todos los grupos incontestablemente *pero* es el marcador contraargumentativo por excelencia, se encuentra representado con 112 ocurrencias en el corpus. No obstante, como veremos, tenemos muchas reservas con respecto a su empleo apropiado como un marcador de fuerza argumentativa anteriorizada en el corpus. Nuevamente, debido a la variable de interlengua de las producciones originadas en el programa MINERVE, con frecuencia encontramos en el corpus algunos usos pragmáticamente inadecuados de este conector. Observemos el uso de *#pero* en el siguiente fragmento de la muestra 145:

*Para rescindir por lesión, no es necesario que los contratantes \*tienen la vecindad civil catalana #pero que el bien sea inmueble, que el contrato sea oneroso y el bien se \*luga en Cataluña. (M145)*

El tipo de relación que se busca establecer allí es la de una rectificación excluyente entre dos informaciones. Se presenta un primer miembro como una proposición falsa o errónea y el segundo introduce la verdadera o correcta. El primer miembro presenta explícitamente una polaridad negativa con *no*: *no es necesario que los contratantes \*tienen la vecindad civil catalana*, en nuestro ejemplo. Este enunciado necesita una rectificación que *pero* no puede introducir, esta función en español le corresponde a la conjunción adversativa *sino que*. *Pero* anula las posibles inferencias que se podrían obtener de un enunciado anterior, pero no corrige. La sustitución del conector comprueba que el contenido procedimental se transmite mejor en la siguiente reformulación: *para rescindir por lesión, no es necesario que los contratantes \*tengan (tengan) la vecindad civil catalana sino que el bien sea inmueble, que el contrato sea oneroso y el bien se \*luga (alquile) en Cataluña*. En francés *mais* admite los dos usos, rectifica información y hace una refutación argumentativa del miembro anterior. De ahí que los estudiantes franceses hagan una transferencia negativa de este conector en la redacción de casos prácticos en español. En cualquier caso, los datos de la Tabla 33 nos muestran que la fórmula argumentativa de rectificación de argumentos, *no, sino* es la segunda estrategia más usada después de *pero*.

Ahora bien, los usos inadecuados de *pero* no provienen únicamente de las muestras en ELE, también se dan en las de español ELM. Así lo hemos visto en los fragmentos provenientes de Barcelona (M23), y de MINERVE en el primer (M108) y sexto semestre (156):

*(...)la herencia no le quedaría cubierta ya que le sobran 20.000 euros. #Pero, hay que tener en cuenta que María anteriormente le hizo una donación de 130.000 para arrancar su negocio. (M23)*

*Gisela tiene que vivir con el mismo nivel de vida que cuando hubo Ramón porque tiene dos hijas. #Pero solo Bea es tomada en cuenta porque no es mayoría de edad mientras que Marina sí. (M108)*

*Los principios rectores pueden ser considerados como un guía de actuaciones para los poderes públicos. #Pero, no tienen eficacia directa, no son derechos subjetivos. (M156)*

La anomalía de *pero* en los anteriores fragmentos se da porque la conjunción está enlazando diferentes partes textuales, es decir, se usa tras un punto. No obstante, de acuerdo con Montolío (2001), *pero es un conector oracional, y, por tanto, en principio,*

*no resulta conveniente ni adecuado utilizarlo como conector textual, uniendo diferentes párrafos o segmentos discursivos extraoracionales* (p. 62). En español, otros marcadores de la Tabla 33 como, si tienen la capacidad de enlazar los segmentos textuales de las muestras presentadas y podrían sustituir a *pero* sin cambiar el contenido procedimental que se busca transmitir. El primero de ellos es *sin embargo*, aunque también podrían sustituirse por *no obstante* y *ahora bien*<sup>137</sup>. De forma que hemos visto que el uso concentrado en el conector *pero* no siempre está justificado.

Otro aspecto que nos gustaría resaltar en este grupo de conectores contraargumentativos es que podemos confirmar con certeza la influencia del contenido de la consigna de evaluación en las estrategias discursivas empleadas en la resolución de un caso práctico. Específicamente, los datos de la Tabla 33 nos muestran que hay una notoria recurrencia del conector *pese a* en las redacciones del grupo de segundo semestre. Este dato nos sorprendió ya que *pese a* tiene un carácter culto y formal en español, entre otras razones, debido a que fuerza la aparición de una nominalización. Nuestra expectativa era que emplear un conector tan pertinente y tan propio de las fórmulas estilísticas del español, sería más común en los estudiantes semilegos. No obstante, se emplea en los casos prácticos de segundo semestre (etapa inicial) de MINERVE y la razón está en la influencia de la consigna. En efecto, este conector fue presentado en la consigna 8, en el segmento de petición: *Crees que se cumplen los requisitos para que el Juez decrete el divorcio, pese a la oposición de Ramón? (C8)*. 7 casos prácticos que resuleven esta consigna retoman el mismo segmento (*pese a* + nominalización) *pese a la oposición de Ramón* en sus redacciones:

*Por eso, creo que se cumplen los requisitos para que el juez decrete el divorcio, pese a la oposición de Ramón de quien depende la situación económica de la familia y de Gisela. (M97)*

Por último, las muestras de los estudiantes hispanohablantes, nuevamente, señalan una mayor variación estilística ya que sus producciones contienen un número más diverso de conectores, utilizan 9 de los 13 expuestos en la Tabla 33. En el sentido opuesto, los estudiantes legos, los del primer semestre de MINERVE, son los que utilizan un

---

<sup>137</sup> No se trata de conectores sinónimos, todos tienen matices que entran en juego en la argumentación<sup>137</sup>. Sobre esta cuestión pueden consultarse las obras de Portolés (1998a, 1998b, 1999) y Montolio (2001)

repertorio más limitado de conectores contraargumentativos, solo se registra el uso de 5 de los 13 conectores expuestos en la Tabla 33.

Emplear los conectores contraargumentativos es consustancial al caso práctico, con ellos los estudiantes le demuestran explícitamente a su lector que para aplicar la norma que aplican han evaluado las circunstancias que concurren y han invalidado las que se deben invalidar, es decir, expresan que reconocen la existencia de argumentos contrarios.

Las descripciones de los conectores argumentativos realizadas hasta este punto nos permiten concluir que en las muestras del corpus hay una tendencia a concentrar los significados procedimentales en algunas partículas discursivas. Hemos visto que tal concentración no siempre se justifica y, por el contrario, pone de manifiesto el desconocimiento de las funciones y capacidades de ciertos conectores en español.

Somos muy conscientes de que los significados de adición, causa, consecuencia y contraargumentación también se pueden expresar en una gran cantidad de estrategias discursivas muy diferentes a las partículas discursivas; por ejemplo, en el valor semántico de algunos verbos o de forma implícita mediante la yuxtaposición. En otras palabras, entendemos que las partículas discursivas no son el único medio para transmitir los significados procedimentales o no siempre son necesarias. En este sentido, no hemos realizado un estudio exhaustivo de los significados de adición, causa, consecuencia y contrargumentación en el corpus. Nos hemos limitado a un análisis del empleo de las partículas discursivas como fórmulas explícitas de esos significados en las redacciones de casos prácticos.

#### 4.2.1.5 Matizadores

Hemos agrupado en la categoría matizadores<sup>138</sup> los recursos léxicos con los que los estudiantes restringen, atenuan y matizan las afirmaciones, precisan el grado de certidumbre, expresan reticencias o indican en qué sentido lo que dicen es pertinente. De acuerdo con Brenda Laca en Vázquez (2001a, p. 97), los recursos de matización, por

---

<sup>138</sup> Se le atribuye al lingüista Lakoff el haberlos identificado, por primera vez, y el haberlos nombrado *hedges*, en inglés.

lo demás, muy variados, alcanzan una frecuencia particular en los textos en los que la interpretación o las opiniones tienen un papel preponderante, por ejemplo, en los jurídicos. Nuestro estudio confirma que en los textos jurídicos producidos en el ámbito académico, específicamente en el caso práctico, la matización también es una estrategia discursiva importante. El análisis del corpus arroja un inventario de 68 fórmulas lexicales matizadoras empleados por los autores de las redacciones de casos prácticos, las cuales se pueden consultar en el Anexo 5. Los matizadores hallados corresponden, principalmente, a la categoría de adverbios o locuciones adverbiales. Un número tan variado de códigos lexicales explica que en total hallamos encontrado 303 ocurrencias de los 68 matizadores en el corpus. Así, el 0.7% del total de palabras de casos prácticos corresponde a un matizador, según se indica en la Tabla 34.

	Barcelona	MINERVE L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S2	MINERVE L1 S1	Total
Total	50	28	50	51	124	303
%	0.8	0.4	0.6	1	0.9	0.7

Tabla 34. Matizadores en los casos prácticos

Los datos que se presentan en la Tabla 34 revelan con sorpresa que en los niveles iniciales de la formación jurídica en MINERVE se emplean más matizadores en comparación al sexto semestre e, incluso, al contexto de ELM. Por otro lado, de acuerdo con la tabla del anexo 5, los matizadores más utilizados en el corpus de casos prácticos son *correctamente, de hecho, de manera + adjetivo, en principio, libremente, precisamente, en efecto* y, por encima de todos ellos, *solo* con valor restrictivo.

El matizador *en efecto* es definido en Martín y Portolés (1999) como un marcador de modalización epistémica del español que indica evidencia (p 4147). En nuestro corpus tiene 54 ocurrencias, todas en las muestras de MINERVE, especialmente en las muestras de los primeros semestres. El hecho de que no se registre una sola ocurrencia de *en efecto* en las muestras de los estudiantes hispanohablantes nos hace pensar que su uso excesivo en las muestras de los estudiantes franceses corresponde a un calco estilístico del francés *en effet* al español. Veamos en los siguientes ejemplos la manera sistemática con la que los estudiantes franceses recurren a este conector para iniciar el segmento de fundamentación:

*La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez, puede presentar algún recurso contra esta*

*multa de 800 euros. **En efecto**, en primera instancia, ella puede llamar a una jurisdicción ordinaria. (M70)*

*La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez, puede **en efecto** presentar un recurso especial contra esta multa de 800 euros. De acuerdo con el artículo 53.2 de la constitución española (...) (M71)*

*La vecina de Petrer, la señora Sánchez puede presentar un recurso contra esta multa de 800 euros. **En efecto**, el artículo 53.2 de la constitución española dice que (...) (M79)*

*El divorcio puede **en efecto** dar lugar a una compensación por razón de trabajo en el caso de la mujer. **En efecto**, según el derecho español si los ingresos vienen solamente del trabajo de uno de los conyugues(...) (M107)*

Consideramos que hay un uso y abuso de este conector en las muestras originadas en MINERVE. Es probable que los estudiantes de los primeros semestres recurran a esta estrategia para iniciar su razonamiento jurídico por desconocimiento de otros recursos discursivos del español. Por ejemplo, hemos visto que parece desconocerse la utilidad de las fórmulas *por tanto* y *por consiguiente* como conectores consecutivos especializados en introducir la conclusión de un razonamiento. En todo caso, explorar otros recursos discursivos propios del español enriquecería las competencias retóricas en español de los estudiantes franceses. Con esto no estamos afirmando que el matizador esté mal empleado en las producciones de los primeros semestres de MINERVE, sino que los resultados son claros, en el contexto hispanohablante de nuestro estudio no es usual seleccionar esta estrategia discursiva cuando se escribe un caso práctico.

El adverbio *solo* con significado restrictivo aparece 82 veces en el corpus, con una distribución equivalente en los cinco grupos. Se trata de un matizador que responde a las condiciones discursivas impuestas por el género discursivo que analizamos en esta tesis. Veamos los siguientes ejemplos del uso de esta partícula en los casos prácticos del corpus:

*Las donaciones realizadas durante los 10 años anteriores solo pueden ser atacadas si fuese necesario para pagar la legítima. (M16)*

*En el régimen del saneamiento por vicios, el plazo del tiempo para interponer la acción de rescisión es solo de 6 meses. (M133)*

*Solo se puede interponer un recurso de amparo contra actos del poder público y el periódico es un particular. (M181)*

En todos los casos se podría prescindir del matizador, pero su ocurrencia expresa que el locutor desea explicitar las restricciones que encuentra en su análisis. Con el matizador *solo*, los autores de los anteriores fragmentos insisten y destacan las limitaciones y los alcances de las leyes, de las normas, de los preceptos y de los procedimientos jurídicos. Con el objetivo de decidir cuál norma aplicar, los autores de los casos prácticos deben demostrar que pueden evaluar las circunstancias contextuales las cuales, muy a menudo, están muy condicionadas.

El profesor evaluador conoce por anticipado todas las restricciones del caso y espera que el estudiante las identifique en su análisis para que proponga una decisión judicial considerablemente apropiada. Así, el empleo de *solo* encuentra un espacio importante en el segmento de fundamentación jurídica en la estructura textual del caso práctico. En suma, el uso de *solo* nos ha parecido una estrategia muy pertinente para el razonamiento jurídico requerido en el caso práctico porque con su empleo se puede mostrar que se conocen las condiciones circunstanciales para aplicar una norma.

Por último, vale la pena destacar un grupo de matizadores empelados por los estudiantes hispanohablantes, pero, en ningún caso, por los estudiantes de MINERVE. Se trata de : *razonablemente, supletoriamente, recientemente, proporcionalmente, fehacientemente y mera*. Esta es una indicación importante porque nos muestra un vacío y, por tanto, un campo en el que los estudiantes de MINERVE tienen la oportunidad de enriquecer su léxico y sus competencias discursivas en este contexto de formación. Por ejemplo, *fehacientemente y supletoriamente* son matizadores propios de la disciplina jurídica sobre los cuales se podría insistir en el marco de una intervención didáctica.

#### 4.2.1.6 Ordenadores

En esta sección presentamos los recursos de los estudiantes para marcar explícitamente el orden con el que organizan la información de su texto, por un lado. Y la jerarquía que siguen en el razonamiento jurídico o la aplicación de ciertas vías de acción. El análisis de las muestras del corpus nos ha permitido incluir en esta categoría un catálogo de 11 entradas léxicas, las cuales se presentan en la Tabla 35.

	en primer lugar	Finalmente	luego	por otra parte	otro lado	para terminar	por fin	por una parte	primer(o)	Segundo/ +	Último/ + sustantivo	total	%
Barcelona	5	0	2	0	1	0	0	0	1	1	1	11	0.1
MINERVE L3 S6	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	4	0.06
MINERVE L2 S4	3	0	0	1	0	0	2	1	3	2	1	13	0.1
MINERVE L1 S2	0	1	1	1	1	1	3	0	4	3	2	17	0,3
MINERVE L1 S1	2	2	4	0	2	0	3	0	6	2	11	32	0.2
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>77</b>	<b>0.1</b>

Tabla 35. Organizadores textuales en los casos prácticos

Podemos clasificar los 11 marcadores de la Tabla 35 según su indicación ordinal. Entre los que indican un primer paso o un primer elemento en una secuencia o en una serie se encuentran *primer(o)* y *en primer lugar*. Estos son los más numerosos en la categoría de los marcadores ordinales de nuestro corpus, lo cual confirma que en el caso práctico es importante señalar cómo se inicia la secuencia del análisis. Los que introducen un paso o elemento continuo son *segundo*, *por una parte*, *por otra parte* y *luego*. Los que indican el final del procedimiento o marcan una elemento final son *finalmente*, *para terminar* y *por fin*.

Los resultados del análisis nos muestran que en cuanto a la organización de la información también hay una influencia clara de las consignas de evaluación en las redacciones de los estudiantes. Puntualmente, las consignas que marcan las etapas a seguir en su segmento de petición, son las consignas de las redacciones donde más claramente se marca la organización del análisis. Por ejemplo, hemos dicho en el capítulo anterior que la consigna 8, el caso de Gisela y Ramón, se distingue por dar indicaciones muy claras (*hecho esto, valora...; finalmente...*). Pues bien, la muestra 88 resuelve este caso con organizadores textuales igualmente explícitos que corresponden a los tres grupos ordinales de inicio, continuidad y cierre:

*Primero*, el régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es el de la separación de los bienes porque (...). *Segundo*, el divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo (...). *Por fin*, creo que pese a la oposición de Ramón, el juez puede acordar el divorcio con compensación por razón de trabajo. (M88)

Valga la pena el ejemplo anterior para resaltar que en el corpus ocho ocurrencias introducen el final de la secuencia con la locución adverbial *por fin*. No obstante, ni los hispanohablantes, ni los estudiantes de sexto semestre la utilizan. Aunque su uso como marcador de cierre está señalado por Martín y Portolés (1999, p. 4088), no es muy común en el estilo discursivo de los hispanohablantes. De manera que esta es otra oportunidad para que los estudiantes de MINERVE exploren otros recursos más usuales en español y cierren sus secuencias o series en el caso práctico de una manera más apropiada al estilo discursivo del género.

En el caso práctico, el razonamiento jurídico impone que los preceptos se tengan en cuenta en un orden. Se siguen unas etapas específicas para descartar y validar las normas o las vías de acción que se pueden considerar en un caso. No siempre se recurre a los marcadores ordenadores para hacer explícita esa secuenciación de los argumentos, pero incluirlos le da una impresión estructurada a la fundamentación jurídica. También ocurre que se introduzca con un marcador únicamente el primer miembro de una serie, el segundo aparece yuxtapuesto, como ocurre con la relación entre *legados* y *donaciones* en el siguiente ejemplo:

*En este caso, cabe destacar la “acción de reducción o supresión” que tiene Oriol para proceder a la supresión de, en primer lugar, legados y, si no fueren suficientes, donaciones.(M9)*

Las muestras en el corpus señalan que aplicar una norma no depende solo de que concurra una circunstancia, casi en todas las muestras parece que se necesita más de una. Manifestar explícitamente que se han verificado las circunstancias para aplicar la norma seleccionada es esencial en este género discursivo. Para lograrlo, a menudo se han de considerar las condiciones explícitas o implícitas del caso, por un lado, y, por otro lado, una jerarquía en los niveles de análisis impuesta por los propios preceptos jurídicos. En algunas situaciones los ordenadores hacen parte de secuencias en las que se hace evidente el valor de la jerarquía en el sistema de análisis jurídico, esto es, en los posibles recursos a los que una persona puede acudir para hacer valer sus derechos. En la siguiente secuencia, los ordenadores hacen parte de los elementos en negrita que expresan, incluso literalmente, un procedimiento jerárquico por seguir.

*Puede presentar un recurso de amparo contra la multa. Lo tendrá que hacer ante cada tipo de tribunal, **subiendo la jerarquía**, es decir que **primero** deberá pasar por*

*los tribunales ordinarios, luego ante el tribunal supremo, hasta llegar al tribunal constitucional si es necesario. (M69)*

Por otro lado, aunque encontramos algunos errores gramaticales en los ordenadores de las redacciones, el contenido procedimental no se pierde, en la lectura se recupera la intención del autor por establecer una secuencia del análisis. Por ejemplo, observemos, en el fragmento de la muestra 123 el valor de *\*en un primer tiempo*, segmento que aunque sea agramatical activa las inferencias de orden y secuencia, al igual que *primer nivel* y *segundo nivel* en el mismo texto:

*Claudia tendrá \*en un primer tiempo que acudir a dos tipos de soluciones de primer nivel: la reparación o la sustitución. Si ha pedido la reparación pero que no ha reparado el problema por tanto podrá a este momento acudir una sustitución a dos otros tipos de soluciones de segundo nivel que son la resolución o el rebajo del precio. (M123)*

Además de esto, también es muy importante señalar que en el corpus resulta prolífica la fórmula correlativa de secuencia que incluye un marcador de inicio + *después*. Esto ocurre, por ejemplo, en la muestra 168 donde podemos observar la correlación entre en primer lugar y después.

*En este caso, es un conflicto entre dos personas. Implica que la señora debe en primer lugar, usar la vía jurídica. Si después de todos los recursos ordinarios el derecho sigue vulnerado, la señora puede usar el recurso de amparo. (M168)*

#### 4.2.1.7 Reformuladores

Hemos encontrado en el corpus dos marcadores de reformulación con los cuales los autores de los casos prácticos introducen aclaraciones o explicaciones de un contenido expuesto previamente. Se trata de los marcadores *es decir* y *o sea* cuya distribución en el corpus se presenta en la Tabla 36.

	es decir	o sea	Total	%
Barcelona	5	1	6	0.1
MINERVE L3 S6	12	0	12	0.1
MINERVE L2 S4	15	3	18	0.2
MINERVE L1 S2	12	2	14	0,2
MINERVE L1 S1	19	0	19	0.1
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>6</b>	<b>69</b>	<b>0.1</b>

Tabla 36. La reformulación en los casos prácticos

Los datos de la tabla nos muestran que hay un empleo notorio de estos marcadores en el segundo y cuarto semestre de MINERVE. Incluso doblan al número de marcadores empleados en las muestras de los estudiantes hispanohablantes. También resulta evidente que en el corpus, las marcas explícitas de la reformulación se concentran en *es decir*.

Con respecto a su posición en la estructura textual de los casos prácticos, los marcadores de reformulación se registran, preferentemente, en el segmento de fundamentación jurídica y, en algunos casos, en el segmento de resolución. En el fragmento de la muestra 23, originada en Barcelona, el reformulador no repite una información, hace avanzar el discurso aportando información nueva. Su autor se sirve de *es decir* para expandir el significado de la legítima, un contenido presentado previamente:

*El Oriol tiene un activo líquido de 180.000 euros, el Oriol como descendiente de María es legitimario y, por tanto, le corresponde la legítima, es decir, ¼ parte de la herencia.(M23)*

En nuestra opinión el empleo de este marcador responde muy bien a las condiciones disciplinares del ejercicio dado que, con bastante frecuencia, funciona como enlace de dos pasajes: la norma y la interpretación de la norma. Así, por ejemplo, en el fragmento de la muestra 117 de MINERVE, el autor utiliza *es decir* para especificarle al lector (el profesor evaluador) cómo interpreta el precepto de ficción jurídica.

*(...)el tribunal constitucional aplica la doctrina *dittwirling* que permite una ficción jurídica es decir que la responsabilidad se transmite al poder judicial que no ha tutelado correctamente su derecho (M177).*

Los resultados expuestos hasta este punto son un paso más en el conocimiento de las características discursivas propias del caso práctico como género académico. Hemos considerado la variable interlengua de las producciones originadas en el contexto de MINERVE y, por otro lado, hemos considerado las producciones originadas en Barcelona como una referencia del comportamiento discursivo de hablantes más expertos que los estudiantes de MINERVE, al ser muestras de estudiantes hispanohablantes de Derecho español. Así hemos señalado el significado y el comportamiento de las partículas discursivas en el corpus, distribuidas en siete grandes categorías. Si bien no seguimos

una metodología de análisis de errores, hemos identificado algunas inadecuaciones pragmáticas, estilísticas y gramaticales que interfieren en el empleo discursivo óptimo de las partículas discursivas descritas. Estas inadecuaciones se retoman al final de este capítulo en la síntesis.

Pese a señalar las inadecuaciones identificadas, el análisis de las partículas discursivas en el corpus nos ha demostrado que los estudiantes tienen una amplia competencia discursiva y que sus estrategias, son, en la mayoría de los casos, fórmulas pragmáticamente felices. Teniendo en cuenta los propósitos comunicativos del caso práctico, al final de este capítulo, también retomaremos los usos más pertinentes de las partículas discursivas en la lista de *estrategias discursivas pertinentes del caso práctico*.

#### **4.2.2 Referencias de autoridad**

De acuerdo con los propósitos comunicativos del caso práctico, resulta esencial identificar el derecho aplicable al caso en cuestión. Este requerimiento discursivo es indispensable en el género que presentamos en esta tesis, sin un respaldo normativo no se puede emitir una decisión judicial. De manera que, manifiestamente, en el caso práctico se incluyen las referencias normativas avaladas por muchas personas dentro del campo jurídico, las cuales se descartan y se validan según se puedan aplicar o no al caso. Las normas validadas constituyen las premisas normativas en el silogismo jurídico. En este sentido, se citan argumentos de autoridad conformados por la doctrina, la jurisprudencia; y también las voces provenientes de instancias colectivas como los tribunales (constitucional, ordinario, supremo, europeo) y las referencias de figuras jurídicas como el juez o el defensor del pueblo.

Hemos codificado 22 entradas léxicas como argumentos de autoridad, este resultado se expone en el Anexo 12 del volumen complementario. De acuerdo con lo expuesto en la tabla de este anexo, hemos encontrado un total de 1300 referencias a un argumento de autoridad. Comprobamos de esta manera que en los casos prácticos de nuestro corpus un 3.3% del contenido corresponde a un respaldo normativo y a la enunciación de una figura de autoridad.

Los argumentos de autoridad más prolíficos en el corpus, según las entradas léxicas, son, en primer lugar, los enunciados que mencionan a los tribunales con 434 ocurrencias; los artículos, con 237; los regímenes con 193, la Constitución, con 162; y la figura del juez, con 91. Sin duda, el dato más revelador es que las referencias a los argumentos de autoridad de los grupos de MINERVE superan en número a los argumentos de autoridad registrados en el grupo de Barcelona. La diferencia es bastante notoria. El porcentaje de representación de esta estrategia en las redacciones de los estudiantes hispanohablantes es de 0.7%; en las de sexto semestre de MINERVE, de 5.5%; en las de cuarto, de 1.4%; en las de segundo, de 2.8% ; y en las de primero, de 4.8%.

A nuestro parecer, hay dos posibles justificaciones para entender estos resultados. La primera es que para los estudiantes franceses de MINERVE es más importante citar las referencias y los respaldos normativos en su razonamiento jurídico, insisten en ello y dedican mucho espacio a su discusión. Muy posiblemente esto se deba al influjo de su formación jurídica en francés, en la cual, como hemos visto en los capítulos precedentes, se encuentran metódicamente entrenados para citar y debatir el sistema jurídico. Como segunda justificación, también podemos considerar que en el segmento de petición de las consignas de los casos prácticos de MINERVE se les solicita explícitamente comparar varios códigos, varias normas o diferentes procedimientos ante diferentes tribunales. Naturalmente, en la resolución de estos casos, los estudiantes retoman los elementos que aportan las consignas y reproducen las referencias normativas que allí se enuncian.

#### **4.2.3 Recursos de modalización verbal**

De acuerdo con nuestro análisis, la modalización en nuestro corpus se expresa mediante (1) los verbos *poder*, *deber*, *caber*, y *tener que*, *haber de* y *haber que*, y (2) los sintagmas predicativos *es posible* y *es necesario que*.

En primer lugar, las muestras de casos prácticos han reflejado que los estudiantes recurren de forma muy patente a la modalización para expresar el razonamiento en términos de posibilidad con el verbo auxiliar *poder* + inf. y sus paráfrasis con *posible*.

En el razonamiento lógico no se describen hechos factuales, se emiten hipótesis de análisis a partir de los hechos factuales. Especialmente se transmiten propuestas de un análisis entre otros posibles que fueron invalidados, de ahí la alta ocurrencia del verbo *poder* en el corpus. La exploración del verbo modal *poder* arroja los resultados que se muestran en la Tabla 37.

	Barcelona	MINERVE L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S2	MINERVE L1 S1	Total
perífrasis con posible	3	7	9	7	10	36
podrá podrán +	15	44	11	6	14	90
podría, podrían, podríamos +	25	8	36	8	82	159
puede, pueden, podemos +	33	51	112	69	141	406
<b>Total</b>	76	110	168	90	247	691
<b>%</b>	1.2	1.7	2.1	1.7	1.8	1.7

Tabla 37. *poder* como verbo modal en los casos prácticos

La codificación nos muestra que hay 691 ocurrencias del verbo *poder* en sus múltiples modos, aspectos y tiempos. Esto significa que del contenido total de los casos prácticos, 1.7% corresponde a una manifestación del verbo *poder*. El modo indicativo en el presente, *puede*, *pueden*, *podemos* es más frecuente que los modos condicionales *podría*, *podrían*, *podríamos* y aún más que las formas del futuro del indicativo, *podrá*, *podrán*. Las perífrasis con posible son las menos prolíficas del grupo. En las siguientes muestras, se ilustran estas formas de *poder* como verbo auxiliar modal en el corpus.

*(...)de modo que la legítima de Oriol ya queda cubierta y por tanto, no **puede** ejercitar una acción de inoficiosidad para reducir el legado de Irene ya que él ya ha cubierto su legítima con la donación anterior. Solo **sería posible** reducir el legado si la legítima no hubiera quedado cubierta.(M23)*

*Como todos estos impuestos se refieren a derechos contenidos en el Título I de la constitución española, los titulares de estos derechos **podrán** presentar una queja ante el defensor del pueblo, cuya papel se define en el artículo 54 de la constitución (M155)*

*En cuanto al recurso de amparo, **no podría** interponerlo en la medida que la vulneración fue hecha por un particular. (M179)*

Nuestra lectura del espacio que ocupa el verbo *poder* en los casos prácticos es que recurrir a la expresión del razonamiento jurídico con este verbo modal es una estrategia

del estudiante para hacerle entender a su profesor evaluador que su propuesta es un posible análisis entre otros y que ha analizado los pros y los contras de las circunstancias normativas y factuales del caso. Cuando la decisión judicial de los casos prácticos del corpus se transmite con el verbo modal *poder*, el verbo introduce el resultado de un razonamiento: una acción se puede o no se puede tomar, un derecho se puede o no se puede aplicar. La enunciación final parece corta pero la fundamentación detrás de ella es compleja.

De acuerdo con los datos de la Tabla 37, los estudiantes hispanohablantes son los que menos recurren a esta fórmula de modalización, y los de cuarto semestre de MINERVE, los que más. La razón para entender el comportamiento tan dispar en estos grupos no se relaciona con las variantes interlengua o semilego versus lego. La razón proviene de la influencia de las consignas en las fórmulas discursivas de las redacciones. En el capítulo anterior, hemos visto que el verbo *poder* es un verbo modal que notoriamente se introduce en los segmentos de petición de algunas consignas de evaluación, por ejemplo, *¿Puede acudir al régimen de la falta de conformidad?* (C10). Justamente, las peticiones de las consignas en el contexto español no emplean el verbo *poder*; mientras que las consignas del contexto de formación en MINERVE de cuarto semestre, (C10) y (C11), lo emplean, antes bien, en la totalidad de preguntas de sus secuencias de petición. Como ya hemos visto en otros casos, los estudiantes retoman en sus redacciones los elementos discursivos que identifican en la consigna, la cual resulta ser, al fin y al cabo, un modelo discursivo formador.

Otra expresión de modalización encontrada en el corpus se relaciona conceptualmente con la enunciación de la decisión judicial como una necesidad u obligación y con la evaluación de las circunstancias. Nuestra exploración identificó 11 fórmulas con verbos auxiliares, cuyo modo y tiempo verbal que transmiten este matiz semántico. Estos resultados se exponen en la Tabla 38.

	Barcelona	MINERVE L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S2	MINERVE L1 S1	Total
Cabe +	9	0	0	0	0	9
debe, deben, debemos +	7	14	22	16	16	75
deberá, deberán +	10	1	2	1	5	19
debería, deberíamos, deberían +	5	0	7	1	6	19
haber de +	3	0	0	0	0	3
hay que +	2	3	2	3	2	12
Necesita +	1	8	10	1	1	21
sea, fuese, será, es necesario +	8	3	5	0	2	18
tendrá, tendremos que +	5	5	13	0	6	29
tendría, tendríamos que +	4	0	8	0	2	14
tiene, tienen, tenemos que +	7	2	9	5	10	33
<b>Total</b>	61	36	78	27	50	252
<b>%</b>	1	0.5	0.9	0.5	0.3	0.6

Tabla 38. Modalidad en los casos prácticos

Según se observa en la Tabla 38, la obligación y la necesidad se manifiesta específicamente con las fórmulas *debe/deben/debemos* y *tener que* (en presente y en futuro). Las muestras en 100 y 172 son, respectivamente, muestras de ello.

*Como Gisela y Ramón tienen un hijo menor (Bea 11 años) por eso **deben ir** ante del juez para hacer una separación formal o legal para regular la ayuda (los gastos familiares, el derecho de visita...). (M100)*

*La sra. Esteban es la titular de este derecho. La Sra. Esteban **tiene que ir** ante un tribunal ordinario: el tribunal civil que resuelva conflictos entre particulares.(M172)*

*En este caso sí que correrían algún riesgo ya que con lo que dejó al morir no hay suficiente para hacer frente a las dos legítimas. Por tanto, **se tendrá que hacer** uso de las acciones de reducción o suprimir. (M11)*

Los resultados expuestos en la Tabla 38 indican que las fórmulas con *cabe* (*cabe destacar la “acción de reducción o supresión” que tiene Oriol para proceder a la supresión*) y *ha de* (*para tener capacidad sucesoria ha de sobrevivir al causante*) únicamente aparecen en las muestras de los estudiantes hispanohablantes. Concluimos, por tanto, que no se conocen y, en consecuencia, no se emplean en el contexto de MINERVE.

Por último, según se desprende de los resultados, las fórmulas condicionales y de futuro se emplean menos en las muestras de MINERVE, en estos grupos hay una preferencia manifiesta por las fórmulas verbales del indicativo. Aunque no lo describamos en el espacio de esta tesis, es importante señalar que el tiempo, aspecto y modo verbal de los

verbos auxiliares de las tablas 37 y 38 evidencian un posicionamiento diferente del locutor frente al grado de veracidad de lo enunciado, la selección del tiempo el aspecto y el modo verbal cumple una función específica dentro del discurso<sup>139</sup>. Las desinencias morfológicas de la conjugación de verbos en español es muy compleja. Con respecto a esto, si bien el análisis de errores no ha sido el foco de nuestro estudio, el registro de los verbos modales de posibilidad y necesidad en el corpus del contexto MINERVE ha puesto de manifiesto la falta de dominio de los modos indicativo, subjuntivo y condicional, en todos los tiempos y aspectos verbales. Este es un espacio en el que los estudiantes franceses tienen una gran oportunidad para mejorar sus competencias gramaticales en español.

#### 4.2.4 Fórmulas discursivas de acción y aplicación del derecho

En esta categoría hemos clasificado las fórmulas con las que los estudiantes expresan de manera muy explícita cuál es el derecho que aplica, o no, al caso, y cual es el procedimiento que se debe seguir, o no. Esto significa que nos hemos interesado en retratar cómo los estudiantes dan un paso fundamental en el razonamiento jurídico: la identificación del derecho aplicable y el análisis de la aplicación del derecho a los hechos del caso.<sup>140</sup> Encontrar una gran diversidad de fórmulas en el corpus con esta función discursiva y, posteriormente, constituir la categoría, nos ha permitido ver cómo los estudiantes utilizan los instrumentos jurídicos de una forma muy concreta. Veamos las siguientes muestras, en todas ellas hemos señalado lo que consideramos como elementos nucleares textuales de aplicación del derecho:

*Al haber fracasado la delación, en su cuota se **aplicará el ius transmissionis** a favor de sus sucesores. (M8)*

*Tras haber agotado las vías de recurso ordinarias sin que el órgano judicial haya tutelado su derecho al honor, a la propia imagen (la Sra Esteban) podrá **interponer un recurso de amparo ante el TC alegando** la vulneración del artículo 24 por el órgano judicial en aplicación del artículo 44 LOTC2 /1979. (169)*

---

<sup>139</sup> La selección del modo es un tema ya explorado por Macías (2013) en las producciones escritas en español de estudiantes franceses. Con respecto a este criterio gramatical, concluye en su estudio que las marcas modales de subjuntivo e imperativo representan unas fórmulas de difícil adquisición. *En outre, comme nous l'avons remarqué, même s'ils réussissent globalement à identifier la modalité qu'il faut utiliser au niveau des subordinées complétives, les étudiants observés ne maîtrisent pas encore les formes qui permettraient à la fois le marquage modal et temporel, à savoir l'Imparfait du subjonctif.* Macías (2013, p. 410)

<sup>140</sup> Véase la estructura del caso práctico de la Figura 10.

*La Sra. Sánchez puede presentar un recurso contra esta multa de acuerdo con el artículo 53.2 CE ante los tribunales ordinarios a través de un procedimiento preferente y sumario. Se llama el amparo judicial*

*Evaristo no puede acudir al expediente de inoponibilidad (M148)*

*Si ordena el cumplimiento o la resolución del contrato, Claudia también puede pedir la indemnización daños y perjuicios.*

En los fragmentos anteriores la locución prepositiva *a través de* y los verbos *aplicar*, *interponer*, *alegar*, *acudir* y *pedir* sirven como fórmulas para introducir los preceptos jurídicos que se evalúan en el caso práctico. No obstante, en el corpus hemos encontrado otros 20 enunciados con los que los estudiantes evocan 505 veces los derechos y los procedimientos razonados en el caso, entre ellos, *actuar*, *ejercer*, *recabar*, *reclamar*, *tutelar*, *solicitar* y *recurrir a*. Del contenido total de los casos prácticos en el corpus, 1.3% corresponde a una fórmula de enunciación de acción o aplicación del derecho. El resultado detallado de esta estrategia y su distribución en los cinco niveles se puede consultar en el Anexo 8.

Las fórmulas de acción y aplicación del derecho más recurrentes en el corpus son las manifestaciones de los verbos *acudir* con 92 ocurrencias, *aplicar* con 65, *interponer* con 49, *ir ante* con 37, *pedir* con 37, *demandar* con 31 y *utilizar* con 29 y 26 con la locución prepositiva *a través de*. Estas aparecen, preferentemente, en el segmento de fundamentación, aunque en algunas ocurrencias con ellas se presente también la decisión judicial. Su distribución en los grupos es bastante dispar, sin embargo, los resultados nos permiten confirmar que las producciones correspondientes a los niveles más avanzados de MINERVE, los semestres 4 y aún más el 6, emplean de forma más significativa una de estas fórmulas para identificar y analizar el derecho en cuestión. Esto nos permite llegar a la conclusión de que en el contexto de MINERVE, a mayor nivel de experticia como usuarios semilegos del discurso académico-jurídico, más fórmulas de acción y aplicación del derecho se emplean en los casos prácticos. En otras palabras, los estudiantes semilego de MINERVE manifiestan más explícitamente los instrumentos jurídicos que manejan.

#### 4.2.5 Secuencias explicativas de preceptos y procedimientos

En esta categoría hemos registrado las secuencias que demuestran el rol importante de las definiciones como una estrategia discursiva en los casos prácticos. Observemos los siguientes fragmentos:

*Cuando hay un “relectum” bajo y un “donatum” muy alto, las donaciones hechas en vida pueden hallarse en peligro. (M10)*

*El artículo 20.2, el 25.3 que, sobre todo **dice que** “la administración civil no podrá imponer sanciones que, directa o subsidiariamente, impliquen privación de libertad”(…). Según el artículo 14 que **dice que** “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (M73)*

*Asimismo, el TEDH es el órgano supremo para juzgar un derecho humano (M74)*

*Este fenómeno **se llama** “aliud pro alio”: es como si no se \*fuera hecho la entrega, porque el vendedor entregó una cosa distinta de lo que tenía que entregar. (M133)*

En las anteriores secuencias se incluyen descripciones de vocablos, leyes o procedimientos jurídicos: *relectum*, *donatum*, *el artículo 20.2*, *TEDH*, *el regimen de saneamiento por vicios* y *aliud pro alio*. Se trata de conceptos ampliamente conocidos por el lector, el profesor evaluador, de manera que la verdadera intención del estudiante al incluirlos no es informar al destinatario sino más bien demostrarle el dominio de la noción y de los instrumentos jurídicos que utiliza en la resolución de casos.

En la Tabla 39 presentamos los mecanismos con los que hemos observado que en el corpus se definen y se describen estos preceptos y procedimientos jurídicos en el análisis de un caso.

Según se observa, resulta evidente que las definiciones y explicaciones se introducen preferentemente con el verbo copulativo *ser*, con 72 ocurrencias; en segundo lugar, con *cuando+secuencia explicativa*, con 34 ocurrencias; *dice que* y *por ejemplo*, con 22 y 18 ocurrencias, respectivamente, también son otras dos fórmulas importantes. Es importante añadir que una observación posterior al análisis con NVIVO, nos confirma que *se llama* es otra fórmula con la que se definen los conceptos en el caso práctico. Tiene una ocurrencia significativa, se registra 14 veces en el corpus. Los datos que se presentan en la tabla también nos permiten deducir que presentar definiciones y

explicaciones es más importante para los estudiantes franceses de MINERVE que para los estudiantes hispanohablantes. Dicho de otro modo, los estudiantes de MINERVE recurren más a la estrategia discursiva de presentar definiciones y explicaciones para hacer más evidente que manejan los instrumentos jurídicos en español. Nuestra justificación para este hecho es que se trata de una estrategia discursiva muy común en el género con el que están muy familiarizados en francés y hacen, así, una transferencia al género equivalente en español.

	Barcelona	MINERVE L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S2	MINERVE L1 S1	Total
Cuando (...)	6	4	5	4	15	34
Dice que (...)	0	4	2	1	15	22
es	11	8	39	5	9	72
forma parte de	1	6	0	0	3	10
garantiza	0	7	0	0	6	13
norma	0	0	1	0	1	2
por ejemplo	4	1	4	2	7	18
se refiere a	0	5	0	0	1	6
significa	0	0	0	1	3	4
tal como	1	0	0	0	2	3
<b>Total</b>	23	35	51	13	62	184
<b>%</b>	0.3	0.5	0.6	0.2	0.4	0.4

Tabla 39. Secuencias explicativas de preceptos y procedimientos

### 4.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Las anteriores etapas nos han mostrado las oportunidades que los estudiantes de MINERVE han tenido para construir una representación cognitiva del género caso práctico en español. Escribir un caso práctico durante el parcial de final de semestre es la oportunidad para activar las representaciones formadas y producir un texto específico que, en principio, se ajusta a las convenciones y a las expectativas de los miembros de la comunidad. Cuando un estudiante de derecho francés resuelve un caso español, en español, materializa la representación que tiene del género y lo adecúa a contextos sociales y culturales que se imponen en MINERVE. Gracias al cúmulo de las interacciones sociales previas (en francés y en español) el estudiante de derecho ha formado un capital cognitivo, una competencia comunicativa que le permite saber cómo escribir un caso práctico en español. En este sentido, la dimensión lingüística del género (Cassany, 2004) cumple un rol fundamental, lo que ha ocurrido en el mundo social, la interacción en español durante las conferencias y la lectura y comprensión de la

consigna, ha pasado por una materialización lingüística para alcanzar un estatus cognitivo (Parodi, 2009b, 2010a). Los espacios previos de interacción les ayuda a saber cuáles son los modos de organización de la información, cuáles son los propósitos comunicativos e incluso alcanzan a reconocer algunos de los rasgos lexicogramaticales más pertinentes en el ejercicio. El constructo mental de lo que para los estudiantes franceses significa escribir un caso práctico en español se retransmite a la comunidad, igualmente, por intermedio del lenguaje, concretamente en la resolución de un caso práctico durante la evaluación.

#### **4.3.1 Síntesis de las cualidades discursivas del caso práctico**

La estructura textual del caso práctico en el contexto estudiado está conformada por 3 segmentos de ocurrencia, orden y extensión variada y flexible. En el primer segmento, la apropiación de los hechos, se califican los hechos del caso y se identifica el problema jurídico. En el segundo segmento, se realiza la fundamentación jurídica y, en el último, se presenta la exposición del fallo o la resolución del caso.

Para comenzar la redacción de un caso práctico, en el segmento de apropiación de los hechos, las etiquetas discursivas (López, 2015) como *este caso*, *este supuesto*, *esta situación* o incluso *aquí* son muy útiles para retomar los hechos factuales de la consigna. En el mismo segmento, *estar ante+ sustantivo* es una fórmula muy útil del español para evidenciar el problema legal.

Es aconsejable que un texto argumentativo como el caso práctico privilegie la expresión de las relaciones argumentativas como consecuencias y no como causas. Los conectores consecutivos *por lo tanto* y *por consiguiente* son dos operadores argumentativos asociados en español a la demostración. Por lo tanto, el silogismo jurídico se expresa más fácil en una relación consecutiva con uno de estos marcadores, preferentemente, *por tanto: Premisa normativa, premisa factual, **por tanto**, conclusión jurídica*. Además de esto, incluir más conectores consecutivos y usarlos apropiadamente puede darle la impresión al profesor evaluador de que el texto es altamente estructurado y muy razonado.

Emplear los conectores contraargumentativos es consustancial al caso práctico. Con ellos los estudiantes le demuestran explícitamente a su lector que para aplicar la norma que aplican han evaluado las circunstancias que concurren al caso y han invalidado las que se deben invalidar, es decir, expresan que reconocen la existencia de argumentos contrarios. Este procedimiento es muy valorado por los profesores.

Los adverbios de foco *solo, solamente* son matizadores muy útiles en los casos prácticos. Como locuciones adversativas son muy pertinentes para demostrar que se conocen las condiciones circunstanciales restrictivas para aplicar una norma en un caso. También se usan matizadores adverbiales propios de la disciplina jurídica: *fehacientemente, supletoriamente y subsidiariamente*, por ejemplo.

El razonamiento jurídico impone que el análisis de los preceptos jurídicos se haga teniendo en cuenta un orden y una jerarquía. Así, se siguen unas etapas específicas para descartar y validar las normas o las vías de acción que se pueden considerar en un caso. Los marcadores ordenadores resultan muy útiles en la expresión discursiva de estos procedimientos.

*Hay pocas verdades absolutas en Derecho* (I5, S35), de modo que el objetivo comunicativo en un caso práctico no es describir hechos factuales, por el contrario, es emitir hipótesis de análisis a partir de hechos factuales. La expresión de la hipótesis conceptualmente se relaciona con la posibilidad, de ahí la importancia del verbo modal *poder*. Para escribir un caso práctico se ha de saber conjugarlo en todos los modos y aspectos verbales del español. La resolución del caso también se enuncia con otros verbos auxiliares de valor modal que expresan necesidad y obligación. Por esta razón también es necesario saber conjugar los verbos, *cabere, tener, deber, haber y necesitar* en todos los modos y aspectos verbales del español.

La identificación de las normas aplicables y de las acciones jurídicas a seguir son núcleos textuales muy importantes en el caso práctico. Discursivamente se manifiestan, con mucha frecuencia, con las entradas léxicas *acudir a, aplicar, interponer, ir ante, pedir, demandar, utilizar y a través de*. El marcador reformulador *es decir* funciona muy bien para hacer explícito el enlace entre la norma y la interpretación de la norma.

### 4.3.2 Variante de la interlengua en las estrategias discursivas del contexto

#### MINERVE

Pese a que los textos producidos en MINERVE podrían sorprender por sus buenas cualidades textuales y discursivas, no se puede omitir que los estudiantes de Derecho de MINERVE son estudiantes cuya primera lengua es el francés, el español en sus textos tiene el estatuto de una interlengua. En ese sentido, a continuación, presentamos las manifestaciones de la interlengua en los casos prácticos del contexto estudiado, es decir, las *variantes de aprendizaje* (Marquilló Larruy, 2020; Marquilló Larruy y Trevisiol-Okamura, 2020) de los estudiantes franceses que estudian Derecho español.

Los estudiantes de MINERVE desconocen las propiedades argumentativas de adición que diferencian *además* de *también*. Además de esto utilizan el conector luego con un significado aditivo que no corresponde en español y confunden las propiedades sintácticas y la posición que ocupa el conector de *porque* en la oración. Este conector solo tienen la capacidad para introducir causas postpuestas a un primer miembro.

Su empleo significativo de los conectores *entonces* y *por eso* en la expresión de las relaciones consecutivas, no parece corresponder a las fórmulas estilísticas del género en español. Los estudiantes hispanohablantes casi no los usan (*entonces*) o no los usan del todo (*por eso*). En su lugar, los estudiantes de MINERVE podrían privilegiar el uso de *por tanto*, cuyo potencial argumentativo en las demostraciones de un razonamiento jurídico no parecen conocer.

Los estudiantes franceses también desconocen y confunden las propiedades argumentativas y sintácticas de *pero* con las de otros marcadores contraargumentativos como *sino que* y *sin embargo*. No es muy común en el estilo discursivo de los hispanohablantes utilizar *por fin* como marcador de cierre de una secuencia o serie. Los estudiantes franceses podrían privilegiar otros recursos más usuales en español como *por último*, por ejemplo.

Los estudiantes de MINERVE tampoco parecen conocer los verbos modales auxiliares *cabe +inf.* y *ha de+inf.*, los cuales resultan eficaces en las producciones de los hispanohablantes. Con ellos también se expresan las decisiones judiciales en términos

de necesidad y obligación. El hecho de preferir las fórmulas verbales en indicativo, puede sugerir una falta de dominio en los valores del modo condicional y subjuntivo. Aunque no sea un objeto concreto de nuestro análisis, hemos identificado la transferencia negativa de algunas fórmulas provenientes del francés en las estrategias discursivas del español. Por ejemplo, *Por consecuencia (par consequence), por lo que es de (pour ce qui est de), en un primer tiempo (dans un premier temps)*. Aunque no sea considerado como un error, hemos registrado el uso y abuso del marcado *en efecto*, lo cual puede ser un calco estilístico del francés *en effet*.

También es importante resaltar que los estudiantes franceses recurren de forma más notoria a dos de las estrategias discursivas descritas: el recurso a un argumento de autoridad y a la definición de preceptos y procedimientos en sus redacciones. Muy probablemente sea una transferencia positiva de su formación jurídica en francés, en la cual sabemos que se encuentran metódicamente entrenados para citar y debatir el sistema jurídico. Reconocer en español un género discursivo familiar en el francés es una prueba de la dimensión cognitiva (Parodi, 2009b) de los estudiantes en sus procesos de escritura en una lengua extranjera.

Llegados a este punto hemos visto que como toda interlengua, con respecto a una lengua estándar, los casos prácticos de los estudiantes de MINERVE presentan errores, inadecuaciones o *variantes de aprendizaje*, desde una versión muy actual de la didáctica de lenguas y del plurilingüismo en Marquilló Larruy (2020) y Marquilló Larruy y Trevisiol-Okamura (2020). Hemos señalado, así, los vacíos y el terreno en el cual los estudiantes de ELE tendrían un espacio para ser mejores escritores en español como lengua de especialidad. Por lo tanto, las observaciones realizadas se pueden interpretar como pistas para una didáctica del caso práctico para los estudiantes franceses.

### 4.3.3 La marca de la experticia discursiva en la redacción de casos prácticos

Ciaspucio y Kuguel (2002), Parodi et al. (2008) y Parodi (2009b) definen los roles de los miembros de una comunidad con respecto a sus grados de dominio del discurso especializado. Establecen, así, tres categorías: los usuarios expertos o especialistas; los usuarios semilegos, quienes han adquirido ciertos conocimientos compartidos por la comunidad pero su grado de experticia aún es intermedia; y, por último, los usuarios legos, los que tienen menor grado de conocimientos en la materia. Teniendo en cuenta esta clasificación, para el análisis de las muestras de casos prácticos hemos tenido como referencia de usuarios expertos a los profesores juristas, como usuarios semilegos a los estudiantes hispanohablantes de Barcelona, y como estudiantes legos a los estudiantes de primer y segundo semestre de MINERVE. Los estudiantes de sexto semestre son los estudiantes de MINERVE que más se acercan a los semilegos hispanohablantes y los de cuarto tienen una condición que los distancia de los legos pero no los hace aún semilegos.

El análisis nos ha permitido identificar algunos índices que nos muestran que los estudiantes semilegos, los estudiantes hispanohablantes de Barcelona y, en algunos casos, los estudiantes de sexto semestre de MINERVE, regulan mejor sus mecanismos lingüístico-discursivos para cumplir con los propósitos comunicativos del caso práctico. A lo largo del capítulo hemos visto cómo los usuarios semilegos, en conocimiento de las posibilidades y disponiendo de mayores recursos, eligen alternativas discursivas que se ajustan mejor al razonamiento jurídico en español.

De los resultados expuestos en este capítulo se desprende que, en el ámbito académico que describimos, los estudiantes semilegos cuentan con un catálogo más diverso de conectores para hacer explícitas las relaciones de adición, causa, consecuencia y contraargumentación. Los estudiantes de los primeros niveles de formación de MINERVE utilizan muchos conectores en sus redacciones, pero muy concentrados en las formas léxicas como *pero* (contraargumentación), *entonces* (consecuencia), *porque* (causa) y *también* (adición). Los estudiantes semilegos, los estudiantes de Barcelona, dominan un catálogo más amplio de conectores y la tendencia a concentrar la expresión de los significados en *pero*, *entonces*, *porque* y *también* es menos patente que en las muestras de los estudiantes franceses. Los estudiantes semilegos, privilegian los conectores *pero*

(contraargumentación), *por tanto* (consecuencia), *ya que* (causa) y *además* (adición). Este es un dato interesante puesto que durante las clases magistrales, (III, 1.4), hemos confirmado que los profesores, los usuarios expertos, también seleccionan de forma significativa *por tanto* como marcador consecutivo y *además* como su primera opción entre los conectores de adición. En nuestra opinión esta es una marca clara de que la selección de estos conectores, en conocimiento de los matices y significados que aportan al discurso, acerca a los estudiantes semilegos de los expertos.

A partir de los resultados, no se percibe un incremento cuantitativo del uso de las partículas que corresponda a la progresión en la formación jurídica, es decir, no se emplean más o menos partículas discursivas conforme aumenta el nivel de experticia de la formación en el programa de Derecho español de MINERVE. Eso sí, como se ha dicho antes, en términos cualitativos, con respecto a los escritores legos, los escritores semilegos tienen un catálogo de marcadores más diverso y concentran menos la transmisión de los significados en algunos conectores.

Los conectores contraargumentativos tienen una representación un poco mayor, en número y en tipo, en las muestras de los semilegos. Por lo tanto, parece ser que el dominio de las diferentes fórmulas de oposición con los conectores es una característica de los usuarios más expertos en el contexto descrito. Los usuarios semilegos de Barcelona no privilegian la argumentación con foco en la causa, señalan de modo equivalente las relaciones argumentativas con foco en la consecuencia. Este dato los distingue de manera categórica: los semilegos emplean el conector *por tanto* como mecanismo lingüístico-discursivo en la demostración de un razonamiento jurídico. *En la medida que* funciona como un conector de causalidad únicamente en las redacciones de los más expertos.

También hemos confirmado entre los semilegos se emplean más fórmulas de acción y aplicación del derecho en los casos prácticos. En otras palabras, con respecto a los estudiantes de los primeros semestres, los estudiantes de MINERVE más expertos manifiestan más explícitamente los instrumentos jurídicos que manejan.

Así, nuestro análisis nos ha permitido identificar las estrategias discursivas de los estudiantes semilegos que se adaptan mejor a los objetivos comunicativos del caso

práctico. El comportamiento discursivo adecuado de los estudiantes semilegos puede ser interpretado como un modelo y una referencia de progresión para los estudiantes legos. De manera que, la lectura de las diferencias señaladas también nos aporta pistas para la didáctica del caso práctico para los estudiantes franceses.



## **SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DE LA TERCERA PARTE**

En la última parte de nuestro trabajo hemos presentado los resultados de la caracterización del caso práctico a partir de los datos obtenidos en los cuatro recursos de nuestro corpus de análisis. Hemos retratado su genealogía desde las interacciones comunicativas entre estudiantes y miembros de la comunidad de formación jurídica en las conferencias magistrales de MINERVE hasta la interacción comunicativa escrita en el parcial de final de semestre. En el camino hemos indagado las representaciones que los profesores de la comunidad discursiva tienen del método de caso práctico. Así, esta sección se ha dividido en 4 capítulos que van desde una perspectiva más social a una perspectiva más lingüística, de lo más abstracto a lo material, del análisis del discurso al análisis del texto como producto.

En el primer capítulo hemos presentado los resultados del análisis de las notas de observación de clase. El registro de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de comunicación entre profesores y estudiantes, los actores sociales de este encuentro, nos ha permitido reconstituir las escenas de esta práctica de formación. Así, hemos documentado las estrategias de los profesores para transmitir los instrumentos jurídicos españoles (derecho positivo, jurisprudencia, doctrina) a los estudiantes franceses, valiéndose de recursos físicos (power point, documentos de trabajo) y discursivos (explicaciones, narraciones, bromas, anécdotas, demostraciones). En particular, documentamos dos orientaciones metodológicas distintas, la una de orientación teórica y la otra de orientación práctica con el método de caso. Nuestras notas sobre el trabajo del método de caso en el aula de Derecho español en MINERVE nos ha confirmado su carácter internacional como instrumento metodológico de formación ya que hemos presenciado la puesta en escena de la orientación metodológica iniciada en Harvard, como se ha expuesto en el capítulo 3 de nuestro marco teórico.

Con la ayuda de nuestras notas hemos documentado que el método de caso práctico en el aula de Derecho también sugiere que el estudiante identifique el conflicto jurídico, las normas y, especialmente, que analice las circunstancias y las condiciones del caso para

poder aplicarla. Es muy patente el énfasis en los requisitos y en el análisis de un abanico de posibilidades, de mayor a menor importancia, que se deben tener en cuenta en el razonamiento jurídico. Para llegar a una o varias posibles soluciones del caso, las secuencias de argumentación y fundamentación son largas y muy detalladas. Por último, hemos señalado que las dos partículas discursivas más utilizadas por los profesores son *por tanto* y *pero*. Este resultado nos resulta apenas lógico ya que con el conector consecutivo se introducen las conclusiones del razonamiento jurídico y con un conector contraargumentativo como *pero* se manifiesta lo complejo y lo adverso de los hechos de un caso y de las normas que se pueden aplicar.

Nuestra experiencia durante la observación de las clases nos ha permitido confirmar que pese a que pertenecen a dos instituciones diferentes y a que tienen en su historial una práctica académica en dos lenguas diferentes, profesores y estudiantes convergen en las clases de derecho de MINERVE y se reconocen como miembros de la misma comunidad de formación jurídica.

En el segundo capítulo, hemos presentado los resultados de nuestro aporte más etnográfico a esta investigación, el análisis de las entrevistas a los profesores miembros de la comunidad discursiva. Los intercambios realizados nos han permitido conocer mejor el programa MINERVE y su origen. Los informantes que participan en nuestro estudio tienen perfiles y representaciones diversas. Hemos identificado tres variantes importantes: la generacional, la genérica y la cultural. Las entrevistas nos han permitido concluir que los profesores de mayor edad, hombres, son más reticentes al empleo del caso práctico en los primeros niveles de la formación jurídica, en Francia y en España. Algunos de ellos claramente declaran preferir una orientación teórica más tradicional en sus clases y más adaptada al sistema jurídico de derecho continental, en oposición a la *common law*. En contraste, todas las mujeres, no tan mayores como los hombres, se muestran más abiertas al empleo del método de caso desde los primeros niveles de la formación.

La mayoría de los informantes declaran haber aprendido a escribir el derecho de forma autodidacta. Las lecturas y los intercambios con sus colegas y profesores han sido los espacios donde han podido monitorear por sí mismos sus procesos de escritura jurídica. También se han hecho profesionales de la enseñanza solos, con pocas orientaciones

pedagógicas. Los dos informantes más jóvenes del grupo, una española y un francés, declaran haber tenido un apoyo más didáctico en su experiencia de escritura en la universidad cuando eran estudiantes. A diferencia de sus colegas que pertenecen a otra generación, los informantes más jóvenes del grupo se entrenaron con el método de caso práctico cuando eran estudiantes universitarios. A nivel cultural, las entrevistas nos permiten concluir que en el contexto francés, los cursos TD son el terreno de entrenamiento para el aprendizaje de la escritura de esta lengua de especialidad y no hay un equivalente insitucional de este espacio en el contexto español. El estatuto del caso práctico en el contexto institucional francés se puede calificar como institucionalizado, estructurado, codificado, rígido, estandarizado y, ante todo, muy estable. El caso práctico en el contexto institucional español es estable como ejercicio para el desarrollo del razonamiento jurídico, pero no se le asocia con los otros calificativos del contexto francés. Es más, en algunos casos, en el contexto español aún se le considera como una metodología innovadora.

Por otro lado, pese a que todos los informantes del contexto español declaran que la lengua es un instrumento de trabajo del jurista y que, por lo tanto, tiene un valor fundamental en el que hacer profesional, sus criterios para evaluar los exámenes en MINERVE, en general, están más del lado del fondo que de la forma. Además nuestro test de percepción de partículas discursivas demuestra que no necesitan estas guías de procesamiento de la información para acceder a los significados de los enunciados de las redacciones de los estudiantes. No han percibido la aparición de las partículas discursivas en un caso práctico (Anexo 15).

En el tercer capítulo de esta parte hemos presentado los resultados del análisis de las consignas de evaluación como una manifestación del discurso instruccional escrito del profesor. Hemos identificado los dos segmentos canónicos de las consigna que condicionan la redacción de los casos prácticos: los hechos factuales (segmento de narración) y las indicaciones para realizar el análisis (segmento de petición). La consigna también tiene la cualidad de ser un texto que inicia a los estudiantes en el discurso jurídico, en ella se establecen indicios para realizar los procedimientos del razonamiento. También hemos señalado los procedimientos textuales que harían que los destinatarios legos y semilegos, como lo son los estudiantes de MINERVE, comprendieran mejor las consignas.

En el cuarto y último capítulo, hemos expuesto que escribir un caso práctico en español durante el parcial de final de semestre es la oportunidad para que los estudiantes de MINERVE activen las representaciones formadas del género y produzcan un texto específico que, en principio, se ajuste a las convenciones y a las expectativas de los miembros de la comunidad. Hemos hecho un análisis de los procedimientos y estrategias discursivas que los estudiantes emplean para cumplir con los objetivos comunicativos del ejercicio en 190 muestras de casos prácticos.

Para tener una idea clara de la representación de estas estrategias en el corpus hemos formado 5 grupos que corresponden a diferentes grados de formación en Derecho. En el grupo de los estudiantes semilegos hemos incluido, en primer lugar, las muestras de los estudiantes hispanohablantes de la Facultad de Derecho de Barcelona. El grupo de los usuarios lego está conformado por las producciones de primer y segundo semestre de MINERVE. Los usuarios más cercanos a los semilegos de Barcelona son los estudiantes de sexto semestre. El grupo de muestras de cuarto semestre de MINERVE se sitúa en un grado anterior a los sexto.

Como se advierte en el capítulo 4 de esta parte, hemos propuesto una estructura textual prototípica del caso práctico, distribuida en 3 segmentos, los cuales incluyen las etapas del razonamiento basado en el silogismo jurídico: Apropiación de los hechos jurídicos, fundamentación y resolución del caso. También hemos identificado 5 procedimientos y estrategias discursivas que incluyen el uso de partículas discursivas, el recurso a las referencias y figuras de autoridad, el recurso a los verbos auxiliares modales, las fórmulas para explicitar la acción y la aplicación de las normas y las secuencias de explicativas de preceptos y procedimientos. El análisis que hemos realizado en este capítulo nos permite definir e identificar el género es su dimensión más lingüística. Allí presentamos la síntesis de los mecanismos lingüístico-discursivos propios de este género discursivo y establecimos la marca de la variable de la interlengua de los estudiantes de MINERVE y las marcas que diferencian las producciones de los semilegos de las de los legos.

## CONCLUSIONES GENERALES

Esta investigación ha buscado caracterizar el caso práctico en el contexto de formación jurídica en español de MINERVE con una pregunta feroz: ¿el caso práctico puede ser considerado como un género discursivo? Responder las preguntas secundarias ¿Qué tipo de texto y qué tipo de práctica es? ¿Cuáles son sus elementos constitutivos? ¿Quiénes lo escriben? ¿Cómo? y ¿Por qué? nos ha permitido trazar la génesis del caso práctico como un intercambio comunicativo en una comunidad de especialistas.

Para poder responder estas preguntas hemos hecho una inmersión en los lugares de producción de la comunidad discursiva. Asistir a clases de Derecho, entrevistar a los profesores e indagar entre los parciales de final de semestre nos ha permitido constituir un corpus de análisis con datos observables. Su descripción material ha sido realizada con el programa NVIVO. A continuación presentamos las conclusiones de este estudio.

Las entrevistas con los informantes nos han permitido entender el origen de esta práctica académica y el por qué los estudiantes franceses de Lyon 2 asisten a conferencias magistrales con profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona y desarrollan casos prácticos sobre el Derecho español, en español. Más allá del carácter formal que puedan tener los convenios institucionales, la creación de MINERVE es el resultado de las relaciones interpersonales de la comunidad jurídica internacional, específicamente de la amistad entre unos profesores de Derecho de Lyon, y se Barcelona. Este es un aporte importante para la comprensión de la dimensión social del género que describimos en esta tesis. Los estudiantes franceses escriben casos prácticos en español porque en el pasado, los miembros expertos de su comunidad de formación jurídica, los profesores de la Facultad de Derecho de Lyon 2 en una relación amistosa con los profesores de la Facultad de Derecho de la universidad de Barcelona, decidieron que era importante que los estudiantes tuvieran la oportunidad de confrontar dos sistemas jurídicos diferentes (español y francés), de identificar los puntos en común o las diferencias y, así, establecer relaciones. Esta relación personal que origina el convenio interinstitucional MINERVE es el reflejo de una *esfera discursiva* (Bajtín, 1982) también llamada *comunidad discursiva* (Swales, 1990), y con mayor precisión

*espacio discursivo universitario* en Donahue (2017), que supera los límites institucionales y culturales de la formación en Derecho. Los estudiantes de MINERVE estudian el sistema jurídico español y escriben el género discursivo que describimos en nuestra investigación, entre otras razones, porque los miembros expertos de su comunidad consideran que esta es una de las herramientas que tienen para comprender mejor Europa, bajo la idea de que son ciudadanos europeos y de que, además, serán juristas de la Unión Europea.

En un plano más internacional, buscar los orígenes del caso práctico nos trasladó a los Estados Unidos de finales de siglo XIX, a las clases del profesor Christopher Columbus Langdell, decano de la Escuela de Leyes de Harvard. El método pedagógico inventado por Langdell para la formación de juristas y abogados, el método de caso, surge en un contexto sociohistórico de inventores capaces de resolver los problemas reales y prácticos de la población (el código Morse, el teléfono). En oposición a las clases puristas y teóricas, el método de caso fue una revolución en la enseñanza ya que se proponía el estudio práctico de la ley a partir de la jurisprudencia y no solo a partir de libros de textos. Langdell propuso el estudio de la ley viva. Con el estudio del razonamiento de los jueces, los alumnos iban llegando a sus propias conclusiones sobre la legislación. De manera que el modo de pensar y razonar en un género discursivo como el caso práctico que describimos en nuestra tesis proviene de una cultura y de una tradición particular muy reconocida por su claro proyecto de profesionalización de la formación académica.

Hemos visto en nuestro estudio que el empleo exclusivo del método de caso encontró opositores en los tiempos de Langdell e, incluso, hoy en día recibe miradas críticas entre algunos informantes entrevistados en nuestro estudio. Los resultados de nuestra tesis demuestran cómo la oposición de viejadata entre dos corrientes metodológicas en la enseñanza de Derecho, *el método de caso y la clase magistral*, aún está vigente en las decisiones metodológicas de los profesores catedráticos que participan en nuestro estudio. Integrar el conocimiento teórico con la técnica práctica es un asunto parcialmente resuelto en la comunidad jurídica de educación superior en España.

Rastrear los orígenes del caso práctico nos ha llevado a trazar su expansión en las facultades de todo el globo. En Europa, en particular, hemos estudiado cómo la política

del Plan Bolonia impulsó a las universidades europeas a profesionalizar sus formaciones, y, en consecuencia, creó un espacio más propicio para la implementación del método de caso en las facultades de Derecho. La reforma le pide a las facultades mantener una constante reflexión sobre la calidad de la formación lo cual incluye actualizar sus contenidos y ajustar sus metodologías a las realidades laborales de sus estudiantes. En nuestra investigación hemos visto cómo, a lo largo de la historia, aunque no sea del gusto de todos los profesores, utilizar el método de caso para formar a los futuros juristas se asocia con la necesidad de proponer un aprendizaje más activo, significativo y profesionalizante.

Los estudiantes franceses de MINERVE escriben casos prácticos porque algunos miembros expertos de su comunidad piensan que el ejercicio hará de ellos mejores juristas y estarán mejor preparados para ingresar a un mercado laboral. En oposición a la memorización de las normas jurídicas, creen que es muy importante desarrollar la competencia jurídica de identificación e interpretación de la norma, la competencia más perenne en la vida de un jurista profesional.

Atendiendo al modelo multinivel de Heinemann y Viehweger (1991), desarrollado por Ciapusio (2003, 2016), Ciapusio y Kuguel (2002), Adelstein y Kuguel (2005) y Cubo de Severino (2007), podemos afirmar que el caso práctico de nuestro estudio no es un texto escrito por intelectuales, investigadores, científicos o juristas expertos; y tampoco es publicado en revistas o publicaciones especializadas. Se trata de un texto escrito por estudiantes que pertenecen a una comunidad jurídica en formación a quienes podemos considerar como usuarios legos (principiantes) y semilegos (menos principiantes) en Derecho español, de acuerdo con la distinción de Ciapusio y Kuguel (2002), Parodi et al. (2008) y Parodi (2009b) para definir los roles de los miembros de una comunidad con respecto a sus grados de dominio del discurso especializado. Los resultados de nuestra investigación revelan que los estudiantes autores de los casos prácticos son usuarios del discurso jurídico que poseen conocimientos del área sistematizados previamente en su experiencia como estudiantes del sistema jurídico francés. Están en MINERVE porque quieren cumplir con las exigencias del programa de formación jurídica en español y, así, obtener un diploma de reconocimiento a nivel europeo. Dicha titularización universitaria complementa y enriquece el ciclo de iniciación y de admisión en la comunidad jurídica de Francia. Se trata, por lo tanto, de un texto escrito

por estudiantes que pertenecen a una comunidad jurídica en formación y, por ende, se nutren de ella y aspiran a pertenecer a ella. Nuestro estudio, ha señalado que aunque el caso práctico que describimos corresponde a una clase textual mayor, *el parcial* (evaluación de un curso de nivel superior), supera los límites de la academia ya que metodológicamente tiende un puente robusto con la práctica profesional.

En un ejercicio de persuasión, el jurista formula una pretensión para que el juez le dé la razón, deberá convencerlo e inducirlo a tomar parte de una conclusión favorable. El juez, por su parte, contesta con una resolución (sentencia judicial) cuyo objetivo es persuadir al jurista y a los ciudadanos de que con los preceptos que existen, las normas solo pueden ser esas que él aplica y que la resolución no puede ser otra. A su vez, en el contexto del ámbito académico que hemos descrito, durante el desarrollo de un parcial escrito, el estudiante de Derecho debe convencer a su lector, el profesor evaluador, de que su razonamiento es justo porque identifica el problema jurídico del caso, descarta y aplica las normas indicadas y porque la resolución o conclusión a la que llega se puede considerar, por ende, como la más apropiada. Tanto los estudiantes de Derecho como los juristas profesionales comparten como propósito comunicativo la persuasión y la convicción al otro a partir del tratamiento de los instrumentos jurídicos.

La realización de un caso práctico es un acto comunicativo diádico que incluye dos interactuantes con dos roles sociales asimétricos: el profesor y el estudiante. El primero tiene más experiencia que el segundo, es un especialista que evalúa y tiene, por tanto, un rol más dominante, es un experto. El estudiante, por su parte, se encuentra en un proceso de formación, y cumple un papel social inferior al del profesor jurista evaluador, es un usuario lego o semilego en la disciplina jurídica.

La situación contextual de los interactuantes, definida por los parámetros de lugar y de tiempo en que se produce el texto, es común. Los dos hablantes implicados en el acto comunicativo coinciden en tiempo y espacio, se trata de una comunicación escrita simultánea, pese a que no hay una interacción o negociación simultánea entre el emisor y su destinatario-evaluador. En el caso particular de nuestro corpus, los profesores entregan las consignas de un caso práctico durante la sesión de evaluación. Los estudiantes, por su parte, en un espacio y tiempo determinado (un aula de clase, dos horas de exámen) resuelven la consigna en formato manual (no digital). Los casos

prácticos que componen nuestro corpus son, pues, una producción en las instalaciones de la universidad y no una producción para resolver en casa y entregar de modo virtual con una fecha límite.

El nivel procedimental y estructural del caso práctico ha sido el tema principal del cuarto capítulo de los resultados de nuestro trabajo. De acuerdo con Ciaspucio y Kuguel (2002), Adelstein y Kuguel (2005) y Ciaspucio (2020) este nivel se refiere a la competencia de los estudiantes para saber qué contenido desarrollar y cómo. Así, hemos identificado qué tipo de información seleccionan los estudiantes cuando escriben un caso práctico, cómo la organizan y cuáles recursos emplean para expresarla de forma permanente. No se trata de un análisis, ni una descripción exhaustiva ni absoluta de las estrategias discursivas que emplean los estudiantes. Solo hemos dado cuenta de algunos procedimientos y estrategias discursivas que los estudiantes emplean para cumplir con los objetivos comunicativos del ejercicio en 190 muestras de casos prácticos.

El análisis de corpus nos ha permitido identificar una estructura textual prototípica del caso práctico, distribuida en 3 segmentos, los cuales incluyen las etapas del razonamiento basado en el silogismo jurídico: Apropiación de los hechos jurídicos, fundamentación y resolución del caso. También hemos identificado 5 procedimientos y estrategias discursivas que incluyen el uso de partículas discursivas, el recurso a las referencias y figuras de autoridad, el recurso a los verbos auxiliares modales, las fórmulas para explicitar la acción y la aplicación de las normas y las secuencias de explicativas de preceptos y procedimientos. El peso de las partículas discursivas en el corpus nos ha permitido explorar su uso y su descripción con más detalle. En este sentido, hemos definido cómo los estudiantes transmiten los significados argumentativos de adición, causa, consecuencia y oposición mediante conectores contraargumentativos; y cómo emplean matizadores, ordenadores y reformuladores para organizar la información. De manera que el análisis que hemos realizado en este capítulo nos permite definir e identificar el género es su dimensión más lingüística. Así pues, hemos presentado la síntesis de los mecanismos lingüístico-discursivos que caracterizan este género discursivo y hemos establecido las marcas lingüístico-discursivas de la variable de la interlengua de los estudiantes de MINERVE y las marcas lingüístico-discursivas que diferencian las producciones de los semilegos de las de los legos.

Escribir un caso práctico durante el parcial de final de semestre es la oportunidad para que los estudiantes activen las representaciones formadas previamente (durante las conferencias magistrales de MINERVE y la lectura de las consignas) y produzcan un texto específico que, en principio, se ajuste a las convenciones y a las expectativas de los miembros de la comunidad. Cuando un estudiante de derecho francés resuelve un caso español, en español, materializa la representación que tiene del género en francés y en español y lo adecúa a contextos sociales y culturales que se imponen en MINERVE. Esta dimensión cognitiva se puede identificar en la Figura 23, donde se representan los dos modelos de texto que el estudiante de MINERVE y su procesamiento mental.

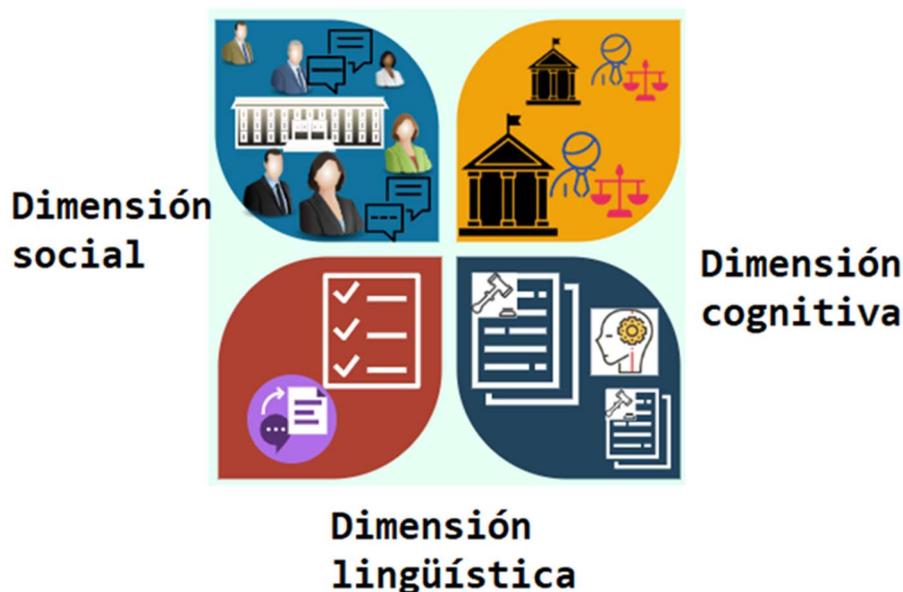


Figura 23. El caso práctico como género discursivo en nuestro estudio (Representación nuestra)

En este orden de ideas, según el enfoque cognitivo de Parodi (2009b, 2010e), el estudiante es realmente quien construye en su mente sus instrumentos comunicativos, entre ellos, un género discursivo como el caso práctico. Dicha construcción está claramente influenciada por los contextos, las situaciones sociales específicas y la interacción lingüística con los miembros expertos de su comunidad durante las conferencias magistrales, pero son las competencias cognitivas del estudiante las que almacenan esos elementos como representaciones cognitivas.

Nuestro estudio ha permitido confirmar que el estatuto del caso práctico en el contexto académico-jurídico francés es bastante estable y tradicional. Esto nos permite concluir que los estudiantes de MINERVE, ya tienen una representación cognitiva de los sujetos, de los participantes, de los entornos y de los ejercicios jurídicos que han realizado antes. En principio, podemos considerar que cuentan con estrategias procedimentales disciplinares adquiridas en francés. Como género discursivo, el caso práctico se ha construido y ha permanecido por medio de representaciones cognitivas originadas en su experiencia como estudiantes de Derecho francés. En este caso, hay una influencia de esas competencias al español ya que las competencias discursivas y los conocimientos previos también construyen su representación del caso práctico en español.

En las notas de observación de clase hemos registrado las metodologías de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de comunicación entre profesores y estudiantes, los actores sociales de este encuentro. La reconstitución de los intercambios durante la puesta en escena del método de caso nos ha permitido documentar las estrategias de los profesores para transmitir los instrumentos jurídicos españoles (derecho positivo, jurisprudencia, doctrina) a los estudiantes franceses, valiéndose de recursos físicos (power point, documentos de trabajo) y discursivos (explicaciones, narraciones, bromas, anécdotas, demostraciones). El método de caso práctico en el aula de Derecho hace que se establezca un diálogo socrático (Israël, 2013) entre profesores y estudiantes. A la luz de la lectura de un caso se sugiere que el estudiante identifique el conflicto jurídico, las normas y, especialmente, que analice las circunstancias y las condiciones del caso para poder aplicarla. Es muy patente el énfasis en los requisitos y en el análisis de un abanico de posibilidades, de mayor a menor importancia, que se deben tener en cuenta en el razonamiento jurídico. Para llegar a una o varias posibles soluciones del caso, las secuencias de argumentación y fundamentación son largas y muy detalladas. Todos los intercambios que hemos presenciado dan cuenta de la dimensión social del caso práctico ya que es el momento de interacción con los usuarios expertos del discurso jurídico y en esos instantes. En la Figura 23, hemos visto cómo esta dimensión social se representa en los intercambios con los profesores en el contexto académico universitario, dado que en la interacción los estudiantes se exponen a las conceptualizaciones, los procedimientos y las convenciones de una comunidad discursiva jurídico-académica.

Los contenidos discutidos durante las clases de derecho corresponden a una temática específica y a un tratamiento conceptual especializado (Cabré, 2004, p. 21) de los instrumentos jurídicos españoles. En la Figura 23 hemos representado que los estudiantes también tienen una experiencia previa en el tratamiento conceptual jurídico de los contenidos. Estudian en simultáneo el sistema jurídico francés y sus instrumentos jurídicos y el sistema jurídico español y sus instrumentos jurídicos. En los dos contextos, en las dos culturas jurídicas hay un tratamiento altamente especializado de los conceptos. Nuestra experiencia durante la observación de las clases nos ha permitido confirmar que pese a que pertenecen a dos instituciones diferentes y a que tienen en su historial una práctica académica en dos lenguas diferentes, profesores y estudiantes convergen en las clases de derecho de MINERVE y se reconocen como miembros de la misma comunidad de formación jurídica.

Describir la consigna de evaluación de casos prácticos ha sido entendido en nuestro estudio como la descripción de la interacción profesor-estudiante en el plano escrito. Este es pues otro espacio patente de la dimensión social del género. Comprender la consigna también es otro escenario que le permite a los estudiantes de MINERVE construir en su mente una representación del caso práctico en español. La consigna de evaluación condiciona y nutre la dimensión cognitiva del caso práctico en los estudiantes y colabora en la construcción del género como un instrumento de comunicación en español. Saber interpretar la consigna de un caso práctico y, posteriormente, resolverlo por escrito es una práctica de lectura-escritura que facilita a los estudiantes su incorporación en la comunidad de discurso de su disciplina.

Hemos identificado dos segmentos canónicos en la consigna. El primero, el segmento narrativo, expone los hechos factuales del caso y un conflicto jurídico de intereses entre las personas. La contraargumentación es el tipo de conexión explícita que más se utiliza en las consignas. En este grupo incluimos las fórmulas de concesión (pese a, a pesar de) y las de oposición (pero y sin embargo). Sin embargo, la yuxtaposición es la principal estrategia de los profesores para relacionar los enunciados de las consignas. Teniendo en cuenta el bajo nivel de experticia de los estudiantes en el discurso jurídico, los destinatarios de las consignas, y la propia complejidad de los hechos, en nuestra opinión, consideramos que el profesor mejoraría su consigna de evaluación incluyendo más

partículas de organización textual y más conectores argumentativos que permitan entender mejor las dimensiones del conflicto jurídico.

La descripción de la secuencia narrativa, la secuencia de petición y las partículas discursivas de las consignas nos han ayudado a entender cómo los estudiantes son expuestos a un estilo y a un procedimiento metodológico de la disciplina jurídica.

Más allá del hecho de que la resolución del caso práctico debe cumplir con lo requerido en la consigna, nuestro análisis ha confirmado su influencia en los mecanismos lingüístico-discursivos empleados por los estudiantes en, por lo menos, tres aspectos. (1) Las consignas inciden en la organización de la información de los casos prácticos. Si el segmento de petición lo sugiere, las redacciones seguirán el orden de presentación de la información sugerido. (2) El sorprendente espacio que toma el verbo modal *poder* en las redacciones se justifica en la medida que también se presenta en las preguntas de petición de algunas consignas. (3) También hemos confirmado la influencia positiva de las consignas en el uso del conector concesivo *pese a* en el corpus. Un conector concesivo muy formal y culto en español. Así, hemos verificado que la consigna de evaluación es un modelo discursivo formador en las competencias escritas de los estudiantes, por lo tanto consideramos que realizar unos ajustes en la exposición de la información en los segmentos de narración y petición ayudaría a los estudiantes no solo a producir mejores escritos sino a ser mejores escritores en español jurídico como lengua de especialidad

Por último, hemos señalado que las dos partículas discursivas más utilizadas por los profesores durante las conferencias son *por tanto* y *pero*. Este resultado nos resulta apenas lógico ya que con el conector consecutivo se introducen las conclusiones del razonamiento jurídico y con un conector contraargumentativo como *pero* se manifiesta lo complejo y lo adverso de los hechos de un caso y de las normas que se pueden aplicar.

Los estudiantes de los primeros niveles de formación de MINERVE utilizan muchos conectores en sus redacciones, pero muy concentrados en las formas léxicas como *pero* (contraargumentación), *entonces* (consecuencia), *porque* (causa) y *también* (adición). Los estudiantes semilegos, los estudiantes de Barcelona, dominan un catálogo más

amplio de conectores y la tendencia a concentrar la expresión de los significados en *pero*, *entonces*, *porque* y *también* es menos patente que en las muestras de los estudiantes franceses. Los estudiantes semilegos, privilegian los conectores *pero* (contraargumentación), *por tanto* (consecuencia), *ya que* (causa) y *además* (adición). Este es un dato interesante puesto que coincide con la selección de los expertos de *por tanto* como marcador consecutivo y *además* como conector de adición. En nuestra opinión esta es una marca clara de que la selección de estos conectores, en conocimiento de los matices y significados que aportan al discurso, acerca a los estudiantes semilegos de los expertos y establece una referencia para la progresión discursiva de los estudiantes de MINERVE.

Podemos señalar como un límite de nuestra investigación no haber podido escuchar la voz de los estudiantes de MINERVE y sus percepciones con respecto al caso práctico en español, al *cas pratique* en francés y con respecto a la formación en Derecho francés y en Derecho español. El reglamento universitario exige consultar las copias anónimas de sus parciales de fin de semestre y no hemos podido tener más datos exactos del perfil de los estudiantes cuyas redacciones hemos analizado. Tampoco podemos saber si se encuentran en un nivel B1, B2, C1 o C2 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. Superados los inconvenientes jurídicos, este límite con el que nos hemos encontrado podría suplirse, por ejemplo, con una encuesta y añadirse al corpus como otro recurso de análisis.

Aunque las consideramos representativas y fieles a los intercambios vistos en clase, nuestras notas tomadas a mano encuentran un límite como mecanismo de recolección de datos. Seguramente si hubiéramos registrado en video o en audio los cursos magistrales de MINERVE, habríamos tenido una gran oportunidad para caracterizar con más detalle la versión del caso práctico en el plano oral. El diálogo socrático entre profesores y estudiantes es un espacio fundamental en el que se establecen las dimensiones lingüísticas, sociales y cognitivas del género. Su registro con técnicas de audio o video, y el respectivo análisis de la conversación, habría permitido presentar resultados mucho más exhaustivos del diálogo socrático en clase de Derecho español.

El resultado más inmediato de nuestra investigación es una propuesta didáctica del caso práctico en español, dirigida a los estudiantes franceses. Los resultados de nuestro estudio, especialmente las marcas de la variable interlengua y las marcas de la experticia discursiva pueden encontrar un espacio en una *Guía didáctica del discurso académico escrito en Derecho*. Se trata de una guía que explicaría cuáles son los objetivos comunicativos del caso práctico y señalaría cuáles son los mecanismos lingüísticos y discursivos pertinentes para cumplirlos. La guía también incluiría los aspectos discursivos que se deben tener en cuenta durante las clases magistrales (plano oral) y durante la lectura y la comprensión de la consigna de evaluación (plan escrito). Este manual le permitiría a los estudiantes franceses de Derecho no solo mejorar sus redacciones sino que además podría hacer de ellos mejores escritores de casos prácticos en español. En este sentido nuestra guía incluiría las características de la dimensión lingüística, la dimensión cognitiva y la dimensión social del género. Para su concepción, idealmente trabajaríamos en cooperación con los profesores catedráticos de Barcelona que intervienen en MINERVE, o por lo menos se buscaría tener su aval. La guía podría incluir ejemplos de consignas de evaluación y de resoluciones de casos provenientes de nuestro corpus y podría ser de gran utilidad en otros contextos universitarios franceses en los que se aprende Derecho español, en español. Los estudiantes franceses de otras universidades hacen intercambios con diversas facultades de Derecho en España, viajan allí durante un semestre o un año; asisten a clase y son evaluados como los otros estudiantes hispanohablantes de Derecho. Estos estudiantes y los programas que los forman en Francia encontrarían en nuestra guía la oportunidad para entrenarse y formarlos, respectivamente, en una metodología de evaluación con la que se encontrarán en el territorio español.

La nuestra es la primera caracterización del caso práctico como un género discursivo en español. Por lo tanto, cada uno de los mecanismos lingüístico-discursivos que hemos identificado en las muestras de casos prácticos podría tener un tratamiento más concienzudo y exhaustivo. Por ejemplo, se podría revisar la manifestación de la oposición en el razonamiento jurídico y esto incluiría no solo el empleo de los marcadores contraargumentativos, también sería la oportunidad para revisar los recursos léxicos, los recursos verbales y la yuxtaposición como estrategias para expresar los significados de adversidad en el texto.

Debido al amplio espacio que ocupa en el corpus, el estudio de la modalización también podría recibir un tratamiento más exhaustivo, integrando no solo los verbos modales sino además los matizadores. Por otro lado, la condicionalidad, los mecanismos de referencia, las personas y la despersonalización en el discurso, son categorías identificadas en nuestro análisis con NVIVO que merecen un desarrollo y un tratamiento exhaustivo en futuras publicaciones y en otros formatos que le den una continuidad a nuestra investigación.

Dentro de las perspectivas de prologación de nuestra investigación también sería interesante comparar los casos prácticos escritos en español ELM y en francés ELM, con el objetivo de ver los movimientos retóricos y los mecanismos lingüístico-discursivos propios de cada cultura disciplinar. Este contraste estaría anclado en las hipótesis de la retórica contrastiva. También podríamos analizar muestras de estudiantes hispanohablantes de los primeros semestres y contrastarlas con las muestras de casos prácticos de los últimos años de la carrera. Nuestras entrevistas con los informantes nos han dejado claro que más se avanza en el nivel de formación más complejos se hacen los casos prácticos que se proponen en la evaluación, debido a esto sería interesante ver cómo a nivel discursivo los estudiantes ajustan sus estrategias con respecto a la complejidad y a los fines comunicativos más desafiantes del ejercicio.

La caracterización del caso práctico realizada en el contexto de MINERVE, nos ha despertado un gran interés en los ejercicios clásicos de la formación francesa de Derecho. Así, las prácticas académicas jurídicas tradicionales como *el cas pratique*, *el commentaire d'arrêt* (comentario de sentencia), *la fiche d'arrêt* (reseña de sentencia) y la *dissertation juridique* (disertación jurídica) también pueden ser descritas como géneros discursivos en el contexto académico francés, en lengua francesa. En este sentido podríamos hacer un gran aporte a los estudiantes hispanohablantes que buscan integrar los estudios superiores de Derecho en Francia y se encuentran con una cultura y una disciplina cuyas prácticas metodológicas están absolutamente codificadas. Un estudio en este contexto estaría anclado en las metodologías FOU (*Français sur objectifs universitaires*, francés con propósitos universitarios) y LU (*littératies universitaires*, alfabetización académica).

Por otro lado, la metodología seguida en nuestra investigación nos ha preparado para eventualmente poder (1) identificar los géneros discursivos de otras disciplinas y (2) diseñar propuestas para la enseñanza de los discursos de especialidad y géneros de formación en el marco de los estudios de LANSAD o LEA. Como hemos visto, el caso no está cerrado, las prolongaciones de nuestro estudio son muy diversas.



# BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Mardaga.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Adam, J.-M., Combettes, B., Maingueneau, D., Moirand, S., & Achard-Bayle, G. (2006). Textes/Discours et Co(n)textes. Entretiens avec Jean-Michel Adam, Bernard Combettes. *Pratiques*, 129(1), 20-49. <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2094>
- Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours / Jean-Michel Adam (2e édition entièrement revue et augmentée)*. Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2016). Pratiques, la linguistique textuelle et l'analyse de discours, dans le contexte des années 70. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2931>
- Adelstein, A. & Kuguel, I. (2005). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Albi, A. B. (2000). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Ariel. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=211482>
- Alcaraz Varo, E., & Hughes, B. (2009). *El español jurídico (2a. ed. actualizada)*. Ariel.
- Arias, G. J. A. (2020). Estrella Montolío y Mario Tascón, El derecho a entender. La comunicación clara, la mejor defensa de la ciudadanía. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 0(19), 623-629. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5736>
- Aschenberg, H., & Loureda, Ó. (2011). Introducción. Marcadores del discurso: descripción, definición, contraste. En *Marcadores del discurso de la descripción a la definición*. En *Marcadores del discurso* (p. 9-32). <https://doi.org/10.31819/9783865278760-001>
- Ayache, M., & Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(2-Eté), 33-46. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657490>
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 105-128. ISBN 84-7711-085-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=574835>
- Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, 248-293. México: Siglo XXI. <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-lacreacic3b3n-verbal.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (BID). (2011). *Lecciones Aprendidas*. Sector de Conocimiento y Aprendizaje (KNL).

- Baralo, M. (2012). Reflexiones sobre alfabetización avanzada en español LM y LE a propósito del estudio contrastivo de Federico Navarro. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 12, 6.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236094>
- Barraud, B. (2016a). La linguistique juridique. En *La recherche juridique*. L'Harmattan.  
<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01367747>
- Barraud, B. (2016b). La méthodologie juridique. En *La recherche juridique*. L'Harmattan.  
<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01367751>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bhatia, V. (2008). Lenguas con propósitos específicos: perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista signos: estudios de lingüística*, 67, 157-176.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2688172>
- Bhatia, V. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Ibérica: Revista de La Asociación Europea de Lenguas Para Fines Específicos ( AELFE )*, 4, 3-19.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2475932>
- Beaugrande, R.-A. de, & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 1-2). Gallimard.
- Bizeau M. (19 de octubre de 2021). La méthodologie du cas pratique en droit. *Fiches de Droit*. <https://fiches-droit.com/methodologie-cas-pratique>
- Borja, A. (2000). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Ariel.
- Pincemin, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en oeuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents* [Thèse de doctorat, Paris 4]. <https://www.theses.fr/1999PA040027>
- Bernard, L. (2016). *La integración de técnicas de motivación y control de estrés, como medio didáctico, en la enseñanza de la expresión oral (lengua extranjera) a nivel superior*. [Thèse de doctorat, Perpignan]. <https://www.theses.fr/fr/2016PERP0012>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa Calpe.
- Bernárdez, E. (2004). Aportaciones de la lingüística del texto. En Sánchez, J. y Santos, I. (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (p. 199-218). SGEL.
- Bezin, M., & Rapp-Cassigneul, V. (2014). *La méthodologie du cas pratique en schémas*. Ellipses.
- Bosio, V., Castel, V. M., Ciapuscio, G., Cubo, L., & Müller, G. (2012). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*.  
[https://www.researchgate.net/publication/235982931\\_Discurso\\_especializado\\_estudios\\_teoricos\\_y\\_aplicados](https://www.researchgate.net/publication/235982931_Discurso_especializado_estudios_teoricos_y_aplicados)
- Bottaro, F. (2021). *Droit du travail*. Vuibert.

- Boutry, C., Gravereaux, C., & Ostier, E. (1984). *Cas pratiques de droit des affaires: 120 exercices corrigés*. C.L.E.T: Ed. Banque.
- Branlard, J.-P. (1998). *Méthodes de travail pour l'introduction au droit et le droit civil: recommandations générales, dissertation juridique, commentaire d'arrêt ou de jugement, consultation juridique et cas pratique, commentaire de texte*. Gualino.
- Briz, A., Pons, S. y J. Portolés (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. [www.dpde.es](http://www.dpde.es)
- Bros, S., & Grignon-Derenne, F.-X. (2007). *Méthodes d'exercices juridiques: commentaire d'arrêt, cas pratique, consultation, dissertation, synthèse de documents*. Francis Le-febvre.
- Brunon-Ernst, A., Sabatier, A., Vincent-Prabakar, S., Beplate, J., & Gadbin-George, G. (2019). *Glossaire de droit anglais: méthode, traduction et approche comparative* (2e édition). Dalloz.
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Editorial Empuries.
- Cabré, M. T. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? Van Hooff, Andreu (dir.), *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*. Revista Foro Hispánico, 26, 19-34.
- Cabré, M. T., & Gómez, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global*. Gredos.
- Cabrera, M. T. (2016). El discurso académico jurídico y su evaluación. *PRUEBA CODICE-Derecho: Una experiencia de evaluación en la educación superior, 2016*, 65-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7138286>
- Casamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=175729>
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y seña*, 16, 71-117. <https://doi.org/10.34096/sys.n16.5707>
- Carlino, Paula., P. (2010). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En Arnoux, E. (com, p.). *Escritura y producción de conocimientos en carreras de posgrado*. Santiago Arcos Editores.
- Carvalho, C. (2008). Enseigner la langue du droit comme langue étrangère.: Cas du français juridique destiné à des étudiants espagnols. *La culture de l'autre: l'enseignement des langues à l'Université: Deuxième Rencontre Hispano-français de Chercheurs (SHF/APFUE), École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines (26 au 29 novembre 2008)*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4027794>

- Casado, M. (1998). Lingüística del texto y marcadores del discurso. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, 55-70. ISBN 8476353324.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4267505>
- Casamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Cassany, D. (2004). La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE. *Español para Fines Específicos: actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. CIEFE, Amsterdam, noviembre de 2003, 40-64. ISBN 90-806886-3-0.
- Cassany, D. (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. En: Salaburu, P. y Ugarteburu G. I *Jornadas sobre lenguajes de especialidad y terminología*, 9-24.  
<https://repositori.upf.edu/handle/10230/21506>
- Cassany, D. (2018). *Expresión escrita en L2/ELE(2ª ed.)*. Arco Libros.
- Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Cervilla, M. D. (2010). Elaboración de supuestos prácticos. *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*, 53-60. ISBN 978-84-277-1716-9.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D., Adam, J.-M., Bonnafous, S., & Boutet, J. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Éditions du Seuil.
- Chapon, S. (2017). Didactique de l'anglais juridique: de l'utilité des fictions judiciaires. *Langues modernes*, 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6408754>
- Chapon, S. (2018). Le langage non-verbal au service de l'apprentissage de l'anglais juridique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, Vol. 37 N°2. <https://doi.org/10.4000/apliut.6162>
- Chierichetti, L., & Garofalo, G. (Eds.). (2011). *Lengua y Derecho: líneas de investigación interdisciplinaria* (1 edition). Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Universidad de Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica.
- Ciapuscio, G. (2019). Textos de especialidad: Algunas precisiones conceptuales para su enseñanza. *JEFE-VI II: Contribuciones a las Segundas Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena*, 4-18. ISBN 978-3-9504826-1-4.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7453371>
- Ciapuscio, G. Y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En García, J. y Fuentes, M. T. (eds.) *Texto, terminología y traducción*, 37-74. Ediciones Galmar.
- Ciapuscio, G., Adelstein A. y Gallardo S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. 317-345. Editorial Planeta.
- Clément, G., & Thomas, G. (2016). Langue de spécialité et contenu disciplinaire dans les

cours d'anglais en faculté de droit : quelques réflexions sur nos pratiques. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, Vol. 35 N° spécial 1.* <https://doi.org/10.4000/apliut.5531>

- Cobos, I. (2012). Análisis contrastivo del discurso jurídico español-alemán. *Alfinge: Revista de filología, 24*, 31-54.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4106783>
- Colin, P., Gervaise, G., Lamorlette, T., Schmidt, J. , P., & Goré, F. , P. (1978). *Fiscalité pratique des affaires*. Économica.
- Colin, P., & Gervaise, G. (1991). *Fiscalité pratique des affaires: avec 15 études de cas*. CLET : Dunod.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge university press.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- Cornu, G. (2003). Linguistique juridique. En Alland, D., & Rials, S. *Dictionnaire de la culture juridique*. Lamy : PUF.
- Cornu, G. (2005). *Linguistique juridique* (3e édition). Montchrestien.
- Cuadrado, H. (2003). *El lenguaje jurídico*. Verbum.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=18000>
- Cubo de Severino, L. (coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Comunicarte.
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, 26*, 23-40.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941559>
- Cuenca, J. M. (2017). *L'application WhatsApp dans la négociation franco-espagnole : un catalyseur de la confiance interculturelle* [These de doctorat, Paris 10].  
<https://www.theses.fr/fr/2017PA100128>
- Cueva, A. (2008). Estado de la cuestión sobre las características gramaticales de los marcadores discursivos del español. *Forma y función, 21*, 87-106. DOI: ISSN 0120-338X.
- Damette, E. (2007). *Didactique du français juridique: Français langue étrangère à visée professionnelle*. L'Harmattan.
- Damette, E., & Dargirolle, F. (2017). *Méthode de français juridique* (2e édition). Dalloz.
- Da Silva, V. (2011). *Réussir son cas pratique en droit de la responsabilité: sujets corrigés* (Vol. 1-2). L'Harmattan.
- Da Silva, V. (2012). *Réussir son cas pratique en droit de la famille: sujets corrigés*. L'Harmattan.

- De Vogüé, S., Espinoza, N., Garcia, B., Perini, M., Sitri, F., & Watorek, M. (2017). Constitution d'un grand corpus d'écrits émergents et novices : principes et méthodes. *Corpus*, 16. <https://doi.org/10.4000/corpus.2737>
- Deza, P. (2006). Tres décadas de retórica contrastiva español-inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 3, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201683>
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (Eds.). (2012). *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives*. CRESEF.
- Dijon, P., & Villela, É. (2006). *Le cas pratique en droit international privé: contrats internationaux*. Ellipses.
- Di Pardo Léon-Henri, D. (2012). Teaching Foreign Languages through the Analysis of Film and Television Series: English for Legal Purposes. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXXI N° 2, 126–139. <https://doi.org/10.4000/apliut.2732>
- Donahue, C. (2017). *Écrire à l'Université: analyse comparée, France - Etats-Unis*. Presses universitaires du Septentrion.
- Dufour, S., & Parpette, C. (2018). Le français sur objectif spécifique: la notion d'authentique revisitée. *ILCEA. Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, 32. <https://doi.org/10.4000/ilcea.4814>
- Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistemática*. Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.
- Escartin, A. (2020). *La langue de la coopération internationale. Pratiques discursives des ONG espagnoles de développement*. [Thèse de doctorat, Perpignan]. <https://www.theses.fr/fr/2020PERP0032>
- Flamenco, L. (1999). Las construcciones concesivas y adversativas. *Gramática descriptiva de la lengua española, Vol. 3, 1999 (Entre la oración y el discurso. Morfología)*, 3805–3878. ISBN 84-239-7920-2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2152608>
- Flores, I. B. (2005). Langdell v. Holmes: on legal education -and the legal profession-. *Mexican Law Review*, 4, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1159795>
- Gadbin-George, G. (2011). L'enseignement de l'anglais juridique : quelle spécificité pour les futurs spécialistes de droit public? *AS, p. la revue du GERAS*, 60, 41-64. <https://doi.org/10.4000/as,p.2502>
- Gallego, J. L. (2003). Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (español para fines académicos). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE : Murcia, 2-5 de octubre de 2002*, 274-287. ISBN 84-607-8687-0. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800219>

- Garcés, M. , P. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Iberoamericana.
- García, M. (2005). Análisis discursivo de ensayos estudiantiles [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://www.tdx.cat/handle/10803/4877>
- Gil, M., & Llorián, S. (2000). La enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Vol. 1*, 331-342. ISBN 84-921520-6-0. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766308>
- Gimenez, G. (2011). Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad. En F. Ortega (com, p.), *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra Ediciones.
- Gimeno, J. V., Díaz, M., Morenilla, P., & Ibañez, F. (2016). *Casos prácticos de derecho procesal civil* (4ª edición). Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Gledhill, C., & Kübler, N. (2016). What can linguistic approaches bring to English for Specific Purposes? *AS, p. La Revue Du GERAS*, 69, 65-95. [https://doi.org/10.4000/as\\_p.4804](https://doi.org/10.4000/as_p.4804)
- García, M. (2005). Análisis discursivo de ensayos estudiantiles [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://www.tdx.cat/handle/10803/4877>
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arco Libros.
- Gómez de Enterría, J. (2010). El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación, Vol. 1*, 41-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5596292>
- Goltzberg, S. (2017). *L'argumentation juridique*. Dalloz.
- Gridel, J.-, P. (1985). *La Dissertation et le cas pratique en droit privé*. Dalloz.
- Gridel, J.-, P. (1996). *La dissertation, le cas pratique et la consultation en droit privé: méthodes, illustrations*. Dalloz.
- Guglielmi, I., & Quiñones, B. (2013). El estudio de caso como herramienta pedagógica en la formación emprendedora. *Acción Pedagógica, Vol. 22, Nº. 1*, 132-141. ISSN 1315-401X. <https://repository.globethics.net/handle/20.500.12424/3266451>
- Gutierrez -Laffargue, , P. (2015). *Le temps d'adresse dans les interactions verbales en classe d'espagnol, langue étrangère (niveau supérieur) : enseignement et pratiques* [Thèse de doctorat, Paris 10]. <https://www.theses.fr/fr/2015PA100167>
- Haberman, J. , P. (2020). *Police, officiers, commissaires: concours 2020*. Gualino.

- Hael, V. (2015). Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina. *SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera)*, 0(9). <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/3239>
- Harb, H. (2017). *La production écrite en droit : analyse linguistique et propositions didactiques* [These de doctorat, Artois]. <http://www.theses.fr/2017ARTO0007>
- Heinemann, W. y Viehweger H. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Max Niemeyer Verlag.
- Heinemann, M., & Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion - Text - Diskurs*. Max Niemeyer Verlag.
- Hoir-Lauprêtre, C. (2001). *Le cas pratique en droit commercial*. Ellipses.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. University of Michigan Press.
- Israël, L. (2013). L'apprentissage du droit. Une approche ethnographique. *Droit et société*, n° 83(1), 177-192. <https://www.cairn.info/journal-droit-et-societe1-2013-1-page-177.htm>
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion. *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, 21-41. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00089961>
- Janin, P. (2006). *Méthodologie du droit administratif: cas pratique, commentaire d'arrêt, commentaire de texte, dissertation, fiche d'arrêt*. Ellipses.
- Jeannin, A. (2014). Le français juridique dans les universités allemandes: état des lieux. *Points communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), Numéro 1*, 44-68.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Nathan.
- Kimball, B. A. (2006). The Proliferation of Case Method Teaching in American Law Schools: Mr. Langdell's Emblematic «Abomination,» 1890-1915. *History of Education Quarterly*, 46(2), 192-247. <https://www.jstor.org/stable/20462057>
- Kübler, N. (2014). Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'université. Vers une compétence utile pour l'enseignement/apprentissage des langues? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 11(11-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1685>
- Levillain, N., & Forgeard, M.-C. (2019). *Cas pratiques de droit de la famille: stratégies patrimoniales, liquidations civiles et fiscales*. LexisNexis.
- Menezes, M. A. de A. (2009). Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 35, 129-143. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100009>

- Limpías, J. L. (2012). El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, 13, 60-101.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2070-81572012000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2070-81572012000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Llebaría, S. (2009). *El proceso Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿absolución o condena?* ESADE Bosch.
- Lomeña, M. (2018). *Le professionnalisme de traducteurs “natifs” et “professionnels” judiciaires : une étude exploratoire et contrastive en France et en Espagne* [Thèse de doctorat, Paris 10]. <https://www.theses.fr/fr/2018PA100078>
- López, A. (2015). Etiquetas discursivas, hiperónimos y encapsuladores: una propuesta de clasificación de las relaciones de cohesión referencial. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 31(2), 435-462.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5024915>
- López, A. (2018). El método del caso aplicado a la enseñanza del derecho romano. *Docencia y Derecho*, 12, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6753248>
- López, P. (2007). La argumentación discursiva en textos jurídico-administrativos (SS. XV y XVI). *Estudios humanísticos. Filología*, 29, 169-193.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2339398>
- Loureda, Ó. (2009). *Introducción a la tipología textual* (2da ed.). Arco Libros.
- Loureda, O., & Acín-Villa, E. (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Arco Libros.
- Macias Barres, D. (2013). *Faits de langue, problèmes d'acquisition et intervention pédagogique : le cas des temps verbaux, du choix modal et de l'opposition ser/estar en espagnol* [Thèse de doctorat, Paris 10]. <https://www.theses.fr/fr/2013PA100171>
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Mardaga.
- Mangiante, J.-M. (2009). Vers un référentiel de formation linguistique pour les étudiants étrangers à partir de la construction de corpus professionnels. *Terres de FLE*, 2, 19-30.
- Mangiante, J.-M., & Meneses-Lerín, L. (2016). L'analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques. Dans J.-M. Mangiante & C. Cavalla (dir.) *Analyse Des Données et Élaboration Des Contenus de Formation En FOS : Des Corpus Aux Ressources, Points Communs. Recherche en didactique des langues sur objectifs spécifiques*, 3, 25-43.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette Français Langue Etrangère.
- Mangiante, J. M., & Parpette, C. (2011). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies monde*, 8, 115-134.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432412>
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2016). Le FOU : des dispositifs à la mise en œuvre didactique. En W. Bordo & J. Goes (Eds.), *Le Français sur objectif universitaire :*

*Entre apports théoriques et pratiques de terrain* (p. 163-177). Artois Presses Université. <http://books.openedition.org/apu/13828>

- Masclat, J.-C., & Valette, J.-P. (2014). *Méthodologie du droit constitutionnel*. Ellipses.
- Martín, M. A. (1998). Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En Martín, M. A. & Montolío E. (coords.) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (p. 19-53). Arco Libros.
- Martín, M. A. & E. Montolío (coords.) (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Arco Libros.
- Martín, M. A. & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (dirs), *Gramática descriptiva de la lengua española* (p. 4051-4213). Espasa Calpe.
- Martínez, D. (2010). *Metodología jurídica y argumentación*. Marcial Pons.
- Marquilló Larruy, M. (2012). Littératie et multimodalité ici & là-bas. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 9(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2350>
- Marquilló Larruy, M. & Trévisiol Okamura, P (2020). Distance interlinguistique et variantes d'apprentissage d'une langue éloignée. En Oshima, H., Bazantay, J., Porquier R., *Actes du colloque, Apprentissage d'une langue éloignée : analyse d'erreurs d'apprenants francophones*, (p. 45-62). Lambert Lucas.
- Marquilló, M. (2020). Penser l'erreur pour la didactique. Plaidoyer pour les variantes et les variétés d'apprentissage. *Le Français et les langues. Histoire, linguistique, didactique, Hommage à Jean-Louis Chiss*, (89-100). Lambert Lucas
- Mazeaud, H., & Mazeaud, D. (2001). *Méthodes de travail: DEUG droit*. Montchrestien.
- Mendiluce, G. (2005). *Estudio comparado inglés/español del discurso biomédico escrito: la secuenciación informativa, la matización asertiva y la conexión argumentativa en la introducción y la discusión de artículos biomédicos escritos por autores nativos y no-nativos* [<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>, Universidad de Valladolid].
- Merodo, A., & Natale, L. (2012). El análisis de caso en educación. En Natale, L. (coord.). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (p. 97-116). Universidad Nacional de General Sarmiento. <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/502/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textosacademicos-y-profesionales.html>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Hlady Rispal, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (J.-J. Bonniol, Ed.). De Boeck.
- Ministerio de Justicia. 2010. Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico. Ministerio de Justicia. <http://lenguajeadministrativo.com/wp-content/uploads/2013/05/cmlj-recomendaciones.pdf>
- Ministerio de Justicia. 2011. *Estudio de campo: Lenguaje escrito*. Comisión para la modernización del lenguaje jurídico. Ministerio de Justicia.

- Montaner, S. (2017). Estudio de Caso en Educación. Una aproximación teórica. En *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°7, 27-31.  
<https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/7/>
- Montolío, E. (1998). La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores del discurso. En Martín, M. A. y E. Montolío (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, 93-120. ISBN 8476353324. Arco Libros.
- Montolío, E. (Coord.) (2000a). *Manual práctico de escritura académica*. (V. I, II y III). Ariel.
- Montolío, E. (2000b). Les estructures condicionals (si p, q) i la seva rellevància en les formulacions legislatives, administratives i jurídiques. *Revista de llengua i dret*, 34, 67-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3959653>
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita: contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Ariel.
- Montolío, E. (2010b). Por ahora/ de momento/ por el momento, es un tipo encantador. Operadores de debilitamiento argumentativo de origen temporal. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 44, 28-66.
- Montolío, E. (ed.) (2011). *Hacia la modernización del discurso jurídico*. Universitat de Barcelona, Publicacions i Edicions.
- Montolío, E. (2012a). La modernización del discurso jurídico español impulsada por el Ministerio de Justicia. Presentación y principales aportaciones del Informe sobre el lenguaje escrito. *Revista de llengua i dret*, 57, 95-121.
- Montolío, E. (2012b). La situación del discurso jurídico escrito español: Estado de la cuestión y algunas propuestas de mejora. *Hacia la modernización del discurso jurídico: contribuciones a la I Jornada sobre la modernización del discurso jurídico español*, 65. ISBN 978-84-475-3609-2.
- Montolío, E. (Dir.) (2014). *Manual de escritura académica y profesional*. Ariel.
- Montolío, E., & López, A. (2008). La escritura en el quehacer judicial: Estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España. *Revista signos*, 41(66), 33-64. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000100002>
- Montolío, E., & López, A. (2010). Especificidades discursivas de textos profesionales frente a académicos. La recomendación profesional. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel. [www.academia.edu/25738890/2010\\_Especificidades\\_discursivas\\_de\\_textos\\_profesionales\\_frente\\_a\\_acad%C3%A9micos\\_La\\_recomendaci%C3%B3n\\_profesional](http://www.academia.edu/25738890/2010_Especificidades_discursivas_de_textos_profesionales_frente_a_acad%C3%A9micos_La_recomendaci%C3%B3n_profesional)
- Montolío, E., & Tascón, M. (2020). *El derecho a entender. La comunicación clara, la mejor defensa de la ciudadanía*. Catarata.
- López, P. (2007). La argumentación discursiva en textos jurídico-administrativos (SS. XV y XVI). *Estudios humanísticos. Filología*, 29, 169-193.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2339398>
- Morales, O., & Cassany, D. (2008). Interpretaciones de la atenuación en artículos de revisión de Odontología. *Revista signos: estudios de lingüística*, 67, 299-328.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2688190>

- Mouralis, J.-L. (2010). *Le cas pratique en droit civil*. Ellipses.
- Moroney, E. (2013). Summer Reading: Legal Education's 9 Big Ideas, Part 3. *The Case Studies Blog | Harvard Law School*.  
<https://blogs.harvard.edu/hlscasestudies/2013/07/23/summer-reading-legal-educations-9-big-ideas-part-3/>
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Natale, L. (coord.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.  
<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/502/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textosacademicos-y-profesionales.html>
- Natale, L., & Stagnaro, D. (2014). El parcial presencial. En Navarro, F. (Ed.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*, 103-134. ISBN 978-987-3617-25-6. Universidad de Buenos Aires (UBA).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6674384>
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina: Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 12, 3.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236091>
- Navarro, F. (Ed.). (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (UBA).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=723206>
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*, 7-15. Ediciones Universitarias de Valparaíso. ISBN 978956170727.
- Navarro, F. (2018a). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, (50), 8-14.  
<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49247>
- Navarro, F. (2018b). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (p. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes.
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines: Student Writing in Higher Education*. Cambridge University Press.  
<http://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/catalog/teacher-training-development-and-research/genres-across-disciplines/genres-across-disciplines-student-writing-higher-education?isbn=9780521149594&format=PB>
- Núñez, J., Fuentes, F., Muñoz, G., & Sánchez, S. (2015). Análisis de elaboración e implementación del método del caso en el ámbito de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 33-45.

<https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.07.001>

- Olano, C. O. (1989). El análisis del discurso: introducción teórica. *Epos: Revista de filología*, 0(5), 81. <https://doi.org/10.5944/epos.5.1989.9656>
- Ospina, S. (2016). *Les effets de l'enseignement de stratégies de communication orale en cours d'espagnol, langue étrangère en France* [Thèse de doctorat, Paris 10]. <https://www.theses.fr/fr/2016PA100108>
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=351158>
- Parodi, G. (2009a). El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. *Estudios filológicos*, 44, 123-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7897219>
- Parodi, G. (2009b). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), 19-56. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0459-12832009000300001&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0459-12832009000300001&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Parodi, G. (2010a). Corpus, discurso y géneros: Español en contextos académicos y profesionales. *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación, Vol. 1, 2010 (El español en contextos específicos: enseñanza e investigación (Volumen I))*, 65-88. ISBN 978-84-614-2969-1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5596293>
- Parodi, G. (ed.). (2010b). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel.
- Parodi, G. (2015). Variation across university genres in seven disciplines: a corpus-based study on academic written Spanish. *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(4), 469-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6281733>
- Parodi, G., Venegas, R., & Ibáñez, R. (2008). Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: criterios, definiciones y ejemplos. En *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (p. 39-74). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2874758>
- Parodi, G., & Burdiles, G. (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Ariel.
- Pastor, S. (2013). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. *“Studia linguistica in honorem” Francisco Gimeno Menéndez*, 765-786. ISBN 978-84-9717-256-1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4630635>
- Peshkov (sapojnikova), K. (2012). *Le discours juridique en russe et en français: une approche typologique* [Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00997016>

- Perron-Zlatiew, C. (1981). *Le droit des affaires appliqué: La dissertation juridique, le commentaire d'arrêt, la consultation juridique (ou le cas pratique), étude de documents* (M. A. Fontaine, Ed.). Foucher.
- Piedehierro, C. (2009). La transferencia de instrucción: estudio de interlengua sobre marcadores discursivos en producciones escritas de aprendices francófonos de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 5, 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3112170>
- Pinochet, R., Ravetllat, I., & González, D. (2020). *Manual de casos prácticos de derecho civil*. Tirant lo Blanch.
- Polanco, F., & Yúfera, I. (2013). La construcción parafrástica en las sentencias judiciales. Una propuesta de optimización del discurso. *Revista de Educación y Derecho*, 0(07). <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i07.5867>
- Puiatti de Gómez, H. (2005). El artículo de investigación científica. En Cubo de Severino, L. (Compiladora), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico – científico*, 23-91. Comunicarte.
- Portolés, J. (1998a). *Marcadores del discurso*. Ariel.
- Portolés, J. (1998b). La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso en M. A. Martín y E. Montolío (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, 71-91. Arco Libros.
- Portolés, J. (1999). Los ordenadores del discurso y el lenguaje periodístico. *La lengua y los medios de comunicación: actas del Congreso Internacional celebrado en la Universidad Complutense de Madrid en 1996, Vol. 1*, 161-169. ISBN 84-95215-01-2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012405>
- Puiatti de Gómez, H. (2005). El artículo de investigación científica. En Cubo de Severino, L. (Compiladora), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico – científico*, 23-91. Comunicarte.
- Rakoff, T. D., & Minow, M. (2007). A Case for Another Case Method. *Vanderbilt Law Review*, 60, 597. <https://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/vanlr60&id=609&div=&collection=>
- Rámila, N. (2018). *L'identité professionnelle des enseignants d'espagnol langue étrangère pour adultes en France et en Espagne : état des lieux* [Thèse de doctorat, Paris 10]. <https://www.theses.fr/fr/2018PA100051>
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Volumen I y II. Espasa Calpe.
- Rodríguez-Piñero, A. I., & García, M. (2010). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos, precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación, Vol. 2.*, 907-932. ISBN 978-84-614-2970-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5597354>

- Rosales, P., & Vázquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo. *Signo y seña*, 16, 47-69. <https://doi.org/10.34096/sys.n16.5705>
- Ruiz Pisano, C. (2016). *Théorie et pratiques de la compréhension audiovisuelle dans la didactique de l'espagnol langue étrangère* [Thèse de doctorat, Rouen]. <https://www.theses.fr/fr/2016ROUEL009>
- Sánchez, Á. (2001). El método hermenéutico aplicado a un nuevo canon: hacia la autorización de la producción escrita de los estudiantes de inglés. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 24, 295-324. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=625295>
- Sánchez, D. (2016). Delimitación y desarrollo de las lenguas de especialidad. Problemas actuales en la definición de los géneros discursivos en las lenguas con propósitos específicos. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 30, 31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5327430>
- Sánchez, S. (1996). *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Práxis.
- Sánchez, S. (2012). *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Argos.
- Sánchez, S., & Chaves-Gamboa, M. (2014). Los análisis cuantitativos y cualitativos de la producción del conocimiento en educación física: la experiencia del nordeste brasileño. *Praxis & Saber*. 5. 17. 10.19053/22160159.3018.
- Sanjurjo, V. (2012). El proceso de Bolonia: mito y realidad. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 5 (Enero), 121-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4585735>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, 41, 207-224. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Sarda, L., Vigier, D., & Combettes, B. (Eds.). (2016). *Connexion et indexation: ces liens qui tissent le texte*. ENS éditions.
- Swales, J. M. (1990). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Commentary for academic writing for graduate students: essential tasks and skills*. The University of Michigan Press.
- Tano, M. (2017). *L'analyse des besoins langagiers en espagnol sur objectifs spécifiques : le cas des formations françaises d'ingénieurs* [Thèse de doctorat, Paris 10]. <https://www.theses.fr/fr/2017PA100125>
- Taranilla, R., & Yúfera, I. (2012). La tipologia textual en l'ensenyament de la llengua del dret: consideracions a partir d'una experiència docent. *Revista de llengua i dret*, 58, 35-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4194965>
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work. Studies in corpus linguistics* (Vol. 6). Benjamins.
- Turull i Rubinat, M., & Albertí, E. (2016). *74 experiències docents del Grado en Derecho*.

Octaedro.

- Tutin, A. y Grossmann, F. (2014). *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Presses Universitaires de Rennes.
- Unión Europea. (2014). *Guía práctica común del Parlamento Europeo, del Consejo y de la Comisión dirigida a las personas que contribuyen a la redacción de los textos legislativos en las instituciones comunitarias*. Unión Europea.  
<http://eur-lex.europa.eu/techleg/index.html>
- Van der Yeught, M. (2014). Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Cahiers de l'Apliut, Vol. XXXIII N° 1, 12-32.  
<https://doi.org/10.4000/apliut.4153>
- Van der Yeught, M. (2016a). Protocole de description des langues de spécialité. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Cahiers de l'Apliut, Vol. 35 N° spécial 1. <https://doi.org/10.4000/apliut.5549>
- Van der Yeught, M. (2016b). A proposal to establish epistemological foundations for the study of specialised languages. *AS, p. La Revue Du GERAS*, 69, 41-63.  
<https://doi.org/10.4000/asp.4788>
- Van Dijk, T. A. (coord.). (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10701>
- Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Vázquez, G. (2001a). *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿cómo se escribe una monografía?* Editorial Edinumen.
- Vázquez, G. (2001b). El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el auto-aprendizaje. En S. Pastor & V. Salazar (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Universidad de Alicante.
- Vázquez, G. (2004a). La enseñanza del español con fines académicos. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 1129-1148. SGEL.
- Vázquez, G. (ed). (2004b). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Edinumen.
- Villez, B. S. (1994). Jouer avec l'anglais juridique. *AS, p. la revue du GERAS*, 5-6, 237-242.  
<https://doi.org/10.4000/asp.4103>
- Weiss, F. (1984). Types de communication et activités communicatives en classe. *Français Dans Le Monde*, 183, 47-51.
- Xiang, J. (2019). *Action & texte : éléments de pragmatique et de linguistique textuelle à l'usage d'apprenants chinois de français juridique* [Thèse de doctorat, Université de Lorraine]. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02503602>

Yúfera, I., & Polanco, F. (2012). La enumeración en las sentencias judiciales: de la lista de datos a la información. *El español de las profesiones: artículos seleccionados del IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. CIEFE. Amsterdam, noviembre de 2011, 12-26. ISBN 978-90-806886-0-5.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7514559>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th Ed.)*. Sage.

# TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS .....	VII
RESUMEN .....	IX
RÉSUMÉ .....	X
ABSTRACT .....	XI
ÍNDICE GENERAL .....	1
ÍNDICE DE TABLAS.....	5
ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
ÍNDICE DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS .....	9
RÉSUMÉ EN FRANÇAIS .....	11
1. INTRODUCTION ET ÉTAT DE L'ART .....	11
2. LE CAS PRATIQUE, UN EXERCICE MÉTHODOLOGIQUE PAS ENCORE EXPLORÉ DANS SON ASPECT DISCURSIF .....	13
3. CARACTÉRISATION DU CAS PRATIQUE, UNE CONTRIBUTION A LA DIDACTIQUE BASÉE SUR LES GENRES DISCURSIFS.....	19
4. BESOINS EN FORMATION UNIVERSITAIRE EN DROIT .....	25
5. BESOINS DES PROFESSEURS DE LANGUE DE SPÉCIALITÉ EN FRANCE .....	28
6. CONSTRUCTION DU CADRE THÉORIQUE, CREATION DU CORPUS D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE.....	40
7. STRUCTURE DE LA THÈSE .....	43
8. RÉSULTATS ET CONCLUSIONS.....	46
8.1 LA SPÉCIFICITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE DE DROIT.....	46
8.2 LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET LEUR PROFIL .....	48
8.3 STRUCTURE TEXTUELLE ET DISCURSIVE DES CONSIGNES DES CAS PRATIQUES.....	50
8.4 QUALITÉS DISCURSIVES DU CAS PRATIQUE.....	51
8.4.1 Synthèse des caractéristiques discursives du cas pratique.....	52
8.4.2 Consideration de la variante interlangue dans des stratégies discursives du contexte MINERVE .....	54
8.4.3 Marques d'expertise discursive dans la rédaction des cas pratiques.....	56
INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	59
1. EL CASO PRÁCTICO, UN EJERCICIO METODOLÓGICO AÚN NO EXPLORADO EN SU ASPECTO DISCURSIVO .....	61
2. CARACTERIZACIÓN DEL CASO PRÁCTICO, UN APORTE A LA DIDÁCTICA BASADA EN GÉNEROS DISCURSIVOS .....	67
3. NECESIDADES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN DERECHO .....	73
4. NECESIDADES DE LOS PROFESORES DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD EN FRANCIA.....	76
5. CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO, CREACIÓN DEL CORPUS DE ANÁLISIS Y METODOLOGÍA.....	88
6. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	92
I. MARCO TEÓRICO .....	95
1. TEORÍAS DEL LENGUAJE .....	97
1.1 EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA LENGUA EN USO.....	97
1.2 LINGÜÍSTICA DEL TEXTO.....	101
1.3 PRAGMÁTICA Y CIENCIAS COGNITIVAS. LA LENGUA EN ACCIÓN.....	105
1.3.1 Propuesta de Grice.....	108
1.3.2 Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson) .....	109
1.3.3 Significado procedimental .....	111
2. TEXTO, GÉNERO Y DISCURSO. HERRAMIENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	115
2.1 ENFOQUE DE LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES.....	119
2.1.1 La retórica aristotélica.....	119
2.1.2 Tipologías a partir de las características verbales .....	121
2.1.3 Tipologías que consideran las propiedades pragmáticas.....	121
2.1.4 Las tipologías de Adam (1985, 1992) .....	123
2.1.5 La argumentación como secuencia textual y el silogismo jurídico .....	126

2.2 GÉNEROS DISCURSIVOS, ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL Y MULTINIVEL .....	134
<b>2.2.1 La propuesta fundamental de Mijaíl Bajtín (1982)</b> .....	135
<b>2.2.2 Comunidad discursiva</b> .....	137
<b>2.2.3 Esquema de representación de las prácticas comunicativas de Cassany (2004)</b> .....	142
<b>2.2.4 Enfoque cognitivo de la escuela de lingüística de Valparaíso</b> .....	144
<b>2.2.5 Modelo multinivel de Heinemann y Viehweger (1991)</b> .....	152
2.3 DISCURSOS ESPECIALIZADOS .....	167
<b>2.3.1 Los discursos en la alfabetización académica y profesional</b> .....	172
2.3.1.1 Discurso académico .....	181
2.3.1.2 Discurso jurídico .....	192
<b>3. EL MÉTODO DE CASO ¿CÓMO SE APRENDE A PENSAR Y A ESCRIBIR COMO UN JURISTA? .....</b>	<b>199</b>
3.1 INFLUENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE HARVARD EN EL MOLDEAMIENTO DEL MÉTODO DE CASO .....	200
3.2 CHRISTOPHER COLUMBUS LANGDELL, EL HÉROE INVENTOR DEL MÉTODO DE CASO .....	203
3.3 EXPANSIÓN DEL MÉTODO DE CASO .....	205
3.4 VENTAJAS DEL MÉTODO DE CASO .....	206
3.5 EL MÉTODO DE CASO EN EUROPA Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES .....	208
3.6 ESTATUTO DEL MÉTODO DE CASO EN EL CONTEXTO FRANCÉS Y ESPAÑOL .....	210
3.7 EL CASO PRÁCTICO Y EVALUACIÓN EN LAS CARRERAS DE GRADO DE DERECHO .....	215
<b>3.7.1 El caso práctico, nivel procedimental y nivel estructural</b> .....	216
<b>3.7.2 Comentario de textos</b> .....	220
<b>3.7.3 Comentario de sentencias</b> .....	221
<b>3.7.4 Disertación jurídica</b> .....	221
<b>4. PARTÍCULAS DEL DISCURSO COMO MARCAS DE LA ARGUMENTACIÓN Y DE LA COMPETENCIA</b>	
<b>ESCRITA .....</b>	<b>223</b>
4.1 ESTUDIOS EN LAS PRIMERAS GRAMÁTICAS ESPAÑOLAS (1492 – 1987) .....	225
4.2 CLASIFICACIÓN DE MARTÍN Y PORTOLÉS (1999) .....	227
4.3 CONECTORES DISCURSIVOS EN TEXTOS ESCRITOS FORMALES (MONTOLÍO, 2001) .....	230
<b>SÍNTESIS DE LA PRIMERA PARTE .....</b>	<b>235</b>
<b>II. DATOS Y METODOLOGÍA .....</b>	<b>239</b>
<b>1. EXPLORACIÓN DEL TERRENO .....</b>	<b>243</b>
1.1 OBSERVACIONES INICIALES .....	243
1.2 SELECCIÓN DE LA COMUNIDAD DISCURSIVA .....	244
<b>2. CONSTITUCION Y TRATAMIENTO DEL CORPUS .....</b>	<b>251</b>
2.1 CONSTITUCIÓN DEL CORPUS, CREACIÓN DE NUESTROS RECURSOS .....	251
2.2 TRATAMIENTO DEL CORPUS .....	254
<b>2.2.1 hoja de ruta</b> .....	254
<b>2.2.2 Cantidad y cualidad, el encuentro de la unidad</b> .....	257
<b>3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO AUTOMATIZADO CON NVIVO .....</b>	<b>261</b>
3.1 SELECCIÓN DEL SOFTWARE PARA APOYAR LA DESCRIPCIÓN .....	261
3.2 ETAPAS SEGUIDAS EN EL ANÁLISIS DEL CORPUS .....	263
<b>3.2.1 Preparación del corpus, digitalización de los recursos</b> .....	263
<b>3.2.2 De la lectura a la validación de una interpretación</b> .....	263
<b>3.2.3 Codificación</b> .....	265
3.3 ENTORNO DE TRABAJO .....	267
<b>4. RECURSOS DEL CORPUS Y PROTOCOLOS DE ANÁLISIS .....</b>	<b>275</b>
4.1 NOTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASE (NOC) .....	275
<b>4.1.1 Composición y transcripción del diario de observación</b> .....	275
<b>4.1.2 Notas de observación de clase incluidas en el corpus</b> .....	277
4.2 ENTREVISTAS A PROFESORES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD .....	278
<b>4.2.1. La entrevista etnográfica, un instrumento técnico</b> .....	279
<b>4.2.2 Profesores informantes en nuestro estudio</b> .....	280
<b>4.2.3 Protocolo de transcripción</b> .....	283

4.2.4 Entrevistas incluidas en el corpus .....	285
4.3 CONSIGNAS DE EVALUACIÓN DE CASOS PRÁCTICOS.....	287
4.3.1 Criterios de selección .....	288
4.3.2 Consignas de evaluación incluidas en el corpus .....	292
4.4 CASOS PRÁCTICOS .....	294
4.4.1 Criterios de selección .....	294
4.4.2 La transcripción condicionada por la comprensión.....	297
4.4.3 Casos prácticos incluidos en el corpus.....	299
4.4.4 Procedimientos de caracterización.....	301
<b>SÍNTESIS DE LA SEGUNDA PARTE .....</b>	<b>307</b>
<b>III. RESULTADOS.....</b>	<b>309</b>
<b>1. INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN EL AULA DE DERECHO .....</b>	<b>313</b>
1.1 NOTAS SOBRE EL DESARROLLO DE LAS CLASES.....	313
1.1.1 Recursos utilizados.....	314
1.1.2 Textos fuente y géneros discursivos estudiados .....	314
1.2 NOTAS SOBRE LAS FORMAS Y FÓRMULAS DE COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN .....	315
1.2.1 Comunicación con foco en el contenido teórico .....	316
1.2.2 Comunicación con foco en la interacción instruccional .....	322
1.3 NOTAS SOBRE EL MÉTODO DE CASO .....	326
1.4 NOTAS SOBRE EL USO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS EN EL DISCURSO DEL PROFESOR.....	331
1.5 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO .....	334
<b>2. CONTEXTO ETNOGRÁFICO. CREENCIAS DE LOS PROFESORES INFORMANTES.....</b>	<b>337</b>
2.1 CONFIGURACIÓN DEL PROGRAMA MINERVE .....	339
2.1.1 Orígenes del programa MINERVE .....	339
2.1.2 Organización de la formación en Derecho español.....	340
2.2 PERFIL DE LA COMUNIDAD JURÍDICA.....	343
2.2.1 Informantes de la facultad de derecho de la universidad de Barcelona .....	343
2.2.1.1 De estudiantes semilegos a juristas expertos .....	344
2.2.1.2 Experiencia en MINERVE.....	346
2.2.2 Informantes de la facultad de derecho en el contexto francés .....	348
2.2.2.1 De estudiantes semilegos a juristas expertos .....	349
2.3 REPRESENTACIONES DEL DISCURSO JURÍDICO .....	351
2.3.1 Características del razonamiento jurídico .....	351
2.3.1.1 Lógica y la persuasión .....	351
2.3.1.2 Dimensión performativa .....	352
2.3.1.3 Complejidad del lenguaje.....	353
2.3.1.4 Precisión.....	353
2.3.1.5 Géneros discursivos de la disciplina.....	354
2.4 DESCRIPCIÓN DE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD .....	356
2.4.1 Evaluación, ejercicios y metodología jurídica codificada en el contexto francés.....	356
2.4.2 Evaluación, ejercicios y metodología no codificada en el contexto español.....	358
2.5 REPRESENTACIONES DEL CASO PRÁCTICO .....	359
2.5.1 Informantes críticos versus informantes impulsores .....	359
2.5.2 Percepción a favor del caso práctico como ejercicio profesionalizante .....	360
2.5.3 Percepción desfavorable del caso práctico como ejercicio profesionalizante .....	362
2.5.4 Laboriosidad, actualización e imposición en la composición de un caso práctico .....	364
2.6 RESULTADOS DEL TEST DE RECONOCIMIENTO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS EN UN CASO PRÁCTICO.....	368
2.7 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO .....	371
<b>3. CONSIGNA DE EVALUACIÓN. DISCURSO ESCRITO INSTRUCCIONAL .....</b>	<b>375</b>
3.1 SECUENCIA NARRATIVA .....	376
3.2 SECUENCIA DE PETICIÓN .....	379
3.3 USO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS .....	384
3.4 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES .....	386
<b>4. CUALIDADES DISCURSIVAS DE LA RESOLUCIÓN DE UN CASO PRÁCTICO .....</b>	<b>389</b>
4.1 ESTRUCTURA TEXTUAL PROTOTÍPICA .....	389

4.2 PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DISCURSIVAS.....	394
<b>4.2.1 Partículas discursivas</b> .....	398
4.2.1.1 Conectores aditivos.....	401
4.2.1.2 Conectores causales.....	403
4.2.1.3 Conectores consecutivos .....	405
4.2.1.4 Conectores contraargumentativos .....	410
4.2.1.5 Matizadores .....	414
4.2.1.6 Ordenadores .....	417
4.2.1.7 Reformuladores .....	420
<b>4.2.2 Referencias de autoridad</b> .....	422
<b>4.2.3 Recursos de modalización verbal</b> .....	423
<b>4.2.4 Fórmulas discursivas de acción y aplicación del derecho</b> .....	427
<b>4.2.5 Secuencias explicativas de preceptos y procedimientos</b> .....	429
4.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES .....	430
<b>4.3.1 Síntesis de las cualidades discursivas del caso práctico</b> .....	431
<b>4.3.2 Variante de la interlengua en las estrategias discursivas del contexto MINERVE</b> .....	433
<b>4.3.3 La marca de la experticia discursiva en la redacción de casos prácticos</b> .....	435
<b>SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DE LA TERCERA PARTE</b> .....	<b>439</b>
<b>CONCLUSIONES GENERALES</b> .....	<b>443</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>457</b>
<b>TABLA DE CONTENIDOS</b> .....	<b>474</b>
<b>VOLUMEN 2 - ANEXOS</b> .....	<b>3</b>
ANEXO 1. NOTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASE (NOC) .....	9
(NOC1) <i>Curso de Derecho Civil</i> .....	9
(NOC2) <i>Curso de Derecho Administrativo</i> .....	14
(NOC3) <i>Curso de Derecho de Obligaciones – Derecho Mercantil</i> .....	15
(NOC4) <i>Curso de Derecho Constitucional</i> .....	19
(NOC5) <i>Curso de Derecho Púlico</i> .....	21
ANEXO 2. ENTREVISTAS .....	24
<i>Profesores Facultad de Derecho - Universidad de Barcelona</i> .....	24
(11) Informante 1.....	24
(12) informante 2.....	30
(13) Informante 3.....	35
(14) Informante 4.....	40
(15) Informante 5.....	46
<i>Profesores Facultad de Derecho – Universidad de Lyon</i> .....	51
(16) Informante 6.....	51
(17) informante 7.....	55
(18) Informante 8.....	60
(19) Informante 9.....	68
ANEXO 3. CONSIGNAS DE EVALUACIÓN DE CASOS PRÁCTICOS .....	73
<i>Contexto Universidad de Barcelona</i> .....	73
<i>Derecho de Sucesión</i> .....	73
(C1) Consigna 1 – Caso de María.....	73
(C2) Consigna 2 – Caso de Pere.....	73
(C3) Consigna 3 – Caso de Oriol. ....	73
(C4) Consigna 4 – Caso de Arcadi.....	74
<i>Derecho Civil de la Persona</i> .....	74
(C5) Consigna 5 – Caso de Albert. ....	74
<i>Derecho Patrimonial de los Consumidores</i> .....	74
(C6) Consigna 6 – Caso de Jordi. ....	74
(C7) Consigna 7 – Caso de Marta. ....	74
<i>Contexto MINERVE – Universidad de Lyon 2</i> .....	75
<i>Aspectos del Derecho Español, de las Personas y de la Familia. (Semestre 1)</i> .....	75
(C8) Consigna 8 – Caso de Gisela Y Ramón. ....	75
<i>Derecho Español de las Personas y de la Familia (Semestre 2)</i> .....	75
(C9) Consigna 9 – Caso La Sra. Sánchez.....	75

<i>Derecho de Obligaciones, Contratos y Responsabilidad (Semestre 4)</i> .....	76
(C10) Consigna 10- Caso de Claudia.....	76
(C11) Consigna 11 – Caso de Antonio , P. ....	76
<i>Derechos Fundamentales y Libertades Públicas (Semestre 6)</i> .....	77
(C12) Consigna 12 – Caso de la Sra. Palau.....	77
(C13) Consigna 13 – Caso de la Sra. Esteban.....	77
(C14) Consigna 14 – Caso de la Sra. Fernandez.....	77
ANEXO 4. CASOS PRÁCTICOS .....	78
<i>Contexto Universidad de Barcelona</i> .....	78
<i>Derecho de Sucesión</i> .....	78
Consigna 1 – Caso de María.....	78
Muestra 1.....	78
Muestra 2.....	78
Muestra 3.....	78
Muestra 4.....	78
Muestra 5.....	79
Muestra 6.....	79
Muestra 7.....	79
Muestra 8.....	79
Consigna 2 – Caso de Pere .....	79
Muestra 9.....	79
Muestra 10.....	80
Muestra 11.....	80
Muestra 12.....	80
Muestra 13.....	80
Muestra 14.....	81
Muestra 15.....	81
Consigna 3 – Caso de Oriol.....	81
Muestra 16.....	81
Muestra 17.....	81
Muestra 18.....	82
Muestra 19.....	82
Muestra 20.....	82
Muestra 21.....	83
Muestra 22.....	83
Muestra 23.....	83
Consigna 4 – Caso de Arcadi. ....	84
Muestra 24.....	84
Muestra 25.....	84
<i>Derecho Civil de la Persona</i> .....	84
Consigna 5 – Caso de Albert.....	84
Muestra 26.....	84
Muestra 27.....	84
Muestra 28.....	84
<i>Derecho Patrimonial de los Consumidores</i> .....	85
Consigna 6 – Caso de Jordi.....	85
Muestra 29.....	85
Muestra 30.....	85
Muestra 31.....	85
Consigna 7 – Caso de Marta.....	85
Muestra 32.....	85
Muestra 33.....	86
Muestra 34.....	86
Muestra 35.....	86
Muestra 36.....	87
Muestra 37.....	87
Muestra 38.....	87
Muestra 39.....	87
Muestra 40.....	88
<i>Contexto MINERVE - Universidad de Lyon 2</i> .....	88
<i>Derecho Español de las Personas y de la Familia (semestre 2)</i> .....	88
Consigna 8 – Caso de la Sra. Sánchez.....	88

Muestra 41.....	88
Muestra 42.....	89
Muestra 43.....	91
Muestra 44.....	91
Muestra 45.....	91
Muestra 46.....	92
Muestra 47.....	92
Muestra 48.....	93
Muestra 49.....	93
Muestra 50.....	94
Muestra 51.....	96
Muestra 52.....	96
Muestra 53.....	97
Muestra 54.....	97
Muestra 55.....	97
Muestra 56.....	98
Muestra 57.....	98
Muestra 58.....	99
Muestra 59.....	99
Muestra 60.....	100
Muestra 61.....	101
Muestra 62.....	101
Muestra 63.....	101
Muestra 64.....	102
Muestra 65.....	102
Muestra 66.....	103
Muestra 67.....	103
Muestra 68.....	104
Muestra 69.....	104
Muestra 70.....	105
Muestra 71.....	107
Muestra 72.....	107
Muestra 73.....	108
Muestra 74.....	108
Muestra 75.....	109
Muestra 76.....	109
Muestra 77.....	110
Muestra 78.....	110
Muestra 79.....	111
Muestra 80.....	111
<i>Aspectos del Derecho Español, de las Personas y de la Familia. (Programa MINERVE – Semestre 1)</i>	
.....	112
Consigna 9 – Caso de Gisela y Ramón.....	112
Muestra 81.....	112
Muestra 82.....	112
Muestra 83.....	112
Muestra 84.....	113
Muestra 85.....	113
Muestra 86.....	113
Muestra 87.....	113
Muestra 88.....	114
Muestra 89.....	114
Muestra 90.....	115
Muestra 91.....	115
Muestra 92.....	115
Muestra 93.....	115
Muestra 94.....	116
Muestra 95.....	116
Muestra 96.....	116
Muestra 97.....	116
Muestra 98.....	117
Muestra 99.....	117
Muestra 100.....	117

Muestra 101.....	117
Muestra 102.....	118
Muestra 103.....	118
Muestra 104.....	118
Muestra 105.....	118
Muestra 106.....	118
Muestra 107.....	120
Muestra 108.....	120
Muestra 109.....	120
Muestra 110.....	120
Muestra 111.....	121
Muestra 112.....	121
Muestra 113.....	121
Muestra 114.....	121
Muestra 115.....	121
Muestra 116.....	122
Muestra 117.....	122
Muestra 118.....	122
Muestra 119.....	122
Muestra 120.....	122
<i>Derecho de Obligaciones, Contratos y Responsabilidad – Semestre 4 .....</i>	<i>123</i>
Consigna 10- Caso de Claudia. ....	123
Muestra 121.....	123
Muestra 122.....	123
Muestra 123.....	125
Muestra 124.....	125
Muestra 125.....	126
Muestra 126.....	126
Muestra 127.....	127
Muestra 128.....	127
Muestra 129.....	127
Muestra 130.....	128
Muestra 131.....	128
Muestra 132.....	128
Muestra 133.....	129
Muestra 134.....	129
Muestra 135.....	129
Muestra 136.....	131
Muestra 137.....	131
Muestra 138.....	131
Muestra 139.....	132
Consigna 11– Caso de Antonio , P.....	132
Muestra 140.....	132
Muestra 141.....	132
Muestra 142.....	133
Muestra 143.....	133
Muestra 144.....	134
Muestra 145.....	135
Muestra 146.....	135
Muestra 147.....	136
Muestra 148.....	136
Muestra 149.....	136
Muestra 150.....	137
<i>Derechos Fundamentales y Libertades Públicas (Semestre 6).....</i>	<i>137</i>
Consigna 12 – Caso de la Sra. Palau .....	137
Muestra 151.....	137
Muestra 152.....	137
Muestra 153.....	138
Muestra 154.....	138
Muestra 155.....	138
Muestra 156.....	138
Muestra 157.....	138
Muestra 158.....	139

Muestra 159.....	139
Muestra 160.....	139
Muestra 161.....	139
Muestra 162.....	140
Muestra 163.....	140
Muestra 164.....	140
Muestra 165.....	140
Muestra 166.....	140
Consigna 13– Caso de la Sra. Esteban.....	141
Muestra 167.....	141
Muestra 168.....	141
Muestra 169.....	141
Muestra 170.....	141
Muestra 171.....	142
Muestra 172.....	142
Muestra 173.....	142
Muestra 174.....	143
Muestra 175.....	143
Muestra 176.....	143
Muestra 177.....	143
Muestra 178.....	144
Muestra 179.....	144
Muestra 180.....	144
Muestra 181.....	145
Muestra 182.....	145
Consigna 14 – Caso de la Sra. Fernandez.....	145
Muestra 183.....	145
Muestra 184.....	145
Muestra 185.....	146
Muestra 186.....	146
Muestra 187.....	146
Muestra 188.....	146
Muestra 189.....	147
Muestra 190.....	147
ANEXO 5. MATIZADORES - REFERENCIAS CRUZADAS CON NVIVO.....	148
ANEXO 6. ARGUMENTOS DE AUTORIDAD.....	150
ANEXO 7. RECURSOS DE MODALIZACIÓN.....	151
ANEXO 8. FÓRMULAS DISCURSIVAS DE ACCIÓN Y APLICACIÓN DEL DERECHO.....	152
ANEXO 9. SECUENCIAS DE REQUISITOS, ETAPAS Y PROCEDIMIENTOS JERÁRQUICOS.....	153
ANEXO 10. ENCAPSULADORES Y MECANISMOS REFERENCIALES.....	154
ANEXO 11. FORMAS DE LA CONDICIONALIDAD.....	155
ANEXO 12. PERSONAS DEL DISCURSO Y DESPERSONALIZACIÓN.....	156
ANEXO 13. GUIÓN - ENTREVISTA CON EL RESPONSABLE DE LA SECCIÓN DE ESPAÑOL EN MINERVE.....	157
ANEXO 14. GUIÓN - ENTREVISTA CON PROFESORES DE LA FACULTAD DE DERECHO - UNIVERSIDAD DE BARCELONA.....	158
ANEXO 15. TEST DE RECONOCIMIENTO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS.....	160
ANEXO 16. GUIÓN - ENTREVISTA CON PROFESORES DE LA FACULTAD DE DERECHO. UNIVERSIDAD DE LYON.....	163
ANEXO 17. ESTUDIANTES INSCRITOS EN EL PROGRAMA INTERNACIONAL MINERVE DE 2006 A 2016.....	165
ANEXO 18. CENTROS DE ESCRITURA ACADÉMICA - UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA.....	167
ANEXO 19. CONSIGNA PARCIAL FINAL - PROGRAMA DE ECONOMÍA.....	169
ANEXO 20. CONSIGNA PARCIAL FINAL - PROGRAMA DE DERECHO.....	170
ANEXO 21. PARCIAL FINAL ESCANEADO - CONTEXTO MINERVE UNIVERSIDAD DE LYON 2.....	172
ANEXO 22. PARCIAL FINAL ESCANEADO - CONTEXTO BARCELONA.....	176



Université Lumière Lyon 2

École doctorale 3LA

*Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages,  
représentations) UMR 5191*

*Caracterización discursiva del caso práctico  
en la formación jurídica española en Francia*

*Caractérisation discursive du cas pratique  
dans la formation juridique espagnole en  
France*

Vol. 2

Angélica María CORTÉS OSPINA

Thèse présentée en vue de l'obtention d'un doctorat en  
Sciences du langage

Sous la direction de Martine MARQUILLO LARRUY

Soutenance publique le 17 décembre 2021

Membres du jury

PUJOL BERCHÉ, Mercè Professeure, Université de Perpignan, présidente et rapporteure  
DOLZ, Joaquim Professeur ordinaire, Université de Genève, rapporteur  
MONTALVÁN DUFFÉ, Aura Maître de conférences, Université de Rennes 2, examinatrice  
POLANCO, Fernando Professor lector serra hünter, Universidad de Barcelona, examinateur  
ROUSSET, Guillaume Maître de conférences HDR, Université Jean Moulin Lyon 3, examinateur  
MARQUILLO LARRUY Martine Professeure, Université Lumière Lyon 2, directrice



# VOLUMEN 2 - ANEXOS

ANEXO 1. NOTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASE (NOC)	9
(NOC1) Curso de Derecho Civil	9
(NOC2) Curso de Derecho Administrativo	14
(NOC3) Curso de Derecho de Obligaciones – Derecho Mercantil	15
(NOC4) Curso de Derecho Constitucional	19
(NOC5) Curso de Derecho Público	21
ANEXO 2. ENTREVISTAS	24
Profesores Facultad de Derecho - Universidad de Barcelona	24
(I1) Informante 1	24
(I2) informante 2	30
(I3) Informante 3	35
(I4) Informante 4	40
(I5) Informante 5	46
Profesores Facultad de Derecho – Universidad de Lyon	51
(I6) Informante 6	51
(I7) informante 7	55
(I8) Informante 8	60
(I9) Informante 9	68
ANEXO 3. CONSIGNAS DE EVALUACIÓN DE CASOS PRÁCTICOS	73
Contexto Universidad de Barcelona	73
Derecho de Sucesión	73
(C1) Consigna 1 – Caso de María.	73
(C2) Consigna 2 – Caso de Pere.	73
(C3) Consigna 3 – Caso de Oriol.	73
(C4) Consigna 4 – Caso de Arcadi.	74
Derecho Civil de la Persona	74
(C5) Consigna 5 – Caso de Albert.	74
Derecho Patrimonial de los Consumidores	74
(C6) Consigna 6 – Caso de Jordi.	74
(C7) Consigna 7 – Caso de Marta.	74
Contexto MINERVE – Universidad de Lyon 2	75
Aspectos del Derecho Español, de las Personas y de la Familia. (Semestre 1)	75
(C8) Consigna 8 – Caso de Gisela Y Ramón.	75
Derecho Español de las Personas y de la Familia (Semestre 2)	75
(C9) Consigna 9 – Caso La Sra. Sánchez.	75
Derecho de Obligaciones, Contratos y Responsabilidad (Semestre 4)	76
(C10) Consigna 10- Caso de Claudia.	76
(C11) Consigna 11 – Caso de Antonio , P.	76
Derechos Fundamentales y Libertades Públicas (Semestre 6)	77
(C12) Consigna 12 – Caso de la Sra. Palau.	77
(C13) Consigna 13 – Caso de la Sra. Esteban.	77
(C14) Consigna 14 – Caso de la Sra. Fernandez.	77
ANEXO 4. CASOS PRÁCTICOS	78
Contexto Universidad de Barcelona	78
Derecho de Sucesión	78
Consigna 1 – Caso de María.	78
Muestra 1	78
Muestra 2	78
Muestra 3	78
Muestra 4	78
Muestra 5	79
Muestra 6	79
Muestra 7	79
Muestra 8	79

Consigna 2 – Caso de Pere	79
Muestra 9	79
Muestra 10	80
Muestra 11	80
Muestra 12	80
Muestra 13	80
Muestra 14	81
Muestra 15	81
Consigna 3 – Caso de Oriol	81
Muestra 16	81
Muestra 17	81
Muestra 18	82
Muestra 19	82
Muestra 20	82
Muestra 21	83
Muestra 22	83
Muestra 23	83
Consigna 4 – Caso de Arcadi.	84
Muestra 24	84
Muestra 25	84
<i>Derecho Civil de la Persona</i>	<i>84</i>
Consigna 5 – Caso de Albert.	84
Muestra 26	84
Muestra 27	84
Muestra 28	84
<i>Derecho Patrimonial de los Consumidores</i>	<i>85</i>
Consigna 6 – Caso de Jordi.	85
Muestra 29	85
Muestra 30	85
Muestra 31	85
Consigna 7 – Caso de Marta	85
Muestra 32	85
Muestra 33	86
Muestra 34	86
Muestra 35	86
Muestra 36	87
Muestra 37	87
Muestra 38	87
Muestra 39	87
Muestra 40	88
<i>Contexto MINERVE - Universidad de Lyon 2</i>	<i>88</i>
<i>Derecho Español de las Personas y de la Familia (semestre 2)</i>	<i>88</i>
Consigna 8 – Caso de la Sra. Sánchez.	88
Muestra 41	88
Muestra 42	89
Muestra 43	91
Muestra 44	91
Muestra 45	91
Muestra 46	92
Muestra 47	92
Muestra 48	93
Muestra 49	93
Muestra 50	94
Muestra 51	96
Muestra 52	96
Muestra 53	97
Muestra 54	97
Muestra 55	97
Muestra 56	98
Muestra 57	98
Muestra 58	99
Muestra 59	99
Muestra 60	100

Muestra 61	101
Muestra 62	101
Muestra 63	101
Muestra 64	102
Muestra 65	102
Muestra 66	103
Muestra 67	103
Muestra 68	104
Muestra 69	104
Muestra 70	105
Muestra 71	107
Muestra 72	107
Muestra 73	108
Muestra 74	108
Muestra 75	109
Muestra 76	109
Muestra 77	110
Muestra 78	110
Muestra 79	111
Muestra 80	111
<i>Aspectos del Derecho Español, de las Personas y de la Familia. (Programa MINERVE – Semestre 1)</i>	
	112
Consigna 9 – Caso de Gisela y Ramón.	112
Muestra 81	112
Muestra 82	112
Muestra 83	112
Muestra 84	113
Muestra 85	113
Muestra 86	113
Muestra 87	113
Muestra 88	114
Muestra 89	114
Muestra 90	115
Muestra 91	115
Muestra 92	115
Muestra 93	115
Muestra 94	116
Muestra 95	116
Muestra 96	116
Muestra 97	116
Muestra 98	117
Muestra 99	117
Muestra 100	117
Muestra 101	117
Muestra 102	118
Muestra 103	118
Muestra 104	118
Muestra 105	118
Muestra 106	118
Muestra 107	120
Muestra 108	120
Muestra 109	120
Muestra 110	120
Muestra 111	121
Muestra 112	121
Muestra 113	121
Muestra 114	121
Muestra 115	121
Muestra 116	122
Muestra 117	122
Muestra 118	122
Muestra 119	122
Muestra 120	122

<i>Derecho de Obligaciones, Contratos y Responsabilidad – Semestre 4</i>	123
Consigna 10- Caso de Claudia.	123
Muestra 121	123
Muestra 122	123
Muestra 123	125
Muestra 124	125
Muestra 125	126
Muestra 126	126
Muestra 127	127
Muestra 128	127
Muestra 129	127
Muestra 130	128
Muestra 131	128
Muestra 132	128
Muestra 133	129
Muestra 134	129
Muestra 135	129
Muestra 136	131
Muestra 137	131
Muestra 138	131
Muestra 139	132
Consigna 11– Caso de Antonio , P.	132
Muestra 140	132
Muestra 141	132
Muestra 142	133
Muestra 143	133
Muestra 144	134
Muestra 145	135
Muestra 146	135
Muestra 147	136
Muestra 148	136
Muestra 149	136
Muestra 150	137
<i>Derechos Fundamentales y Libertades Públicas (Semestre 6)</i>	137
Consigna 12 – Caso de la Sra. Palau	137
Muestra 151	137
Muestra 152	137
Muestra 153	138
Muestra 154	138
Muestra 155	138
Muestra 156	138
Muestra 157	138
Muestra 158	139
Muestra 159	139
Muestra 160	139
Muestra 161	139
Muestra 162	140
Muestra 163	140
Muestra 164	140
Muestra 165	140
Muestra 166	140
Consigna 13– Caso de la Sra. Esteban	141
Muestra 167	141
Muestra 168	141
Muestra 169	141
Muestra 170	141
Muestra 171	142
Muestra 172	142
Muestra 173	142
Muestra 174	143
Muestra 175	143
Muestra 176	143
Muestra 177	143

Muestra 178	144
Muestra 179	144
Muestra 180	144
Muestra 181	145
Muestra 182	145
Consigna 14 – Caso de la Sra. Fernandez	145
Muestra 183	145
Muestra 184	145
Muestra 185	146
Muestra 186	146
Muestra 187	146
Muestra 188	146
Muestra 189	147
Muestra 190	147
ANEXO 5. MATIZADORES - REFERENCIAS CRUZADAS CON NVIVO	148
ANEXO 6. ARGUMENTOS DE AUTORIDAD	150
ANEXO 7. RECURSOS DE MODALIZACIÓN	151
ANEXO 8. FÓRMULAS DISCURSIVAS DE ACCIÓN Y APLICACIÓN DEL DERECHO	152
ANEXO 9. SECUENCIAS DE REQUISITOS, ETAPAS Y PROCEDIMIENTOS JERÁRQUICOS	153
ANEXO 10. ENCAPSULADORES Y MECANISMOS REFERENCIALES	154
ANEXO 11. FORMAS DE LA CONDICIONALIDAD	155
ANEXO 12. PERSONAS DEL DISCURSO Y DESPERSONALIZACIÓN	156
ANEXO 13. GUIÓN - ENTREVISTA CON EL RESPONSABLE DE LA SECCIÓN DE ESPAÑOL EN MINERVE	157
ANEXO 14. GUIÓN - ENTREVISTA CON PROFESORES DE LA FACULTAD DE DERECHO - UNIVERSIDAD DE BARCELONA	158
ANEXO 15. TEST DE RECONOCIMIENTO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS	160
ANEXO 16. GUIÓN - ENTREVISTA CON PROFESORES DE LA FACULTAD DE DERECHO. UNIVERSIDAD DE LYON	163
ANEXO 17. ESTUDIANTES INSCRITOS EN EL PROGRAMA INTERNACIONAL MINERVE DE 2006 A 2016.	165
ANEXO 18. CENTROS DE ESCRITURA ACADÉMICA - UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA.	167
ANEXO 19. CONSIGNA PARCIAL FINAL - PROGRAMA DE ECONOMÍA	169
ANEXO 20. CONSIGNA PARCIAL FINAL - PROGRAMA DE DERECHO	170
ANEXO 21. PARCIAL FINAL ESCANEADO - CONTEXTO MINERVE UNIVERSIDAD DE LYON 2	172
ANEXO 22. PARCIAL FINAL ESCANEADO - CONTEXTO BARCELONA	176



# Anexo 1. Notas de observación de clase (NOC)

## (NOC1) Curso de Derecho Civil

5 Fecha: Jueves 24 de marzo de 2016 (14h -17h)

Los estudiantes se sientan dispersamente en el aula. La profesora inicia la clase aclarando algunas dudas sobre el parcial. Se indica que habrá dos puntos con preguntas de *falso – verdadero* y un tercer punto donde se deberá justificar y argumentar. Entiendo que en ese  
10 tercer punto habrá un ejercicio de redacción argumentativa que me puede interesar mucho. La profesora les explica que el sistema de notación en España es muy distinto, se califica de 0 a 10, en lugar de 0 a 20. Este ha sido un espacio para comparar las diferencias en las culturas académicas.

15 Unos de los temas que se abordarán en esta clase son “separación legal” y “separación de hecho”. La profesora hace una aclaración sobre un cambio en las leyes. *A partir de 2015...* Propone la reflexión sobre la separación y el divorcio. *La separación mantiene el vínculo... suspende... el divorcio implica la disolución del matrimonio.* Hay varias causas que pueden llevar a dicha disolución, por ejemplo, la muerte de una de las dos personas,  
20 la declaración de fallecimiento y el divorcio: la única causa entre vivos.

La profesora expone algunos temas en una presentación power point. Invita a que los estudiantes participen respondiendo algunas preguntas que ella hace. *...término de retroactividad”*...Tengo la impresión de que la profesora no habla francés. Inicia la  
25 exposición de lo que ella llama un *caso práctico. No se pueden divorciar ante el notario PORQUE hay una hija menor.* Tienen que ir ante un juez.

Durante la exposición de las ideas aparece el término “divorcio contencioso”, la profesora explica el término diciendo que se trata de *un divorcio cuando no hay acuerdo.* Algunos  
30 estudiantes participan con preguntas a las que ella dice que responderá a lo largo de la clase. Algunos marcadores/partículas de su discurso que me llaman la atención: *CON LO CUAL, la idea es POR TANTO, EN PRINCIPIO.*  
Algunos términos técnicos que son abordados y explicados: *pacto, mediación, El interés de los niños prima sobre todo, el Código Civil español es más intervencionista que el catalán.* no creo que ellos conozcan o utilicen esta fórmula “primar”, pero me  
35 imagino que la entienden viniendo del discurso de su profesora.

Según su explicación entiendo que, con respecto al plan de parantelidad y según el Código Civil, el derecho catalán está más regulado que el español. *Es más fácil que los conyugues cumplan con lo que han pactado que con lo que determina el juez.*  
40 *...ADEMÁS...*

La profesora contrapone los códigos civiles español y catalán con respecto a la pensión de alimentos y a la guardia y custodia compartida. *FIJAROS QUE, CON LO CUAL, PESE A QUE, NO DA LUGAR A, INSISTO EN QUE, CONTINUANDO...*, Son partículas que me  
45 llaman la atención en su discurso. También las fórmulas de interacción: *¿QUÉ OS*

## PARECE?

- 5 Casa Nido, otro término de especialidad. *¿PERO qué pasa? Insisto, pregunto ¿eh? “lo comido por lo servido”* no creo que los estudiantes entiendan este refrán. *No quiero agobiaros con otra diapositiva. Hombre, salvo si...* me gusta escucharle este marcador de “conversación” *¿Qué pasa con Marina? Fijaros que...¿Hay alguna cosa que Chirrea?* No creo que los estudiantes estén familiarizados con el verbo “chirrear”. *A VER...* otro marcador del plano oral. *DE HECHO, CREO QUE...* Modalizadores.
- 10 En la diapositiva que la profesora expone aparecen los demostrativos “aquella” y “esa”. Otros de los conceptos abordados: “pareja estable”, “pareja de hecho”, “unión de hecho”. La profesora explica que en ocasiones para referirse a una misma situación cada comunidad tiene su propio término. “Ley compensatoria” Pide la consulta del “handout”, entiendo que como parte de la metodología de su clase, ella les ha enviado con anticipación unos documentos que ellos trabajan durante la sesión.
- 15 Está hablando de una situación específica y luego dice *PERO, ¿qué pasa...?*, entiendo que es su fórmula para sugerir un análisis por parte de los estudiantes. *Vamos a ver mínimamente la Ley compensatoria...* veo que es difícil la transmisión de contenidos.
- 20 Una estudiante hace una pregunta puntual de vocabulario. *¿Qué significa “escritura pública”?* Más adelante y a modo de cierre de la clase la profesora dice *y con esto hemos cumplido con nuestro programa. Han quedado cosas en el tintero pero espero que haya llegado una idea fundamental... muchas gracias por su...*
- 25 \*Al terminar la clase, en una corta conversación que sostuve con la profesora me contó que las copias corregidas de los exámenes escritos quedan archivadas en la secretaría de MINERVE. Dice que no hay mayor diferencia con lo que hace en Barcelona, es decir, con como dicta la clase.
- 30 La nota final del curso tiene en cuenta los resultados de dos evaluaciones que le hace al mismo grupo. El primer examen lo toma en la mitad de su intervención semestral y el segundo al final (mañana). Me cuenta que el inicial fue una prueba control para ver si estaban siguiendo la clase y que tuvo sorpresas más bien gratas y positivas. A veces durante la clase le hace preguntas que la hacen pensar que están perdidos pero luego en el
- 35 examen responden bien, en promedio.
- En la primera prueba control se les solicitó a los estudiantes el análisis de dos casos. Seguramente allí habrá procesos textuales que me interesen. En la segunda habrá más preguntas de verdadero-falso con justificación. Añade la profesora que va a incorporar elementos de esta metodología de evaluación en su universidad de origen con lo cual vemos que hay una mutualización de la experiencia. Un enriquecimiento recíproco para las dos culturas académicas.
- 40 Fecha: Viernes 25 de marzo de 2016 (14h -16h)
- 45 La profesora proyecta sus documentos de la clase en la pantalla. Se hace un comentario importante sobre la norma 5 del Código Civil. Problema procesal – obligaciones solidarias.
- 50 La profesora introduce un caso que trata de un hombre y su esposa cuya vecindad es la comunidad balear. La pregunta es que si el esposo gasta mucho dinero afectaría el patrimonio de su esposa. La profesora comenta el procedimiento a seguir.
- 55 *Lo primero que deben hacer es aplicar el código. ¿Qué norma es aplicable al caso? Encontrad la norma de conflicto. ¿Sabéis que están en el Código Civil Español? ¿Derecho civil, Derecho de familia, Derecho de obligaciones? ¿Qué ley es aplicable a*

*este matrimonio?* Es el Art. 92., responde la profesora.

5 Según su explicación entiendo que hay leyes jerárquicamente organizadas. Hay un orden por seguir. En este caso el hombre es de Madrid, la mujer de Baleares, viven en Barcelona. Interviene la ley personal que conlleva a un conflicto interno pues no comparten la vecindad civil. Si el conflicto es internacional, aplica la ley de nacionalidad.

10 La ley de residencia habitual común es Barcelona. Los efectos de este matrimonio van a quedar regidos por lo que diga el derecho catalán.

La profesora enuncia el ejercicio N° 3. *Frente a terceros, ambos conyugues responden, tienen obligaciones solidarias.* Un conyugue ha contraído una deuda y la cuestión es *¿Quién va a responder frente a un tercero?* El conyugue que contrajo la deuda. *PERO ¡OJO!* La norma dice que el conyugue que no compró, responda solidariamente.

15 Hay algunas condiciones para que el conyugue que no ha contratado tenga que responder solidariamente frente a esa deuda. *¿Puede el establecimiento agredir el patrimonio de Ema si Luis no paga? ¿Sí o no? ¿En qué circunstancias?* Creo entender que aplica el derecho catalán. Art. 231.8. Se tendría que verificar que el gasto de ropa es un gasto familiar ordinario.

20 La profesora propone el análisis del caso oralmente. Algunos pocos (muy pocos) estudiantes responden y participan. Discuten sobre el régimen económico y régimen de separación de bienes.

25 *¿Vamos a imaginar que Luis no paga, qué puede hacer el vendedor?* La norma dice “responsable solidario” pero no “deudor solidario”. *Responsabilidad sin deuda, LITERALMENTE.* Lo que dice la norma es que el conyugue es responsable pero no deudor. *DE FORMA QUE lo que ocurre (...)*

30 Se presenta la versión literal pero la presentación es otra finalmente es deudora solidaria. *¿Contra quién se interpone la demanda?* Contra Luis. La profesora señala a un estudiante para indicar el “rol”. También hace relación con un tema visto en otra clase.

35 *POR TANTO, volviendo a la pregunta la recomendación a los acreedores es demandar a los dos.* Entiendo que en ese caso actuarían contra el patrimonio de los dos.

40 La profesora hace una crítica a la resolución de la cual se habla pues *si ese vendedor demanda a Ema y, O BIEN, si los demanda a los dos, esta estrategia acaba con la solidaridad.* Con cierta frecuencia, para confirmar la comprensión de parte de los estudiantes la profesora hace preguntas de tipo *¿Sí? ¿Se entiende?*

45 *Ayer me estuvisteis comentando que os parecía que en Derecho francés era igual.* Me parece muy interesante que los estudiantes tengan un espacio para comparar las disciplinas.

50 Se introduce un tema que se había abordado en otro curso, entiendo que ya fue evaluado. Siempre me parece importante retomar aspectos vistos en otras clases/años, me hace pensar en un aprendizaje circular. *Vamos a leerlo para recordar los mecanismos de los que habíamos hablado el año pasado. ¿Lo han visto con Jordi?* Relaciona el tema con lo visto con otro colega.

Lee un texto y hace preguntas. *Ayer en el ejemplo aparecía una fianza.* Es interesante ver que intenta vincular contenidos. *De forma que sí tiene sentido reforzar(...)*

55 *POR EJEMPLO, vais a imaginar yo tengo un anillo(...)* vamos a constituir una “prenda”,

*¿la prenda qué es? Ella lo explica. ¿Qué podéis hacer con el anillo? Ejecutarlo, responden. ¿Qué hacemos con los 100 que quedan? En medio de la explicación usa la palabra “finca”, me pregunto si la entienden.*

- 5 *¿Qué podrá hacer C? Tenemos dos acciones que están previstas en el Código Civil español. ¿sí?* Esta última es una pregunta de confirmación de comprensión.

10 La profesora continúa con varias explicaciones. Los estudiantes están frente a su computador, no sé si siguen el curso o se dedican a hacer otras cosas. La profesora se detiene para explicar un término en medio de un contexto específico: “*subrogarse*”, “*ponerse en lugar de*” dice ella.

15 Utiliza un lenguaje muy directo. *Como acreedor de A, bajo acción subrogatoria te reclamo lo que debes a B. Es decir, agredir al patrimonio. ¿Me seguís? ¿Lo recordáis? ¿Qué podrá hacer C? En nuestro ejemplo, ASTUTAMENTE(...)* (El discurso que utiliza la profesora busca vincular más a los estudiantes con la situación, los hace partícipes del caso). *Lo que estoy haciendo es empobrecer mi patrimonio PERO estoy actuando en fraude. Acción resquistoria eso significa borrar y volver a la situación inicial.* (Nuevamente hay un espacio para explicar los términos disciplinares).

20 *¿Qué requisitos para(...)? Lo tenéis en el documento.* Me permite entender la metodología de trabajo de la clase. Previamente la profesora les ha compartido los textos de análisis. *YO deudor debo mostrar que TÚ deudor me has hecho fraude. En otro caso, debe mostrarse, POR TANTO, un último requisito.* (Puedo observar que el marcador *por tanto* es muy utilizado en el discurso de la profesora. Aquí hay una referencia a un orden existente en los elementos enunciados, utiliza el marcador *ÚLTIMO*. Me pregunto si estos marcadores frecuentes en su discurso se verán reflejados en sus escritos.

30 *Hay un plazo de caducidad(...)* me pregunto si los estudiantes conocen o reconocen este término, *¿será transparente en francés?* No alcancé a anotarlo pero ella hizo una pregunta con un término específico y la estudiante respondió con otro diferente pero equivalente. La profesora lee el caso y luego pasa a un lenguaje directo/inclusivo: *significa que me está diciendo ES QUE (...)* Aquí veo una reformulación.

35 *¿Qué hace A? A vende ese bien, POR TANTO(...)* De nuevo el conector. *¿Qué podrá hacer el acreedor en este caso?* Responde la estudiante: *aplicar la ley catalana, probar un acto requisitorio(...)* negocio oneroso. La profesora asume el rol de una de las personas implicadas en el caso: *mire, usted tranquilo(...)*

40 Me pregunto cómo hacen los estudiantes para adquirir todo este vocabulario.

45 Además de la proyección en el videobean la profesora recurre al tablero para hacer las cuentas de un caso. Hay sumas, restas y varias operaciones aritméticas. La profesora introduce el término “acción rescisoria concursal” y lo explica con interés.

*¿Cómo lo llamáis aquí en Francia?* La profesora abre otro espacio para hacer una reflexión sobre el vocabulario. *Quiebra, insolvencia ¿Cómo se dice aquí?* Una estudiante responde *insolvable* con el asentimiento o interés de pocos.

50 *POR TANTO, esta persona es insolvente.* La profesora pone ejemplos para lograr explicar el significado. Utiliza de nuevo el conector consecutivo.

55 *Actos perjudiciales para la masa(...)* La profesora vuelve al término *masa* y explica que es un nombre técnico para el patrimonio.

(...) *prescindiendo* (...) noto este gerundio con valor temporal. “*Se presumen*” significa que la ley entiende que (...) Otra explicación de la profesora.

- 5 *PERO SI NO, el fraude se presume* (...) Yo creo que el peso de la condicionalidad en los textos será importante.

*Os pediría que buscarais ahora el documeto N° 4 que es una sentencia, ¿la tenéis? Os hago 5 preguntas. Os dejo tiempo para que las reviséis y luego lo comentamos.*

- 10
1. Qué ocurre en este caso? ¿Cuál es el supuesto?
  2. En este caso se dan los requisitos temporales para...
  3. ¿Por qué en este caso se considera que esa venta es perjudicial?
  4. ¿Qué ocurre cuando el deudor realiza estos actos de mala fe?

- 15 Podéis ponerlos en grupo o individual. Intentad dar respuestas a estas preguntas.

# (NOC2) Curso de Derecho Administrativo

Fecha: Lunes 4 de abril de 2016 (8h - 11h45)

5

El profesor no tiene diapositivas, ni ningún otro medio técnico. Los elementos de trabajo de su clase son el tablero y las copias que ha compartido con sus estudiantes previamente. Presenta el plan de las temáticas por desarrollar durante esta sesión es “Función social de la vivienda”.

10

Términos y conceptos abordados: Impuesto, sanción, expropiación.

El profesor explica en secuencias descriptivas el artículo 33, el cual habla del derecho a la propiedad y a la función social de la vivienda.

15

Hay una estudiante que es hispanohablante que participa y enriquece el intercambio con el profesor hablando sobre las leyes en navarras, catalanas, vascas...

20

La vivienda tiene la función social de servir como vivienda. La vivienda no es un producto. Si no están ocupadas (¿?) la administración puede intentar actuar para que la vivienda se ocupe. Se crean leyes para forzar que las viviendas sean ocupadas. *Algunas de las medidas que se toman incluyen, por ejemplo, la subida de impuestos ¿eh? para quienes tienen viviendas y no las ocupan.* Entiendo que se aplican sanciones si se comprueba la “especulación de vivienda”.

25

La medida más grave es la expropiación, sin embargo, esta debe ser debidamente justificada por la “utilidad social”. Sanción y expropiación a los bancos, no a los propietarios privados. El derecho social no es un derecho subjetivo. *Dejamos este tema y pasamos a otro distinto. Vamos a entrar en otro tema como les decía esta mañana, en el tema de responsabilidad administrativa.*

30

Algunas partículas discursivas que me llamaron la atención: *MIENTRAS QUE, EN CAMBIO, POR LO TANTO, POR ÚLTIMO, ¿EH?, tenemos POR LO TANTO.*

# (NOC3) Curso de Derecho de Obligaciones – Derecho Mercantil

Fecha: Sábado 26 de noviembre 2016 (8H-13H45)

5 La profesora inicia la clase diciendo que se retomará el taller de lectura. Asumo que es un conjunto de documentos que se han compartido previamente. Se habla de un “supuesto”. ¿Hasta qué punto un “supuesto” es igual a un “caso”? Entiendo que se está hablando de la venta de una finca sobre la cual hay una hipoteca. Pregunta la profesora: *¿se dan los requisitos temporales o no?* Expone a continuación que hay que prestar atención a los  
10 antecedentes de hecho. *Sí, vais a la primera PORQUE el segundo es un párrafo. ¿Por qué es un acto perjudicial?* La profesora inicia la exposición y explicación de una sentencia. *ADEMÁS, POR TANTO.*

Pregunta la profesora: *Cuándo hay mala fe, ¿Qué consecuencias hay?* Responden muy  
15 muy poco. Se genera una pequeña discusión con respecto a este caso. *Vamos a hacer una pausa hasta las 12h05.*

Nuevamente se presenta un caso para ser analizado oralmente. Se trata esta vez de un  
20 supuesto que incluye a Ismael y a Ema. Este caso-problema esos personajes han comprado una lavadora con unas especificaciones puntuales– una anchura tal–, entiendo que tres meses después se presentan algunos daños/inconformidades con el servicio de la máquina. La profesora hace algunas preguntas que se resuelven oralmente con la participación de los estudiantes.

25 Se exponen otros supuestos de hecho para ser analizados, por ejemplo, Carlota vende una vivienda unifamiliar y al poco tiempo aparecen humedades que deben ser reparadas de inmediato. También se habla de Eva quien se registra en una pina web de cinéfilos y algo pasa en las condiciones de prestación del servicio. Las preguntas y respuestas para discutir estas situaciones van y vienen.

30 Algunos concepto disciplinares que escucho: “Régimen de compraventa civil/mercantil/internacional”. *Me interesa que recordemos los “elementos.* La profesora procede a explicar el Régimen de saneamiento del Código Civil y el Contrato de arrendamiento de obra. *Insisto...* (modula la voz)

35 *¿Cuál es el supuesto? Entender que el vendedor...* Se aborda el concepto de “saneamiento por vicios”. *¿Cuáles son los requisitos? La casa tiene que tener un vicio. El vicio son problemas funcionales. Un abanico de posibilidades de mayor a menor importancia.* Cuando dice esto pienso que pueden ser importantes los marcadores de  
40 organización textual que respondan a ese orden jerárquico que ella anuncia.

Entiendo que “efecto de vicio” es un vicio oculto desde el punto de vista del comprador. *Para saber si un vicio era oculto o no por un comprador... Si el vicio no es oculto los  
45 procedimientos a seguir son otros.*

Hay un espacio importante para la explicación de la “Doctrina de los actos propios”. *El  
régimen objetivo implica exigir indemnización si provoca daños en otros bienes o  
personas.* Se habla de un nuevo supuesto en el que alguien estropea una la cocina, en la  
actitud de los estudiantes sospecho que no conocen la palabra “estropear” o por lo menos  
50 les genera mucha confusión.

*Te devuelvo tu producto, me das el dinero*, la profesora hace una reformulación:  
*Te doy el producto me das el dinero*. Creo que, en efecto, entienden mejor “dar” y no “devolver”. Qué interesante ver cómo la profesora se adapta para potenciar la comprensión.

5

Otros conceptos abordados y explicados: acción resolutoria y *quanti minoris*, término latino que en este tipo de litigios puede permitir una rebaja del precio. Hay una restricción de 6 meses desde la entrega.

10 Se comenta el supuesto en el que un vendedor tuvo problemas para entregar (me imagino un producto). *Hay un incumplimiento del principio de identidad entre la cosa debida y la cosa por entregar*. Se explica la “Culpa o Dolo del Vendedor”

La profesora usa un discurso directo, incluyendo a los estudiantes como personajes del supuesto. *Tienes plazo para reaccionar teniendo en cuenta las acciones y los plazos*. Se

15 abordan y se explican estos conceptos: Acción de cumplimiento, plazo, prescripción y caducidad en la ley catalana.

La profesora dice que es *desaconsejable* seguir cierto procedimiento. Me parece interesante porque para mí es una introducción de un modalizador. Se discute sobre las modalidades de resolución de un contrato. *Se llega aquí cuando el problema es grave*.

20

Se introduce el “Régimen de saneamiento indemnización de daños y perjuicios”. Hay una recapitulación de los procedimientos, la profesora pregunta a los estudiantes: *¿Cuál creéis que es la ventaja?* Nadie responde. Hay un espacio importante para la explicación del Régimen de la falta de conformidad”; también se introduce la Ley general de defensa de usuarios. *Y está aquí PORQUE ...¿Por qué hay un régimen especial para los consumidores? Hay una directiva comunitaria que el legislador tuvo que incorporar*.

25

La profesora hace una actualización del tema con respecto a lo que sucede en Europa. *Siempre que...* otro tipo de condicional utilizada. *Dentro de un ámbito objetivo tiene que tratarse de contrato de compra-venta*. Entiendo que el concepto de “conformidad” abarca muchas características, en un concepto amplio. *No se requiere probar la mala fe del vendedor...*

30

Se habla de los remedios de segundo nivel, la jerarquía y una ordenación espacial. Nuevamente, son elementos que me parecen importantes porque pueden condicionar el uso de ciertos marcadores de organización textual. Según entiendo, en primera instancia se van descartando las leyes que intervienen. Hay un protocolo a seguir.

35

Escucho muchas frases condicionales, parecen caracterizar esta etapa del análisis: *si tal (...) pues tal/luego...*

40

*No sé si el año pasado os hablé de eso, la ley dice(...)* Otra referencia a un aprendizaje circular. Nuevos términos: “Daños y perjuicios”, “Plazos de notificación”.

Me parece interesante este espacio de interacción: *¿Qué conclusiones podemos extraer? Ya lo habíamos enunciado el año pasado*, me parece importante porque muestra la coherencia de un programa de la formación y la cercanía que puede tener la profesora con el grupo de estudiantes al conocerse en más de un semestre durante la formación.

45

Nuevamente se vuelve al caso concreto de Emma y la lavadora. *Imaginaros que al mes la lavadora empieza funcionar mal*. Es una propuesta de análisis de caso que se discute en clase. Se descarta el régimen de falta de conformidad. Se descarta el régimen funcional, puesto que hay un fraude. Veo que este ejercicio oral establece una secuencia de orden y jerarquía muy clara en el análisis. *¿Cambiarían las cosas? Sí, para mejor*. Hay un buen espacio para abordar este caso.

50

55 Con respecto al caso de la humedad en la pared, *¿Qué puede reclamar Marcos?*

Explicación de los requisitos y posibilidades para acudir al Régimen de saneamiento por vicios ocultos. *Si hay humedad la habitabilidad queda comprometida. ¿Si Carlota fuera una vendedora profesional cambiaría la situación? Confirмо la recurrencia a las condicionales.*

5

Registro otro momento de interacción: *¿Cómo calificarías este tipo de contrato? Pregunta la profesora. Contrato oneroso, responde contundentemente la estudiante. ¡Tus datos personales tienen un valor inmenso!*

10 *A ver, la profesora revisa los materiales que tienen los estudiantes, a ver, que les falta una referencia: Eur-Lex, una base de datos de la Unión Europea. Promete anexarla.*

El legislador europeo quiere dar unos derechos diferentes a quienes compran en línea que a los que compran directamente.

15 Se discute sobre la compra-venta (o suministro) de contenidos digitales. El legislador de la UE crea perfiles diferentes de comprador para darles derechos diferentes. (Qué interesante punto de actualización)

20 La profesora toma un tiempo importante para hablar del Código mercantil y de las condiciones para saber cuándo una compra-venta es mercantil. Entiendo que el ánimo de lucrarse en la reventa es una de esas condiciones. *Habrá que fijarse en dos cosas: 1. (...)Objeto, casa, mueble. 2. Intencionalidad del comprador.* Aquí hay marcadores de organización textual.

25 Se habla del carácter mueble del objeto vendido y de la interpretación sociológica de las normas. A finales del siglo XIX se comerciaba con mercancías bienes muebles. Hoy se puede admitir que hay una compra-venta con bienes inmuebles. Se discuten términos como el carácter mobiliario de la venta y las formas de mayorista y minorista. Explicación sobre unos requisitos de análisis. *Yo creo, SINCERAMENTE, que ambas son necesarias.* Modalización.

30 Ella hace referencia al “guión” Es el documento que trabajan en clase, lo compartió previamente en línea. *Las normas exigen diligencia y celeridad. En los materiales os facilité unas fotocopias de derecho mercantil redactadas por un mercantilista. No sé si lo vieron.* Esta es una información sobre la metodología de la clase.

35 *El derecho civil es el derecho madre.* Las normas imperativas en materia de contratos nos permiten clasificarlos en determinado, posible, nulo. Se aborda el concepto de “incumplimiento doloso”, el Código mercantil, la regulación civil y las especialidades de la compra-venta mercantil. Para celebrar un contrato de compra-venta, *¿Qué obligaciones(...)?* Responden: *pagar y entregar.*

40

La profesora pone un ejemplo que corta la monotonía. *Vamos a razonar conforme a normas generales.* Hablan de un cumplimiento simultáneo, que no entiendo muy bien. *¿Quién tiene que mover ficha?* Responden: *el comprador.* Increíble, yo no habría podido responder eso, se ve que no pertenezco a la comunidad disciplinar.

45

*Cuando la compra-venta es mercantil, el régimen resulta de (...) Art. Número (...)* ella lo lee ante la clase. *¿Lo tenéis o no? ¿Lo tenéis delante del ordenador?* Solicita que accedan al documento. Explica con varios detalles las diferencias entre una compra-venta civil y una compra-venta mercantil.

50

Se propone otro análisis de caso. La profesora presenta el caso en una secuencia narrativa: *Cuando(...)* *¿Qué ocurre?* Identifican al deudor acreedor y anuncian un cumplimiento con retraso. Se habla de la demanda de indemnización por un vestido de boda, parece que el plazo es un factor esencial. *¿Cuál es el régimen que se debe optar?*

55 La profesora procede a hacer el análisis. Ella propone una interpretación. Luego pregunta

¿Cómo lo interpretarías? Responden.

- Estos puntos parecen importantes: la entrega de una cantidad inferior a la debida, el incumplimiento y el rechazo... *Las compra-ventas mercantiles no pueden rescindir por lesión. En Cataluña puede rescindir y el precio no llega a la mitad del justo valor del bien mueble. Ahora aquí tenéis 3 ejemplos y me gustaría(...)*
- 5 La profesora ha propuesto 3 o 4 preguntas que los estudiantes deberán resolver. Tienen 10 min. para analizarlos. Se genera una última discusión grupal, oral.

# (NOC4) Curso de Derecho Constitucional

Fecha: Viernes 7 de abril de 2017 (12h-13h45 y 16h-17h45)

5

El profesor presenta el plan de las temáticas por desarrollar durante esta sesión. *Como les planteaba al final de la clase anterior...* Se aborda el tema de la “legitimidad”. *Conviene hacer un recordatorio.* Explica el término “monarquía parlamentaria”. La guerra civil llevo a un cambio de dinastía. Hay una secuencia narrativa extensa en la que habla del rey y de la Constitución del parlamento.

10

Explica el término “primus interparis”, el primero entre pares. El profesor hace un gráfico para explicar la relación entre el rey y el parlamento. Explica la esencia del sistema parlamentario, presenta al rey como jefe del Estado y al gobierno/parlamento como un órgano ejecutivo. Hace una crítica sobre el sistema democrático, explica el origen de la monarquía parlamentaria. *Elegimos a los que eligen al jefe del parlamento.*

15

Una estudiante interviene para preguntar algo. El profesor retoma algo de lo que ha dicho en la clase anterior. Hay otra secuencia narrativa importante en la que se habla de la dinastía y los problemas de legitimidad. Se habla de Alfonso XII, la guerra civil, los republicanos, Franco y Juan Carlos (nieto). *PRIMER problema, SEGUNDO problema.* Me interesan estos enunciados puesto que son marcadores de orden/organización de la información.

20

Se invita a leer un apartado de la Constitución de 1978. *DE MODO QUE*, un marcador consecutivo. *El episodio al que me referiré enseguida... se plasma en lo siguiente... para que ustedes se sitúen, la Guardia Civil es a España lo que la Gendarmeria es a Francia.* Me parece muy interesante este punto porque es otro espacio de encuentro y comparación.

25

30

*Lo que les voy a decir ahora es para que ustedes tengan las antenas puestas, mi impresión vale lo que vale.* Que interesante escucharlo, pero siento que con esas formulaciones los estudiantes no entienden el mensaje. *La pregunta pertinente desde el punto de vista histórico es qué hubiera pasado si el rey no sale y se enfrenta a los generales en medio del intento de golpe de Estado.* En otra secuencia narrativa el profesor presenta las anécdotas relativas al intento del golpe de Estado.

35

*PUNTO NÚMERO 1, PUNTO NÚMERO 2.* Se insiste en la organización de la información con estos marcadores. El rey ha tenido altas cuotas de popularidad, luego perdió, en España no había Juan Carlistas. Se hace una referencia a los amos y a los amantes del rey. Explica que de modo indistinto la Constitución hace referencia a la jefatura de Estado y la corona.

40

El profesor muestra la Constitución y la explica, muestra la posición de la corona. *Titulo II, el Rey. Atención... dos comentarios.* El rey solo puede hacer lo que la Constitución le permita que haga. Se otorga un gran espacio para explicar el término “arbitrar” en el fútbol y en la Constitución, y su diferencia con el término francés “arbitrer” a nivel constitucional. Es evidente que el profesor habla francés y conoce el sistema jurídico francés.

45

50

El rey tiene los poderes que le atribuyen la Constitución y las leyes. *La figura del rey es*

5 *inviolable, no puede ser perseguida penalmente. Inmunidad frente a las sanciones, hay una protección penal específica. El profesor hace unas bromas muy divertidas, no creo que los estudiantes las entiendan. Explicación del término “catalizar”. SIMPLEMENTE para señalar que...DE MODO SIMPLIFICADO, me llama la atención en cuanto son modalizadores.*

10 Sigue la explicación sobre el tema de la corona y la jefatura del estado. Se habla del hijo varón del rey y la discriminación para acceder a la jefatura. *Esto lo señalo PORQUE no tiene precedentes en la historia reciente de España.* “Poderes tasados”, explica el término diciendo que se refiere al ejercicio de los poderes que expresamente se le han dado. PRIMERO una aclaración lingüística, el profesor hace un comentario sobre la diferencia entre “referendo” y “refrendo”. Al parecer algunos podrían utilizar erróneamente estas nociones como sinónimos. *El refrendo es la firma que autentifica un documento. El rey no puede negarse a firmar, quien sí puede negarse es el presidente del gobierno.*

15 Ha explicado que firmar es una “acto debido”. *DE MODO QUE.*

20 Dos chicas hacen preguntas sobre derecho comparado. Pausa de diez minutos. *Vamos a examinar ahora... Creo que en francés se utiliza también... “sancionar”.* Se hace una explicación muy interesante sobre los contextos del verbo. Existe “sancionar” en el sentido de castigo, imponer una sanción y, por otro lado, existe sancionar con el sentido de afirmación, de expresión de acuerdo. Promulgar, publicar.

25 Algunos conectores o partículas discursivas que me llaman la atención: *POR LO TANTO, DE AHÍ, ESTÁ CLARO HASTA AQUÍ.* Me gustaría preguntar en las entrevistas cómo hace el profesor para eliminar ese carácter opaco. *Supongamos que... DE ENTRADA, AHORA BIEN, POR DECIRLO PRONTO Y MAL, hasta qué punto es...o tiene un grado de... Existe un consenso en limitar el papel del rey.* El profesor dice que hará una aclaración terminológica, *lo digo porque a veces no es evidente;* se sugiere una distinción entre “designar” y “nombrar”. Quien designa, propone, por ejemplo, el gobierno. El rey nombra, valida.

30

35 *No se equivoquen con esta posible significación de “arbitrar”. El rey tiene nula capacidad de tomar decisiones políticas y todos sus actos son actos debidos, obligados. Hago un paréntesis y les recuerdo que la última clase me gustaría tocar un tema...Vamos a apuntar lo referido a...Vamos a seguir el plan siguiente... POR LO TANTO estamos ante un sistema...* Pregunta el profesor: *¿Por qué hay países que tienen dos cámaras? No sé si en Francia tienen dos cámaras.* Los estudiantes intentan responder. Parece ser que en función de la organización territorial del Estado hay bicameralismo. *Un bicameralismo imperfecto... POR EJEMPLO, ...* El profesor, muy entusiasta, echa otra broma. *Esto es una broma que se hace... bueno, ya veo que la broma no funcionó acá. Qué lástima.*

40

# (NOC5) Curso de Derecho Público

Fecha: Sábado 8 de abril de 2017 (10h – 13h45)

5 La profesora habla de un caso de detención. *Coged la jurisprudencia*. Lanza algunas preguntas para los estudiantes con respecto a la sentencia 361. *No leáis la 341 de 1993. ¿De acuerdo?* Los estudiantes leen una actividad que ella ha preparado. Una estudiante hace una pregunta, la profesora responde. Se genera una conversación. Sería bueno pedirles a los profesores que me compartan sus diapositivas y el material con el que han trabajado en el curso. Al parecer los estudiantes no han hecho las lecturas previas que la profesora había sugerido. *Los que tengáis internet buscad la Ley Orgánica de ... Art. 17 CE LO 6/1984 habeas corpus*.

15 Una estudiante lee un caso sobre el fútbol y los hinchas. *En este caso... interviene el artículo 14...*No entiendo lo que dice pero veo que lo que lee tiene un alto contenido argumentativo. La profesora la interrumpe, le pide que no pase a la otra garantía, me imagino que es una forma de decirle que no respetó el orden de un procedimiento. Retoma lo que ha dicho la chica para hacer algunos comentarios. *Atención, normalmente la privación de libertad se entiende...* La profesora explica diferentes formas de retención o detención, no escuché bien.

20 *Garantías del artículo 171. Si no está previsto en la ley...Lo digo porque a veces tendemos a confundir la privación de libertad y la detención. La privación de la libertad se puede dar en muchos otros supuestos.* Se realiza el comentario del Art. 5 del Convenio Europeo de Derechos Humanos.

25 *Si vamos...veremos que la ley ...* Noto el uso frecuente de fórmulas condicionales. *Ese artículo nos da el marco en el que una persona puede ser privada de la libertad.* Se abordan los términos de migración y migración de menores, se comenta el Art. 17.1 de la Constitución Española.

30 *Ahora Sonia nos va a hablar de detenciones policiales.* La chica retoma su exposición. Se detiene y espera la aprobación o comentario de la profesora con respecto a su análisis. Cosa que sí sucede. Me gusta mucho esta clase porque es evidente que los estudiantes trabajan mucho más su discurso oral. También cabe aclarar que tan solo hay unas máx. 15 personas en el aula.

35 Pregunta: *¿la policía podrá detener estas personas?* Genial, la profesora da un ejemplo de un partido del Barça, en Barcelona, en el que algunos hinchas se ven involucrados. Habla de las series de policía y de las formas de planeación de un delito. *La simple sospecha de causalidad de un delito no es suficiente para detener a las personas.*

40 La profesora habla de las condiciones... no pude anotar la palabra pero es como que hay una jerarquía en las condiciones. Según sus explicaciones se sabe que España tiene Constitución tardía, *es una Constitución muy garantista*. Se habla de un régimen protector. Se explica una relación con la dictadura, insiste en el aspecto garantista.

45 *¿La policía puede hacer esto en España?* “papeles” Deja un tiempo de reflexión. Responde: *No, debe hacer un motivo.* La profesora pone ejemplos muy fáciles y comunes. *POR TANTO, insisto...* De nuevo aparece este conector.

50 *¿Si Sonia se niega me la puedo llevar?* Pregunta la profesora asumiendo el rol de la policía. *Sí,* responde y argumenta. Se hace una distinción entre la “restricción” y la “privación de libertad”. *Retención para identificación es una restricción al derecho de libertad PERO insisto no es una privación.*

*Imaginaros que estoy en la comisaría.* Qué bien, me gusta mucho porque el análisis de

caso es una estrategia metodológica, los estudiantes personifican a los protagonistas de la situación analizada.

5 La chica continúa su análisis del caso, se ve que lo prepara con antelación, lee lo que ha escrito en un tiempo extra. Nuevamente la profesora interviene para corregir y comentar su análisis. *Imaginaros... la policía tendría que informar a los hinchas de sus derechos porque ya se convierte en una detención.*

10 El análisis de caso se trabaja de forma oral, cada uno a su turno. *Fijaros, tenéis el artículo 17 de la Constitución. ¿Lo tenéis delante?* La profesora lee un artículo de la Constitución para explicarlo poco a poco. “Imaginaros” es una palabra muy frecuente en esta clase. Habla sobre la detención y la obligación de interpretarles a las personas que no hablan castellano sus derechos de detención, en la lengua que sea necesaria.

15 *Fijaros en el artículo 5202, Ley de enjuiciamiento criminal. Veréis que dice...Sonia lo ha dicho pero lo revisaremos de nuevo. Fijaros, a este respecto nuestro tribunal... el plazo máximo (¿no?) son 72 horas, es el tiempo mínimo posible en el que la policía...ES DECIR, conector de reformulación. PERO, EN TODO CASO... conectores contra-argumentativos. UNA VEZ QUE la policía ha hecho esto, me suena a una fórmula entre temporal y condicional. Será la autoridad judicial la que determine qué hacer con esta persona. ME REFIERO A QUE, esto introduce una reformulación. POR TANTO, si la policía tiene claro o hay claras sospechas, lo podrá... Más frases condicionales.*

25 *Quiero decir con esto, insisto en que... esta persona podrá poner en marcha el procedimiento de “habeas corpus”, que como ya os había dicho la clase anterior... Nuevamente hay una referencia de un aprendizaje circular. Si considera que por los motivos que ya os he dicho, porque MOTIVO 1..., MOTIVO 2..., MOTIVO 3...Quise resaltar lo anterior porque me parece una muestra de elementos discursivos para la organización de la información. El juez verificará si la persona ha sido detenida de conformidad a la ley o no.*

35 *Repito, hago un paréntesis. Tengo una amiga que es jueza y me cuenta cómo los detenidos piden el “habeas corpus” diciendo “quiero un habeas escorpión” (risas entre los estudiantes). Me parece súper interesante esta anécdota de la profesora porque vincula los contenidos con el mundo real y es una estrategia para ayudar a memorizar el vocabulario. La persona pide así que el juez verifique si la detención se realizó en conformidad con la ley. Entiendo que lo hacen los delincuentes experimentados.*

40 La profesora cita casos anteriores que se han abordado y discutido en el aula. Una estudiante pide la palabra y dice *yo pensaba en el caso... si pide habeas corpus y que es muy peligroso... El juez va a ordenar la puesta en libertad.* La profesora habla de una cierta “instrucción” *¿os lo han explicado? En España hay ...disposición judicial, puede dictar la prevención provisional. POR TANTO, no lo dejaría libre.* Me gusta mucho ver esta interacción, la clase es muy amena e interesante.

45 *Se lo digo a mis estudiantes... es muy importante que la policía cumpla todas las garantías de la detención.* La estudiante hace una relación con otro análisis de caso y le pregunta algo a la profesora. *... y AL CONTRARIO, iría a la cárcel. No,* responde la profesora y pone un ejemplo... *esta persona es inocente, POR TANTO se le debe respetar su libertad.* Se genera un diálogo sobre la privación del derecho de libertad en diferentes casos. *Si cree que es sospechoso, el juez tiene que...*

55 La profesora pone un ejemplo de Francia, habla de un caso que implica a Sarkozy y a Penélope. *Son investigados pero no están detenidos.* Siempre me parece interesante ver estos espacios de comparación. *El juez debe investigar sin que esta persona sea privada*

*de su libertad.* Se habla de algunas medidas alternativas como decomisar el pasaporte o bloquear las cuentas. La profesora insiste en la corrección del término “prisión provisional”.

- 5 ... *SIEMPRE Y CUANDO...* Otra formulación condicional. *Si se ha llevado bien el procedimiento, información, notificación... Si se han aplicado bien las garantías...No nos va a dar tiempo a ver el otro caso. ... ES DECIR, me explico* partícula de reformulación. *Aquí, POR EJEMPLO, ...* No olvidemos que la policía es administración pública, encargados de velar por la ... No sé si pueden reconocer el significado del verbo *velar. En la ley se expresa la manera en que el pueblo quiere que sean aplicados sus derechos.*

15 La profesora aclara el término “pinchar una llamada”, explica que para que la intervención de las comunicaciones sean legales, deben estar controladas por un juez. Se siente que se acerca el cierre de la clase, se van formulando algunas conclusiones. *Como veréis, mi intención ha sido...en los cursos normales nuestros tampoco nos da tiempo para ver todo el programa.* Se insiste en los términos “garantías” y “reserva de ley”. La profesora resume lo que se ha hecho, indica lo que no se ha hecho y comenta las características del examen. *Si tenéis dudas me enviáis un e-mail...*

20

# Anexo 2. Entrevistas

## Profesores Facultad de Derecho - Universidad de Barcelona

### (I1) Informante 1

#### Notas de la primera entrevista

Fecha: 17 de mayo de 2017

(Primera entrevista no grabada)

Información general: Ha realizado estos estudios Universidad de Barcelona DEA París. Participa en MINERVE desde hace 3-4 años. Realizó un DEA en Sciences Po en París. El sistema constitucional español ha sido adaptado del sistema constitucional francés.

Usted es un profesor experto en discurso jurídico. ¿Cómo aprendió a escribir? Es una experiencia más empírica, tuvo la ayuda de sus profesores.

¿Cuáles son los géneros discursivos de su práctica profesional? La constitución y la jurisprudencia.

Él dice que es importante que en la formación el estudiante tenga elementos para cuestionar la norma, que no la dé como incuestionable. Metáfora católica/protestante.

¿Tiene la opinión de que el español jurídico puede ser opaco? *Es verdad que puede ser barroco/opaco pero debe ser así...*

¿Le suena familiar la corriente de un lenguaje jurídico simplificado y claro? *Es verdad que puede ser mejor pero la claridad no tiene que anular la precisión. No puede ser que a fuerza de aclararlo se termine por hacer algo que no es derecho. Pasa en las otras lenguas de especialidad. Deposición no es lo mismo para un abogado que para un médico.*

¿Qué lugar le merece a usted la formación escritura en las carreras de derecho? ¿El profesor debe ocuparse o no de las competencias escritas? *Si tuviera 20 estudiantes, podría dedicarle 15 min a cada uno, pero al tener 80 no es posible.*

Hay formas/formatos de evaluación con las que evalúa en Barcelona pero que considera que no aplicaría en Lyon / y al contrario. *El profesor prefiere evaluar los contenidos. No evalúa con un caso práctico.*

El profesor apunta que al saber francés y al conocer el derecho constitucional francés no duda en interrumpir su discurso de contenido teórico para hacer observaciones de orden léxico y terminológico. Hace muchas aclaraciones sobre la PRECISIÓN del vocabulario. Lo pude constatar durante mi observación de clase. Él no sabe si es una buena estrategia. Si debería callarse para dejar que ellos solos lleguen al significado o si es una buena herramienta para ayudarles en la comprensión y adquisición de lenguaje de especialidad. Le he dicho en la entrevista que los dos enfoques son válidos y que afortunadamente tienen acceso a ambas metodologías.

¿Qué tanta prioridad o importancia le da al uso de la lengua de sus estudiantes de MINERVE?  
¿Prefiere el contenido a la forma? Totalmente preferencia por el contenido que por la forma. Como en otros contextos, percibe curiosidad e implicación en los estudiantes durante las clases pero tiene un sentimiento de cierta decepción cuando evalúa los textos escritos.

¿Con sus estudiantes en Barcelona, prefiere al contenido o la forma? Sí es otra cosa.

¿Por qué el análisis de caso es un buen ejercicio de control y evaluación? Razonamiento jurídico a partir de la norma y a partir de los preceptos. También apunta que el caso práctico puede ser ficticio... quizás por eso prefiere evaluar contenidos.

¿Recuerda que le haya costado trabajo leer o evaluar los textos de sus estudiantes? En alguna oportunidad reprobó a una o dos personas debido a que su nivel de lengua hacía inaccesible la comprensión del texto.

Modificaciones y adaptación a MINERVE: Claro, es menos exigente. En la evaluación hace unas 10 preguntas de contenido no de proceso. Siente que los estudiantes no están preparados y no tienen los medios lingüísticos para hacerlo.

¿Qué representan los marcadores del discurso? ¿Qué importancia usted le presta al uso de las PD en los escritos de sus estudiantes? Al realizar la prueba no vio ninguna diferencia. Le pareció que estaba mal expuesto ya que no aclaraba los hechos. Le informé que no le había compartido la consigna de introducción donde se exponen los hechos.

A un momento habló sobre la diferencia entre el derecho francés y español, vistos por un anglosajón. El francés utilizaría más los preceptos, el español la “jurisprudencia”. El derecho es ante todo retórica, persuasión. El formato de persuasión es simular que parezca una deducción de la lógica.

## **Notas de la segunda entrevista**

**Fecha: 17 de mayo de 2017**

1                    0:00,0 - 1:50,1                    Yo lo mantengo, es decir, el derecho por su naturaleza busca la efectividad no solo en aspectos técnicos o meramente comunicativos. Por esta razón hay que transmitir a los estudiantes la idea de que el lenguaje, en general, se debe utilizar con precisión y cuando manejamos el lenguaje jurídico hay que ser muy conscientes de utilizarlo de manera correcta porque de eso depende que el derecho pueda cumplir sus objetivos y luego también porque es un lenguaje de especialidad que se dirige a una comunidad específica de hablantes o de usuarios de este lenguaje de modo que no es posible dar satisfacción a las pretensiones que se plantean ante un tribunal que debe reaccionar en términos jurídicos si no es utilizando el lenguaje jurídico adecuado.

2                    1:50,1 - 2:16,8                    En Derecho constitucional entre los géneros discursivos que se llevan al aula para trabajar con los estudiantes se encuentra fundamentalmente la constitución también la Ley Orgánica del Tribunal Constitucional para comprender el funcionamiento de la institución que es la garantía de la supremacía de la Constitución que tiene alguna otra atribución como órgano jurisdiccional que opera como otros órganos jurisdiccionales ordinarios ensegundo lugar también todo lo relativo a las normas fundamentales a las normas principales de las comunidades autónomas porque esto entra tradicionalmente también dentro de nuestra materia, es decir, los estatutos de autonomía y, a diferencia de lo que ocurre en Francia, nosotros nos ocupamos también de la docencia de una parte de la constitución que es la parte relativa a los derechos y libertades. Entonces: la Constitución, lay Orgánica del Tribunal Constitucional, los Estatutos de autonomía, en particular, explicamos el

caso autonómico a partir del caso catalán y luego también cuando tratamos de los derecho y libertades hacemos referencia, no de modo exhaustivo porque no da tiempo de entrar en detalle, sí a las principales leyes de desarrollo de los derechos constitucionales. Manejamos básicamente este tipo de documentos normativos junto con la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. Por extensión también cuando hablamos de derechos y libertades como también, a veces, cuando hablamos de la parte relativa a la relación con la Unión Europea hacemos alusión, no de modo exhaustivo, a los tratados de la Unión Europea o al Convenio Europeo de los Derechos Humanos y al Tribunal Europeo de Derechos Humanos. En todos los casos, no se concibe la explicación de un campo del derecho sin aludir a la jurisprudencia principal. A veces para casos específicos acudimos a la jurisprudencia del tribunal supremo.

3            4:58,8 - 5:33,1            Con respecto a lo que yo aporto, más que personalizarlo, quiero referirme a la doctrina académica. Yo creo que la doctrina académica es un instrumento de profundización, es decir, si tuviéramos un campo de estudio más acotado y más especializado aludiríamos a la doctrina, a los artículos académicos más que a los manuales. En cuanto a esto, yo tengo un principio que trato de cumplir, que es imposible porque no satisface directamente a los estudiantes. En general, siempre tenemos un documento en esta universidad que se denomina el plan docente donde está el programa de la asignatura y la bibliografía recomendada. Siempre hay dos o tres manuales, por ejemplo, entonces lo que me resisto hasta el último minuto es a darles una recomendación "este manual" porque lo que les digo siempre es que parte de su proceso de aprendizaje, a parte de un buen criterio como consumidores que tienen que gastarse un dinero en comprar algo, es ir a la biblioteca ver directamente los manuales, ver las ventajas e inconvenientes de cada uno porque el programa de una asignatura no coincide exactamente con el de un manual y eso yo creo que forma parte también de su aprendizaje. Finalmente también según algún trabajo de lo que escribo les animo a que vayan a buscar bibliografía les digo siempre "ustedes me tienen que hacer un trabajo, seleccionen la jurisprudencia principal de algunos de estos temas" y lo que les digo es "en el mundo real de la investigación jurídica lo que ustedes tendrían que hacer es utilizar las bases de datos, háganse ustedes la idea de algo que es falso porque imaginense ustedes que yo soy el profesor que estoy escribiendo un manual y les digo para este capítulo

4            7:26,8 - 7:40,0            necesito que me proporcione usted estudiante asistente las tres sentencias más importantes del Tribunal Constitucional. Qué es lo que haría usted para buscarlas, algo parecido a lo que hago yo si tengo que dar una conferencia, no digo ya si tengo que hacer un trabajo de investigación, lo que hago es buscar en los manuales la jurisprudencia que ha sido ya previamente seleccionada en esta materia y entonces les digo "hagan ustedes lo mismo, busquen manuales, busquen monografías centradas en esta materia y de ahí constaten cuáles son las sentencias que se van repitiendo como las más importantes y complementen las sentencias más recientes en el tiempo con jurisprudencia que pueden buscar ustedes directamente por las bases de datos. Eso quiere decir que les trato de estimular a que se enfrenten con documentos doctrinales, con artículos académicos que hagan esa primera fase de cualquier investigación que es, sin llegar a la exhaustividad imprescindible cuando uno hace una investigación digna de tal nombre, que tengan esa primera fase de relacionarse con la jurisprudencia más importante. En este sentido y con este enfoque utilizo la jurisprudencia porque sé que si digo léanse tal sentencia, no lo hacen casi nunca. Y en los trabajos siempre les pido, bueno, les impongo que hagan una presentación oral de los mismos porque lo que yo les digo es ustedes hacen una preselección de 10 sentencias

5            9:27,3 - 10:54,9            de 8, las que vean que son más importantes, una vez han hecho esto, cubierto con la exploración si la última es de 2015, con la más reciente, entonces seleccionen 3 y de estas 3 me dicen cuál es la más importante, según su criterio, subjetivo..."porque es más clara, porque veo que lo dice mejor" quiero oír su criterio, entonces la presentación de los trabajos lo que yo hago previamente es poner en la pizarra, como yo los he recibido antes por escrito, ver cuáles son las sentencias favoritas y tengo la oportunidad de iniciar el diálogo diciendo "usted ha dicho que para usted de las tres citadas, la principal es esta

de 2012 y veo que también cita la otra de 20...pero no es la principal, por qué?" y creo yo que también es una forma de construir criterio.

6 10:54,8 - 10:56,6 un pensamiento crítico que se tiene que generar pasando por el filtro de lecturas académicas aunque solo sea para buscar la jurisprudencia aplicada al final y habiendo pasado por este filtro, la exposición de la preferencia ya viene más refinada en una exposición que no coincide exactamente con las visiones más comunes, o estrictamente políticas o morales. Eso es lo que hago y creo que en general resulta porque la discusión que se plantea ya expone criterios de jerarquización basados en argumentos jurídicos o protojurídicos, son alumnos de segundo año, no se les puede pedir mucho pero también da lugar a que la explicación de la jurisprudencia se base en qué hago se haga con la consciencia de que ellos se han leído todos o por lo menos algunos ya están en la tesitura de comprender el lenguaje de las sentencias.

7 12:16,4 - 12:20,8 A veces, como estos últimos tiempos han sido tan agitados para Cataluña, cuando yo explicaba organización territorial del Estado y había una providencia del Tribunal Supremo que suspendía no sé qué norma, no sé qué decisión del Parlamento de Cataluña, en la medida de lo posible se lo comentaba, lo comentábamos en clase. Mi idea, he procurado ser escrupuloso en esto, no era decir o que bien o que mal sino hacerles ver cuál era su contenido, sus argumentos, no tanto el juicio de intenciones de lo que podía dar sino qué es lo que dicen, no por qué lo dicen, o quién les ha mandado a que lo digan, y luego cuáles son las consecuencias jurídicas. Es algo que les digo siempre a los estudiantes, no podemos saber las motivaciones de los jueces, podemos intuir, podemos atribúrselas pero la calidad de las sentencias los juristas las tenemos que juzgar por su razonamiento y si somos abogados de parte, evidentemente, estaremos condicionados por la resolución si es favorable o desfavorable pero todo el mundo puede opinar sobre si le parece bien una sentencia o no, a nosotros profesionalmente se nos encomienda por nuestra formación que demos criterios de calidad en cuanto al razonamiento y eso es lo que trato de transmitir a los estudiantes.

8 13:57,1 - 15:02,0 Tampoco me hago muchas ilusiones, pero sí que hay una fase en la que es evidente que no pueden disimular del todo ni vivir del todo de lo que les hayan dicho y esta fase es cuando tienen que decirlo cuando tienen que explicarlo y ahí creo que me equivoco (¿?) en ver quién se lo ha preparado poco, mucho o nada. Luego las copias, eso siempre ocurre pero siempre que encargo trabajos en cualquier disciplina, siempre no pongo la nota hasta haber escuchado lo que tiene que decir el estudiante de lo que ha escrito.

9 15:02,0 - 18:35,1 con respecto a las estrategias argumentativas propias del discurso jurídico yo creo que en el mundo ideal y ese es el mundo ideal en el sentido mejor de la palabra ideal, es decir, el mundo al que habría que aspirar, el derecho debería asemejarse a la lógica, por su rigor y por su univocidad de sus postulados, lo que ocurre y esa es la tarea que yo creo que representan con más rigor en la filosofía del derecho de la tendencia analítica. que es para mí muy complicada pero que en lo mínimo que sé de ella, me parece la que aporta un conocimiento más útil y más responsable, ahora bien, dicho esto yo creo que con el derecho ocurre lo mismo que... que es un lenguaje de especialidad ocurre lo mismo que con el lenguaje general los propósitos posibles de la comunicación es la persuasión, la convicción al otro, entonces, yo creo que la realidad del derecho es la de la retórica, es decir, especialmente el derecho que vive entre los tribunales y eso vale también para el Tribunal Constitucional. Nosotros formulamos una pretensión para que nos de la razón el juez y el juez nos contesta con una resolución en la que su objetivo, del buen juez para mí, es persuadirnos de que con los preceptos que existen las normas solo pueden ser esas que él aplica y que la resolución no puede ser otra. El mundo cotidiano es así, es decir, otra cosa es que en realidad los argumentos resulten convincentes como cuando uno le pone la lupa a un objeto y entonces se da cuenta de que hay fallos, de que está liso, de que no es liso como parecía etc. etc. pero del mismo modo que en la comunicación muchas veces lo que pretendes conseguir es un efecto desde el tono de voz a la

comunicación no verbal, el derecho también está en sus normas para conseguir determinados efectos, los propósitos de las leyes, enunciados a veces de modo explícito

10 18:35,4 - 18:51,6 en la exposición de motivos, los preámbulos constitucionales nos dicen algo así, luego está el historiador o el politólogo que analiza los procesos constituyentes, los resultados de las leyes que tratan de desarrollar políticas públicas pero esto es para mí el elemento del derecho, conozco muy poco de filosofía del derecho y menos aún de filosofía del lenguaje pero hay dos o tres referencias que a mí me resultan útiles para explicar

11 19:13,7 - 19:30,5 una es el texto este de Austin cómo hacer cosas con palabras, en inglés es how to do things with words

12 19:30,5 - 20:23,3 algún otro filósofo posterior hizo una coda con how to do things with norms pero yo creo que esto es en la exposición muy claro, yo lo utilizo para explicar la fórmula "yo os declaro marido y mujer" tiene consecuencias y tiene consecuencias Austin lo que hace es proponer el ejemplo del bautizo de los barcos hay un resultado social y en este sentido el derecho está en esta dimensión performativa, bueno pues hay un elemento de responsabilidad ahí de la buena técnica jurídica y de la llamada continua al rigor en el uso del lenguaje

13 20:25,7 - 33:34,1 que se hace, es decir, yo creo que el derecho es retórica aunque debería ser lógica

14 20:34,2 - 21:28,7 y la ventaja de la retórica jurídica es que por ser un lenguaje de especialidad, de ja menos espacio a las emociones y a lo peor que se asocia de la retórica en la toma de decisiones basándose exclusivamente en emociones y poco en elementos racionales pues bueno la retórica jurídica restringe el espacio de las emociones para introducir una pseudo racionalidad que es el lenguaje jurídico y el control que la propia comunidad jurídica establece sobre él estableciendo de modo concietudinario a veces pautas de

15 21:08,1 - 22:20,8 interpretación o de aplicación o de resolución de aparentes callejones sin salida de las normas, yo creo que eso tiene eso es la cultura jurídica en un sentido estricto lo que lo ha venido decantando por lo menos desde los romanos en nuestra tradición continental, de modo que es una retórica que ya ahora tiene sus propios elementos de control que dejan poco espacio a los elementos más criticados de la retórica la apelación a las emociones etc, etc, y que siempre está a la espera de mejorar en dos aspectos:

16 22:20,7 - 22:39,6 Uno que ya habíamos mencionado que es el de la lógica jurídica por una parte y, por otro, en lo que son sus apelaciones a la realidad como elemento justificativo, típicamente cuando se dice que las leyes, es una pauta de interpretación que yo aprendí del código civil español,

17 22:39,6 - 22:41,2 deben interpretarse de acuerdo con el tiempo en el que estas deben ser aplicadas, bueno a veces hay resoluciones judiciales que no tienen en cuenta elementos ciencias sociales que son relevantes, el caso más característico y ejemplar en este sentido es el de la famosa sentencia de

18 23:14,5 - 23:49,3 Brown contra (...) education que eliminó la segregación racial en las escuelas y uno de sus argumentos era decir el modelo anterior "separados pero iguales" no funcionaba y lo justificaba no en términos morales sino citando revistas sociológicas que proporcionaban la demostración de que ese modelo que podía llegar a una igualdad real, aún siendo blancos y negros separados, en realidad no había funcionado.

19            23:49,3 - 24:37,5            yo creo que esta ahora estaríamos dos horas comentando si puede llegar o no, un caso así pero para mí en derecho no tenemos nunca que olvidar que el uso del derecho el lenguaje jurídico tiene consecuencias y es el depositario de intereses a la vez, entonces tenemos que redactar leyes con precisión, redactar resoluciones con precisión y tenemos que conocer cuál es el mejor modo de argumentar en este contexto especial

20            24:37,5 - 25:40,2            con respecto al caso práctico como género textual de evaluación en Derecho Constitucional el profesor añade que es difícil hacer un caso práctico realista en cualquiera de las disciplinas que se encuentran en los primeros años de carrera, esta es una parte, porque hay un elemento de la propia inmadurez de la formación jurídica de los alumnos, eso es evidente.

21            25:40,1 - 26:23,9            Luego, porque para bien o probablemente para mal, nuestro saber jurídico está compartimentado, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Penal, Derecho Internacional Público, pero la realidad no está compartimentada. De modo que Cuando los de Derecho Constitucional tratamos de proponer a los alumnos un caso práctico tenemos que fabricarlo con los elementos más simples para que se pueda resolver en dos horas y con dos tipos de documentos normativos específicos que son los que les autorizamos a tener.

22            26:24,4 - 26:58,8            Evidentemente, esto no tiene nada de realista, pero es importante porque en la resolución, la pregunta esta introduce ya al alumno en un tipo de lenguaje que puede parecer extraño qué título competencial puede invocar el gobierno catalán para hacer esto y qué tipo de título competencial puede invocar el gobierno de España para oponerse a lo que ha hecho el gobierno de Cataluña.

23            26:58,8 - 27:07,8            Y eso ya no es si me parece bien o si me parece mal si no qué apoyos tienen cada una de las posiciones en el ordenamiento que tienen que conocer en los documentos normativos que manejan.

24            27:10,9 - 27:56,3            Y luego tienen que argumentar el por qué de cada afirmación que hacen y llegar a una conclusión, en general, creo que es común, por lo menos en mi caso, el decirles lo que importa en su caso no es que acierten con la respuesta correcta sino que argumenten bien. No hay, mi evaluación no dependerá tanto de que hayan llegado a la respuesta "correcta" como que hayan razonado bien los motivos por los que alcanzan una determinada conclusión.

25            27:56,2 - 28:23,7            El profesor acepta que el caso práctico es más útil o recomendable en los años superiores de la formación porque los estudiantes tienen mayor formación jurídica en las diferentes ramas del derecho.

26            28:23,7 - 29:33,0            a ver con esto no estoy negando la posibilidad de convertir el aprendizaje de una disciplina en un aprendizaje basado en casos que eso sé que hay un profesor muy conocido y muy brillante que lo hace aquí, pero para eso se necesita probablemente un número de alumnos menor de los que tenemos y también, no lo voy a negar, una disposición de espíritu, personal, de los que como profesores a dedicar un tiempo a reciclarnos de un modo radical que no necesariamente tiene una compensación, una salida clara, quiero decir no se nos va a agradecer mucho más o no se nos va a agradecer o retribuir por el plus que podemos aportar aquí.

27            29:33,0 - 30:09,4            Como se suele decir aquí a veces, eso es quizás una excusa de mal pagador, pero seguro que lleva un esfuerzo de preparación y sobretodo porque la burocratización en la que nos encontramos hace que veamos esos cursos de formación y esas adaptaciones como una especie de orcas caudinas por las que hay que pasar para cumplir en el expediente unos puntos determinados en nuestro propio curriculum vitae

28 30:09,3 - 30:36,8 pero desde luego, es un modo importante. Ahora, tiene tal vez un aspecto crítico porque aprendemos solo de lo que se ha hecho, pero no aprendemos tal vez a cómo se podría hacer de otra manera y eso es lo que intuitivamente me da un poco de miedo en ese tipo de aprendizajes.

29 30:36,8 - 31:12,4 que justifican, si mi miedo está justificado, justifican una dimensión, justifican la existencia de una explicación teórica porque solo cuando el alumno se confronta a la teoría, puede ver como si dijéramos la estructura o la armazón que es invisible al caso práctico. En el caso práctico no se explica.

30 31:14,4 - 31:52,1 También es otra cultura jurídica que viene especialmente de Estados Unidos y de su tradición, el estudio de casos, pero y el aprendizaje básicamente de casos pero allí también el papel de la teoría está a su vez bastante simplificado, es decir, el objeto del aprendizaje del derecho gira al rededor de la jurisprudencia del Tribunal Supremo lo cual tiene sentido en el sistema como el "commun law", podríamos hablar mucho de ello

31 32:00,9 - 32:37,3 Y, en todo caso, repito, me parece algo muy valioso que me gustaría tener el tiempo de poder practicar porque conozco a ese profesor sé que sus estudiantes están encantados, pero como lo decía el esfuerzo de planificación me echa para atrás o sea no, no puedo pero, y en segundo lugar, la posibilidad de reflexión crítica queda un poco apartado, uno no ve la estructura de fondo, esto no aparece, aparecen los documentos

32 32:37,3 - 32:47,2 y está uno metido en la secuencia y tal vez sin la pausa para tomar distancia de la crítica teórica pero repito

33 32:47,1 - 33:15,5 el argumento fundamental, si quiere que le diga la verdad, no creo tener tiempo ni energía para dar un salto tan completo en mi estilo de docencia, tendría costes... burocráticos, de coordinación con mis compañeros, que ya me han pillado muy mayor para esto

34 33:15,4 - 33:34,2 ya estuve batallando con la burocracia en un cargo anterior y ya me dije que ya, que ya es bastante.

## (I2) informante 2

**Fecha: 13 de mayo de 2017**

**(primeros 3 minutos no grabados)**

1 0:00 - 0:36,3 *En los manuales de referencia en nuestro caso por ejemplo el manual de referencia era el manual del profesor (¿?) que era un hombre de un grandísimo conocimiento jurídico y, además, un hombre que escribía muy bien. Eso pues hace que va construyendo ejemplares. En definitiva un maestro ¿quién es? una persona a la que tú admiras y a la que quieres parecerte entonces pues tú tienes un maestro y lo que haces es pues intentar pues aprender de él.*

2 0:36,3 - 2:18,4 *a ver en el área de derecho administrativo fundamentalmente son dos que los hacen, por un lado están los textos normativos y por otro lado están las sentencias. Estos don los dos textos con los que más se trabaja en clase. A veces también se les da a los alumnos lecturas de artículos, normalmente intento que sean artículos no muy largos, ni muy complejos, de revistas, pero es que es un poco más especial. Con lo que sí intento que se trabaje más en clase continuamente es con leyes y con sentencias. Incluso cuando se da clase normalmente yo siempre tengo el ordenador y la pantalla abiertos, entonces a medida que voy explicando pues normalmente siempre me apoyo en el texto legal que estoy citando para que lo vean, se les destaca o si se comenta una sentencia pues que la vean que la*

*tengan delante, se les resalta el párrafo correspondiente y eso sí (¿?)*

3            2:18,4 - 2:59,3            *cuando explico contratación pública pues entonces sí que también me apoyo en contratos o documentos contractuales. Pero si no es ese el caso, yo diría que excepto el caso del contrato, normalmente son leyes y sentencias.*

4            2:48,2 - 3:30,3            *Se comenta que en Derecho Mercantil, hay más trabajo con documentos o contratos, en Derecho Consitucional el género textual que se trabaja es la Constitución. claro, sin duda. Derecho Constitucional tiene una ventaja y es que ellos tienen una sola ley. Nosotros en Derecho Administrativo tenemos miles. De diferentes entidades, de diferente importancia.*

5            3:30,2 - 4:48,9            *A ver que la relación entre la lengua y el derecho es intrínseca y fundamental, totalmente de acuerdo, si somos los que más destacamos en esto con respecto a otra formación, no lo sé, yo imagino que los que estudian filología española el tema de la lengua le dan mucha importancia, ¿no? Pero sí es cierto que muchísima más que le pueda dar no sé un estudioso de ciencia política o de economía, de medicina o de matemática o de arquitectura, por poner otras disciplinas. Porque para nosotros el tema de la lengua es fundamental y el cómo se dicen las cosas pues es verdaderamente importante y el saber utilizar bien la expresión escrita es muy importante. Depende de mucho el significado de una norma de cómo esté escrita. La palabra tiene un valor fundamental.*

6            4:48,9 - 5:59,0            *los profesores juristas DEBERÍAN saber escribir bien, no digo que unos no lo hagan. Hay veces que uno lee sentencias que ya están escritas de manera muy defecutosa y seguro que también hay escritos de abogados que están escritos de manera defectuosa. Pero bueno en general sí, el jurista es un hombre que se preocupa por la lengua.*

7            5:56,6 - 7:00,5            *Sí, es verdad, a veces el lenguaje jurídico se presume como no, no se presume, es barroco, pero yocreo que se entodas las disciplinas a vees abusan un poco de su propio lenguaje y los convierten en un elemento de su propiedad para que los ajenos pues tengan dificultad en introducirse en el mismo, en el que solo los que estamos introducidos en este lenguaje nos podemos mover, ustedes no, yo creo que eso es un error, y que, por tanto, el lenguaje debe ser claro, preciso. No quiero decir, simple, que eso a veces puede ser contraproducente y caemos en un lenguaje excesivamente simple pues entonces pierde contenido y pierde valor. en la lengua es muy importante cómo se dicen las cosas, pero una cosa es que no deba ser simple y otra cosa es que deba ser barroco, ser claro preciso que vaya bien dirigido, que estén bien construidos, es muy importante, por ejemplo, cómo se escriben las leyes. Las leyes han de ser claras y precisas.*

8            7:10,9 - 8:28,5            *ellas van dirigidas a la ciudadanía, la ciudadanía las ha de entender cosas que no se comprendan, difíciles que para entenderlas debas ir a un abogado que te la explique, n hacer algo que todos deban entender. Sí cuando le decía que debía ser preciso me refería precisamente a eso. Un jurista debe saber evidentemente que un robo no es un hurto que una cosa es un acto nulo, y otra cosa es un acto anulable, por ejemplo. Para el común de la ciudadanía pues esto igual no le es relevante, pero es muy importante decir si el acto es nulo o si el acto es anuable que sí que hay todo una serie de términos que es muy importante manejar y utilizar bien porque de eso depende el uso del derecho.*

9            8:32,5 - 10:57,9            *La verdad es que en el programa de MINERVE, nosotros los profesores que vamos de Barcelona tenemos absoluta libertad para organizar nuestra docencia entonces no no estamos vinculados ni a los métodos ni a las formas ni a los contenidos de los estudios en la Universidad de Lyon. Es importante en MINERVE ver otros contenidos y otras formas de exponer y de expresarse y de organizar la docencia y de ser evaluados. Entonces yo ahí me he sentido siempre muy libre y lo que sí he intentado en los*

*cursos de MINERVE como para ellos el contenido es totalmente novedoso entonces por un lado bajar un poco el listón de la exigencia porque hay conceptos que para ellos de hecho el francés y el español son muy parecidos y en derecho administrativo especialmente pero aún así, es verdad que hay conceptos que son muy novedosos que les puede costar más, entonces por un lado se baja y por otro lado es facilitarles un poco el estudio, entonces yo siempre les doy pues un guión amplio de los temas que se van a desarrollar y unas lecturas muy sencillas con las que se puede hacer una introducción en cada uno de los temas.*

10 10:57,9 - 42:03,6 *a partir de ahí, en mi caso, la enseñanza es muy clásica en el sentido que lo que podemos llamar lecciones magistrales, yo no les hago trabajar en clase, sino que yo les expongo el tema, les intento hacer participar en el sentido de que pregunten, yo les pregunto*

11 11:26,9 - 42:03,6 *intento que haya un diálogo pero no lo organizo a través de sistema de casos concretos "para mañana os leéis este caso y lo comentamos" no, digo "mañana veremos estos temas tenéis estas lecturas las leéis" pero yo llego y las explico porque creo que ellos necesitan este es una introducción al derecho español, entonces, claro, si es una introducción, empezar a trabajar con casos concretos no tienen una mínima base*

12 12:13,5 - 12:42,5 *es complicado. Una interpretación y razonar sobre el derecho español, les faltaría, ten en cuenta además que nuestras clases, yo estoy allí y doy no sé, debo dar... pongamos 20 horas de clases, repartidas en 3 semanas. 20 horas de clase, no permite dar una formación exhaustiva, yo lo planteo de esa manera.*

13 12:43,8 - 42:03,6 *y luego el examen, el examen son una serie de preguntas de los temas que se han explicado, una serie de preguntas 4 o 5 preguntas no muy largas. Otra cosa que no hago es para la valoración, tener en cuenta el nivel de castellano. Yo en el examen doy total preferencia al contenido sobre la forma. Hay algunos que el castellano es deficiente je je PERO he de decir que todos tienen un nivel mínimo de castellano aceptable, suficiente como para que respondan en castellano las preguntas y esto no es sencillo*

14 13:39,6 - 15:00,4 *hay que tener un mínimo de conocimientos. Yo que hablo bien el francés creo que me costaría mucho hacer un examen en francés, siendo catedrático y tal y tal, a mí me costaría mucho, oral no, escrito, hacer un examen escrito en lengua francesa lo haría pero muchas faltas de ortografía seguro.*

15 15:00,4 - 15:59,2 *En los años que yo he estado, yo creo que se ha mantenido un nivel bastante similar. Y también le diría que los valoraría de forma bastante similar a mis estudiantes de aquí, en qué sentido, de que en todo grupo tengo grupos ahora en los últimos años en MINERVE de unos 40 alumnos 30 o 40, de estos 40 hay un 25% que son buenos, que se preparan que participan, etc. Hay un 30 % que bueno, atienden y hay un 40% ausentes y que los exámenes son muy justitos.*

16 15:59,2 - 16:14,8 *Con respecto al ajuste del profesor frente al sistema de calificación sobre 20, indica que bueno, eso al principio me costó un poco pero en la evaluación francesa luego hay una cuestión que me comentaron en los últimos años y que me sorprendió mucho*

17 16:14,8 - 19:56,1 *y es que en la evaluación francesa es el tema de la compensación de las notas, es decir, un alumno que tenga un 6/20 en Mercantil, puede compensar con un alumno que sí tiene un 14/20 en Derecho Constitucional. Entonces claro, me advirtieron de que no pusiera notas muy altas, porque si pongo notas muy altas permitía que con esa asignatura, que no deja de ser una asignatura un poco optativa y fuera del programa general, pudieran compensar asignaturas esenciales. Es decir, que al final en los últimos tres años, a partir de que me dijeron esto y también me parecía que si les ponía notas muy bajas les*

*sería imposible compensar con otras. Al final tendía a comprimir mis notas en el plan MINERVE de manera que no fueran inferiores en ningún caso a un 6 pero que tampoco fueran en ningún caso, superiores a un 17. Se discute sobre el sistema de notación.*

18            19:56,1 - 19:56,9            con respecto a la evaluación escrita de sus estudiantes en la Facultad de Derecho, el profesor admite que *hombre, aquí atiendo más a la forma sí.*

19            19:56,9 - 21:02,1            *en catalán o en castellano, los exámenes son indistintos, este año he tenido dos grupos uno en castellano y otro en catalán, pero luego los exámenes son indistintos. Los del grupo de catalán, algunos resuelven el examen en castellano. Ahí sí que doy más importancia a la forma y no solo a las faltas de ortografía, sino sobre todo a la sintaxis, la expresión. EL saber construir bien el razonamiento, el expresarse con claridad, el saber dónde va un punto y dónde va una coma, un punto y aparte. Cuando hay que hacer una subordinada, "falta una subordinada", es decir, el examen ha de ser una expresión que sea clara que esté bien construido desde el principio, el nudo, el desarrollo, la conclusión.*

20            22:44,1 - 42:03,6            *A eso le doy bastante importancia. A veces hay alumnos que reclaman "pero si lo he puesto casi todo" y seguramente habrás puesto casi todo lo que tenías que poner pero lo has puesto de una manera que no se entiende, que es imcomprensible, totalmente desordenada y por lo tanto esta pregunta está mal, está suspendida.*

21            22:54,6 - 22:54,8            *La interpretación más gramatical, hay un tema sintáctico, hay veces que la sintaxis es importante, dices, bueno, esta palabra de aquí cuál es el sujeto de la misma, se refiere a esto? se refiere a este? pero, bueno, esto a qué hace referencia hay que saberlas interpretar, y cuando tienes esos elementos te hace construir tu razonamiento lógico de manera que haz un discurso que sea coherente, que sea lógico, eh para decir o no en este caso este problema se debe resolver de acuerdo con esto que yo propongo porque es la interpretación que yo hago de la norma.*

22            23:01,6 - 23:47,5            Con respecto a las características del razonamiento jurídico, el profesor opina que *en definitiva en derecho lo que hacemos es aplicar una serie de normas del ordenamiento jurídico a unos hechos, el derecho de lo que se ocupa es de regular las relaciones sociales de distinto tipo, una colectividad en base a unas normas establecidas. Entonces, el jurista lo que ha de saber es que cuando tiene que aplicar el derecho, por ejemplo, en un caso práctico, el esquema lógico es el siguiente: primero, identificar los hechos, saber cuál es el problema, explíquelo usted bien. "aquí en este caso ha pasado esto y esto" ¿Cuál es el problema? ¿Qué es lo que se pretende resolver? ¿dónde está el conflicto? Después, muy importante, la normativa aplicable. Lo segundo que ha de hacer el jurista es saber a estos hechos qué norma hay que aplicarles.*

23            23:37,4 - 25:05,4            *En el caso del Derecho Administrativo esto es especialmente complicado porque como hay tantas normas, tenemos Derecho Comunitario, Derecho Estatal, Derecho de las Comunidades Autónomas, Derechos de los Entes Locales. Entonces, el alumno ha de saber a este conflicto qué normas le tenemos que aplicar, hay proceso de identificación de la normativa de la selección y también ya si se va un poquito más allá, bueno qué resolución judicial qué sentencias han habido que se hayan pronunciado sobre este tema. Con eso viene la labor más creativa porque esto es un poco, en fin, no tan creativo. La labor más creativa es decir entonces yo cómo interpreto esas normas ¿no? ¿Cómo las interpreto? ¿Cómo las relaciono? ¿Qué valor les doy para resolver el caso concreto. Para interpretar la norma bueno se ha de saber un poco el origen de las mismas, ¿por qué? ¿esta norma de dónde viene? ¿qué sentido tiene? ¿qué pretendía cuando se aprobó*

24            26:03,7 - 26:56,2            Con respecto al silogismo, *si matar a una persona es un asesinato y Juan ha matado una persona, Juan es un asesino, es muy simple es el razonamiento a base de silogismos, lo que ocurre es que no siempre es tan sencillo, pero normalmente las*

*cosas no son tan fáciles a veces la cosa es mucho más compleja.*

25            26:56,2 - 31:21,0            Se le muestran los dos párrafos al profesor y se le pregunta ¿cuál le parece que está mejor escrito? Responde: *Pues son iguales, ¿no? ¿Percibe alguna diferencia? responde: no. Me parecieron comprensibles, se pueden estructurar mejor pero me parecen comprensibles, se puede deducir en la lectura lo que quieren decir*

26            31:21,0 - 33:54,3            Le explico el objetivo del ejercicio y los elementos que percibo en el análisis. El profesor añade: *pero fíjese tanto en este como en el otro hay estos marcadores discursivos, pero son párrafos muy largos, ¿no? en los que hay informaciones distintas en los que quizás habría sido bueno poner punto y aparte. A lo mejor tienen espacio limitado en el papel y entonces claro, no ponen puntos y aparte.*

27            33:54,2 - 35:46,0            Con respecto al peso del programa MINERVE, opina que es muy importante esa formación. *Primero, porque le permite a los alumnos franceses tener algunos conceptos de derecho español, lo cual siempre es bueno, para el futuro, para el mañana, siempre añade algo a tu currículum tener un plus que otros no tengan, en definitiva, los currículums pueden ser muy iguales, y entonces se diferencian y puedes decir "ay mira este además tiene..." "una especialización en derecho español" eso ya es positivo, pero además más allá de esto, lo que creo que es bueno, es como decíamos antes, que les permite ver otra forma de explicar, de tener contacto con otras universidades que no son las propias francesas, otra forma de razonar, acostumbrarse, por lo tanto, a introducirse en estos nuevos lugares, porque es lo que en definitiva el día de mañana van a necesitar, la carrera te da unos conocimientos pero luego tu has de ir buscandote la vida, las oportunidades, entrando aquí, la carrera de derecho es muy plural y a lo mejor, bueno acabas haciendo algo relacionado con el derecho pero que también tiene que ver con la economía o con la ciencia política o con el mundo de los negocios. Entonces que durante la carrera ya hayas tenido que irte abriendo a otras formas de razonar de pensar, yo creo que eso es bueno, que no sea el estudio metódico de las típicas asignaturas donde todo es muy repetitivo, un profesor que da sus conocimientos, yo estudio, me aprendo este sistema, el tener esa agilidad yo creo que eso es bueno. Como me parecería bueno que en las carreras de derecho se dieran algunas asignaturas que no fueran necesariamente jurídicas, que ya se dan algunas eh?, más interdisciplinar.*

28            35:45,9 - 36:14,6            *pero yo creo que eso también es bueno ¿eh? que aprendan a moverse en otros ambientes porque luego lo más seguro pues es que tengas que moverte y si no, si tienes esa capacidad de investigar, de plantearte las cosas de formas distintas.*

29            36:14,6 - 37:37,1            Con respecto al rol del caso práctico como ejercicio de formación profesional opina que *sin duda, el caso práctico es un método de enseñanza que me parece fundamental, que debe hacerse, pero yo le decía que en MINERVE no lo hago y le decía el por qué, en cambio aquí sí que lo hago en Barcelona, a lo largo del curso hay varios casos prácticos, algunos que se resuelven en clase otros que los resuelven en casa y los comentamos en clase, otros que son pruebas de evaluación continuada, ¿no?, es decir que la nota final no solo es la nota final sino una serie de trabajos que han hecho durante el curso, entonces dentro de ese proceso uno de los trabajos que se ha hecho ha sido un caso práctico.*

30            37:37,1 - 38:32,2            ¿Cuándo introducir el caso práctico como metodología de formación? *Me parece bien que no se empiecen a hacer casos prácticos hasta el segundo año de licenciatura porque como le decía primero, es asentar los conceptos básicos, si no tiene los conceptos básicos y un poco el lenguaje mínimo ¿cómo vas a hacer un caso práctico? ¿no? Cuando ya tienes esos conocimientos básicos, esa manera de razonar, la forma de argumentar jurídicamente, etc. que eso te lo habrán enseñado ya en el primer curso, por ejemplo, luego ya sí que puedes empezar a hacer casos prácticos. Ahora que ya el primer día del curso te pongan un caso práctico, hombre, hace gestos que expresan inconformidad ¿no? quizás no, ¿eh?*

*primero que haga otras cosas, primero que estudie, que lea, que vaya a clase, que se empape bien de los conocimientos y luego ya entonces sí ¿no? ya puede pasar el caso práctico.*

### (I3) Informante 3

**Fecha: 15 de mayo de 2017**

1 0:00,0 - 2:41,0 La profesora indica que ha realizado su formación en Derecho Civil en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Actualmente, y tras un arduo camino, se desempeña como profesora titular de la universidad. Tiene más de 23 años de experiencia como docente universitaria. En el programa MINERVE tiene una experiencia de dos años, en el primer año trató temas disciplinares más específicos como Introducción, Personas y Familia, y ahora, tras algunas reestructuraciones del programa, el tema es más genérico: Introducción al derecho civil español. Habla algo de francés.

2 2:41,0 - 52:13,7 Con respecto a su experiencia como escritora experta del lenguaje jurídico, dice que contó con la ayuda de otros profesores y de los colegas que trabajan con ella en el grupo de cátedra. Cuando realizaba la tesis, tenía un par de profesores que la corregían.

3 3:38,8 - 4:37,3 La profesora se siente más avanzada en el discurso oral, por su experiencia "sobre el terreno". Al parecer no habla francés. Con respecto a su conocimiento sobre el derecho civil francés indica que

4 4:38,7 - 5:09,1 *En el derecho civil, el derecho francés es una referencia obligada. En el derecho civil español uno de los principales puntos de referencia es el Código Civil francés, el francés es de 1804 y el español no llega sino hasta 1889 pero evidentemente vienen de una misma tradición jurídica. De cara un poco a montar el programa este último de MINERVE que era un poco más genérico, precisamente, yo creo que me ayudó el elegir algunos temas por contraste.*

5 5:19,1 - 5:27,7 *No es que yo conozca a profundidad el sistema francés pero sí que conozco donde hay, donde coinciden,*

6 5:27,7 - 5:59,6 *pero, por ejemplo, modos de adquirir la propiedad, son sistemas claramente distintos, con lo cual me interesó introducir un tema sobre eso, el segundo año, precisamente para que se dieran cuenta del contraste en relación al sistema francés. A veces también está bien decirles, estamos igual en esto y coincidimos, pero va muy bien (mostrar las diferencias), claro, porque cuesta asimilar que allí por acuerdo de voluntades, concensual, transmite la propiedad y aquí no. Aquí necesitas un acto físico de entrega, o bueno que a veces se espiritualice y tal pero eso cuestiones que yo creo que hay un contraste importante que yo creo llaman la atención y que es importante que se tengan en cuenta.*

7 6:21,7 - 7:24,9 Con respecto a los géneros textuales que la profesora lleva al aula para trabajar con los estudiantes, ella dice que utiliza presentaciones Power Point y cada vez más intento introducir casos que de alguna manera interpelen o llamen su atención. Bien antes de empezar la lección o a posteriori para ver si lo han entendido yo creo que es proyectar un caso en la diapositiva y que intenten resolverlo a ver sin saber nada o ya habiendo estudiado el tema,

8 7:24,8 - 7:44,7 *eligiendo cosas que llamen de alguna manera su atención. Y bueno evidentemente jurisprudencia via Campus Virtual, un poco variado, jurisprudencia, guiones, power point o textos... el otro día colgué un material de 140 pinas y "¿no lo tenemos que leer todo?" bueno, es un buen material de consulta que trata sobre el tema con lo cual a parte de que es de acceso libre y tengo la posibilidad de colgarlo, pero claro en*

*seguida se agarran.*

9 8:06,9 - 8:08,5 La jurisprudencia, explica la profesora, *incluye las sentencias, decisiones concretas de los jueces resolviendo un caso concreto con lo cual*

10 8:19,4 - 8:59,1 *es una manera también de ver la trascendencia que tiene en la práctica cómo se traduce en la aplicación de Pepito y Julianita se casaron en el año no se qué y ahora se divorcian y a ver y que lo construyan en un caso a veces intentas montar casos de laboratorios que te los montas tú para que salga todo lo que crees importante y a veces es muy útil la jurisprudencia porque es que es real.*

11 8:59,1 - 9:24,3 *Supongo que hay otros para los que también, pero realmente es muy importante, la interacción lengua y sobretodo hoy por ejemplo estaba explicando una cosa en clase que el lenguaje qué es un pródigo, un prodigo*

12 9:24,3 - 9:49,0 *en el lenguaje vulgar es lo que sea, en cambio, jurídicamente tienes que matizar y ser mucho más, con lo cual si que a ver el lenguaje jurídico no siempre coincide con el lenguaje común con lo cual es importante buscar la interacción de los dos.*

13 9:56,9 - 10:02,4 *Depende de si hay violencia o no la hay, el robo no es igual a un hurto en el lenguaje jurídico .*

14 10:02,3 - 10:40,4 *Un pródigo es lo mismo, el hijo pródigo el que se gastaba todo el dinero que le dejaba su padre y que no, esto en parte coincide pero no del todo porque al declarar pródigo a alguien hace falta que haya un hijo que dependa del patrimonio de este que se está gastando su dinero si no hay nadie que dependa de él pues que se gaste el dinero y haga lo que quiera, desde el punto vista vulgar diríamos que es pródigo, pero desde el punto de vista jurídico no lo sería.*

15 10:40,4 - 11:31,6 *con respecto a la idea de que un jurista, por ser jurista sabe escribir bien, ella piensa que debería, debería escribir bien, de hecho es un valor al que se le tendría que dar mucha importancia, lo que pasa es que paradójicamente, por lo que hablábamos antes, hay que ir con cuidado con la jurisprudencia que le mandas a los estudiantes que lean porque*

16 11:31,6 - 12:35,4 *con mucha frecuencia las sentencias de los jueces están muy mal escritas. Con lo cual a veces entre nosotros decimos, a este juez le hace falta una preparación especial porque es paradójico pero llama la atención, no tendría que ser así. Con lo cual es fundamental. Si es verdad el lenguaje jurídico es opaco, barroco y no debería. No conozco estas corrientes de lucha por un lenguaje jurídico simplificado, pero bienvenidas porque ya digo solo mirar jurisprudencia y nada más, hay un pozo de material para ver que se puede mejorar mucho*

17 12:35,3 - 13:04,4 *coges sentencias del Tribunal Supremo la máxima instancia aquí y a veces dices ¡uau! párrafos que no se acaban nunca, puntos...*

18 13:04,4 - 13:17,0 *Pero a nivel de redacción es complicado. Te introduce una sentencia "como dice la sentencia" y no sabes dónde termina y dónde continúa el discurso, las transcripciones de otras sentencias muchas veces se recurre a eso para fundamentar la propia decisión pero a veces no sabes dónde acaba la transcripción y dónde vuelve a hablar del tema que está resolviendo.*

19 13:47,7 - 14:12,4 *Con respecto al nivel de los estudiantes y su experticia en la redacción, la profesora opina que lo ideal sería que ya vinieran con un buen nivel de lenguaje*

*escrito correcto, tampoco aquí en la facultad no tienes horas para poder dedicar a enseñar a escribir, eso ya tendríamos que presuponerlo pero parece que bueno aquí ahora en la universidad se ha incorporado una asignatura en primer semestre de primero que se llama técnicas de trabajo y comunicación*

20 14:12,4 - 14:34,7 *y teóricamente lo que pretende es enseñar un poco a técnicas instrumentales de redacción de tipos de textos jurídicos e incluso también utilización de materiales, un instrumentarium que le decimos a veces abreviando*

21 14:34,6 - 14:58,4 *Dentro de las impresiones sobre el nivel de escritura de los estudiantes de MINERVE la profesora destaca que a mí la impresión, y sobre todo el año pasado que fue mi primer año, muy grata, muy grata, yo me acuerdo que al principio yo no sabía muy bien qué me iba a encontrar recuerdo que tenía que hacer dos o tres actividades, pero la primera actividad la puse bastante al principio, pensando, me servirá a mí para ver dónde en qué nivel estamos y me quedé sorprendida, gratamente sorprendida, con lo cual ya me dije pues entonces puedo tirar*

22 15:29,7 - 52:13,7 *pero que necesité un poco el ver porque no sabía lo que yo creo que hacer lo contrario aquí, intentar implantar el mismo tipo de programa en francés para los estudiantes españoles, yo no creo que se consiguiera el éxito que se consigue allí.*

23 15:55,9 - 16:26,6 *a la pregunta sobre los detalles del por qué de esa impresión positiva, ella responde que el nivel de lengua, en general, muy bien, léxico también análisis quizás es lo que se quedan más en descripción pero también yo lo entiendo, es que no hay tiempo de asimilar ... porque yo que sé, igual se encuentran 6 horas un día, 6 horas otro... y es muy no hay tiempo de asimilar y eso también lo requiere la disciplina jurídica*

24 16:26,6 - 16:28,5 *no es solo ir mandando conceptos sino que a ver empiezas una asignatura Derecho de Obligaciones a veces y al principio es que no entienden nada y al final ya hay conceptos que al principio habían costado mucho y que ya los tienen totalmente asimilados, pero al cabo de 6 meses y allí (en MINERVE) no hay este margen para asimilar.*

25 16:59,7 - 18:04,2 *Yo diría que lo hacen muy bien, pese a... me sorprendió y me sentí gratamente sorprendida en este sentido. Que también es lógico que el nivel de análisis y de desgranar no sea tan porque es que no hay tiempo de asimilarlo. Pero con el poco tiempo que hay, yo creo que es espléndido.*

26 17:55,7 - 18:40,2 *Cuando empecé pensaba que tendría que bajar bastante el nivel, pero no lo he bajado tanto. Sí evidentemente hay cuestiones de detalles que quizás no hace falta que me detenga y que aquí sí, pero en general hago un nivel bastante yo creo quizás un poquito menos de lo que le exigiría a un estudiante español pero por las horas, insisto, el tiempo que se le dedica y tal yo creo que el nivel es considerable y quizás por ejemplo aquí me centro en derecho catalán, derecho español y en MINERVE intento introducir cuestiones de otros ordenamientos españoles*

27 18:41,2 - 18:42,7 *pero yo por ejemplo el derecho navarro aquí como mucho lo menciono a veces pero allí sí que como allí les da igual el catalán que el navarro pues sí que intento incluir cosas de contenidos. Pero nivel quizás hay cosas de detalles que quizás desarrollo mucho allí pero no por eso menos nivel.*

28 19:01,8 - 20:04,2 *Evaluar sobre 20 permite ser más precisos. Lo cual no me supone ningún problema. Con respecto a la evaluación, la profesora admite que le da una preferencia al contenido sobre la forma. Pero a nivel de forma y de expresión, vamos, supongo que si me llama la atención que está muy mal escrito, sí que*

29 20:04,2 - 20:34,2 *pero básicamente doy más preferencia al contenido, a veces interpreto una cosa que quizás no está exactamente expresada pero con un nivel de corrección bien. Hombre si no se entiende nada evidentemente no pero vaya te lo lees ya con una, pero en general está bien, se entiende, no hay grandes problemas.*

30 20:34,2 - 52:13,7 *El caso práctico. Ahora mismo lo acabo de poner en clase. Antes no lo hacía, pero ahora sí lo que me gusta hacer es proyectarlos los casos e incluso casos que ellos no han visto nunca, pero que allí sobre la marcha vayan resolviendo el caso concreto. Con frecuencia los casos que proyecto suelen ser casos pensados, casos de laboratorio, que pensamos nosotros porque lo que se intenta es que salga este concepto para ver si lo han entendido o este otro en el que te interesa insistir y que en la sesión teórica no pudiste desarrollar tanto y que así si sale en la práctica pues puedes eso...*

31 21:32,9 - 21:33,0 *Y ellos se dan cuenta de la trascendencia de que realmente a ver en la teoría que si es menor de edad, que si es emancipado que... entonces este acto en concreto, con lo cual va bien para acabar de entender todo*

32 21:51,3 - 22:00,4 *y a parte les genera a ellos creo un interés porque ven que sirve para algo. ¿qué derecho se aplica? ¿Derecho catalán o derecho navarro? pues bueno el catalán, el Navarro... pero es importante porque, por ejemplo, si aplicamos el derecho catalán, la legítima puede ser de una cuarta parte, pero si aplicamos el navarro, ¡nada!*

33 22:24,2 - 22:55,1 *Admite que el trabajo con casos prácticos en formación universitaria es un buen entrenamiento de cara a la vida profesional del jurista. Sí, es muy importante aparte siempre intentas ir teniendo actualizados los materiales con lo cual te encuentras con casos de la vida real, que acaban, o cosas nuevas que han aparecido ahora o problemas que antes no se planteaban con lo cual permite ir*

34 23:12,4 - 23:12,5 *adaptando, incluso a veces cosas que el legislador no resuelve y que vía jurisprudencia se ha resuelto pues podrías hacer un caso inspirándote en una línea circunstancial actual y así ya les aportas algo más que lo que proporciona el legislador y con lo cual es hacia donde irá el legislador porque con frecuencia va en remolque*

35 23:35,4 - 52:13,7 *pero ya vas avanzando un poco y también lo que tiene bueno a veces que respeto impotente hacia la ley pero no total con lo cual en que pueden jugar, jugar con unos términos jurídicos y con las normas para poder descender distintas posiciones porque no saben si se van a encontrar defendiendo a pepito o a fulanito. Ayer en clase comentábamos a ver "a mí la que me suena más coherente es esta, pero si tuviera que defender la otra posición porque es mi cliente, ¿yo? no hay problema" a ver va bien saber los puntos débiles y los puntos fuertes de cada una para poder atacar pero podéis defender perfectamente con lo cual yo creo que es muy útil.*

36 24:44,9 - 25:30,3 *no pero lo teórico también ¿eh? Al principio no hacía prácticamente casos prácticos muy poco y con el tiempo cuando vas adquiriendo más soltura más vas incorporando. Yo cada vez incorporo más pero sin desmerecer lo otro, yo también hago sesiones teóricas es para mí es fundamental, una base teórica lo que no creo factible es fundamentarlo vía casos prácticos eso tampoco.*

37 25:30,3 - 26:52,4 *Con respecto a la valoración del programa MINERVE, opina que es muy interesante de hecho yo me sabe mal que no se pueda hacer la inversa que no se puedan beneficiar de lo mismo los estudiantes españoles pero yo creo que tener y más aún siendo dos naciones cercanas y que cada vez hay más movimiento a nivel jurídico también pero que claro, a mí lo que me sabe mal es que no se pueda hacer el mismo tipo de programa con estudiantes españoles para que conozcan mínimamente el sistema francés. Por ahora lo que*

*conocen es de referencia por contraste cuando el profesor de la asignatura dice esto en el sistema francés es distinto pero no entras en el es para mí es un valor añadido muy importante*

38            26:52,4 - 27:32,1            *Nunca es perdido esto, aunque después se queden en Francia, nunca es perdido es que actualmente se van a encontrar la sucesión de un español que fallece en Francia, con lo cual... o un francés que fallece en España más bien, que sería ahí que se generaría el problema de aplicar el derecho español.*

39            28:31,4 - 52:13,7            *No veo muy bien por dónde va la pregunta pero yo lo que siempre les insisto a los estudiantes es que utilicen un camino argumental y que fundamenten cada una de las relaciones que vayan a través de las cuales vayan avanzando. Que fundamenten con la ley. ¿Cómo me argumentarías esto jurídicamente? ¿en base a qué artículos? ¿Qué camino seguirías para llegar a un resultado? porque a veces yo qué sé si por qué aplicar esta norma antes tienes que haber pasado por estas dos para que te lleve, con lo cual construir todo y no dejar huecos. Yo creo que el caso práctico va muy bien para ver si entendieron.*

40            28:35,2 - 29:24,9            *yo es que a mí me animó mucho el año pasado el ver yo iba allí pensando uy a ver y cuando vi que seguían muy bien dije pues anda. Quizás es la sistemática que ya tienen interiorizada*

41            31:39,6 - 32:52,4            *Aquí no, no están así de entrenados, por eso yo a veces quizás no con el nivel de profundidad porque es lo que decimos en 21 horas es imposible pero que les sacan más partido que estudiantes de aquí con más horas, a veces, quizás ya digo distinto porque son perfiles distintos pero que a mí me sorprendió gratamente.*

42            32:52,3 - 38:45,9            *Se le presentan a la profesora dos párrafos para que realice un contraste. ¿es casi igual no? es el mismo estudiante. ¿Puedo pasar a la anterior o no? El primero quizás un poco mejor, es un poco más preciso. ah bueno espera que no. Muy parecidos ¿no? intuitivamente me parecía mejor en el primero pero evidentemente me estoy centrando más en el contenido y el contenido era el mismo. Se confronta a la profesora con una de sus consignas y la respuesta escrita que presenta una de sus estudiantes. Se le pide que nos cuente con qué criterios ella evaluaría esa redacción.*

43            38:45,9 - 42:09,6            *no sabría decirte, los dos no merecerían la misma nota pero todos incurren, el contenido es el mismo. A la pregunta sobre si le resulta importante que los estudiantes de MINERVE utilicen mejores partículas discursivas para organizar sus ideas y fundamentar la argumentación, la profesora comenta que*

44            42:09,5 - 42:42,2            *Hombre, se agradece que se lee más fluidamente pero yo ya digo doy primacía al contenido, bastante, si hombre si no te encuentras tres veces el mismo marcador pues se agradece pero bueno ya digo es que a nivel valoro el hecho de que es una inmersión en 21 horas y en la lengua que no es la propia, con lo cual valoras distinto que lo que puedo valorar a un estudiante español, eso es seguro*

45            42:42,2 - 43:16,6            *ya digo me centro más en temas de contenido que en el tema lingüístico. La profesora considera que el caso práctico se puede fácilmente en otras disciplinas del derecho, habrá una tipología distinta y la precisión del lenguaje los contenidos serán distintos pero yo creo que es útil en todas las disciplinas jurídicas*

46            46:15,4 - 49:44,7            *Otra cosa que te quería comentar es que a mí lo que sí que me sorprendió es que en algún caso, alumnas que participaban y oralmente se apañaban bien en el lenguaje, en cambio, a nivel escrito bajaban mucho. En algún caso concreto. Las competencias orales y las escritas no correspondían (en un caso concreto). Bueno parece que si oralmente te desenvuelves bien, escrito es más fácil. Por eso me sorprendió un poco esto de*

*algunas personas.* La profesora considera que no es fácil facilitarme los casos prácticos escritos en español. No cree que pueda disponer de los exámenes que han hecho los estudiantes, pues hay un tipo de código ético de reserva. *Incluso hace años no podría ni siquiera publicar una lista con notas, con nombres y apellidos porque forma parte la intimidad de cada cual. No me atrevo a disponer de estos contenidos. Los estudiantes responden mayoritariamente en catalán pero este año me he encontrado unos cuantos en castellano también.*

## (I4) Informante 4

**Fecha: 15 de mayo de 2017**

1            0:00 - 0:46,6            La profesora declara haber realizado su formación universitaria (licenciatura, maestría, doctorado) en Derecho Civil en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

2            0:46,6 - 1:41,3            En MINERVE ha impartido cursos de Derecho de Obligaciones, Contratos y Responsabilidad Contractual y Derecho de Consumo, en los primeros años; y, tras una reforma (extraña, o un problema) en el programa, actualmente, imparte el curso de Derecho Mercantil.

3            1:41,3 - 2:05,9            A la fecha, la profesora lleva 6 años participando en el programa MINERVE. El recuento para saber cuántos años de experiencia tiene en la Facultad es complicado, pero tras recordar los diferentes tipos de contrato y estatutos por los que ha pasado, se puede decir que tiene 15 años de experiencia universitaria en Derecho Civil.

4            3:50,1 - 4:03,1            La profesora declara que habla muy poco francés. Pero sí que ha tomado cursos en el instituto. El hecho de que sea catalanoparlante hace que ella sienta que el francés es una lengua amiga. Su niña sí que lo habla.

5            4:48,0 - 7:08,1            En la actualidad existe el Código Civil catalán, pero hasta hace unos años, solo existía el un Código Civil general español, que estaba basado en el Code de Napoleón del siglo XIX. La profesora ha escrito una tesina sobre el Código Civil español, por lo tanto, conoce muy bien los documentos y el derecho francés que lo originaron ("escuela hexagética"). Entonces, aunque no tiene estudios propiamente dichos en Derecho Francés, tiene nociones muy claras que le son propias de su disciplina. Actualmente el Código Civil catalán tiene otras influencias, pero el Código Civil español sí tiene un origen francés, por ejemplo, en lo que a se refiere a temas de "contratos". Estos temas son temas "universales/clásicos" que no se han modificado tanto, por eso hay que conocer el derecho francés para entender su origen. Otros temas como sucesiones, Derecho de familia, se adaptan más a las sociedades de cada país, han tenido más modificaciones y, por tanto, están más alejados de la fuente.

6            7:08,4 - 8:15,6            Las clases que imparte en la Facultad las imparte casi todas en catalán, con la excepción de unas clases que dicta en master. Al tener un número importante de estudiantes de América Latina, se adapta y las imparte en español. Todas las clases de pregrado las dicta en catalán. La profesora admite que a nivel institucional hay cierto interés en tener algún grupo en castellano por nivel (a partir de segundo). Así los estudiantes que se quieran inscribir con un profesor que dicte la materia en español, lo pueden hacer.

7            8:15,6 - 9:45,7            Con respecto al ser una "experta en el discurso jurídico" dice que se considera una autodidacta. Opina lo mismo de los profesores de su generación. *Ahora hay un máster sobre Docencia Universitaria, se ayuda muchísimo a los profesores jóvenes. A mí nadie me explicó cómo ponerme delante de 80 personas, nadie me enseñó cómo preparar una clase, yo lo que aprendí, lo aprendí de lo que yo había vivido.*

8 9:45,7 - 10:34,4 *A mí siempre me decían que escribía muy "barroco" Algún catedrático que me corregía un trabajo. Ahora siente que ha cambiado y ha reformulado su estilo: sujeto, verbo y predicado, PUNTO.*

9 10:34,4 - 11:53,7 *escribo artículos de revistas, capítulos de libros, monografías, comentarios de sentencia, recisiones de libros. La profesora dice que estos géneros son el común, son los textos que escriben los profesores en la facultad.*

10 11:53,7 - 13:19,1 *Con respecto a la opacidad del lenguaje jurídico también opina que aquí a veces ya te encuentras a una sentencia que ¡buf! que no, que yo no sé... a veces da la sensación de que el sistema judicial está muy colapsado y a veces da la sensación, no sé si está bien decirlo, pero da la sensación de que hacen como cortar y pegar sin justificar que el deudor se ha retrasado pero que este retraso pues no es muy importante porque (...) y te empiezan a nombrar varias cosas... te da la sensación de un cortar pegar y el resultado es un texto muy denso, muy pesado. Está de acuerdo con que el lenguaje jurídico puede ser opaco.*

11 13:19,1 - 14:38,4 *Si un químico tiene sus elementos y necesita realizar una pócima, tendrá que poner la sustancia que corresponda en su peso justo... el derecho da la sensación de que como no es una ciencia exacta o no es una ciencia de laboratorio pues a veces puede dar la sensación de que "da igual, tú utiliza la palabra que sea"... Pero no, también tiene un sistema y una coherencia si dices "resolución", por ejemplo, es una palabra técnica que tiene toda un origen y apela a unas causas y a un régimen por tanto la resolución no es lo mismo que la rescisión, ni es lo mismo que la extinción o la anulación aunque todo vaya viniendo a decir lo mismo que es como borrar, borramos lo que hemos hecho porque lo resolvemos, lo anulamos lo rescindimos pero no es lo mismo. Cada palabra tiene detrás suyo un régimen. Evidentemente el lenguaje jurídico tiene que ser un lenguaje preciso y hay quien lo confunde con un lenguaje complicado. "Oye, explícame esto con palabras claras" Con palabras claras pero precisas. Una cosa es el lenguaje preciso, que no tiene que ser un lenguaje complicado, Si no el lenguaje justo.*

12 16:13,9 - 17:33,0 *Todo el tema de que las cláusulas tienen que ser sencillas, transparentes, claro... aquí, últimamente estoy pensando hasta dónde tenemos que llegar, aquí en España ha habido el caso de los impago, los que no han podido pagar las hipotecas. Por ejemplo, un padre que respaldó un contrato de su hijo... cuál sería la palabra "fianza" "Si consentí a ser fiador", a la hora de la verdad resulta que este señor no sabía realmente a qué se estaba obligando. ¿Tenemos que cambiar el lenguaje? No, no hay que cambiar el lenguaje aquello es un fiador, lo que hay que cambiar es quizás que las personas sepan lo que están haciendo. La palabra facilita que esa persona (...) utilizar unas palabras que no se acaban de entender. Esas son las palabras, otra cosa es que se informe más a las personas o se incida más pero ¿cambiar el lenguaje jurídico y convertirlo en un lenguaje de calle? no, ¿me explico? ¿sabes lo que quiero decir? es que a estas palabras se han llegado tras casi 12 siglos todo un sistema, tienen todo un sentido. La profesora hace una comparación con un medicamento, y el nombre de los ingredientes de una fórmula.*

13 18:37,6 - 22:44,5 *Los géneros discursivos que utilizan en clase de Derecho Civil son las leyes eso es lo fundamental. La primera norma de interpretación de una ley cuando tú tienes un problema, tienes un caso y quieres aplicar la ley, lo primero que tienes que saber es si esta ley es aplicable a tu caso. Por tanto lo primero que tienes que hacer es interpretar la norma jurídica y para interpretar la norma jurídica lo primero que se utiliza es el criterio gramatical. ¿Qué significan esas palabras? ¿no? y existe la máxima (término en latín), es decir, que si las palabras son claras no hace falta interpretar porque ya es evidente lo que se te quiere decir y las leyes, las normas tienen su propio proceso parlamentario y a veces hay cada gazapo y ¡cada cosa! Da mucho juego decir a los alumnos "a ver interpretad este artículo ¿qué significa? "y bueno mmm ¿ahí? ¿cuál es el sujeto?" ... Luego están las sentencias para saber cómo los jueces han interpretado esa norma, pero aquí la jurisprudencia no es vinculante*

lo que quiere decir que un juez puede interpretar A y otro juez puede interpretar B. Después tienes la doctrina, los autores, cómo han interpretado los autores esas normas jurídicas y básicamente tienes esto. Lo que ocurre, personalmente, es que intento que cada vez los estudiantes estén menos contaminados, por decirlo de alguna manera, y que ellos piensen por sí mismos. En lugar de darles a leer 40 sentencias o comentarios de 3 sentencias la profesora explica que prefiere que el alumno lea directamente la norma porque no se la puede saltar y es un referente, no se la puede saltar, y preguntarle ¿tú qué crees que dice esta norma? ¿tú la aplicarías a este caso? ¿Te chirrea algo? Es el método que yo utilizo cada vez más ¿eh? ¿Por qué tiene que ser mejor una tesis doctoral con mil citas que significa que has leído...? que no la tesis muy libre de citas que significa que todo o casi todo ha sido como de reflexión propia. Claro que hay que leer porque te enriqueces y una cosa te lleva a pensar la otra. Pero yo en mi manera de trabajar, yo primero hago mi trabajo sin ningún tipo de contaminación o contaminada lo menos posible y cuando ya tengo mi trabajo, aquello pensado y tal, entonces busco, leo, para ver si me aportan algo, pero...

14            22:44,5 - 24:31,9            Con respecto al trabajo metodológico con análisis de caso, la profesora dice que advierte a los estudiantes que no se memoricen las normas, *porque tú puedes memorizar y entender, entonces perfecto pero si encima que lo entiendes, lo memorizas... mejor para ti pero si tú memorizas pero no entiendes es como un esfuerzo absolutamente inútil porque la memoria con el paso de los años se te va. Pero yo lo que pretendo, obviamente en derecho hay que memorizar las cosas son como son, pero yo lo que quiero es que entiendan las cosas y de ahí que la evaluación siempre es o intento que sea a partir de casos prácticos a partir de lo que se ha explicado. El año pasado cambié el sistema de evaluación y les puse preguntas tipo test, que yo las odio, porque en derecho es muy difícil una pregunta con una respuesta exacta porque en derecho todo lo puedes cuestionar y depende de muchas cosas ¿no? pero creo que puse una pregunta tipo test y exigía que me explicaran por qué habían elegido una u otra respuesta. Este año lo cambié, pero no porque considere que sea un método mejor, que no lo creo, porque yo las preguntas test no me gustan sino porque al exigirme MINERVE que puntúe sobre 20, que es un sistema al que aquí no estamos acostumbrados*

15            23:32,4 - 26:41,2            *me era mucho más fácil de gestionar un ejercicio de este tipo, pero yo aquí siempre son supuestos de hecho, casos, entonces que ellos apliquen lo que saben sobre ese caso. Esto evita memorizar o presentar algo memorizado.*

16            26:41,2 - 27:07,1            Yo aquí utilizo esa técnica también, el del *caso práctico*. Hay otros profesores que hacen examen de desarrollo, es decir, pregunta de un programa y tú tienes que explicar toda la teoría sin aplicarla. Yo prefiero que eso ellos lo entiendan, lo asimilen y lo tengan que aplicar al caso.

17            27:07,1 - 29:12,4            Durante su formación universitaria la profesora cuenta que esta metodología de análisis de caso no se aplicaba. *Era básicamente memorizar memorizar memorizar contenidos, teníamos un programa con 50 epígrafes y yo sabía que si me aprendía todo aquello, aprobaba. Tenía que memorizar y soltarlo y ya está. Me podía costar uno más que otro pero yo sabía que si lo memorizaba yo aprobaba. ahora aquí no, si memorizas y entiendes te va air bien pero no vayas pensando que simplemente no no, tu vas a tener que pensar en el examen, ven relajado, ven habiendo dormido porque o si no , la otra manera mira... También puede ser algo egoísta, mira que les podría dar 10 folios a cada uno para rellenar, pero ahora les doy dos folios con suficiente espacio para responder a lo que se les está preguntando y así me saco trabajo porque es que o si no te encuentras con 300 ejercicios que tienes que corregir en un fin de semana. yo siempre grapo a una cara y tienen espacio al respaldo de la hoja por si alguien quiere, para que no digan "ay es que no, nanana". En el espacio que yo les dejo pueden contestar perfectamente, en una media de 6 renglones, en mi caso, pueden contestar perfectamente.*

18            29:12,4 - 29:39,2            *También veo los déficits con los que estos estudiantes*

*llegan aquí ¿eh? porque hay faltas de ortografía, de organizar el pensamiento, porque a veces, mira que les digo "leer que tenéis tiempo de sobra, leer lo que se os pregunta, mirad si os está preguntando una cosa o dos" y pierden puntuación por no leer, por creer que a veces lo que no se acaba preguntando, vienen con unos déficits importantes.*

19            30:05,6 - 59:28,1            *Hay estudiantes que son buenos muy buenos, que realmente que los primeros años yo ponía 20 y me dijeron "no pongas 20" no pongas tan buena nota porque... por el sistema francés y no sé qué y ya pero qué voy a hacer si han, si está todo bien, si está todo... porque no estoy acostumbrada a que existan tantos flecos de los que dependan 20 puntos, ¿me explico? es otra... bueno ya de ahí ya he ido aprendiendo poco a poco pero al principio me costaba porque no habían tantas variables, 20 variables distintas era bueno... de los estudiantes franceses hay alumnos muy buenos, y sí que noto que ellos memorizan, no sé si acaban de asimilar o no pero*

20            30:57,6 - 32:04,3            *memorizan mucho las palabras que yo utilizo, ¿me explico? si yo utilizo "resolución", ellos "resolución" y luego lo trasladan lo tienen como un pensamiento cuadriculado. ¿no? quiero decir, lo que ella ha dicho ¡patapum! lo ponemos aquí y muy pocas veces, ya sé que hacéis lo de la preparación lingüística, muy pocas veces, este año me encontré a una chica que sí, muy pocas veces me he encontrado a alguien, no es que esta palabra que estás utilizando en derecho francés quizás admite este matiz que ahora tú nos estás diciendo que no, no sirve aquí, pocas veces ¿eh? no sé si por miedo a decirlo o por lo que sea, acostumbran a creerse lo que les digo y a no cuestionar ni siquiera el lenguaje que utilizo, lo interiorizan lo asimilan y vienen con aquello.*

21            32:04,3 - 33:11,8            *Tras la corrección de los exámenes, la profesora tendría, en principio, una buena impresión de lo que escriben los estudiantes franceses. Nunca me he encontrado con ningún alumno que yo crea que no supero la asignatura o que obtuvo un resultado bajo por un problema de lengua, nunca. no ha sido tan difícil corregir, porque mi experiencia es que el nivel es bueno. Admite que de modo general está satisfecha con lo que escriben y con cómo escriben. Otra cosa es la letra que entiendas o no entiendas, pero a nivel de lengua yo nunca he tenido ningún problema, nunca, ni esforzándome, ni diciéndome, vale, voy a ser generosa.*

22            33:11,8 - 33:29,1            *Admite que tiene la impresión de que los estudiantes de MINERVE hacen esfuerzos para que sus textos sean claros para el lector, es decir, ella. yo sí, sí, es mi impresión.*

23            33:29,3 - 35:26,0            *Con respecto al uso de una u otra relación argumentativa (causalidad, consecuencia, oposición) la profesora dice que el uso de una u otra depende del supuesto. *Depende de como yo enfoque el supuesto porque a veces el supuesto de hecho lo que implica es que mi finalidad es que recuerden aquello que estuvimos aplicando, aquella norma que estuvimos comentando y por tanto la apliquen, "dado que este señor lo podemos considerar consumidor y este contrato es compra-venta, por tanto podemos aplicar esta norma y tal". A veces lo que ocurre es que cuando yo planteo un supuesto de hecho ya intencionadamente no incluyo algunas variables que son importantes para que ellos, "si fuera el caso que tal... esto sí que se podría aplicar pero si no fuera el caso" o sea intencionadamente yo omito variables pero que quiero que ellos las tengan en cuenta. Yo creo que no te sabría decir que en mi caso predomina más un sistema u otro, depende de lo inspirada que esté yo y lo que...no...**

24            35:26,0 - 36:43,3            *Con respecto a la jerarquía en los niveles de análisis, la profesora responde que a veces en la aplicación de la norma no depende solo de que concurra una circunstancia, normalmente, para aplicar una norma se requieren más de una circunstancia, yo que sé "se requiere que el contrato sea de compra-venta, se requiere que la cosa tenga un defecto que lo podamos calificar como vicio.*

25 36:43,3 - 37:56,5 con respecto a la relación entre la formación académica con vocación profesional, la profesora estima que sí la hay, *claro porque el día de mañana, estos estudiantes van a ejercer cuando venga un cliente al despacho lo que no pueden hacer es recitarle la ley, tienen que entrar a aplicar aquello que han aprendido al caso concreto. Y por eso también a mí me interesa mucho fomentar el aprendizaje no contaminado quiero decir tú cómo interpretas esta norma, por qué, porque el día de mañana las normas van cambiando, es decir, dentro de 15 años va a salir una ley sobre la que siempre hay un periodo de tiempo en el que no hay sentencias porque es nueva, y nadie ha escrito, pero tú quizás sí tienes un caso mañana, tienes que saber encararte a una norma tú con tus herramientas, ¿no?*

26 37:59,0 - 38:49,3 *además hay otra cosa y es que el jurista no puede conocer todas las normas y habérselas estudiado todas, es que es imposible, pero puede dar la circunstancia de que a la hora de defender a tu cliente tienes que utilizar una norma que ni sabías que existía. Tendrás que saber cómo manejarla, cómo aplicarla, cómo... claro eso son técnicas y yo lo que intento a veces es que les hago pensar, intento.*

27 38:49,3 - 40:15,6 A la pregunta sobre cuáles son los criterios de evaluación de los escritos de los estudiantes de la Facultad de Derecho y si en ellos se incluyen en porcentajes similares tanto la forma como el contenido, la profesora ha dicho: *yo no tengo en cuenta porque los estudiantes llegan aquí y los veo con muchos déficits a nivel de expresión escrita, faltas de ortografía, ordenación de las ideas. Sí que se dice hay un protocolo una normativa que puedes si hay muchas faltas de ortografía, creo, les puedes bajar la nota y este tipo de medidas, yo nunca lo he aplicado porque creo que no me corresponde a mí fiscalizar unos déficits que tenían que haber sido paleados antes. Yo nunca lo he aplicado, nunca, por tanto, yo la forma no la... si alguna vez me han entregado un ejercicio con tachones y... entonces advierto al alumno esto no me lo vuelvas a presentar porque no es manera, pero yo nunca, la nota no depende, yo nunca he hecho depender la nota de la forma. YO.*

28 40:15,6 - 41:20,4 Con respecto al razonamiento jurídico y la correspondencia del análisis de caso y otros grandes géneros de la disciplina, la profesora admite una interrelación. *Es la manera, es la manera, si tú lees una sentencia, si tú lees los escritos de las partes cuando presentan una demanda, pues es lo mismo, siempre es lo mismo, tú tienes un supuesto de hecho, una norma que te dice lo que sea y tú intentas aplicar esa norma a tu supuesto de hecho.*

29 41:20,5 - 59:28,1 *Por tanto, tienes la consecuencia; que a veces es más difícil ¿no? de lo que ... porque tienes otros recursos que llegas a lo mismo pero via indirecta, por ejemplo, la analogía, tú tienes una norma que ... un supuesto de hecho con una consecuencia, tú tienes tu caso pero tu caso no encaje, entonces la analogía te permite aplicar esa norma*

30 41:52,6 - 42:35,5 *a un caso no previsto siempre y cuando haya una identidad de razón, algo en común que permita porque o si no hay tendrías un caso vacío al que no le podrías no le podrías dar solución y hay que dar solución.*

31 42:35,5 - 43:34,5 *Te iba a decir otra cosa ahora aquí en la universidad fomentan mucho, yo no estoy muy de acuerdo ¿eh?, pero ya es personal, fomentan mucho lo que se llaman nuevas técnicas de innovación docente, es decir, enseñar de manera diferente a lo que es tradicional. Yo no estoy muy de acuerdo en el sentido de que da la sensación de que no eres innovador no estás enseñando bien y yo no sé por qué una clase normal tradicional es una mala clase, una clase bien hecha ¿por qué es mala si la haces al estilo tradicional? Entonces aquí te fomentan mucho lo que son técnicas de innovación, enseñar de maneras distintas, entonces yo sé de un grupo de profesores de derecho mercantil que su docencia parte del estudio de casos, es decir, nunca el profesor llegará a clase y explicará y luego les dará un caso para tal sino que siempre se parte de un caso*

32 43:34,7 - 44:09,1 *es el estudio a partir de casos y aquí en la universidad, estos proyectos de innovación docente muchos muchos muchos proyectos giran alrededor del caso práctico, maneras de enseñar a partir del caso práctico.* Con respecto a esta metodología, la profesora cuenta que no la sigue al 100%, *yo considero que la clase tradicional, la manera tradicional de explicar esta norma, yo la encuentro buenísima*

33 44:08,9 - 44:15,8 *otra cosa es que yo el caso práctico lo utilice para evaluar para saber si lo han entendido o no, hay quien lo eleva a método para enseñar.* La profesora aclara que también puede referirse a algunos casos prácticos durante el desarrollo de sus clases, pero aclara que *para mí es imprescindible partir de la ... (¿norma?) quizás si tuviera cursos con no sé cuantas horas, más tiempo, me podría plantear dar más protagonismo al caso práctico. Pero es que no tengo tiempo tampoco.*

34 45:02,0 - 47:41,7 La profesora muestra algunos ejemplares de examen y explica el contenido de las consignas. Se presentan unos supuestos de hecho y las instrucciones de análisis. *No pueden escribir esto resolviendo simplemente lo que han memorizado. O sea tienen que aplicar lo que han estudiado y tienen que aplicarlo aquí. Esto para mí, ya es caso práctico porque no es reproducir sino aplicar la norma o el conocimiento teórico a un supuesto de hecho. Algunos estudiantes vienen de fuera, de Valencia, de Bilbao que aún no dominan el catalán a pesar de que están en clase ¿eh? por favor, pues claro, yo supongo que les da miedo, una cosa es en clase ¿no? más o menos, aunque esté hablando en Catalán como yo repito mucho mucho mucho, al final terminan captando. Quizás a ellos les da miedo que por una cuestión de detalle en el examen puedan hacerlo mal lo piden en castellano y yo hago modelos en castellano.*

35 49:04,6 - 53:48,0 *Ellos pueden responder en catalán, en castellano, como quieran no tienen que responder en catalán, ni mucho menos, como quieran ¿eh?* La discusión final torna en torno a la posibilidad de consultar las copias de sus estudiantes que han sido desarrolladas en español.

## (15) Informante 5

Fecha: 23 de mayo de 2017

1 0:00,0 - 1:08,0 La profesora indica haber cursado sus estudios de Derecho en la Universidad Autónoma de Madrid (primer curso), y terminó el grado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona al igual que el diploma de estudios avanzados y el doctorado en Derecho Constitucional. Hizo un posgrado en una Organización Europea de Derecho Público y realizó otros estudios de posgrado e investigación en Florencia.

2 1:08,0 - 3:14,7 Desde hace 19 años ejerce como profesora de Derecho Constitucional. En MINERVE, a la fecha, ha intervenido durante un año. Habla un poco de Francés porque lo ha estudiado un poco y porque los textos de la materia que ella estudia, el Sistema de Protección de Derechos del Consejo de Europa, se publican en inglés o francés, por lo tanto lee documentación jurídica y sentencias en francés. *El sistema francés no lo conozco mucho y lo que conozco es precisamente a través de estas sentencias y de relacionarme con colegas franceses o extranjeros que hablan del sistema o hacen referencias al sistema francés. El derecho administrativo español sí puede ser un heredero del sistema administrativo francés.*

3 3:14,7 - 4:46,8 *en la carrera tuvimos una asignatura llamada lenguaje jurídico pero consistía en saber aprender el lenguaje jurídico en catalán, porque los materiales, la terminología transita en castellano y por tanto a la hora de referirnos a los conceptos en clase, yo doy la clase en catalán ¿no? entonces en clase a la hora de hablar de determinadas figuras jurídicas utilizamos el concepto en castellano porque desconocemos el catalán entonces, a través de esta asignatura se pretendía incorporar otra lengua de trabajo en la carrera, pero después hice otra de metodología pero bueno, nadie me ha enseñado a escribir jurídicamente, yo creo que es una cuestión de leer ¿no?, de ir leyendo, de aprender y pues sí empírico básicamente.*

4 4:46,8 - 5:07,5 *.La carrera ya es una introducción al lenguaje jurídico, el problema que nos encontramos con los estudiantes, no sé si en Francia pasa igual, es que cuesta mucho la conceptualización jurídica cuesta mucho trabajo.*

5 5:07,5 - 6:40,6 Con respecto a los géneros discursivos: *trabajamos mucho la Constitución pero como darse ya apoyo, manuales, pero sobre todo la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, las sentencias de tema constitucional, dependiendo de en qué curso de Constitucional un tipo u otro pero es un material que debo decir que no les ayuda mucho porque se han ido haciendo cada vez más complejas, lo que no quiere decir mejores, porque creo que es un fenómeno que pasa en general en las sentencias, en la jurisprudencia, en muchos órganos judiciales en el mundo y es que con la introducción de la informática los copy and paste se han generalizado y dificultan, primero, entorpecen una buena argumentación y una buena lectura, sencilla de lo que son las sentencias y por tanto a la hora de, a los estudiantes no les facilita nada el trabajo. Nuestra democracias es joven y por tanto nuestro ... constitucional es joven y durante los primeros años, 15 años se estuvo construyendo categorías y ahora ya hay mucas cosas que están hechas. Al Tribunal de Justicia le pasa lo mismo,*

6 6:41,8 - 6:45,1 *al tribunal europeo que es mi campo de experticia le pasa exactamente lo mismo.*

7 6:45,1 - 7:49,3 *y a veces el abusar de ese cortar y pegar entorpece la lectura de los razonamientos y de la organización jurídica, que en definitiva es a lo que nos dedicamos, ¿no? POr eso nosotros les insistimos muchísimo que lean manuales, pese a que sabemos que a veces no... con Bolonia y toda la carga de trabajo que en teoría tienen ...los estudiantes trabajan poco, también debo decirlo les aconsejamos mucho la lectura, ya no digo el estudio, la lectura de un manual para que tengan precisamente las construcciones*

*conceptuales y la categorías bien sentadas y bien explicadas. Se trata de Manuales de la asignatura escritos especialmente para los estudiantes de grado, diseñados por profesores universitarios para ellos.*

8            7:49,3 - 8:06,0            *Yo no conozco mucho las otras disciplinas o especialidades, por tanto, no me atrevo a afirmar la segunda parte, pero la primera, sin duda, sí. Yo les repito mucho a mis estudiantes que en Derecho la lengua es básica y que confundir las palabras y los conceptos puede llevarnos a perder la tutela de nuestros hijos, a perder una casa. Por tanto, el derecho es lengua, es lenguaje que por tanto hay que denominarlo y utilizarlo bien.*

9            8:31,0 - 9:11,4            *No sé qué tan importante sea en otras disciplinas, en la nuestra es básica. No un jurista por ser jurista no sabe escribir bien, debería pero no lo sabe hacer y doy fe de ello, uno de los problemas que tenemos con los estudiantes es que escriben muy mal pero porque no leen bien, y escriben muy mal, fatal, con muchas faltas de ortografía.*

10           9:11,4 - 46:15,9            *No conozco esta corriente, pero se le ha de agradecer sin que eso signifique que a veces tendemos a confundir las cosas simplificar no quiere decir hacer superficial*

11           9:22,3 - 9:37,4            *o quitarle valor a las cosas sino simplemente hacer que los contenidos lleguen a las personas que en definitiva el derecho debería servir para resolver los conflictos no para generar todavía otros conflictos*

12           9:37,4 - 46:15,9            *Vulgarizar, Yo estoy implicada en un proyecto que supone la transmisión del conocimiento académico a la opinión pública, un proyecto que se llama "agenda pública" que es una web de análisis político social y económico*

13           11:00,0 - 12:08,6            *y uno de los grandes problemas que tenemos porque son artículos escritos por profesores universitarios o expertos de centros de investigación que escriben sobre sus temas, de artículos cortos, pueden ser de una o dos páginas y el gran problema que tenemos es que a veces a los académicos nos cuesta escribir corto, nos cuesta escribir de manera que un no especialista pueda entender lo que estamos diciendo y claro la función social en el ámbito de las ciencias sociales, si no somos capaces de transmitir el conocimiento se pierde por el camino por tanto yo creo que hay que hacer banalización, simplificar no quiere decir banalizar y a veces se hace ese discurso y se equipara y se hacen como sinónimos y entonces claro el hecho de que tú quieras estudiar algo fácil ya te degrada académicamente, por eso digo que el hecho de pretender confundir las dos cosas es mal intencionado evidentemente.*

14           12:27,3 - 12:55,0            *No se puede hacer simple y que sea igualmente riguroso, que es lo que no hay que perder, el rigor es lo que no hay que perder.*

15           12:27,4 - 12:54,9            *Con respecto a los contenidos, la metodología y la evaluación, la profesora aclara que lo hizo muy distinto con respecto a lo que hace en Barcelona pues no tenía mucha experiencia y me informé un poco del tipo de estudiantes y entonces evidentemente aquí el curso es más largo y no podría replicar exactamente lo mismo que hacemos aquí, tampoco tenía muy claro cuáles eran los conocimientos previos de los estudiantes pero en todo caso allí lo que hice fue basarlo sobre todo en casos prácticos, es decir, que utilizaran la Constitución y casos prácticos y que leyeran*

16           12:48,6 - 13:16,0            *jurisprudencia pero evidentemente no les iba hacer comprar un manual, no les iba hacer leer un manual entero y entonces eso me hizo plantearles la asignatura de una manera diferente porque además lo que me interesaba es que como era un*

*corto un curso corto, no detenerme en los detalles de cada uno de los derechos sino que*

17 13:16,0 - 13:33,2 *un poco la teoría general, es decir, que conocieran el sistema de derechos de España y por eso la metodología fue diferente a la que utilizo aquí en España.*

18 13:33,2 - 14:05,5 *Con respecto a la satisfacción general con respecto a lo escrito por sus estudiantes, la profesora indica que se esperaba más nivel. o mejor dicho otro tipo de actitud, es decir, me recordaron mucho a mis estudiante españoles y creía, tenía la sensación de que en Francia iban a ser más proactivos los estudiantes. Y me di cuenta de que no, que leen lo mismo, lo nada que leen los estudiantes y que cuesta hacerlos entrar en la asignatura y*

19 14:09,6 - 14:14,3 *hacerles entender que hay que traer los materiales a clase, yo no sé por qué creía que los estudiantes iban a ser diferentes y la verdad es que no.*

20 14:57,1 - 14:58,4 *Con respecto al análisis de caso, la profesora indica que es una metodología que usa en MINERVE y en la Facultad de Derecho. De hecho en el área de Derecho Constitucional es una cosa que trabajamos desde hace mucho tiempo como área, es decir, todos los profesores implicados en la enseñanza de Derecho Constitucional, en las diferentes asignaturas lo hemos utilizado siempre. Yo, por ejemplo, en España que son cursos de 13 semanas hago entre 8 y 10 casos prácticos, por tanto es un instrumento que utilizo mucho y para los estudiantes del programa de MINERVE me pareció que podría ser un instrumento muy útil porque era una manera de hacerles entrar directamente, qué pasa ante una determinada situación*

21 15:33,9 - 16:00,5 *desde el punto de vista de la Constitución española, del ordenamiento jurídico español y que para ellos también podía ser más sencillo entrar, que no partir de una teoría general, tampoco tenían referentes bibliográficos claros para luego ir a lo concreto. Por tanto, hemos ido de lo concreto bueno les he ayudado yo con algún les preparé un texto de unas 20 páginas sobre un poco las bases del sistema, pero una cosa muy sencilla*

22 16:00,4 - 16:31,0 *y a partir de ahí fuimos construyendo eso con las leyes en teoría se tenían que leer los casos y a través de los casos hemos ido sacando los elementos propios del régimen jurídico de los derechos en España. La profesora opina que este tipo de metodología se utiliza en la Facultad, en general, y en la sección de Derecho Constitucional, en particular. De hecho tenemos varios dossiers, nunca los hemos oficializado*

23 16:31,8 - 16:58,5 *nunca los hemos institucionalizado pero sí que hemos trabajado en pequeños grupos distintos dossiers de práctica, es decir, que circulan muchos por el área. Los exámenes siempre tienen una parte práctica, siempre y ya le digo que durante el curso yo le he puesto mi ejemplo pero todos utilizamos mucho los casos prácticos.*

24 16:58,5 - 19:00,7 *Con respecto a la prioridad al contenido sobre la lengua, al fondo sobre la forma, la profesora dice: Nosotros en la facultad, hay un regla escrita que las faltas de ortografía pueden suponer suspender un examen. Por tanto, la propia Facultad ha tomado consciencia de que tenemos un problema con el nivel de los estudiantes, a nivel de escritura y de expresión, también se nota mucho, tanto de ortografía como sintaxis, es decir, las comas no saben dónde van, en fin...bueno, entonces yo le doy importancia, primero, que los conceptos y las figuras jurídicas las sepan identificar bien*

25 18:58,0 - 19:22,6 *y que cuando acaban primero sepan decir que no se pone un recurso sino que se interpone o se presenta un recurso, ahora, no he llegado a suspender a nadie por eso, lo único que también es cierto es que quien habla de presentar o llevar un recurso quien redacta mal, habla muy mal, suele suspender el examen también por el*

*contenido, es decir, que hay correlación. Me he encontrado pocas veces, alguna vez sí, estudiantes muy buenos en los contenidos y malos en la expresión. Eso es bastante raro*

26 19:39,0 - 20:14,2 *Por tanto no me he visto nunca forzada a suspender a alguien por el tema del lenguaje, que yo creo que es un proceso que se aprende conjuntamente, si has leído si has estudiado bien te llevas contigo las expresiones jurídicas. Además es algo en lo que insisto por eso los casos prácticos vienen muy bien porque si insisto mucho en determinados conceptos "interponer un recurso" porque nos ha sorprendido alguna vez que nos preguntaba en el examen, por ejemplo,*

27 20:14,2 - 20:30,8 *qué era interponer, cuando llega eso a clase es muy preocupante, pero ya digo que no me he visto nunca en la situación de que hubiera un desequilibrio muy grande entre contenido y escritura, por tanto, pero yo sí que le doy valor además yo les digo que tienen que tener en cuenta que nosotros corregimos muchos*

28 20:30,8 - 20:47,5 *exámenes pese a que nuestros grupos son de 80 o 90 personas y el semestre pasado tenía 3 grupos, además con evaluación continuada que cada dos por tres estamos corrigiendo pruebas. Un examen mal escrito, muy mal escrito, te pone en contra al profesor que está corrigiendo tu examen clarísimo.*

29 21:02,6 - 21:04,5 *Lo que sí que he hecho alguna vez es dejar sin nota el examen y hacer que el estudiante viniera aquí a leérmelo por la imposibilidad absoluta de leérmelo.*

30 21:18,2 - 22:14,0 *Con respecto a la relación del análisis de caso en formación universitaria y en el ejercicio profesional, la profesora dice que sí, yo creo que es básico porque además nos damos cuenta de que con esta falsa creencia de que el derecho es memorístico nos pasa que hay estudiantes brillantes en la teoría, que son incapaces de afrontar un caso práctico y es porque realmente memorizan y entonces*

31 22:14,0 - 22:44,7 *nosotros insistimos mucho con que lo importante es saber manejar bien los instrumentos jurídicos porque luego se van a encontrar con casos absolutamente diversos, dispares, y que la realidad supera con creces a los casos además nosotros damos clases en primero, por tanto nuestros casos son muy sencillitos, muy de laboratorio, les quitamos mucho cualquier inconveniente suplementario que se pudiera encontrar pero sí que les ayuda primero a saber que "sí" o "no", no es una respuesta jurídica en la mayoría de los casos.*

32 22:44,7 - 23:20,3 *Hay pocas verdades absolutas en derecho. Dos, en derecho la argumentación jurídica lo que trata es de convencer al que tienes delante, por tanto, si tú no eres capaz de convencer, si no eres capaz de construir un argumento, no vas a ser capaz de convencer al otro, al que tienes en frente y luego, incluso a veces pues les decimos imagínense que están ustedes, les ha contratado un despacho, les pone este caso práctico, les hace esta consulta porque un cliente quiere saber y ustedes le dan esta respuesta.*

33 23:20,3 - 23:43,4 *"¿Creen que seguirían trabajando en el despacho o que por la tarde tendrían el finiquito?" y ellos mismos se dan cuenta de lo vacío incluso de lo vago y vacío de sus argumentos, pero no porque estén mal sino porque ya digamos que en la cabeza no han hecho el esfuerzo de ir un paso más allá, insistirles en la resolución de casos en que hay que construir frases concretas con verbo sujeto y predicado, que parece una tontería pero es lo mismo que el sí o el no, no sirve.*

34 23:47,1 - 24:23,9 *o copiar, lo mismo esta cosa de que el derecho es copiar artículos, les decimos siempre lo mismo, si usted copia un artículo, dos o tres, usted no está resolviendo un problema porque el que lea esos artículos le va a decir bueno sí, pero entonces,*

*sí o no y en qué sentido se va a resolver. Por tanto, eso el caso práctico les ayuda a pensar, aunque sea un caso práctico muy sencillito les ayuda a poner en marcha y a aplicar lo poco incluso que conozcan pero hacer funcionar la cabeza y construir esos argumentos que en su profesión es básica porque van resolver conflictos.*

35            24:23,9 - 24:51,0            *a veces ellos no son conscientes de que redactar es de alguna forma resolver también un conflicto. Por tanto, todo el trabajo jurídico te va a poner en la tesitura de tener que elegir los pros o señalar como mínimo pros contras y que a través del caso práctico es la manera de resolverlos y que desde pequeños digamos en la carrera pues empezar ya a que aprenda ese sistema, esa manera de trabajar.*

36            25:04,4 - 25:26,8            *Sobre la autenticidad de los casos prácticos que se proponen la profesora dice depende, son casos porque yo, por ejemplo, doy clase primer semestre de primero, acaban de llegar y no y a veces yo me doy cuenta que el propio caso puede chirriar de lo sencillo que es porque hay que forzarlos un poco. Pero los exámenes finales ya son más complejos en este caso se pueden juntar varias cosas, pero en las clases lo que hacemos es les damos el caso que puede ser sencillito pero luego claro la gracia está que van acompañados de jurisprudencia*

37            25:26,8 - 26:02,6            *de las sentencias en este caso del Tribunal Constitucional o del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Lo que pasa es que antes yo me acuerdo cuando yo estudiaba la carrera el profesor me decía te tienes que leer la sentencia tal, tal y tal y ya está y ahora les damos un dossier con el supuesto de hecho y los fundamentos jurídicos sacados de las sentencias que se tienen que leer por tanto es mucho más sencillo pero el hecho si se leyera la jurisprudencia bien se darían cuenta de que los casos son mucho más complejos de lo que ellos están resolviendo*

38            26:02,5 - 26:25,4            *pero claro no les puedes poner el primer día un caso totalmente real porque es que no tienen los instrumentos en primero para resolver muchas veces hay que explicarles pues es qué es una querrela qué es penal todavía no tienen claro lo de las, en España hay cinco jurisdicciones, entonces hay que irles dando pistas y facilitarles mucho el trabajo. Pero me consta que ha medida que avanzan nuestros compañeros que dan clase en cuarto y quinto la cosa se pone bastante más fea los casos son mucho más complejos.*

39            26:55,8 - 27:01,8            *Sobre la vigencia o la percepción del caso práctico como metodología innovadora, la profesora dice que en algunos sectores seguramente sí pero lo que es por ejemplo mi generación y todos los que vienen detrás, sin duda, es un instrumento normal de trabajo, habitual y ordinario. No quiero decir con eso que se haya sustituido o que haya que sustituir las clases teóricas más*

40            27:30,0 - 27:39,6            *en clases, en cursos tan básicos porque también hay que darles los instrumentos jurídicos, hay que enseñarles los conceptos todavía. Pero yo creo que al día de hoy es un elemento bastante habitual.*

41            27:39,6 - 28:17,4            *Antes las clases magistrales... pero aún así yo digo, cuando yo estudié la carrera, en este departamento, las clases prácticas ya se hacían, incluso había grupos de tutores que éramos estudiantes de último curso que ayudábamos a los estudiantes de primeros cursos a hacer las prácticas bajo la supervisión de los profesores, es decir, que aquí eso se ha trabajado mucho. Pero luego por ejemplo, nadie te enseña a construir los casos prácticos, a construirlos como profesional, no hay alguien que te diga bueno, pues un caso práctico se construye así, y hacer un caso práctico no es sencillo. Puede parecerlo pero luego*

42            28:17,3 - 30:01,6            *y hacer las preguntas bien y etc. Y que muchas veces das por supuestas cosas que la persona que va a resolver el caso desconoce, entonces hay que*

*ir a ir muy atento a no dejar elementos necesarios para resolver el caso. Es a base de la experiencia pero que no hay una formación en ese aspecto que yo creo que sería bueno.*

## **Profesores Facultad de Derecho – Universidad de Lyon**

### **(I6) Informante 6**

**Fecha: 13 de junio de 2017**

1            0:26,3 - 1:47,0            *El programa MINERVE tiene una responsabilidad general... y luego tienes responsables por lengua, tienes un responsable para el italiano, para el alemán y un responsable para el español, lo que en la terminología ellos llaman "chef de projet". Yo he sido "chef de projet" para la lengua española durante 4 años.*

2            1:47,0 - 3:53,5            *Con respecto a la evolución del programa a nivel pedagógico o administrativo, no considera que dentro de su periodo de vinculación con el programa haya habido cambios trascendentales. Sí intentamos que hubiera una mayor coherencia en el programa. Como son profesores invitados que vienen a dar conferencias y muchas veces cambian de un año a otro es muy difícil crear una progresión de aprendizaje en los contenidos, durante todo el tiempo mientras estuve lo que intentamos establecer fue un programa, antes también existía pero igual no estaba tan claro, entonces crear una especie de progresión, en primer año, hacemos tal cosa, en segundo año, hacemos tal otra, en tercer año... en el primer semestre se hace esto, en el segundo esto... entonces crear una especie de coherencia y también otras cosas que intentábamos reportar era la comunicación entre las conferencias y el trabajo de los profesores de TD. Era un poco los dos. Pero tampoco es que fue una gran novedad. Era un poco continuar con el espíritu de MINERVE e intentar que hubiera ese aspecto igual lo que más trabajamos en esa época fue crear una plataforma en internet, estuvimos trabajando mucho en filmar a los profesores crear materiales didácticos a partir de las conferencias, estuvimos trabajando mucho en eso y nos dieron algún proyecto en Lyon2 para trabajarlo, pero no sé si se llegó a terminar, hicimos algunas cosas, para español yo creo que fue la lengua que trabajamos más las otras, sé que hicimos grabaciones del italiano, sé que hicimos grabaciones del alemán, pero luego no sé si se trabajó todo lo que es la aplicación didáctica. En español sí, hicimos varias grabaciones, luego pues eso, preguntas y respuestas a través de internet sobre todo a través de la plataforma del curso*

3            4:00,3 - 4:36,9            *ahí fue donde más trabajamos y luego también intentamos de alguna manera reforzar los lazos que teníamos con ciertas universidades para que quizás si no vengán siempre los mismos profesores que al menos los profesores que vinieran que fueran de las mismas universidades porque así había una especie de contacto entre ellos para que se dijeran "sí el año pasado hicimos esto..." "el año siguiente no te repitas" esa fue una de las cosas que queríamos imponer y otra cosa que yo sí creo que fue una novedad de esa época*

4            4:36,9 - 5:44,1            *fue que no solo queríamos con los profesores invitados crear un lazo pedagógico (...)no conseguíamos con los estudiantes de primer año concentrar todas las clases porque como tienen unos horarios tan complicados tenía que ser prácticamente teníamos que fijar con los estudiantes de primer año el calendario al principio y a partir de ese calendario del principio no lo podíamos mover y a partir de ese calendario las conferencias solo podían ser de 1h45 una vez por semana o si no teníamos que ponerlo todos los sábados y*

los sábados bah, es decir, que era tan complicado el calendario con los estudiantes de primero y luego hay que tener en cuenta que los estudiantes de primero están un poco perdidos, en cuanto les complicas un poquito el horario, ya no vienen entonces lo que ocurría muy a menudo es que colocábamos todas las conferencias de MINERVE un sábado y los estudiantes no venían, o venían un 30% de los estudiantes entonces claro pedagógicamente no funcionaba entonces dijimos mira, primer año lo hacemos semanal y lo hacemos con los recursos

5            5:44,1 - 6:19,1            *que tenemos, lo hacíamos con los recursos que tenemos en Lyon 2 porque en Lyon 2 tenemos recursos más o menos recursos en economía, tenemos algún profesor de origen español como Rebeca, que es economista y tenemos una serie de personas que pueden hacerlo y luego lo que hemos hecho en primer año es en vez de sentarlo tanto en aspectos tan concretos de economía y derecho, es hacer cosas más amplias como civilización, hacer algo un poquito más amplio, ¿me entiendes? es decir algo que sea mucho más amplio y que podamos tener especialistas de formación extranjera en Lyon2 entonces tanto en mi Departamento como en otros departamentos tenemos gente que tiene ese perfil y entonces la idea era bueno*

6            6:44,0 - 7:09,2            *pues hacemos un primer año en el que no venga gente de fuera sino que sea gente de dentro pero que ha tenido una cultura extranjera como yo, que yo me he formado en España, o Rebeca que se formó parte en Venezuela, entonces era sobre todo la idea de poder facilitar mucho mejor la progresión en el aprendizaje, que fuera toda la semana. Pues ese fue el criterio principal*

7            7:09,3 - 8:21,0            *primer año lo hacemos en interno para facilitar la progresión y para facilitar también esta idea de logística, de horario y todo eso. Y entonces ya en segundo y en tercero incluso en master ya ahí ya volvemos otra vez al sistema de los ... una parte en economía porque en vez de tener 6 profesores invitados tenemos solamente 4 pero al mismo tiempo lo que nos estaba pasando es que no teníamos 6 profesores invitados teníamos solamente 4, entonces lo que se hacía es que en primer año tenías un profesor que tenía un temario para primero y el temario (...) El riesgo que está ahí es que al tener dos profesores en interno podemos solamente tener dos profesores invitados para tercero y para segundo.*

8            8:21,0 - 9:01,0            *Si en algún momento hay problemas económicos lo que van a hacer es eso, tener profesores internos para segundo y para tercero. Pero bueno yo creo que realmente nunca hubo 6 profesores invitados, siempre hubo 4, se habrían 6 cursos al año pero eran 4 los profesores invitados. Ahora no sé muy bien cómo sea la situación.*

9            9:01,0 - 10:09,7            *Date cuenta que lo que hemos hecho en el fondo ha sido un poco ahorrar porque en primer año en lugar de hacer un recorrido para economía y para derecho, hacemos el mismo y la especialización llega hacia el segundo año. Cuando los estudiantes están en primero en la educación francesa no están muy especializados*

10           10:09,7 - 11:02,8            *El objetivo de los cursos que acompañan los cursos magistrales, hay dos tipos de cursos de TD, hay un TD que acompaña a la conferencia, entonces la idea es en ese TD vamos a ayudarnos a entender la conferencia, entonces no necesariamente es un curso de lengua es un curso*

11           11:02,8 - 11:44,7            *más bien de comprensión de nociones y de trabajar las nociones, sería como si tú das en lingüística, lingüística teórica en el CM y haces un poco de práctica en el TD pero sobre las teorías lingüísticas, la idea de base sería esa, tienes ese tipo de TD que es un acompañamiento para poder seguir la conferencia en español y partimos de la base de que hay un profesor que viene del extranjero con una metodología diferente y con un ritmo de palabra y de transmisión de conocimiento como para estudiantes nativos entonces él va a llegar a Francia y no va a estar acostumbrado a nuestros estudiantes*

- 12            11:44,7 - 12:00,2            *Entonces la idea de ese Td es de alguna manera servir de colchón pero de colchón más bien de nociones de contexto, no tanto de lengua, no es una clase de lengua en sí, luego sí se podrá hablar de terminología que se podrá emplear, es más sobre la disciplina*
- 13            12:00,2 - 12:43,5            *es decir si nosotros tenemos a alguien que va a hablar de derecho constitucional en la conferencia, lo que tenemos que hacer en la parte de TD es vamos a trabajar sobre la constitución española, vamos a leer la constitución española. La idea sería que el conferenciante nos diera su programa e incluso que nos sugiriera algunas lecturas obligatorias que nosotros vamos a trabajar en el TD para que cuando el llegue el pueda dar su curso de manera más normal. Esto nunca ha funcionado, esto es la teoría pero nunca ha funcionado, al final cada uno hace un poco lo que puede. Pues si sabe que Arvos va a venir y va*
- 14            12:46,0 - 13:31,8            *a hablar de Derecho Constitucional y de la situación de las autonomías en el TD vamos a hablar un poco de la Constitución y de la actualidad del referendum en Cataluña o vamos a hablar de ese tipo de cosas pero nunca ha habido el establecimiento de un programa claro con una especie de lecturas obligatorias tratamiento de ciertos conceptos obligatorios en el TD, es decir, nunca ha habido la simbiosis que tendría que haber pero esa sería la idea entonces los profesores de TD intentamos ponernos en contacto con los profesores conferenciantes los conferenciantes responden, no responden, a veces responden muy tarde y ya ha empezado el curso TD, tú ya te has programado algo y así es muy complicado entonces eso siempre es un asunto pendiente del programa. El programa para que realmente se pudiera hacer durante un año lo que tendría que hacer el responsable, es decir,*
- 15            13:31,7 - 14:16,2            *Vamos a establecer un programa y ese es el programa, y a todos los invitados tendrían que dar esto, con estas reglas y con esto, quiere sí o no, claro para eso lo que nos vendría bien sería tener una universidad con la que trabajamos principalmente que vamos a hacer intercambios entre nosotros, crear un programa, incluso crear un material, pero mi idea con unos compañeros de economía era, creamos un material y ese material incluso lo publicamos con un ISBN buscamos una editorial, algo que pueda satisfacer un poco a todas las partes pero bueno, nunca lo conseguimos y como nunca lo conseguimos siempre será un proyecto que quedará ahí apartado, pero igual en algún momento hay alguien que viene con fuerza y se puede editar.*
- 16            14:16,9 - 14:35,3            *Entonces por una parte están los TDs disciplinares, estos TDs disciplinares los hay en tercer año, los hay en segundo y los hay en primer año. Fuera de eso, está lo que llamamos la preparación lingüística, la preparación lingüística eso es lengua, es para los estudiantes que acaban de terminar el bac, han llegado al primer año de universidad y ahí hacemos un TD de preparación lingüística.*
- 17            14:35,7 - 14:36,9            *Ahí ya puedes hablar de gramática española*
- 18            14:23,2 - 16:08,2            *puedes hablar, intentas de alguna manera colmar las lagunas que tuvieran esos estudiantes al llegar al primer año de la Facultad, entonces ahí no es nada ni técnico ni nociones de derecho ni nociones de economía, ahí es vamos a intentar mejorar vuestro nivel de español. Entonces lo que se hacía en un momento incluso es una "stage intensive" en el mes de septiembre para aumentar de alguna manera el nivel de los estudiantes, siempre en la óptica de no hacer algo técnico ni de derecho ni de economía sino nivel de lengua general. Entonces tienes dos TDs, los TDs de lengua 1, que solo están en primero y los TDs que lo que hacen es acompañar el aprendizaje de nociones específicas técnicas. Sobre los TDs de lengua se ha trabajado mucho yo creo que más o menos hay un programa avanzado. A partir de segundo, digamos que el estudiante ya tiene el nivel de español necesario para seguir las conferencias y seguir, ya no se va a trabajar la lengua y ya no vamos a trabajar "ser y estar" "por y para", ya no vamos a trabajar el subjuntivo, ya eso ya no te interesa. Ya estás como si estuvieras hablando con estudiantes que tienen un buen nivel.*

19 16:08,2 - 17:09,9 *Siempre se dice que en MINERVE los estudiantes de español, de italiano, de la lengua que sea tienen que tener un buen nivel, porque no vas a trabajar la lengua en sí, lo que vas a trabajar es la noción (interrupción de la entrevistadora). En un momento la idea de la "stage intensiva" era vamos intentar nivelar y también vamos a intentar decir a ciertos estudiantes "irse", era un poco mi idea, mi idea era decir mira si veis estudiantes que no tienen la media, es que antes de que empieces el curso es mucho mejor que lo dejes. Entonces el Stage Intensive tenía ese valor, era una especie de preparación y al mismo tiempo de prevenir, de decir que va a hacer muy difícil que lo sigas.*

20 17:09,9 - 17:44,0 *Al mismo tiempo es un poco delicado decir eso a un estudiante porque aquí en Francia todo el mundo tiene derecho a inscribirse en lo que quiera, entonces tú les podías sugerir oye mira es que no tienes el nivel, entonces lo que se hacía con el stage intensive es que era la primera nota del control continuo de la preparación lingüística. El estudiante luego si quería seguir pues claro, pero la idea era un poco también decirle a ciertos estudiantes que no tienen el nivel, es que vas a ir directo al fracaso.*

21 17:44,0 - 21:38,5 *Preguntamos al profesor si en los cursos de TD se le explica al estudiante qué es un caso práctico. No parece tener mucha información al respecto. Mira, para que te sirva si te manejas por el bureau virtuel de Lyon 2. Mira, en Lyon 2, yo siempre que intervengo, yo creo espacios en los que colocamos los materiales los profesores. Entonces tengo, por ejemplo, yo siempre me he dedicado a la economía y si tu buscas en el bureau virtuel L1 MINERVE la economía y si tu buscas en el bureau virtuel L1 MINERVE ECO-ESPAÑOL, vas a encontrar aquí lo que se hacía en las conferencias, aquí tienes a (nombra a sus colegas) lo que hicimos aquí y lo que hice en el TD.*

22 21:38,5 - 22:31,3 *Entonces aquí tienes un poco las cosas que yo hacía en los TDs, yo lo que hacía en los TDs, yo tenía por ejemplo un caso práctico sobre el producto interior bruto, claro yo no sé si estos casos prácticos son lo que a ti te interesan, por que aquí claro no te va a interesar esto que voy a hacer yo aquí probablemente, yo tengo una actividad, yo voy a coger, por ejemplo, el PIB les voy a explicar cómo se monta y vamos tener una serie de videos de apoyo, y yo qué se, y luego voy a coger y vamos a analizar unas gráficas donde aparece el crecimiento de Estados Unidos que es el crecimiento tal el PIB (incomprensible)*

23 22:31,2 - 23:56,7 *Es un poco lo que voy a hacer yo en economía, lo que es un caso práctico en economía, pero claro me imagino que no es esto lo que tú estás llamando caso práctico. Esto es lo que yo propuse en un momento a los profesores de MINERVE y bueno hacemos este tipo de cosas, la idea era que yo en la conferencia yo iba a hacer una presentación sobre la riqueza, cómo medimos la riqueza en los países, entonces por una parte está la riqueza material, los ingresos, los gastos, el bienestar de las personas, o si hay buena salud en un país, entonces cómo podemos establecer un ranking. Hay rankings únicamente de riqueza económica, pero hay rankings de bienestar, entonces bueno, yo hacía eso en el CM, de manera un poco teórica, y en los TDs yo les decía no, pero vosotros en los TDs tenéis que trabajar casos prácticos, vamos a coger el PIB como caso práctico, entonces aquí teneis una serie, pero claro yo en la conferencia no puedo dedicarme a ponerles media hora de video más una serie de gráficas, más explicarles el informe sobre el desarrollo humano, no me da tiempo. Yo lo explico muy rápido en el CM e igual en el CM dedico un día o dos a riqueza, pero luego ellos deben trabajar en los TDs estas nociones, para que se vayan aprendiendo.*

24 23:56,7 - 24:40,9 *Esto era lo que hacíamos en economía en un momento, en derecho no sé cómo funcionan, no sé cómo se organizan imagino que hay casos prácticos, que no los hay. Eso no lo puedo decir, no sé si has entrevistado a algún profesor de los que daba clase en derecho.*

## (I7) informante 7

**Fecha: 5 de junio de 2017**

(Traducción personal)

1 0:00,0 - 3:00,5 El profesor expone que no tiene una formación puramente jurídica, pues, además de jurista también es geógrafo. Es doctor en derecho público y es doctor en geografía y está en la Universidad de Lyon 2, como titular, desde 1990. Específicamente la disciplina jurídica en la que más ha trabajado es claramente el derecho público. Le ha interesado, especialmente, la relación entre el derecho y el territorio. Eso significa que se ha especializado en derecho medioambiental, en derecho urbanístico, en derecho de ordenamiento territorial. Su principal objetivo, en cuanto a la investigación, es el derecho de la cooperación transfronterizo. El derecho de las relaciones al interior de las zonas de fronteras. Aclara que no es derecho internacional.

2 3:00,4 - 5:02,4 Con respecto al programa MINERVE y la función que desempeña allí, el profesor nos comenta que desde hace muchos años se ha interesado en la enseñanza del derecho. Y de hecho, confiesa, que cada vez se interesa más en la enseñanza más que en la investigación. Ha llegado al programa MINERVE de forma accidental. Hace varios años tuvo la experiencia de dictar clase en la Universidad de Francfort y en la Universidad de Barcelona. Hubo, en ese momento, intercambios dobles, los profesores de Barcelona venían a Francia para dictar clase y algunos profesores de Lyon iban a Barcelona para dictar clase también. Fue un intercambio que duró 3 o 4 años, según recuerda él.

3 5:02,3 - 7:43,7 Esos intercambios generaron relaciones personales muy fuertes entre los profesores, relaciones muy cercanas a la amistad, hoy en día. Los profesores de uno y otro país desearon que ese círculo continuara. Fue su deseo personal de seguir en contacto, de seguir trabajando juntos, el que los hizo movilizarse para crear un programa institucional que les ayudara a preservar y nutrir las relaciones creadas. Con Francfort las relaciones personales entre los profesores es menos fuerte pero, institucionalmente las relaciones son muy sólidas. Son tan sólidas que incluso hoy en día se mantiene el intercambio doble entre los profesores de derecho de Francfort y Lyon. Hoy en día el no hace parte de ese programa. El profesor opina que una de las razones por las cuales ese intercambio se mantiene es el fuerte interés de los estudiantes alemanes por el derecho francés y el alto nivel de lengua que tienen (muchos de ellos han sido escolarizados en el Liceo Francés). Por el contrario, los estudiantes en Barcelona no tienen un nivel de francés que les permita seguir la formación disciplinar y tampoco hay un interés muy fuerte por el derecho francés.

4 7:43,6 - 9:41,2 El profesor nos compartió la opinión de uno de sus colegas de Barcelona, quien le contó que los estudiantes de la Facultad de Derecho muestran una clara preferencia por el inglés como "lengua universal" de modo que no hay un interés representativo por el francés. Al parecer, es su impresión, no ocurre lo mismo en Alemania, allí el inglés no ha socavado el francés.

5 9:41,2 - 11:10,0 El profesor participa en el programa MINERVE desde sus inicios, aunque no se reivindica como el precursor o el piloto de la concepción del programa. Los iniciadores del programa son profesores de una generación anterior a la suya, quienes actualmente ya están jubilados. Nos habla del rol de una profesora y decana de derecho de esa época quien tuvo un rol importante en la instauración del programa.

6 11:09,9 - 14:04,3 En la actualidad el profesor es responsable de las relaciones con Barcelona y con España. Hay dos aspectos en esta relación. La relación con respecto a la enseñanza, que solo va en un sentido, intercambio de profesores de Barcelona en Lyon. Igualmente, la relación ligada a la investigación, producen documentos juntos, hacen jornadas de estudios, hay una colaboración científica.

7 14:04,3 - 14:53,2 En cuanto a cuáles son las ventajas que tienen los estudiantes franceses de derecho que hace la formación de MINERVE, el profesor piensa que claramente es una ventaja tanto para los estudiantes como para la universidad, es una ventaja para todos esta inscripción internacional.

8 14:53,2 - 16:57,0 Los profesores de Barcelona son tratados como los profesores franceses. En ese sentido, en Lyon se reflexiona sobre los contenidos de derecho español que podrían interesar a los estudiantes franceses y, en función de esto, se seleccionan las disciplinas prioritarias y le dicen a Barcelona "este año queremos esta, esta y esta disciplina para los estudiantes franceses". Luego, al interior de estas disciplinas, los profesores son libres. Al igual que se les dice a los profesores franceses "usted es profesor de tercer año de Derecho Público, haga su curso". En este orden de ideas, los profesores manejan no solo sus contenidos sino también su pedagogía, son libres. El estudiante se confronta pues a la realidad de la enseñanza que recibiría tal y como si estuviera en Barcelona.

9 16:57,0 - 18:59,1 El profesor dice que hay que ser conscientes de que el curso dispensado es claramente un curso "estrecho" y entonces están obligados a proponer las grandes disciplinas del Derecho Público y del Derecho Privado. Esto es, las disciplinas tradicionales, consideradas como disciplinas de base: Derecho Civil, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo... Aclara que no se puede proponer disciplinas particulares o especializadas porque la idea de la formación es ofrecer una sensibilización, un aprendizaje de un sistema jurídico extranjero y no se puede ir, de inmediato, a los detalles. Insiste en que están obligados a proponer los elementos considerados como fundamentales para el conocimiento de ese sistema jurídico.

10 18:59,1 - 20:54,3 El interés de los estudiantes es poder establecer pasarelas entre lo que es enseñado en su plan de estudios francés que siguen en su carrera y lo que se enseña en el plan de estudios de la carrera de Derecho de Barcelona. Poder establecer relaciones es hacer trabajar su inteligencia y es también, evidentemente, tener una visión más homogénea de un fenómeno complejo como es el derecho. Lo que les pedimos es un verdadero trabajo intelectual. No solamente un trabajo de conocimiento de ciertos contenidos sino sobre todo es un trabajo de inteligencia. Les corresponde establecer una suerte de evaluación de lo que podría ser una confrontación de dos sistemas jurídicos diferentes. Mostrando lo que son las correspondencias, las diferencias, es un trabajo difícil y exigente, se les pide mucho a los estudiantes. Son jóvenes, sí, pero están en un periodo de adquisición en la cual su espíritu, normalmente, es bastante abierto.

11 20:54,3 - 21:27,2 El profesor hace un paralelo del aprendizaje de otros sistemas jurídicos con el aprendizaje de las lenguas. Se puede aprender y avanzar y se puede avanzar también estableciendo relaciones y eso es lo que les pedimos. También es una herramienta para comprender Europa (bajo la idea de que son ciudadanos es la Unión Europea)

12 21:27,2 - 23:05,9 Evidentemente, un sistema de estos, se dirige a los estudiantes que tienen realmente cierta capacidad intelectual, son buenos estudiantes, hay que decirlo. La formación es opcional pero el público que participa es "cerrado".

13 23:05,9 - 25:34,9 Con respecto a la pregunta sobre cómo había aprendido a escribir dentro de los términos exigidos por su disciplina, hasta el punto de considerarlo un escritor experto, el profesor dice que no tiene recuerdo de haber seguido cursos con relación a la escritura jurídica. Tampoco tiene recuerdos de haber tenido cursos con relación a la pedagogía, lo que considera como un vacío, como una carencia de la universidad. Ahora bien, aclara que él es producto de otra generación y ya no es estudiante desde hace algún tiempo, pero hoy lo sabe, puesto que él imparte esas clases, hay módulos de metodología para "escribir el derecho o escribir en derecho". Hay módulos de metodología que son dispensados para los estudiantes que van a redactar su tesis, en grado máster. No recuerda haber seguido módulos así, le parece que

la universidad francesa ha evolucionado un poco, los juristas no son los más retrógrados pero la universidad francesa y la facultad de derecho ha evolucionado un poco en la lectura, la comprensión del derecho y en la escritura, la expresión del derecho.

14            25:34,8 - 27:02,7            Su experiencia en la materia ha sido una experiencia completamente solitaria, no organizada, no institucionalizada. Si ha progresado un poco en la materia lo ha hecho solo. Pese a que había una comunidad que lo apoyaba (profesores, colegas) su sentimiento es que ha sido una adquisición desordenada, no planificada. Hubo profesores que le enseñaron pero el motor venía de su propia sensibilidad, de su voluntad, de su savoir faire, de sus capacidades. Hubo otros que no, para nada. Tiene el recuerdo de un director de tesis que estuvo muy presente en su proceso de escritura mientras que el otro se desentendió por completo.

15            29:22,0 - 31:24,8            Cuando era "jurista" daba más importancia a la especificidad de los textos que leía y a la redacción que hacía en los textos de derecho con respecto a los documentos que redactaba en geografía. Por efecto de disociación pudo progresar un poco en términos de redacción en Derecho, siente que tuvo que distorsionar su cerebro. Un lenguaje diferente, modos de expresión diferentes...

16            31:02,4 - 31:02,5            En realidad la ayuda del profesor dependía de su personalidad, pero el sistema universitario no les exigía nada. El profesor explica que tiene una experiencia de adquisición de la "parole" y la escritura muy diferentes. Los avances y las resoluciones con respecto a su escritura, era una situación que mostraba sus dificultades de encontrarse frente a una página en blanco. La lectura de textos de Derecho le ayudó a resolver varios de los problemas que encontró a nivel escrito, aclara que también leía textos de geografía y documentos de geografía. Quizás tuvo un poco de esquizofrenia porque se vio obligado a hacer la diferencia entre el geógrafo y el jurista.

17            31:24,8 - 31:26,1            Según comenta el profesor, en derecho, los documentos producidos por la comunidad y que se consultan en los procesos de formación reciben el nombre de la "doctrina".

18            31:26,1 - 32:53,7            Nos aclara que uno de los géneros profesionales básicos y esenciales se denomina "derecho positivo", es decir, el Derecho en vigor en un territorio específico en un momento específico. El derecho que produce efectos en una sociedad. El derecho positivo es textual, estamos en un país romano-germánico y en ese sentido hay un espacio importante para "el texto". En oposición al derecho, anglosajón. Es textual y cuando se dice textual hablamos de textos oficiales, todos los textos oficiales desde la constitución de un Estado hasta el arrete de un alcalde hasta el arreté del presidente de la universidad. Son textos, textos que crean el derecho.

19            32:53,7 - 34:46,6            Entonces eso es el derecho positivo. Hay otros materiales (géneros) convencionales como contratos, acuerdos, también hay un derecho jurisdiccional todo lo que proviene de las cortes y los tribunales y eso es el material de observación. Lo que usted llama discurso profesional porque está hecho por personas que crean normas (fuera de un marco de formación) y a nivel universitario dice que su trabajo es aportar una mirada sobre estos documentos, estos materiales y aportar una reflexión y esa reflexión es la doctrina. Es decir, la doctrina es el comentario del derecho positivo y del derecho normativo. hablamos pues de un comentario de una decisión de justicia

20            34:46,6 - 35:55,4            puede ser el comentario de un acuerdo internacional, el comentario de un texto legislativo, puede ser el comentario de muchas cosas de varias normas, etc. El rol de la universidad es hablar del derecho positivo, diciendo lo que es (identificándolo) y (el rol también es) comentarlo, diciendo lo que no es, lo que podría ser, cómo se puede comparar con otros, etc, Hasta aquí se sigue hablando del comentario. Llegado un punto, se

habla de la disertación. El profesor hace la diferencia entre la disertación y el comentario en un contexto literario, aclara que también hay una diferencia en derecho.

21            35:55,3 - 39:06,2            Un comentario de una decisión de justicia, no es una disertación, pero tanto uno como otro texto son ejercicios de reflexión sobre la materia prima (los documentos primarios) sobre los materiales de los escritores expertos, los documentos profesionales que podría ser un texto jurídico, una convención una decisión de justicia. No se está en el mismo estado de reflexión, en el mismo momento de reflexión cuando se hace un comentario o una disertación. Puede ser que a la disertación se llegue más tarde, que al comentario. Primero se hace el comentario, luego se hace la disertación pero los dos son ejercicios de reflexión, de comprensión y de investigación de un texto o de varios textos o de una situación jurídica. Se hace quizás una diferencia menor en derecho entre comentario y disertación. La disertación es una especificidad de la enseñanza en letras, en Francia, no sé cómo ocurre en otros países. Pero en derecho también hay una disertación y esa disertación no es la misma que la disertación en letras. Es otra metodología y de nuevo, diría, es otro momento. Cuando participo en los módulos de metodología con los estudiantes de derecho aquí en Francia les dice a sus estudiantes "por favor" no hagan disertaciones ni filosóficas ni literarias, la disertación jurídica no se parece en nada a esos otros ejercicios porque con el tiempo interviene después.

22            39:06,1 - 41:59,4            Con respecto al lenguaje "opaco", en su opinión muy personal el profesor admite creer que en derecho el lenguaje es muy complicado, voluntariamente complicado. y siempre se podrá debatir con otros colegas. Él piensa que es un fenómeno que no es exclusivo del derecho. Las disciplinas se reconocen, según lo entiende, por exclusión. Y qué mejor para excluir de los otros

23            40:30,7 - 42:28,8            Que tener un lenguaje que los otros no entienden, La medicina tiene su lenguaje, la física tiene su lenguaje, la química tiene su lenguaje y son reconocidas como disciplinas en las que los médicos hablan entre ellos y los otros no los comprenden, los físicos hablan entre ellos y los otros no los comprenden, los químicos hablan entre ellos y los otros no los entienden.

24            42:28,8 - 43:57,2            Es el lenguaje pero también hay conocimientos importantes que el común de la población, no. Uno de los problemas con el Derecho, el Derecho es una disciplina, es una ciencia, y para reconocerse como disciplina, el Derecho tiene su lenguaje. El problema es que el Derecho se dirige a todos los ciudadanos, pero el hombre que vive en la sociedad hace/crea el derecho sin parar. Muy a menudo él no sabe expresarlo, no sabe comprender cómo el derecho se expresa y eso es un gran problema, es verdad, un problema de ciudadano. Al enfermo se le cura, se le atiende, si él no entiende cómo se expresa la medicina él es más pasivo. El ciudadano, normalmente debe ser activo, el enfermo también debe ser activo pero uno le dice qué debe hacer y él lo hace

25            43:57,1 - 45:30,4            El ciudadano de la sociedad, el ciudadano de Derecho, debe ser un ciudadano activo y reflexionar. Cómo puede serlo con un sistema de lengua que no siempre entiende, que el no practica, del cual él no sabe gran cosa. y eso es un verdadero problema. El profesor piensa que dominar el lenguaje, es dominar el conocimiento y es dominar una parte del Derecho. Y si el ciudadano no entiende el derecho, no lo practica, no sabe qué significa, no es anodino, no es inocente. Y es un gran problema. En Francia se observan, desde hace algunos años, algunas leyes que se llaman leyes de simplificación, y estas son igualmente complicadas.

26            45:30,4 - 46:34,1            Entonces en Francia hay el discurso de la simplificación del derecho pero, según el profesor, ese derecho es igualmente complicado e incluso un poco más. Entonces, él piensa que esto no es involuntario, que hay una parte de confiscación del derecho tras ese discurso.

27            46:29,5 - 48:55,6            el análisis de ciertos textos solicita un gran trabajo y una gran reflexión, entre lo que está dicho y lo que no está dicho. Si el tema llega, para explicarle a los estudiantes el profesor admite que tiene que hacer ese trabajo. Con respecto a la pregunta sobre las dificultades de acceso a la superficie textual de las sentencias, el profesor comenta que lo que él le comenta a los estudiantes es que en Francia, con frecuencia, la decisión de justicia se presenta como una sola frase. "El tribunal X, visto, esto y esto, considerando esto y esto, decide:" la decisión. Evidentemente eso es un estilo particular bien escrito o mal escrito

28            46:34,1 - 46:34,3            es difícil decirlo, pero está escrito de forma complicada indiscutiblemente, escrito de manera difícil de leer, sí. Si voy a la calle y le comparto un texto jurídico (un arret, una sentencia...) a alguien y le pregunto usted tiene 30 minutos para leer, al cabo de 3 minutos me dirá que es ilegible. Los juristas, los jueces consideran a menudo que no existe una manera diferente de expresarse. Es una forma que claramente no es natural y ellos no hablan así en la vida de todos los días. Yo creo que cuando escriben una carta, no la escriben así.

29            50:04,8 - 52:32,5            es una forma de escribir, muy particular, y que, es un modo de expresión interna de un grupo a un tipo de cofradía, la cofradía de los jueces. A la cual, nosotros los juristas, tenemos un poco de acceso, pero a la cual el público común no tiene ningún tipo de acceso. Los textos ilegibles son raros de encontrar. En su estilo, a veces algunas veces hay unos errores de redacción, no es muy frecuente. Me parece, en el sector en el cual trabajo.

30            52:32,5 - 54:31,7            Con respecto al caso práctico, el profesor explica que visto que él enseña en M1 y M2, no está en el mejor lugar para hablar del caso práctico. Desde hace mucho tiempo ya no enseña en licenciatura. Según él, se comienza a trabajar con casos prácticos en segundo año, pero es muy difícil trabajar con casos prácticos en derecho. Primero, uno de los ejercicios más difíciles en derecho es traducir sus conocimientos teóricos en práctica, esto no podrá hacerse, a menudo, sino a la salida de la universidad. Antes sería difícil porque la vida es compleja. La sociedad es compleja. En el tiempo en el que trabajaba en licenciatura, se comenzaba con casos prácticos simples, muy simples, en derecho administrativo, por ejemplo, para no perder a los estudiantes.

31            54:36,2 - 56:48,5            porque es un ejercicio muy difícil. El caso práctico es el desarrollo de un ejercicio de razonamiento intelectual, y su aplicación a una situación, eso exige, por supuesto, dominar el razonamiento intelectual y exige también y es eso lo que lo hace problemático a los estudiantes. Dominar un razonamiento significa haberlo aprendido y poder estar a la altura para dominarlo y eso evidentemente elimina a ciertos estudiantes, los que no lo han aprendido. Eso elimina también a los estudiantes que lo han aprendido pero no tienen los medios para utilizarlo, porque es otro ejercicio intelectual. Aprender es adquirir, es un ejercicio que nos piden desde siempre en el colegio, memorizar... pero utilizar lo que se ha aprendido

32            56:48,5 - 57:47,0            es decir, hacerlo suyo. Haberlo aprendido, haberlo digerido, haberlo comprendido para utilizarlo. Eso es una primera dificultad. Entonces eso elimina a los estudiantes. y luego, lo que más elimina es poder aplicarlo a un caso en la vida, en la sociedad. Lo que yo sé teóricamente, lo que yo puedo utilizar, cómo lo utilizo realmente en la sociedad. Es muy difícil. Acaso el caso de la sociedad corresponde a lo que yo sé? Cómo lo hago corresponder? Eso es difícil.

33            57:46,9 - 58:34,0            Entonces el caso práctico que yo utilizaba cuando estaba en segundo año, era un caso práctico muy simple, que no imponía muchos problemas de aplicación y había igualmente siempre algunos problemas de aplicación que yo no había imaginado. Porque el espíritu humano está hecho así. Alguien imagina las cosas que el otro no imagina.

34 58:34,0 - 59:43,3 Entonces con respecto al caso práctico, no diría más. En master no se hace un trabajo con respecto al caso práctico, se hace un trabajo más de disertación y de monografía. Entonces en master se está más en la teoría. A la pregunta sobre si resolver casos prácticos durante la formación, es un buen ejercicio de preparación a la vida profesional de los juristas,

35 59:43,3 - 1:00:34,6 El profesor expresa que sí, es una forma de confrontarlos a la vida profesional, pero en su opinión hay una técnica que es mucho más eficaz. Y es la práctica "le stage". Usted toma un estudiante de aquí y lo lleva afuera y le dice "arrégleselas".

36 1:00:34,6 - 1:01:37,1 Es un modelo pedagógico que posiblemente es muy interesante y que en mi opinión es muy difícil, quizás demasiado para los estudiantes. Los estudiantes, se comprende, llegados a cierto punto, cuando salen de la universidad ya están hartos de la teoría. Quieren pasar a algo práctico. En mi opinión, el caso práctico, sobre todo cuando se trabaja temprano, es la ilusión de la práctica, es una práctica que es una práctica que ha sido preparada por el enseñante, entonces no es la verdadera práctica. Es una falsa práctica pedagógica, más o menos pedagógica

37 1:01:37,1 - 1:02:03,0 que esconde cosas, en realidad, y los estudiantes tienen tendencia a pensar que se trata de la práctica y no es así.

38 1:01:53,0 - 1:02:52,3 Los verdaderos casos prácticos los estudiantes los verán cuando habrán salido de la universidad y que estarán en la práctica. Aquí es una práctica modificada, preparada, un poco falsa. Es mi opinión. Yo lo sé, yo he preparado casos prácticos. Intenté eliminar todo lo que sería un problema. Evidentemente porque la práctica no se dirige a un estudiante de segundo año ni de tercero, sino a un estudiante que ha terminado, que ha ido al terreno, que ha conocido los problemas, y que algunas veces no resuelve algunos problemas.

39 1:02:52,3 - 1:03:40,2 Aquí hay que resolver, entonces hay que eliminar todo lo que crea dificultades, pero no es la práctica real. Sí, es un modo pedagógico, pero los estudiantes lo aprecian porque tienen la impresión de alejarse de la teoría, pero es solo una impresión en mi opinión. Es la teoría que se les sirve nuevamente de otra forma, porque se sabe que están hartos de la teoría. Pero es un modo pedagógico únicamente,

40 1:03:40,2 - 1:05:23,4 un juego pedagógico con los estudiantes, pero es únicamente mi opinión. Con respecto al caso práctico de MINERVE, el profesor opina que es un bello ejercicio pedagógico pero un ejercicio pedagógico que es un discurso sobre la práctica, no es la práctica, es un bello ejercicio pedagógico. Es un ejercicio que le pide a los estudiantes muchas competencias (cualidades)

41 1:05:23,3 - 1:11:28,9 y es más atractivo para ellos, es verdad.

## (I8) Informante 8

**Fecha: 15 de junio de 2017**

(Traducción personal)

1 0:00,0 - 0:45,6 El profesor explica que el programa sigue existiendo porque en Lyon hay estudiantes franceses que se siguen inscribiendo en el programa MINERVE y que, por esa razón, los profesores catalanes siguen viniendo a Lyon. El profesor dice haber participado en los primeros tiempos del programa MINERVE y haber viajado allí en el año 1997. Hace 20 años. Él fue y dictó clases allí 4 o 5 años consecutivos. Cerca del año 2002, porque

Barcelona ha dicho que a partir de ese momento no mantendrían el convenio y la formación. Expresa que lo que sabe y conoce del programa es de esos primeros tiempos.

2            0:45,6 - 1:23,5            La idea de esa primera fase, en la que se creó una formación metodológica, (la del año 80 -85) respondía realmente a una necesidad. Constataron y probaron la existencia de una necesidad. Ya en ese momento constataron que los estudiantes, no era únicamente por singularizarse de otras universidades o de Lyon 3. La idea reposaba en la voluntad de relacionar el derecho con la vida, con la actualidad, Encontrar el lugar del derecho en los eventos políticos y socio-económicos de la actualidad. También consistía en incitarlos a leer entonces les dábamos listas de obras que ellos debían tener en cuenta para presentar frente a un jurado y entonces estaba destinado a iniciarlos a técnicas específicamente jurídicas como la disertación jurídica, el caso práctico o el comentari d'arrêt.

3            1:23,5 - 5:06,6            El profesor explica que es Maitre de conference y que es publicista, de manera que enseña el derecho público y no el derecho privado. Tiene dos especialidades, una en derecho administrativo. Entonces enseña derecho administrativo, claramente, lo relacionado con las instituciones administrativas. Su Segunda especialidad es el derecho del medio ambiente. En el seno del derecho del medio ambiente que en sí misma es una especialidad, su especialidad más específica es el derecho de la protección del patrimonio natural.

4            5:06,6 - 6:57,3            Actualmente dicta cursos en L1, L2 M1 y M2. Muy posiblemente los estudiantes, que él acompaña en derecho francés son estudiantes que participan en el programa MINERVE. Con cierta distancia admite que le parece que si hay estudiantes de primer año en MINERVE, le parecería que son estudiantes demasiado principiantes para el nivel que se espera en el programa. En su idea los estudiantes de 1 y segundo año que se inscriban en MINERVE encontrarán varias dificultades, pues aún están en situación de aprendizaje y les será más difícil integrar unos conocimientos en una lengua que no es su primera lengua. La exigencia del nivel sería mejor respondida por los estudiantes que, efectivamente, se encuentran en niveles superiores.

5            6:57,3 - 8:40,0            El profesor admite que se volvió un profesor experto en la disciplina por su propia cuenta, una formación personal. A lo largo de su carrera nunca recibió una formación metodológica que le enseñara a escribir. La escritura es una formación que se dio por sí mismo. Cuando era estudiante se abordaba directamente la materia, no había ninguna enseñanza de tipo metodológica, y el aprendizaje del método se realizaba al mismo tiempo que la materia. En su caso personal, con respecto a la metodología del "lenguaje jurídico", dice que su autoformación tomó como estrategia la lectura, la lectura de textos jurídicos. Textos jurídicos de naturaleza diferente.

6            8:40,0 - 9:25,1            Quizás no es lo más útil, pero que igualmente cuenta es la lectura de los manuales de derecho y asistiendo al curso el profesor expresa haber aprendido a identificar las palabras técnicas y a identificar su sentido en el derecho. A menudo se trata de palabras del habla común pero que en derecho tienen un sentido particular. Entonces su proceso de escritura se desarrolló escuchando al profesor en las clases, leyendo los manuales, y así comprendía que las palabras del lenguaje común en derecho tiene un uso y un sentido bien preciso.

7            9:25,1 - 10:47,9            Sobre todo lo que más le ayudó, con respecto al vocabulario del lenguaje jurídico es la lectura de documentos jurídicos, en particular, porque es una particularidad del derecho público, es la lectura de la jurisprudencia, es decir, la lectura de las decisiones emitidas por la justicia, las decisiones por sí mismas y los comentarios que surgen a partir de estas decisiones, es decir, la doctrina. Leyendo documentos jurídicos, textos jurídicos, especialmente las decisiones de justicia, tanto en revistas de derecho que pudo profundizar el aprendizaje de ese vocabulario. Además de la lectura, los exámenes y las

correcciones del profesor que permite ajustar un mal vocabulario. Pero todo esto estaba completamente unido, al aprendizaje de la materia.

8            10:47,9 - 12:12,0            El profesor explica que un manual, es un curso editado, redactado e imprimido por el profesor, A menudo el manual retoma los elementos que se han transmitido oralmente, pero con otro nivel de profundidad y de especificidad. En un manual se tiene el tiempo y el lugar necesarios. Cuando yo era estudiante no había internet, no había recursos numéricos, entonces toda esta consulta se daba en la biblioteca. (1970)

9            12:12,0 - 13:56,2            La impresión sobre el francés jurídico del profesor, es con respecto al derecho público, quizás sus colegas de derecho privado opinan diferente. Las opiniones que comparte el profesor, las comparte desde el derecho que él conoce, es decir, el derecho público y principalmente lo que se conoce como derecho constitucional y derecho administrativo. Hay dos cosas que se deben tener en cuenta, primero, la Ley que es hecha por el parlamento y la jurisprudencia, lo que dicen los jueces administrativos. El primer fenómeno es que el derecho público se vuelve cada vez más técnico. Y esta tecnicidad implica cierto vocabulario.

10           14:51,1 - 16:37,9            Pero el vocabulario no es problemático por sí mismo. Lo que es problemático es el funcionamiento de la técnica. No se relaciona realmente con las palabras, con el lenguaje. Y además tenemos la jurisprudencia. La jurisprudencia casi siempre es redactada en un buen francés, lo que la puede hacer ver opaca a los ojos de los estudiantes es que a menudo es demasiado concisa. El juez principal en derecho público... hay dos jueces principales, no los quiero poner en rivalidad, pero hay un Concejo de Estado, jueces administrativos. Consejo Constitucional, jueces constitucionales. Los jueces administrativos tienen una tradición de concisión, dicen lo mínimo. No detallan su razonamiento. Va a lo esencial, les arrêts a menudo son breves, los jueces no explican la integralidad de su razonamiento, tiene una expresión extremadamente concisa, extremadamente densa y utiliza pocas palabras. Y eso hace que sus decisiones se vuelvan difíciles de penetrar, un poco opacas.

11           16:37,8 - 17:44,7            Entonces es más bien la concisión del lenguaje de los jueces que implica una dificultad. Esa concisión se podría explicarse por el interés de los jueces de no responsabilizarse en el futuro, diciendo lo mínimo posible se permiten de hacer variar como lo desean y de adaptar como lo desean a cada caso su decisión. Para no verse comprometidos en el futuro, dicen lo mínimo posible. Eso le deja una libertad, sin contradecirse, para cambiar su análisis, su razonamiento.

12           17:44,6 - 18:49,5            Entonces es más bien la concisión de las decisiones lo que puede ser una fuente de opacidad o de incompreensión por parte de los estudiantes. Yo observo que los estudiantes hoy efectivamente, tienen dificultades para comprender un sentido de una decisión de justicia, pero este aspecto es quizás la causa, pero yo también creo que hay otra causa que viene de los estudiantes quienes tienen menos hábitos que antaño de leer de forma atenta, de leer de forma precisa un documento escrito, y se obtiene a menudo una impresión general y tienen tendencia a ir muy rápido y a no detenerse en las palabras, en los miembros de las frases importantes.

13           19:14,5 - 20:12,7            El profesor habla de los términos propiamente jurídicos, por ejemplo, aún hay fórmulas latinas en el derecho francés, cada vez menos, efectivamente los estudiantes no conocen el latín, es muy poco estudiado, entonces una fórmula latina los molesta, no la conocen. El derecho público utiliza palabras del lenguaje común, hay muy pocas palabras que sean exclusivamente jurídicas. La dificultad es que estas palabras del lenguaje común, el derecho las utiliza dando un sentido preciso, particular, que hay que identificar y una vez que se ha identificado uno sabe que esa palabra que es una palabra ordinaria, hay que utilizarla si uno quiere decir únicamente tal cosa

14 20:12,7 - 21:01,3 En conclusión, el profesor estima que los magistrados, los jueces, los profesores, y los integrantes de la comunidad discursiva jurídica francesa escriben bastante bien. En un francés correcto, si es una cuestión de utilización de la lengua, en Francia hay una tradición literaria muy marcada, y quizás

15 20:46,3 - 21:59,0 se deshilacha un poco y puede ser que del lado de la doctrina, hoy se nota una cierta distensión en la escritura. Se puede ver que los jóvenes autores que escriben hoy, no tienen la misma formación que los mayores. Pero en todo caso, cuando se leen los artículos de la doctrina de hoy en día, están redactados en un francés que no es exactamente el mismo que el de hace 30 o 40 años. Hay menos formulación literaria y se observa en el discurso jurídico de la doctrina, la forma de escribir la doctrina hay una permeabilización de las palabras que vienen de los medios de comunicación, por ejemplo.

16 21:59,0 - 22:27,2 Hay una influencia y los medios de comunicación tienen un lenguaje más libre y los juristas a veces utilizan palabras o expresiones que vienen de hoy. Entonces hay una influencia de palabras que se originan de los medios de comunicación en la doctrina.

17 22:27,2 - 24:30,4 Y hoy en día, con respecto a la pregunta sobre el lugar de la metodología en la formación jurídica, el profesor comenta que, lo que él sabe es un conocimiento parcial, no puede describir eso desde la totalidad... Hay dos cosas importantes, primero, la preocupación por la metodología en esa facultad (Lyon 2) ha aparecido bastante temprano (rápido), apareció cuando yo mismo comencé a enseñar, es decir, a inicios de los años 1980. Esto está relacionado, yo pienso, a las circunstancias de la época. Y sucede que en 1980 - 1981 en esta facultad 3 o 4 profesores fuimos reclutados al mismo tiempo, jóvenes. En esa época teníamos 25 años.

18 24:30,4 - 25:57,2 y trabajamos especialmente con una docente de derecho constitucional de primer año, la cual ya tenía una preocupación por el método porque constatábamos leyendo las copias que los estudiantes tenían necesidades, desde los años 80, necesidades de una atención, un marco metodológico. Entonces en esa época ya habíamos inventado, creado, una formación que se llamaba le trimestre... bueno hay que saber también que se trataba de una forma de no solamente para darles elementos de método sino de permitirles también orientarse mejor, de poder escoger... eventualmente dejar la carrera o hacerles confirmar su opción, o incluso parar los estudios. Entonces en la época se llamaba trimestre común de orientación y duraba tres meses, en el primer año, de septiembre a Navidad

19 25:57,2 - 27:06,6 Y al término de ese trimestre, tenían ejercicios, tenían entrevistas, y hacíamos un balance con ellos y en estos ejercicios y en esta formación había sesiones de método. Era una primera experiencia que duró ciertos años y que luego no fueron retomadas, la razón es que la colega que había liderado esta formación y quien también era decana de la facultad terminó su mandato y luego también hay que saber que la universidad francesa ha evolucionado mucho estos últimos años y el marco que viene del ministerio hoy es mucho más preciso y rígido de lo que era antes hace 30 años

20 27:06,5 - 27:58,6 Los profesores tenían más libertad para trabajar, hemos perdido muchísima libertad de trabajo Y mucho más en los últimos 10 o 15 años. Entonces uno puede crear menos, uno puede imaginar menos que en el pasado porque hoy uno está limitado a respetar marcos mucho más rígidos que nos dejan menos libertad para inventar. En mi opinión es una de las más grandes desgracias actuales de las universidades francesas que está decayendo muy rápido y muy bajo, y es el hecho de ya no apuntarle a la inventividad de los profesores, estamos en un periodo de una burocracia desenfundada

21 27:58,6 - 28:36,4 La burocracia ha aumentado a proporciones aterradoras en los últimos 15 o 10 años, ya yo nos preguntan jamás cuáles podrían ser nuestras ideas o

cuáles podrían ser nuestras propuestas. Por el contrario nos encierran en marcos que vienen desde arriba, desde el ministerio, de hecho, que son adoptados por las instancias universitarias. Entonces hoy ya no tenemos esa libertad para crear. La actividad de cada uno debe inscribirse un marco preestablecido e impuesto desde arriba. Lo que no era para nada el caso hace 30 años.

22            28:36,4 - 30:05,4            Entonces ese periodo se terminó esa experiencia no tuvo una reconducción. Hoy entonces la metodología volvió, volvió pero de arriba, no de la base. Muy controlada. Hoy, lo que sé, es que hay formaciones específicas pero en las cuales no participo y además hay métodos, técnicas de enseñanza metodológica que existen desde siempre y que se perpetúan. Y que se realizan en los TD, la formación está organizada en clases magistrales y en trabajos dirigidos y es en medio de los TD que los estudiantes son iniciados al método. El profesor de CM hace su curso en un auditorio que cada vez más está menos preparados y aptos para escuchar bien es un problema del que no se habla y sin embargo es importante

23            30:05,4 - 30:49,9            pero el espacio donde los estudiantes son acompañados en una formación metodológica es en el marco de los TD. Y eso se organiza así: El profesor que es responsable del curso magistral trabaja mancomunadamente con su equipo que se encarga de los TD. Yo procedo así con los encargados de un TD, por ejemplo, en segundo año, en derecho administrativo. Ennces nos reunimos varias veces a lo largo del año, por una parte, para definir los temas de las clases y para definir el tipo de ejercicios que serán hechos en cada clase. Yo indico para los TD el tipo de ejercicio y el método que deben transmitir.

24            31:03,1 - 35:05,2            Luego, en derecho el método está en gran parte condicionada por el tipo de ejercicio, los cuales son ejercicios específicamente jurídicos. Entonces les enseñamos a los estudiantes el método que corresponde a cada tipo de ejercicios, y ese tipo de ejercicio podría ser, por ejemplo, la dissertation jurídica, el caso práctico o incluso lo que se llama el comentario d'arrêt. Comentar una decisión de justicia.

25            35:05,1 - 36:44,3            La estandarización ha hecho que los profesores pierdan espacio en la propuesta pedagógica, especialmente debido a tratados europeos como el tratado de Bologne. El profesor explica que esto está ligado a lo que él considera que es el fenómeno de semestralización. Los intercambios, ir a estudiar a otra universidad, supone un marco temporal, armonizado para poder tener una experiencia por fuera de la universidad de origen, entonces es el fenómeno de la semestralización de la enseñanza. Y eso, efectivamente, es un fenómeno que se añade a otros y hoy el marco temporal de los estudios en la universidad es mucho más limitado que antes

26            36:44,2 - 37:36,5            Esto tiene dos tipos de consecuencias directas en nuestro trabajo, primero conlleva a semestralizar nuestro trabajo, conlleva a reducir el volumen horario de los cursos. Los cursos que perdieron en duración, cursos que antes se hacían en 75 o 80 horas anuales, hoy se dictan en 60 horas, por algunas. Entonces hay una reducción del volumen del horario y hay, sobre todo, una rigidez del calendario. Hoy, por ejemplo, es difícil desplazar un curso, incluso prolongarlo, a veces de buena voluntad se harían 5 horas más o 10 horas más. No se puede, porque el calendario universitario no lo permite.

27            37:36,4 - 38:40,2            Y además si hay preguntas prácticas faltan aulas, pero el calendario es muy exigente y difícilmente se puede adaptar o modificar y eso es una dificultad relacionada con la semestralización. Hace parte de ese endurecimiento del funcionamiento de la universidad que se agrava aún más con otros factores como falta de espacios (aulas)... En todo caso, cuando comencé no teníamos estos problemas. Hacer horas suplementarias, prolongar un curso, tener el tiempo para terminar el programa, en lugar de terminar en tal semana, terminaba una o dos más tarde. Hoy es casi imposible.

28            38:40,2 - 39:46,6            Tenemos un público de estudiantes en las facultades de

Derecho, quizás no vale para las otras facultades, que cada vez está menos preparado para seguir una formación jurídica. Y especialmente que tienen un nivel de expresión en francés cada vez menos suficiente. Al principio hablábamos del vocabulario jurídico, no es solamente la cantidad del vocabulario, es también la variedad y ellos a menudo tienen un vocabulario corto, pobre, pero también es desde el punto de vista de la gramática, de la sintaxis, para exponer las ideas finas. La agudeza, la sutileza para salir de la generalidad

29            39:46,6 - 41:07,1            salir de las afirmaciones totales o brutas y desarrollar razonamientos finos, atenuados, precisos o incluso contradictorios, expresar la contradicción, cada vez tienen menos esa capacidad. En mi opinión es uno de los problemas de nuestras facultades de derecho, el hecho de tener que enseñarle a un público que cada vez está peor preparado para recibir esta formación. Entonces ¿qué hacemos en esta situación? ¿Nos ponemos a su nivel? ¿Nos adaptamos a su nivel? o ¿hacemos cursos extremadamente esquemáticos, generosos, superficiales con poco vocabulario para la precisión de los conocimientos? o intentamos de ayudarlos. Entonces, efectivamente, una preocupación metodológica, lo que incluyo en la metodología, es la técnica, la técnica del comentario d'arrêt, de la disertación, también es la expresión, la formulación de los conocimientos. Presentación de conocimientos y presentación de un razonamiento. Forma y contenido.

30            41:07,0 - 42:23,5            Los estudiantes tienen más dificultad a realizar en buenas condiciones esta exposición de su razonamiento? Tengo tendencia a razonar mentalmente y simplemente a dar el resultado del razonamiento y, a menudo, además en un francés imperfecto. Tenemos muchos problemas para hacerlos exponer la forma en que han razonado y eso también es el método, explicar cómo razonan para proponer tal solución, pero no proponer brutalmente una respuesta sino presentar, exponer el razonamiento que los ha conducido a esta respuesta. No saben redactar lo que piensan y muchos consideran el derecho como una caja de herramientas: tal pregunta, tal respuesta, cuando no es para nada eso el discurso jurídico. En todo caso, en la universidad. Después si tienen una profesión jurídica efectivamente si son abogados o jueces, ahí pueden decir este es el problema y esta es la solución. Pero aquí para que la solución sea buena debe estar fundamentada desde el punto de vista de la lógica jurídica y para eso se debe hacer

31            42:23,5 - 43:31,7            razonamientos, porque los hechos brutos no contienen la respuesta, hay que pasar de los hechos brutos a una solución, hay que pasar por el intermedio del razonamiento intelectual. Razonamiento que debe utilizar conceptos, nociones, categorías jurídicas. Nosotros pedimos que pongan todo eso claro en el papel. Y en eso tienen muchas dificultades porque manejan con dificultad la lengua francesa. Entonces eso es para mí el método, no hay recetas para encontrar la buena respuesta. No, es cómo se razona frente a esta pregunta. Sí hay un espíritu crítico pero yo hablaría más del espíritu lógico en el sentido más científico del término, en el sentido realmente intelectual del término. No se trata de soltar su verdad, se trata de demostrar que uno sabe pensar.

32            43:31,6 - 44:20,6            Y que uno es capaz de restituir su reflexión, de compartirla, de transmitirla y de demostrar que si uno adopta tal solución, es con respecto a lo que uno ha pensado, a lo que se ha razonado. Y uno ha pensado de manera lógica, siendo capaz de entender el caso, el tema, poner de lado la información inútil, uno se centra en el tema, y siendo capaz de movilizar todos los conocimientos útiles en el caso de razonamiento construido, lógico y claro. Restituir claramente, volviéndolo comprensible a cualquier auditorio.

33            44:20,6 - 44:56,9            Entonces es un poco ambicioso, pero si la universidad tiene un rol, en mi opinión es este. No somos una simple escuela que enseña las respuestas automáticas a los problemas, a las preguntas. Frente al proceso de automatización del derecho, el profesor admite que para mucho el derecho es una técnica como cualquier otra. Un problema, una respuesta. Espero que no vayamos en ese sentido.

34 44:56,9 - 46:14,3 no dirigir el aprendizaje de la metodología de los estudiantes de derecho es abandonarlos un poco a su suerte. Yo entiendo a los colegas que favorecen la transmisión de contenidos disciplinares, pero la verdad es una facilidad llegar a hacer su curso, sabiendo que 80% de los estudiantes no van a retener nada o comprender el contrasentido o cometiendo errores, claramente puedes decir, no es mi problema, es el suyo.

35 46:14,3 - 46:53,1 Yo también pienso un poco así, ellos son responsables de su conocimiento, de su formación no es nuestra responsabilidad llenar sus lagunas, ellos también deben hacer esfuerzos para mejorarse pero el día del examen cuando tienes las copias por corregir, ese día dices, pero no puede ser, no entendieron nada, ¿los dejamos solo frente a sus dificultades? pues uno puede también ayudarlos un poco. Y eso puede llegar incluso a que luches contra

36 46:53,0 - 47:36,3 tus colegas, porque no tenemos todos la misma visión sobre la importancia de la enseñanza del método en la formación y en la técnica/la pedagogía. Yo sé que hasta cierto punto necesito cuando doy consejos y recomendaciones que no son idénticas e incluso contrarias a lo que puede estar dirigiendo un colega. Los estudiantes me dicen "sí pero en tal curso nos dijeron que hay que hacer así" y yo digo "no, para mí no hay que hacerlo así, hay que hacerlo de otra forma". Entonces, "soy yo quien los corrige... entonces..."

37 47:36,3 - 49:51,8 Con respecto al caso práctico y la posible falsedad del ejercicio. Hay que explicarles que en situación profesional, ya sean un juez cuando redacta su decisión, no hace una disertación jurídica. Un abogado cuando recibe un cliente que viene de explicarle su situación, no va a hacerle un curso de derecho a su cliente. Uno no está ahí para enseñar derecho, hay que saber cuáles son sus derechos, hay que dar una respuesta, el juez debe responder a la pregunta que se le hace, la petición que ha hecho un demandante, los razonamientos del juez él los conserva para él, incluso al punto de redactarlos de manera muy concisa.

38 49:51,8 - 50:30,1 El abogado, igual, no le dará un curso de derecho a su cliente, el cliente solo espera que el abogado le diga "bueno sus derechos son estos y aquellos" En situación profesional, efectivamente hay que ir a la respuesta, es claro, pero en todo caso, hay que dar la buena respuesta, ya sea abogado, juez o un jurista. El rol de la universidad, justamente es enseñarle a los estudiantes a realizar ese recorrido entre los hechos, la pregunta que se hace y la respuesta

39 50:25,1 - 51:27,8 sabiendo que este recorrido, efectivamente, no será reconstituido profesionalmente pero será obligatorio. Entonces deben saberlo hacer incluso si en el futuro no tendrán que restituirlo. Uno no pasa directamente de la pregunta a la respuesta y el rol de la universidad es una formación un aprendizaje.

40 51:27,8 - 52:04,9 Sí, el caso práctico es una forma de instrucción en el quehacer profesional de los estudiantes en etapa de formación universitaria, con cierta reserva. Los estudios de derecho son un aprendizaje largo y como en todo aprendizaje hay etapas, hay niveles, escalones, el caso práctico, estoy de acuerdo que no hay que hacerlo muy temprano en la formación, porque igual es difícil. Es más por cuestión, diría yo, de cultura pura jurídica.

41 52:04,9 - 52:11,2 Los estudiantes ya tienen que haber amasado

42 52:06,2 - 52:52,3 un cierto número de conocimientos, cuando no hay ningún conocimiento jurídico no se puede hacer ningún caso práctico. Entonces ya tienen que haber adquirido un mínimo de conocimientos y es necesario que dominen mínimamente esos conocimientos, para poder situarlos unos con respecto a otros. Una de las dificultades que encuentran los estudiantes es que adquieren conocimientos, eso es muy fácil, solo tienen que

memorizar. Pero a menudo se les enseña sin ser capaces de situarlos en un contexto y de ubicar unos con respecto a otros, hay que tomar un poco de tiempo. Entonces, el caso práctico sí, pero no de inmediato

43            52:52,2 - 53:54,6            no en primer año, en segundo año en derecho administrativo, por ejemplo, recomiendo hacerlo más bien en el segundo semestre, lo que es importante, en el caso práctico, la utilidad, el interés de este ejercicio es doble. Primero, hacerles entender a los estudiantes y si se puede enseñarles, enseñarles a hacer, hacerles entender cómo uno pasa de los hechos al derecho. Uno cuenta, el caso práctico es una pequeña historia, tal día, en tal momento pasó algo, pasó un accidente, por ejemplo, entonces son hechos, puros hechos. La primera necesidad es la de calificar jurídicamente esos derechos y transformar los hechos en nociones jurídicas.

44            53:54,7 - 54:31,3            Decir, bueno, entonces jurídicamente lo que ha pasado se llama de tal forma. Si hay un accidente en la calle, una persona ha tropezado y se ha herido en la vía pública, hay un derecho eso se convierte en indemnización de trabajos públicos, por ejemplo, pasar del enunciado de los hechos a la calificación jurídica. Sabiendo también eliminar en los hechos lo que no tiene importancia.

45            54:31,3 - 55:36,5            Cuando una persona viene a ver un abogado y le dice bueno señor, me ha pasado tal cosa, y le cuenta una historia. En esta historia puede pasar que tres cuartas partes de lo que se dice jurídicamente no tiene interés. Saber aislar los hechos jurídicamente útiles, y calificarlos jurídicamente. Para hacer eso, hay que tener un mínimo de cultura jurídica, si no, no se puede. El segundo objetivo del ejercicio, es redactarlo efectivamente manteniéndose sin salirse del asunto, no hay que hacer una disertación y dejarse llevar por consideraciones que no son útiles. Entonces saber razonar y restringir su reflexión a las únicas cuestiones útiles para resolver el caso práctico

46            55:36,5 - 56:21,9            Seleccionar los conocimientos útiles, y es a partir de estos dos elementos que se puede decir "bueno, esta es la solución que yo recomiendo"Entonces eso supone un poco de práctica, una de las dificultades en toda metodología jurídica, de toda formación cuando uno quiere enseñar el método, es muy difícil cuando los estudiantes no tienen conocimientos, no se puede avanzar en la metodología sin contenido, forzosamente, se necesita un poco de contenido.

47            56:21,9 - 57:07,0            No se puede hacer apriori el método, no se puede primer aprender el método y luego el derecho después, solo se puede avanzar en la metodología con la materia jurídica. Entonces estamos obligados a hacerlo de forma simultánea, pero hay que aplicar la metodología de manera progresiva. El caso práctico no lo recomendaría de inmediato en la primera etapa de la formación. Prefiero comenzar por la disertación jurídica. Frente a tal evento, qué texto aplicar, cual noción se aplica, es una cuestión del servicio público, una cuestión de la policía administrativa?

48            57:07,0 - 58:26,5            No tengo una doctrina particular. El caso se presenta como un relato, una pequeña historia, de ese relato hay que hacer una lectura jurídica para mostrar que uno ha identificado muy bien los problemas de derecho y puede haber dos situaciones en los enunciados de los casos prácticos. A veces, si uno quiere ayudar un poco a los estudiantes, uno hace las preguntas. O por el contrario, uno no hace ninguna pregunta y uno dice "esto es lo que ha pasado, según ustedes, cuáles son las preguntas de derecho y las respuestas" Entonces el estudiante debe encontrar (incomprensible) es más difícil

49            58:26,4 - 59:11,7            Entonces uno puede hacer uno u otro. Uno hace las preguntas y uno espera que el estudiante haga el buen razonamiento para responderlas, identificar los textos, o la jurisprudencia, por ejemplo, un asunto contado, relatado, el estudiante debe hacer una lectura jurídica y debe decir si ese asunto está cerca de tal asunto que es juzgado

por el consejo de estado que ha dado lugar a tal sentencia, entonces la solución reside en tal sentencia pero para eso ellos tienen que conocer la sentencia y tienen que demostrar que los hechos, la historia, es suficientemente cercana a los hechos que corresponden a la sentencia que nos va a servir de modelo

50 59:11,6 - 59:40,9 y que si hay una diferencia, diferencias, incluso pequeñas, pues que esas diferencias no cambian la solución o al contrario lo cambian todo. Entonces tienen que demostrar que van por encima de las cosas, que hace una lectura profunda, y que si dice que la solución se encuentra en tal respuesta que el juez ya ha dado en otro caso precedente

51 59:40,9 - 1:02:17,4 pues que esa solución es realmente trasladable, porque los hechos son muy cercanos y si, por el contrario, hay un elemento diferente puede hacer que la solución sea inválida y eso él tiene que explicarlo no es suficiente con que él diga bueno la solución es la sentencia tal. No, él tiene que explicar por qué esa sentencia, los hechos son comparables. Al mismo tiempo, esa preocupación metodológica puede tener también sus inconvenientes, hay dos, el que yo decía que es difícil sin contenido y además, tampoco hay que sobrevalorarla porque se vuelve el academicismo.

52 1:02:17,4 - 1:02:56,1 Los estudiantes resuelven las copias y son demasiado organizadas, tienen un modelo en mente y la aplican a todos los temas y entonces pierden una capacidad de adaptación a una problemática. Las ideas son siempre diferentes las unas de las otras, y cuando tienen en mente un modelo de método, a veces, eso los lleva a no ver ciertos aspectos del tema. Entonces eso puede hacer parte de un formalismo y un academicismo excesivo.

53 1:02:51,0 - 1:03:44,5 Solo un ejemplo para terminar, en la disertación jurídica, es ahí donde me distingo de la mayor parte de mis colegas, muchos recomiendan, bueno lo que es muy importante en derecho es la introducción, en un discurso jurídico la introducción es esencial. No es para nada un elemento menor, es de verdad una parte muy importante de la evaluación y muchos colegas enseñan un método para la introducción, lo que ellos llaman un método embudo que parte de una consideración muy general y que poco a poco se ajusta al asunto particular

54 1:03:44,5 - 1:04:15,1 Y de hecho la consideración general del inicio no tienen ningún sentido. Resaltan un asunto muy general que no juega ningún rol en el tema. Y yo soy de la opinión que contrario a eso, la introducción debe desde el inicio, desde la primera frase, hablar del tema, mostrar que uno está bien parado sobre, después uno desarrolla la problemática, uno amplía, uno lo pone en perspectiva

55 1:04:15,0 - 1:04:37,6 pero de inmediato hay que comenzar por una referencia directa, explícita, al tema, siempre, mejor que comenzar con una generalidad que una vez dicha no servirá a nada más. Y si les pregunto por qué lo hacen así, me dicen que así les han enseñado.

56 1:04:32,6 - 1:04:41,3 Entonces hay diferencias.

## (I9) Informante 9

**Fecha: 13 de julio de 2017**

(Traducción personal)

1 0:00,0 - 2:28,8 El profesor comenta su recorrido como profesor de

derecho en Francia, dicta clase en primer año en la carrera de Derecho de la Universidad de Lyon 3, allí da clases de derecho general donde se habla sobre la organización de la justicia y, particularmente, se dedica a la dirección de las clases de derecho en máster, derecho de la salud, su especialidad. Su Alma mater en formación es Lyon 3. Su licenciatura, su máster y su doctorado lo ha realizado en Lyon 3, en derecho de la salud.

2            2:28,8 - 3:32,7            Con respecto a cómo aprendió a escribir en su disciplina, dice que claramente en Francia en derecho se aprende a escribir el derecho, esencialmente, por medio de los cursos TD (travaux dirigés). En las clases de anfiteatro, clases magistrales, es el profesor quien dicta, quien habla, y los estudiantes solamente toman notas. Lo que, dicho sea de paso, no siempre es fácil para los estudiantes de primer año poder tomar notas rápidamente. Entonces se aprende a escribir en TD donde estamos en grupos más pequeños 25, 30, 35 personas. Allí se trabajan varios tipos de ejercicios.

3            3:32,7 - 3:55,9            Primero se aprende a descifrar las decisiones de justicia, con lo que llamamos "Fiche d'arrêt" (ficha de sentencia). Es de alguna forma una ficha de lectura, es como si yo te dijera bueno has leído un libro debes hacer una ficha para que yo pueda comprender el libro sin haberlo leído. Es lo mismo, la fiche d'arrêt es lo mismo, hubo una decisión de justicia, con la ficha debo saber comprenderlo todo sin haberlo leído.

4            3:55,9 - 4:27,5            Eso significa que el estudiante de derecho aprende a descifrar la decisión de justicia para digerirla para hacer una síntesis de esta, clara y pedagógica. Él aprende a escribir con códigos muy precisos hay ciertas rúbricas muy delimitadas donde ciertos ingredientes deben encontrarse en ciertas rúbricas y no en otras. Es muy muy controlado, algunos dirían, rígido, pero sí es muy controlado, reglamentado, y escribimos en función de esos códigos. Ese es el primer ejercicio "la fiche d'arrêt".

5            4:27,4 - 5:19,6            Hay un segundo ejercicio al que llamamos el caso práctico. Un caso práctico es: te doy una situación de hechos, por ejemplo, Guillaume Rousset toma el computador de Angélica Cortés. ¿Qué es esto jurídicamente? y voy a intentar analizarlo para al final poder concluir si se trata de un robo, de un préstamo, de una venta y nuevamente hay códigos muy precisos, hay un modo de razonamiento jurídico que se llama silogismo donde se toman en cuenta leyes jurídicas, hechos y se confrontan para llegar a una deducción. Por ejemplo, la regla dice "es prohibido robar, tomar los bienes ajenos de forma fraudulenta". En los hechos Guillaume Rousset ha tomado sin autorización de Angélica Cortés su computador. Conclusión, Guillaume Rousset es un ladrón.

6            5:19,5 - 5:57,4            Entonces hay nuevos códigos y en la redacción hay cosas que deben emerger hay una estructuración por seguir. Y tercer ejercicio que se trabaja en TD, es lo que se llama un "commentaire d'arrêt". Es la etapa siguiente con respecto a la "fiche d'arrêt", el comentario de la sentencia, después de haber entendido la sentencia con una ficha, pues se debe analizar la posición del juez, ¿es nueva, antigua?, ¿es pertinente, inadaptada? ¿se debe poner en perspectiva con respecto a otra decisión, con respecto a lo que dice la ley, la doctrina?

7            5:57,3 - 6:30,7            La doctrina es el conjunto de autores que escriben sobre la ley. Y eso, nuevamente, es muy controlado porque hay códigos, en la introducción se deben incluir ciertas cosas, hay que anunciar el plan, el tipo de plan es muy estructurado, los juristas normalmente hacen planos en dos partes y en dos subdivisiones a su vez, entonces en cada subdivisión hay cosas que se esperan encontrar, por ejemplo, la última subdivisión [incomprensible] es generalmente una parte de apertura.

8            6:30,7 - 6:35,2            Entonces es muy controlado, hay códigos de estructuración, hay códigos de fondo y forma también, claramente sobre un cierto tipo de lenguaje. Aprendemos a escribir en TD con la ayuda de estos tres ejercicios, a lo largo de la carrera. Esto se hace desde el primer año sí, y lógicamente por etapas. Se comienza por la Fiche

d'arrêt, y el comentario d'arrêt, se hace al final del primer año o al comienzo del segundo.

9            6:35,2 - 8:31,2            En derecho administrativo o derecho civil se encuentran este tipo de ejercicios, puede ser que en derecho constitucional se hagan más disertaciones. Pero son ejercicios que se encuentran sin distinguir la rama de derecho. Sin tener la pretensión de saber cómo se formaba a los estudiantes hace 20 o 30 años en la facultad de derecho, tengo la idea de que en esta universidad de Lyon 3, los estudiantes siempre han sido formados en estos ejercicios, es decir, que uno no puede llegar a ser jurista

10           8:26,2 - 10:29,1            sin que a uno no le hayan enseñado estos ejercicios, pero quizás es una deformación de Lyon 3. Actualmente como solo intervengo en máster, con los cursos de derecho de la salud, los documentos que yo transmito a mis estudiantes son: mi programa del curso, una bibliografía y es todo. En Lyon 3, no hay una tradición de los profesores de dar los soportes del curso. Con razón o no, estamos en una situación donde el profesor habla, los estudiantes toman nota.

11           10:29,1 - 10:43,4            Igualmente es raro que los profesores utilicen un PowerPoint. Eso se hace mucho en administración en otras disciplinas pero, por principio, el soporte del profesor de derecho es su voz.

12           10:43,3 - 12:27,8            El es esencialmente en una relación vocal, no de escritura, y cuando hace su curso en primer año, por ejemplo, hablo lentamente como si estuviera dictando. cuando hago mi curso de máster, hablo como hablo normalmente, es decir, que los estudiantes ya están acostumbrados a tomar nota que es más como si fuera una simple discusión. Los textos de referencia en mi clase son el código de la salud pública, el código civil, el código penal. Con respecto a los géneros textuales que se trabajan en clase, se habla de las leyes y los códigos, la jurisprudencia, es decir, el conjunto de decisiones de justicia que son una autoridad, y se habla sobre la doctrina, es decir, el análisis de los juristas sobre la ley, el reglamento y la jurisprudencia, son las tres fuentes clásicas para hacer un curso de derecho. Fuentes textuales, efectivamente.

13           12:27,8 - 13:15,8            el público objetivo de las leyes, los reglamentos y la doctrina son todas las personas, tanto los profesores de derecho expertos como los estudiantes, los abogados, e incluso para la ley, es el ciudadano. El problema es que el nivel de tecnicidad es tal que es difícilmente legible por aquellos que nos sean expertos. Sinceramente, cuando se abre el código de la salud pública, cuando lees una ley, está escrita realmente de una manera tan compleja que sinceramente incluso siendo jurista hay que estar concentrado para leer y entender. Mucho más con las decisiones de justicia, cuando lees la primera vez, tienes la impresión de que es una lengua extranjera. No entiendes.

14           13:15,7 - 14:11,7            Hay un lenguaje común que es muy complejo. Palabras del lenguaje común que son utilizadas como no se utilizan en lo cotidiano, además hay un lenguaje técnico, jurídico que es muy denso, hay formulaciones... un puntuación, términos que hacen que si no eres jurista y lees eso la primera vez, no entiendes nada.

15           14:34,1 - 15:20,2            e incluso si eres jurista, necesitas leer una vez, dos veces, tres veces para entender y eso es una manera de componer el texto que es muy compleja, y de hecho es tan complejo que la Corte Suprema, la jurisdicción suprema en el derecho privado, está reflexionando sobre su manera de redactar para intentar simplificar, lograr que sus decisiones sean comprensibles por los ciudadanos. Hoy sinceramente no son comprensibles, te doy un ejemplo, cuando hago evaluaciones en los cursos de formación continua, les das una decisión de justicia por la mañana a las 9 am y el objetivo es que por la tarde a las 17h ellos logran darme una "Fiche d'arrêt".

16           15:20,1 - 16:22,0            Eso significa que hay que tomar todo un día para intentar

entenderla. Un texto que por si solo se lee en media hora, pero para comprenderlo hay que tomar medio día o un día. Este movimiento por la simplicidad del lenguaje jurídico tomó bastante tiempo en llegar a Francia, recién hace unos tres años (2014) se comenzó a decirse "bueno, sí, quizás haya que simplificarlo". Estamos en desfase con respecto a otros países eso es seguro

17 16:22,0 - 17:50,6 tenemos una tecnicidad muy fuerte y hay una concientización de que hay que simplificarlo, bastante reciente. Cuando hago un curso de derecho en primer año siempre le digo a los estudiantes: el derecho tiene una apariencia de dificultad y uno piensa que los estudios de derecho son más difíciles que los otros. Y de hecho no es cierto, desde mi punto de vista, hay que hacer caer los estereotipos. El primer estereotipo en efecto es que el lenguaje jurídico es un lenguaje técnico, pero en realidad, una vez uno haya superado esta forma técnica, no es más complicada que las matemáticas o la medicina. Tenemos diccionarios jurídicos de editoriales expertas, honestamente yo le digo a mis

18 17:50,5 - 18:15,6 estudiantes "ustedes no pueden intentar tener éxito en sus estudios si no han comprado, no pedido prestado sino comprado, porque eso servirá para el resto de los estudios, un diccionario porque la palabra que es compleja, que uno no entiende va a constituir una barrera entre el estudiante y la comprensión". "Si tomas un diccionario, y lees una vez la palabra, es más simple, lo lees la segunda vez... pues derribas la complejidad del lenguaje, de la tecnicidad, uno se apropia de la palabra y después te concentras en la comprensión de la materia.

19 18:15,6 - 18:37,3 Entonces hay una apariencia de dificultad porque hay un lenguaje técnico, pero después de todo en medicina, en ingeniería en historia hay un lenguaje técnico, y eso no hace de ellas unas materias difíciles, pero hay una apariencia.

20 18:37,3 - 20:40,7 En Francia también hay una percepción de que se escribe mal, a nivel jurídico, pero son textos difíciles de escribir, y en defensa de los jueces, la decisión de justicia hará quizás tres páginas, pero tres páginas es la síntesis de un archivo de 10 años. y ¿te imaginas la nota de síntesis que resume eso en tres páginas? Forzosamente cuando tienes ese nivel de exigencia en una síntesis, tus frases son muy densas y son muy complejas. Pero ¿se puede hacer de otro modo? En la forma, quizás pero no impide que los magistrados hagan un ejercicio intelectual muy exigente al sintetizar en tres páginas archivos de 1000. Forzosamente, no será siempre muy accesible.

21 20:40,7 - 22:38,5 Pero eso el ciudadano no lo sabe, él ve únicamente el resultado. El resultado no le gusta, pero no ve el recorrido para llegar a él.

22 22:38,5 - 23:41,3 Volviendo al caso práctico como medio de preparación de los estudiantes al futuro profesional, el profesor dice querer añadir, primero, que sobre el caso práctico, probablemente, esta metodología es muy diferente en España que en Francia, incluso en Francia varía mucho de una universidad a otra según los profesores. Pienso igualmente lo mismo de los otros ejercicios. Segundo, desde mi punto de vista, el caso práctico es quizás el ejercicio más importante. Porque cuando uno será un profesional ni el comentario d'arrêt, ni la fiche d'arrêt se llevan realmente a cabo. Se hará en la cabeza la Fiche d'arrêt, pero el caso práctico y el razonamiento silogístico es un modo de razonamiento que todo jurista utilizará todo el tiempo sin importar su función

23 23:41,2 - 26:08,9 así sea abogado, magistrado, profesor, jurista de empresa, utilizará siempre este silogismo. Este tiene tres elementos, la mayor, la menor y la conclusión. La mayor es cuál es la regla de derecho sobre la cual me debo interrogar, la menor es cuáles son los hechos en causa y cómo yo los discuto, cómo los debato. Y la conclusión es la confrontación final de la mayor y la menor. Es un lugar textual muy codificado pero sobre todo es el lugar de debate. Un magistrado hace un silogismo, es decir, el dice bueno está prohibido asesinar. Yo vi

a alguien que es acusado de ... acaso es él? acaso fue en legítima defensa o no? porque si fue en legítima defensa tenemos que alguien ha muerto pero es más o menos una causa de responsabilidad penal? y deduce. Es probablemente el ejercicio textual e intelectual más importante de la formación en derecho porque es ese el que está más presente en la práctica de los juristas sin importar cuál sea la profesión y

24            26:08,9 - 29:24,0            pienso que es un ejercicio que, en todo caso, aquí en Lyon 3 está muy presente en los estudios. Sí, por oposición a la *communlaw*, el derecho francés hace parte del derecho continental, el sistema romano germánico. En TD, en primer año, vas al anfiteatro y tienes 450 personas, y en TD, solo 35, no haces el mismo trabajo. En Francia el trabajo con los trabajos prácticos, me parece, es más tradicional de lo que me relata que ocurre en España.

25            29:24,0 - 30:19,8            Incluso si es en un TD que se organiza. Un profesor de CM que tiene una materia en TD, organizará los casos prácticos, organizará los ejercicios. Pero para él es tradicional.

# Anexo 3. Consignas de evaluación de casos prácticos

## Contexto Universidad de Barcelona

### Derecho de Sucesión

#### (C1) Consigna 1 – Caso de María.

María designa la herencia a Ana, Bea y Carmen. Todas tienen hijos. Ana había hecho el testamento a favor de su marido, Víctor. Responda razonadamente:

Si Ana muere antes que María, ¿a quién se llamará en su lugar?

Si Ana muere después de María, pero antes de aceptar o repudiar, ¿qué pasaría con su cuota?

#### (C2) Consigna 2 – Caso de Pere.

Pedro se padre de Edgar y Miguel. Otorga testamento nombrando heredero a su hijo Miguel en la mitad de todo su patrimonio (Valorado, todo ello, en el momento de su muerte, en 100.000 euros). Dos años antes de morir (el febrero de 2008) hizo una donación de una finca valorada en 200.000 euros a un hermano suyo; en septiembre de ese mismo año dio su apartamento en la playa, valorado en 200.000 euros, a su hermana. Doce años antes de morir también había dado 300.000 euros a un amiga de toda la vida que quería emprender una nueva aventura empresarial. En el momento de su muerte, Pedro tenía unas deudas por valor de 20.000 euros. Deja viuda a Elvira.

¿Quién será llamado como heredero (o herederos) en esta sucesión? Identifica el / los legitimario / es de esta sucesión.

Por razón de la legítima, ¿corren algún riesgo las donaciones hechas de Pedro en vida?

#### (C3) Consigna 3 – Caso de Oriol.

María va a hacer un testamento designando como heredero a su hijo único, Oriol. En el momento de la muerte, el patrimonio hereditario estaba valorado en 205.000 euros, para bien que había deudas por valor de 25.000. En el testamento también se ordenaba un legado valorado en 160.000 (recaía sobre una espléndida casa solariega), a favor de Irene. María muere el 5 de abril de 2015. En los últimos diez años antes de morir, María había hecho algunas donaciones. A su mismo hijo Oriol había dado, en septiembre de 2014, 130.000 euros a fin de arrancar su taller de carpintero. También dio, un mes después, 170.000 euros a su hermana Sira. En febrero de 2015, había regalado a su hermano Claudio una escultura espectacular valorada en 100.000 euros. Razona si en el caso concreto:

¿El legado corre algún riesgo de supresión o de reducción? Si es que sí, indica la causa o las causas. Si para razonarlo necesitas hacer cálculos, incorpóralos a la respuesta.

#### (C4) Consigna 4 – Caso de Arcadi.

Arcadi, viudo, muere el 5 de septiembre de 2015. No había hecho testamento ni establecido su herencia. Había tenido 2 hijas: Eva, que había muerto 4 meses antes que su padre. No estaba casada ni tenía hijos. La hija pequeña era Olga. Al tiempo de la muerte de Arcadi, estaba casada con Marc y tenía una niña, Julia. Al tiempo de la muerte, el padre de Arcadi, el Sr. Enrique todavía estaba vivo. Se llama a Olga como heredera intestada pero repudia. ¿A quién habrá que llamar ahora como heredero?

### **Derecho Civil de la Persona**

#### (C5) Consigna 5 – Caso de Albert.

Albert compró una bicicleta en una tienda especializada. Era el día 8 de abril de 2011. Comprador y vendedor acordaron, en relación al precio, que este sería exigible a partir del 8 de mayo de 2011. La bicicleta, sin embargo, se entregó el mismo 8 de abril de 2011. El día 8 de mayo Albert no pagó el precio. La tienda le hace una reclamación para que pague el día 8 de diciembre de 2011. Albert no paga. El día 8 de enero de 2012, la tienda le vuelve a reclamar. El Albert, ante la última reclamación, cree que ha pasado demasiado tiempo y que ya no se le puede reclamar nada. ¿Tiene razón?

### **Derecho Patrimonial de los Consumidores**

#### (C6) Consigna 6 – Caso de Jordi.

Jordi compra un programa informático que le debe permitir gestionar mejor su cartera de clientes, a la semana de haberlo instalado, detecta problemas (como, por ejemplo, que no es capaz de generar listados en función de la edad de los clientes... es una de las prestaciones anunciadas del producto). ¿Crees que puede reclamar por falta de conformidad?

#### (C7) Consigna 7 – Caso de Marta.

Marta heredó un piso ubicado en pleno Paseo de Gracia de Barcelona. Decidió equiparlo y ofrecerlo en alquiler. A estos efectos compró, entre otros productos, un microondas a una tienda especializada. A seis meses de hecha esta compra, consigue encontrar arrendatario. Una semana después de otorgar el contrato de alquiler y de entrar en el piso, el arrendatario, Pedro, le hace saber a Marta que el microondas presenta problemas (sea cual sea la temperatura que se elija, no permite calentar más de un minuto, tampoco descongela bien). ¿Marta puede reclamar al vendedor saneamiento miedo vicios ocultos y expedir, por Ejemplo, la rebaja del precio? ¿Marta puede alegar falta de Conformidad y pretender la rebaja del precio? ¿Pedro puede recurrir al régimen por falta de Conformidad? Si es así, di qué podría solicitar y a quién.

## **Contexto MINERVE – Universidad de Lyon 2**

### **Aspectos del Derecho Español, de las Personas y de la Familia. (Semestre 1)**

#### **(C8) Consigna 8 – Caso de Gisela Y Ramón.**

Indica y justifica (cuál es el régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón. Hecho esto, valora si el divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de alguno de los dos. Finalmente, ¿Crees que se cumplen los requisitos para que el Juez decrete el divorcio, pese a la oposición de Ramón?

Gisela y Ramón se conocen mientras Ramón estudia en la Universidad de Barcelona. Tienen vecindad civil catalana y balear, respectivamente. Se casan en Barcelona en el año 1993. Inmediatamente después de casarse se van a vivir a Madison (Wisconsin, USA), donde Ramón encuentra trabajo. En 1995 vuelven a Cataluña donde nacen sus dos hijas (Marina y Bea). Los ingresos familiares provienen del trabajo de Ramón, que es informático. Gisela no ha trabajado nunca fuera de casa; se ha dedicado a cuidar de la casa y de la familia. En los últimos tiempos la relación de la pareja se ha deteriorado y Gisela decide divorciarse, en aquel momento Marina tiene 18 años, y Bea 11 años.

### **Derecho Español de las Personas y de la Familia (Semestre 2)**

#### **(C9) Consigna 9 – Caso La Sra. Sánchez.**

“Multan con 800 euros a una mujer que fotografió un coche de policía en una plaza de minusválidos. La sanción se sustenta en la nueva Ley de Seguridad Ciudadana, que contempla multas de 600 a 3.000 euros por “el uso no autorizado de imágenes o datos personales o profesionales de autoridades o miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad que pueda poner en peligro la seguridad personal o familiar de los agentes” EL PÚBLICO. Miércoles, 19 de agosto del 2015 – 11.08h

MADRID. – Una vecina de Petrer (Alicante) ha sido multada con 800 euros por subir a la red social Facebook una fotografía de un coche de la Policía Local aparcado en una plaza reservada para minusválidos. La imagen iba acompañada del siguiente mensaje: “Aparcas donde te sale de los cojones y encima no te multan...”. La mujer fue denunciada por los dos agentes de la Policía Local que aparcaron el coche y ha sido multada en aplicación de la nueva Ley de Seguridad Ciudadana, conocida popularmente como la 'ley mordaza', según informa el diario local Petrer al día.

El concejal de Policía Local de Petrer, Fernando Portillo, señaló al citado diario que los agentes aparcaron en la plaza para minusválidos porque estaban realizando una actuación en el parque El Campet respondiendo a una llamada por actos vandálicos, en la que la rapidez de respuesta es esencial para captar ‘in fraganti’ a los vándalos por lo que los agentes "aparcen donde pueden". De esta manera, el concejal ha explicado que los agentes se sintieron atacados en su honor y

decidieron defenderse de este modo -denunciando a la mujer- pese a que desde el Ayuntamiento se le recomendó "otras soluciones".

Por favor conteste, razonándolo, a las siguientes preguntas:

1. ¿La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez, puede presentar algún recurso contra esta multa de 800 euros? ¿Ante quién? ¿Cómo? ¿A través de qué procedimiento?
2. ¿Podría llegar el caso ante el Tribunal Constitucional? ¿A través de qué procedimiento? ¿En qué caso? ¿Cuál cree que sería el razonamiento del Tribunal Constitucional si fuera así?
3. ¿Podría llegar el caso ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH)? ¿En base a qué? ¿Cuál cree que sería la decisión del TEDH?

## **Derecho de Obligaciones, Contratos y Responsabilidad (Semestre 4)**

### **(C10) Consigna 10- Caso de Claudia.**

Claudia compró a su vecino, Luis, un ordenador portátil. Luis lo había comprado en unos grandes almacenes hacía un año pero no lo había utilizado. Estaba nuevo, a estrenar. A los siete meses desde la compra, Claudia observó que el ordenador empezaba a presentar anomalías: entre otras, se apagaba de repente y sin razón. Claudia pretende resolver el contrato pero no sabe si puede hacerlo y con qué argumentos.

1. ¿Puede acudir al régimen del saneamiento de vicios?
2. ¿Puede acudir al régimen del incumplimiento?
3. ¿Puede acudir al régimen de la falta de conformidad?

### **(C11) Consigna 11 – Caso de Antonio , P.**

Antonio , P., con muchas deudas, vendió una casa valorada en 300.000 euros a Carlos G. por un precio de 150.000 euros y a Eulalia M. un cuadro de un conocido pintor Catalán, valorado en 2500 euros, por un precio de 800 euros. A pesar de que ambas ventas se hicieron con la finalidad de conseguir dinero para pagar a los acreedores, uno de ellos, Evaristo M., entendía que ambos contratos eran fraudulentos porque a resultas de ellos el patrimonio de Antonio , P. había empobrecido.

1. ¿Puede Antonio rescindir los contratos de compraventa? En caso de darse una respuesta afirmativa, concreta por qué causa.
2. Para poder rescindir los contratos celebrados por lesión: ¿Sería preciso para ello que los contratantes tuvieran vecindad civil catalana? ¿Podría rescindir si, por ejemplo, uno de ellos tuviera vecindad civil aragonesa?
3. ¿Podría Evaristo M. instar la rescisión de ambos contratos o de alguno de ellos por fraude?
4. ¿Podría Evaristo acudir al expediente de la inoponibilidad previsto en el art. 531-14 CCCat?

# **Derechos Fundamentales y Libertades Públicas (Semestre 6)**

## **(C12) Consigna 12 – Caso de la Sra. Palau.**

A la señora Palau, por impago reiterado del alquiler de su casa, es desahuciada. La Sra. Palau dice que este desahucio supone una violación a su derecho constitucional a la vivienda. ¿Es eso cierto? Identifique el derecho o derechos (fundamentales) afectados, sus titulares y las posibles vías de protección existentes (nacional e internacionales, jurisdiccionales o institucionales).

## **(C13) Consigna 13 – Caso de la Sra. Esteban.**

La Sra. Esteban, responsable de una banca ética, ve publicadas en un periódico unas informaciones en las que se dice que parte del dinero de su entidad se invierte en comercio de armas. Según la Sr. Esteban esta información es falsa. Identifique el derecho o derechos (fundamentales) afectados, sus titulares y las posibles vías de protección existentes (nacional e internacionales, jurisdiccionales o institucionales).

## **(C14) Consigna 14 – Caso de la Sra. Fernandez.**

En un juicio por la custodia de sus hijos, la Sra. Fernandez puso de manifiesto que el juez de su caso era íntimo amigo de su exmarido por lo que dicho juez podría no ser neutral. Identifique el derecho o derechos (fundamentales) afectados, sus titulares y las posibles vías de protección existentes (nacional e internacionales, jurisdiccionales o institucionales).

# Anexo 4. Casos Prácticos

## Contexto Universidad de Barcelona

### Derecho de Sucesión

#### Consigna 1 – Caso de María.

##### Muestra 1

**Nota: 9/10**

1. Al haber premuerto al causante no ha habido ni los delationis (¿?) ni por ende sus transmisiones en favor de sus sucesores. En consecuencia, terminarán acreciendo las cuotas de sus dos hermanas proporcionalmente.
2. En este caso, ello sería distinto pues en virtud de sus transmisiones transferirá la dejación a su marido Víctor que podrá aceptar o repudiar la herencia. Tiene su fundamento en que Ana con personalidad jurídica sobrevive al causante y por ese motivo puede luego transmitir el ... delationis a su marido.

##### Muestra 2

**Nota: 7/10**

1. Cuando un heredero muere (¿?) antes que el causante no hay transmisión del deredo (¿?) no hay “jus transmisionis” y su cuota pasina (¿?) a acrecer a las cuotas de sus hermanas si no hubiera hecho testamento, tiene que sobrevivir al causante.
2. Si Ana muere después de María sin haber aceptado o repudiado la herencia funciona el “ius transmisionis” que es el derecho se transmite a sus herederos, en este caso ella hizo testamento en el que se lo dejaba al marido por tanto su voluntad era dejar heredero a su marido Víctor si no hubiera hecho testamento serían los herederos intestados que serían sus hijos.

##### Muestra 3

**Nota: 7.5/10**

1. En el caso de que Anna premuera a María, Anna no tendría capacidad sucesoria y, por tanto, su cuota no se podría transmitir. En consecuencia, al no haber tampoco ningún sustituto, se recurriría al derecho de crecimiento de las cuotas de Bea y Carmen.
2. Aquí entraría en juego el ius transmisions, ya que Anna moriría sin haber aceptado o repudiado, y sería su marido el que se quedaría con su cuota ya que Anna lo ha designado como su heredero.

##### Muestra 4

**Nota: 6/10**

1. Anna había hecho testamento a favor de su marido nombrándolo heredero, por tanto, victor a la muerte de Anna se posiciona en la misma posición jurídica que Anna, así que será él el llamado en su lugar.
2. La cuota de Anna pasaría a su marido, ya que el derecho de aceptar o repudiar la herencia se integra en la masa hereditaria del causante a favor del heredero. En caso de que Anna hubiera muerto intestada la decisión correspondería a sus hijos. Si se rechaza la cuota esta se repartirá entre los otros dos herederos.

## Muestra 5

**Nota: 9.5/10**

1. Como estamos ante un caso de premoriencia, el ius transmissionis no se ejerce, por tanto, la cuota de Bea y Carme acrecerá por la de Ana. Entra el juego el derecho de acrecer.
2. En este caso, como Ana muere antes de aceptar o repudiar, da paso al “ius transmissionis”. Por tanto, al haber Ana otorgado testamento a favor de su marido, la cuota pasará a él, a Víctor.

## Muestra 6

**Nota: 10/10**

1. Si la Ana premuere a la María no se llamará a nadie porque la Anna pierde la capacidad sucesoria. Para tener capacidad sucesoria ha de sobrevivir al causante. La parte de la Anna Acrecerá las de Bea y Carmen.
2. La cuota de la Anna, en este caso, por ius transmissionis, se transmite a sus herederos y por lo tanto, como la Anna habrá hecho testamento en favor de su marido, este será el que sucederá a Anna. El Víctor le sucederá en su cuota.

## Muestra 7

**Nota: 3/10**

1. En este caso en concreto se entiende que como Anna tiene hijos al faltar esta se llamarían a sus descendientes en este caso a los hijos o hijo que tuviera. No obstante, al hacer testamento a favor de Víctor este será llamado y le corresponderá su cuota si decide aceptar en primer término la herencia de Anna.
2. Se entiende no producida la ius delationis por lo que se procederá al derecho de transmisión (ius transmissionis). En este caso su cuota irá a parar a sus descendientes habiendo de aceptar en primer término la herencia de su causante para poder adquirir la cuota procedente de la herencia de María.

## Muestra 8

**Nota: 7/10**

1. En este caso sería llamado su hijo o hijos, ya que actúa el derecho de representación. Cuando una persona premuere salvo que haya sustituto vulgar expreso o tácito (substitución fideicomisaria) actúa siempre el derecho de representación. En este caso si Anna tiene más de un hijo, la parte que le correspondería se dividirá por estirpes entre los hijos que tenga.
2. Al haber fracasado la delación, en su cuota se aplicará el ius transmissionis a favor de sus sucesores. En este caso como tenía testamento, será a favor de su marido. En el caso que hubieran estado separados, divorciados o la demanda estuviera en trámites, el testamento hubiera sido ineficaz y se hubiera abierto al intestado

## Consigna 2 – Caso de Pere

### Muestra 9

**Nota: 9/10**

1. Se llamará como heredero universal a Miguel pues quien es heredero lo es cuantitativamente y cualitativamente. Sin menos cabo de la legítima de su hermano la cual deberá ser preservada.
2. Al no haber suficiente patrimonio hereditario real para satisfacer la legítima deberíamos reducir o suprimir donaciones empezando por las más próximas en el tiempo. El heredero deberá interponer acción de reducción o supresión de la donación frente a su tío (que recibió el apartamento en la playa); el término para interponerla es de cuatro

años. Además el valor del apartamento excedía de su legítima. Las donaciones no correrán peligro si por el contrario hubiera habido suficiente caudal para satisfacer las legítimas. Cuando hay un “relectum” bajo y un “donatum” muy alto, las donaciones hechas en vida pueden hallarse en peligro. (Graves problemas de interpretación en el proceso de transcripción)

## Muestra 10

**Nota: 6/10**

1. Miguel será el llamado como heredero porque lo maulma (¿?) y aunque lo haya hecho en la mitad de su patrimonio eso no puede ser, y el resto de patrimonio acrecerá porque(¿?) el heredero lo es siempre. (totalmente incomprensible)
2. Si tenemos un patrimonio de 100.000 euros y tenemos que pagar 60.000 euros a cada hijo como supera el patrimonio 60.000 + 60.000 son 120.000 faltarán 20.000 euros por tanto tendremos que reducir las donaciones comenzando por las más recientes en el tiempo que sería la del sept del 2008 para poder hacer frente a las legítimas si hubiera otorgado algún legado de eficacia real serían primeros los legados que tendríamos que reducir.

## Muestra 11

**Nota: 7.5/10**

1. Será llamado como heredero únicamente Miguel, y lo será del 100% del patrimonio, ya que no se puede dejar solo la mitad. Los legitimarios de esta sucesión serían tanto Miguel como Edgar, aunque este último caiga en preterición, también puede reclamar lo que le toca por legítima.
2. En este caso sí que correrían algún riesgo ya que con lo que dejó al morir no hay suficiente para hacer frente a las dos legítimas. Por tanto, se tendrá que hacer uso de las acciones de reducción o suprimir.

## Muestra 12

**Nota: 6/10**

1. Como heredero será llamado Miguel en la mitad de la herencia. Los legitimarios serían el hijo de Pere, Edgar al ser su hermano nombrado heredero de la mitad del patrimonio.
2. Por razón de legítima las donaciones corren el riesgo de incurrir en inifiosidad lo que vendría a decir que por las deudas los acreedores no podrían atacar al patrimonio hereditario ni a las legítimas. En caso de no llegar a cumplir con el pago de la legítima se produce la reducción mediante la ejecución de las donaciones hechas antes de la muerte del causante.

## Muestra 13

**Nota: 9.5/10**

1. Se llamará como heredero a Miguel, ya que, Pere otorgó testamento nombrando a Miguel como heredero. Los legitimarios de esta sucesión son los dos hermanos, Miguel, que es el heredero y Edgar.
2. Sí que corren peligro, ya que, tenemos un relectum de 80.000 euros, un donatum de 400.000 euros y la legítima que les perroca a cada uno es de 60.000 euros. Con el relectum que tenemos no da para pagar las legítimas, y por tanto se deberían reducir las donaciones.

## Muestra 14

**Nota: 10/10**

1. Será llamado como heredero universal a su hijo Miguel porque lo será de toda la herencia. Los legitimario serán el Miguel y el Edgar porque los dos tienen derecho a la legítima. Solo será Miguel, en el 100% de la herencia. En el derecho civil catalán no se permite abrir testamento por las dos vías, por tanto, será heredero de todo. En el CCE sí que se puede. Edgar y Miguel se le llamará como legitimario pero si la legítima se le computara dentro de la herencia no se puede solicitar a parte de la herencia, la legítima.
2. Las donaciones hechas por el Pere corren peligro porque el relictum no es suficiente para pagar las legítimas y por lo tanto se reducirá de las donaciones. En este caso, como se reduce en primer lugar las donaciones hechas más recientemente, la reducción se realizará en la donación hecha a la hermana del apartamento en la playa. Sí, ya que en este caso hay más donatum que relictum, entonces como los legatarios prevalecen a los donatorios, se tendrá que reducir las donaciones. Se tendrá que hacer una acción de reducción o supresión y la legitimación es del heredero ya que es el administrador. Se tiene que tener en cuenta el momento de cuando se hizo la donación, en este caso, se le reducirá a su hermana, ya que es la última donación que se hizo. Si el bien inmueble no se puede dividir y no tiene dinero líquido se establecerá una cuota para cada uno sobre el bien. Será el 20% del bien entre las dos cuotas.

## Muestra 15

**Nota: 0.5/10**

1. En esta situación serán llamados a heredar, en primer lugar a Miguel, su hijo ya que en el testamento se le instituye heredero y a su hermano Edgar. También se podría llamar a la mujer en vida.
2. En principio sí que afectarían ya que si hay hijos y hubiera una situación de necesidad sí que afectaría a las donaciones hechas en vida ya que estas se podrían revocar en beneficio de la situación de necesidad de los herederos. Pero en este caso no afectaría a la legítima.

## Consigna 3 – Caso de Oriol

### Muestra 16

**Nota: 9/10**

Como se ha demostrado en los cálculos superiores, la legítima es de 145.000 y el patrimonio de la herencia es de 180.000 por lo que cuando estos dos conceptos se restan únicamente quedan el patrimonio de la herencia 35.000, por lo que el legado se tendría que ver reducido y únicamente recibirá 35.000 del legado. Las donaciones realizadas durante los 10 años anteriores solo pueden ser atacadas si fuese necesario para pagar la legítima. La legítima se calcula restando las deudas al patrimonio, obteniendo así el patrimonio neto, después a este resultado se le tiene que calcular el 25% y el resultado que se obtiene es la legítima.

### Muestra 17

**Nota: 9/10**

Con el fin de determinar si el legado corre algún riesgo de supresión o reducción, debemos calcular la legítima. La legítima global está compuesta por el patrimonio relicto, más el donatum y dividiendo el resultado entre cuatro. Patrimonio relicto: 205.000 – 25.000 (el estudiante añade otros cálculos). En la medida que todas las donaciones mencionadas se han efectuado en los diez años anteriores a la muerte del causante, son computables a la legítima. En el caso del legado a favor de Oriol sería imputable independientemente de la fecha, puesto que es una donación con el fin de emprender una actividad empresarial. En la medida en que Oriol es hijo único a efectos de la legítima individual solo hará número él. Por tanto, hemos de calcular si el

activo hereditario neto y la donación imputable a la legítima a favor de Oriol tienen un valor inferior a la legítima individual.

## Muestra 18

### Nota: 9/10

En este caso de comunidad hereditaria cabe destacar que, en principio, al haber aceptado la adquisición de su respectiva cuota hereditaria Ana, la herencia deja de estar yacente, por lo que en este caso la facultad y responsabilidad de administrarla corresponde a ella. Por tanto, tendrá legitimidad para contratar por sí sola las tareas de pintura (al ser un acto de conservación que no requiere de la aprobación de la mayoría de los coherederos en atención a sus cuotas. En este caso, para limitar la responsabilidad de Ana y respecto que por tanto los acreedores solo puedan actuar contra los bienes hereditarios será necesario que la aceptación de la herencia se haga a beneficio de un inventario, con los requisitos formales y temporales que se prevén en la ley. En dicho inventario se deberán contener todos los bienes relictos que integran el caudal hereditario, así como las deudas y cargas con el valor respectivo. Ello se deberá recatar tras 6 meses después de la muerte del causante o desde que se tuvo conocimiento de esto y deberá notificarse fehacientemente ante un notario.

Sí, el legado será eficaz puesto que en el caso de legado sometido a término (como el presente), no es necesario que el beneficiado esté vivo al cumplirse el plazo (a diferencia de la condición en que se requiere estar vivo en ese momento de cumplimiento). Por tanto, pasados 6 meses más (ya que pasaron 2 desde la muerte del causante), los sucesores de Federico heredarán el legado por derecho de transmisión de este y, a falta de descendientes, se aplicará lo intestado.

## Muestra 19

### Nota: 6/10

En el presente supuesto el heredero (Oriol) podría ejercer la acción de supresión o reducción del legado en cuestión (valorado en 160.000 euros) ya que si procede al cálculo del activo patrimonial líquido (relictum- deudas y cargas + donarum) se puede apreciar que el heredero no dispondrá, dadas las circunstancias del caso, de activo líquido suficiente para hacer frente a las deudas y cargas hereditarias, que tienen preferencia respecto a la satisfacción del legado (en general: derecho de los acreedores, legitimarios y heredero a la cuarta falcidia). Así se consideran inoficiosas todos aquellos actos jurídicos que haya realizado el causante en vida que reduzcan el activo hereditario de tal manera que no se pueda hacer frente a las cargas o deudas hereditarias. En este caso, cabe destacar la “acción de reducción o supresión” que tiene Oriol para proceder a la supresión de, en primer lugar, legados y, si no fueren suficientes, donaciones. Por tanto, podrá instar por la supresión del legado a favor de Irene de valor de 160.000 euros. Cabe destacar que, en caso de querer proceder a dicha reducción o supresión, Oriol podrá ejercer la acción establecida hasta abril de 2019 puesto que tiene un plazo de prescripción de 4 años.

## Muestra 20

### Nota: 7/10

Siendo Ana heredera y habiendo esta aceptado, estaría ella misma legitimada para hacerlo. Ahora bien, es necesario tener en cuenta que durante la delación (mientras los otros herederos no han aceptado o repudiado, tienen de todas formas o están legitimados para la gestión y administración de los bienes objeto de herencia pero teniendo en cuenta que dependiendo las actuaciones que realicen (si se considera que sólo se pueden hacer al título de heredero) podrá entenderse como aceptación tácita de la herencia.

Esto podría ser en caso de encontrarnos con una herencia con beneficio de inventario que, entre otras cosas, deberá realizarse en tiempo (6 meses) y forma determinados por la ley. El beneficio de inventario permitiría de alguna manera separar su patrimonio propio y el que es objeto de la herencia. Así pues, los posibles acreedores del causante, podrán dirigirse contra los bienes heredados pero no contra los bienes propios del heredero, sería una manera de salvaguardar los suyos propios, cosa que no ocurriría si se confunde su propio patrimonio con el del causante.

Cabe destacar que el legado, a diferencia de la herencia, se entiende “aceptado”, pero no es necesario aceptación expresa, es decir, es válido desde el momento en que el causante lo designa y muere, ahora bien, cabe la posibilidad de repudiarlo o, si pasado el tiempo previsto para ello, de renunciar. En este caso, el legado estaba sometido a un término de inicial, de todas formas es eficaz y pasaría a sus descendientes. Diferente sería el caso de estar sometido a condición, por ejemplo.

## Muestra 21

### Nota: 4/10

Teniendo en cuenta que la donación mortis causa, tiene efectos o se considera la muerte del causante para poder obtener dicha donación pero que es necesario intervivos (¿?) la aceptación de la misma, sería eficaz en el momento en que Elvira consiente en ello puesto que de no producirse dicho consentimiento intervivos, no podríamos hablar de donación. En este caso podría suceder que la donación pase a los descendientes o herederos de Elvira.

Cabe destacar que el legado forma parte de la herencia pero no es del heredero. La pregunta va dirigida a la figura de la legítima. Cabe tener en cuenta que es una atribución sucesoria que impone la ley a favor de los descendientes o ascendientes. Corresponde la parte que debe calcularse en base al patrimonio del causante en el momento de su muerte y al que debe sumarse o tenerse en cuenta en el cálculo las donaciones hechas en vida de la misma. Por otro lado, podría haber reducción o supresión de legados en virtud del pago de la misma puesto que el legitimado tiene ese derecho a recibir la legítima, en cuya posición el legatario podría optar en pagar en dinero lo correspondiente manteniendo su legado. Ahora bien, cabe destacar que es posible que la legítima ya haya sido pagada teniendo en cuenta si quien debía recibirla, en este caso, su hijo tiene título de heredero y todo esto también sumado a que en vida se pueda pagar parte de la misma por ejemplo, en el caso de haber pagado su formación profesional... en este caso en vida ya le había donado 130000 euros para su taller de carpintero y el patrimonio heredado es de 205.000. Cabría entonces calcular para saber si de toda la suma de lo dicho, más donaciones... acaba por corresponderle realmente el valor de la legítima.

## Muestra 22

### Nota: 7/10

Para saber si el legado corre algún riesgo es necesario calcular la legítima global e individual para determinar si concurre inoficiosidad (¿?) y, por tanto, será necesario reducir o suprimir legados, y si no es suficiente, donaciones. Para el cálculo de la legítima global, debemos calcular el relictum (cifras) y sumarle el sonatum (cifras). Las donaciones son imputables por estar dentro de los 10 años anteriores y la de Oriol, además, por ser para un primer negocio. Así pues, sumaremos relictum + donatum y dividiremos entre 4 para determinar la cuarta parte (cifras). Una vez tenemos la legítima global debemos averiguar la individual dividiendo entre tantos legitimarios haya, en este caso solo está Oriol, único hijo. Así pues tenemos un patrimonio neto de 180.000 euros y tenemos que hacer frente a una legítima de 160.000 euros, por lo que nos quedarán 20.000 euros y la legítima es de 145.000 euros. El legitimario se queda con menos por lo que reducirá el legado 125.000. Así pues, quedará Oriol con la legítima de 145.000 euros y el legado se reducirá a 35.000 euros, no se suprimirá.

## Muestra 23

### Nota: 8/10

El Oriol tiene un activo líquido de 180.000 euros, el Oriol como descendiente de María es legitimario y, por tanto, le corresponde la legítima, es decir,  $\frac{1}{4}$  parte de la herencia. Él recibe 180.000 como heredero, pero tiene que entregar 160.000 a la Irene. Por tanto, le quedarán 20.000 de modo que puede satisfacer el legado sin problema. La cuestión es que a Oriol le pertoca (¿?) un derecho de legítima de 38.000 euros y con la herencia no le quedaría cubierta ya que le sobran 20.000 euros. Pero, hay que tener en cuenta que María anteriormente le hizo una donación de 130.000 para arrancar su negocio. Por tanto, esta donación es imputable a la legítima, de modo que la legítima de Oriol ya queda cubierta y por tanto, no puede ejercitar una

acción de inoficiosidad para reducir el legado de Irene ya que él ya ha cubierto su legítima con la donación anterior. Solo sería posible reducir el legado si la legítima no hubiera quedado cubierta.

## Consigna 4 – Caso de Arcadi.

### Muestra 24

**Nota: 6/10**

El orden de la herencia intestada es primero, los descendientes, Olga que repudia, después es el conyugue, que en este caso había premuerto a Arcadi, a continuación, se llama para recibir la herencia a los ascendentes, que en este caso es el Sr. Enric. Si el señor Enric, repudiase la herencia, se tendría que comprobar si Arcadi tenía algún hermano, y si fuese así, este sería el llamado a quien se le ofreciera la herencia, si la repudiase también, la herencia iría a parar a la Generalitate (en el caso de Cataluña). En esta sucesión no hay legítima porque la Olga anteriormente ya había repudiado la herencia de su padre Arcadi.

### Muestra 25

**Nota: 8/10**

Se llamará a su hija Julia, pero no por derecho de representación sino por derecho propio ya que su madre ha repudiado. En el caso de que hubiera premuerto esto sí que actuaría el derecho de representación. Julia no tiene un derecho de representación, ya que su madre ha repudiado. Olga al repudiar la herencia, no puede reclamar su legítima. Su hija Julia solo tendría derecho de representación en el caso de premoriencia o ausencia de la madre, en el caso de indignidad y en el caso de desheredamiento justo.

## Derecho Civil de la Persona

## Consigna 5 – Caso de Albert.

### Muestra 26

**Nota: 7.5/10**

Estamos ante una pretensión. Esta pretensión tiene una duración de 3 años tal como está previsto en la ley ya que se trata de una compra-venta en un lugar especializado. El tiempo empieza a contar desde el día 25 de junio de 2011 ya que es entonces cuando se produce la entrega y por lo tanto será exigible. Cuando Albert reclama el día 25 de junio de 2015 la pretensión ya había prescrito ya que se había acabado el plazo para ejercer la pretensión. El plazo acaba el 25 de junio de 2014 por tanto Albert no reclama a tiempo.

### Muestra 27

**Nota: 8/10**

Estamos ante una pretensión. Por tanto, prescribe. El tiempo empieza a contar a partir del día 3 de mayo de 2011 que es el día a partir del cual se puede exigir el pago de la bicicleta. Cuando la tienda le reclama el día 3 de diciembre de 2011, está a tiempo de hacerlo pero este fenómeno interrumpe la prescripción por tanto, ahora la pretensión prescribirá el día 3 de diciembre de 2014, ya que es un periodo de 3 años el que corresponde a este tipo de compraventas. Como Albert no paga, y la tienda vuelve a reclamar el día 3 de enero de 2015, entonces ya ha prescrito la pretensión, ya era tarde para reclamar, ya que el plazo vence el día 3 de diciembre de 2014, por tanto Alberto tiene razón.

### Muestra 28

**Nota: 6/10**

Alberto no estaría a tiempo de reclamarla ya que ha acabado su pretensión para reclamar su bicicleta. Su fecha límite para reclamarla sería el 25 de junio de 2018. Ya que la pretensión para reclamar algo que es tuyo es de un año.

## **Derecho Patrimonial de los Consumidores**

### **Consigna 6 – Caso de Jordi.**

#### **Muestra 29**

**Nota: 6/10**

Si consideramos que estamos ante una compraventa de un bien mueble, Jordi sí podría reclamar amparándose en el régimen de falta de conformidad, dado que este régimen abarca no solo los problemas funcionales de un producto, sino también aquellas características o prestaciones prometidas, como el presente que cupiera razonablemente esperar. Además, se sobreentiende que en el momento de celebración del contrato, Jordi desconocía estos problemas que empezó a detectar una semana después de instalar el programa informático que compró. No obstante, todo lo dicho anteriormente ha de ponerse en “tela de juicio”. Porque pese a tratarse de una compraventa de lo que en principio podría considerarse un bien mueble, en realidad estaríamos ante un contrato de suministro de contenidos digitales... (no hay escáner de la continuación al reverso de la pina).

#### **Muestra 30**

**Nota: 9/10**

Jordi compra el programa informático para su actividad profesional u oficio, por ello no se le puede considerar consumidor y no sería de aplicación la falta de conformidad por no aplicarse el TRLG-DCU. En todo caso podría intentar acudir por el saneamiento por vicios ocultos (legislación civil) la cual tiene un plazo de caducidad de 6 meses desde la entrega del bien. Art. 1490 CC

Sí que puede desistir del contrato debido a que así lo reconoce el TRLG-DCU. En este caso, al tratarse de una compra a distancia o fuera del establecimiento mercantil, el consumidor debe responder de la pérdida del valor del bien por todo uso que exceda de la prueba o verificación, a no ser que el empresario no le haya informado de su derecho de desistir. Debería verse en qué condiciones se ofrece el derecho de desistimiento, pero en general en las compraventas en establecimiento mercantil el consumidor puede hacer uso del bien conforme a lo pactado a su naturaleza, uso que sobrepasa la mera verificación o prueba.

Conforme a la jurisprudencia comunitaria y a la regulación contenida en el TRLG-DCU, el juez que declare nula por abusiva una determinada cláusula no podrá integrar otra en el contrato, simplemente se expulsa la cláusula declarada abusiva del contrato.

#### **Muestra 31**

**Nota: 8/10**

En primer lugar, Jordi es un empresario que actúa en el mercado en el ámbito de su actividad empresarial, por lo que no está protegido por el RDLM/2007. Ergo, no puede reclamar por falta de conformidad porque no es un consumidor. Deberá reclamar por vicios ocultos si no han pasado 6 meses.

### **Consigna 7 – Caso de Marta**

#### **Muestra 32**

**Nota: 8.5/10**

Si consideramos que el arrendamiento de viviendas no es la actividad profesional u oficio de Marta, la podríamos considerar consumidora en base al art. 3 TRLGDCU. Por ello podría aplicarse el TRLGDCU al tratarse de una compraventa entre profesional y particular, pudiendo alegar falta de conformidad con el contrato al profesional vendedor de microondas. Al considerar a Marta como consumidora, podría alegar falta de conformidad (plazo de 2 años). En este supuesto, al haber pasado más de 6 meses, Marta deberá demostrar que el defecto ya existía en el momento de la entrega del bien. No podría pretender como primera opción la rebaja del precio, sino la sustitución o reparación. Pere no podría alegar a Marta falta de conformidad debido a que no ha existido entre Marta y Pere contrato de compraventa alguno. Entre Pere y Marta se ha celebrado un contrato de arrendamiento de finca urbana siendo de aplicación la Ley de Arrendamientos urbanos para el caso de que el microondas no funcione correctamente. Aunque hubiese existido contrato de compraventa entre Marta y Pere, éste no podría acudir a la falta de conformidad por existir contrato de compraventa entre particulares.

## Muestra 33

**Nota: 6/10**

Si entendemos que los problemas que presenta el microondas en este caso son funcionales, Marta, que actúa como consumidora en la compraventa por la cual adquiere el microondas en una tienda especializada, sí que podrá pedir la rebaja del precio del bien (microondas) acogiéndose al régimen de saneamiento por vicios ocultos. La otra opción de Martha, si se acogiera a este mismo régimen, sería la de solicitar la rescisión del contrato de compraventa (acción dedebitoria). La desventaja de este régimen es que caduca a los 6 meses contados desde el momento en que tuvo lugar la entrega del bien.

Martha, en principio, sí podría alegar la falta de conformidad. Porque estamos ante una compraventa de un bien mueble (el microondas); y podríamos estimar que los problemas que presenta el microondas no son funcionales sino más bien problemas relacionados con las prestaciones que cupiera razonablemente esperar de este tipo de electrodomésticos. Creo que Pere podría recurrir (¿¿?) al régimen de la falta de conformidad solo alegando que el bien (el microondas) mueble con el que se ha encontrado una semana después de entrar a vivir (como arrendatario) en el piso que le alquiló Marta presenta problemas en las prestaciones que razonablemente cupiera esperar de dicho electrodoméstico. Y estos problemas están dentro del régimen de falta de conformidad. No obstante, personalmente creo que Pere no podría recurrir al mencionado régimen, ya que él no realizó la compraventa del microondas. Es decir, él solo ha participado en el contrato de arrendamiento con Martha, que le alquiló el piso. Por lo tanto, sí tiene algo que reclamar a Marta y creo que debería hacerlo.

No pueden recurrir al régimen de la falta de conformidad, puesto que realizaron una compraventa de un bien inmueble. Y el citado régimen solo abarca las compraventas de bienes muebles.

## Muestra 34

**Nota: 7,5/10**

Art. 1484 y ss cc. Marta como compradora no podrá solicitar el saneamiento por vicios ocultos porque ha caducado el plazo de 6 meses que exige el cc (código de comercio) para ejercer, en este caso, la acción de quanti minoris. Marta, frente a la tienda especializada, es una consumidora. El producto presenta falta de conformidad porque tiene defectos funcionales. Asimismo, como han pasado más de 6 meses, no se presume que el defecto se encontraba en el momento de la compra, por lo tanto, deberá probar que dicho defecto se encontraba en el momento de la entrega. Entendiendo que el microondas forma parte del bien inmueble no podrá ejercer el régimen por falta de conformidad pues solo es aplicable a los bienes muebles. Pere, podría intentar desvincular del inmueble el bien mueble para ejercer acción de vicios ocultos por falta de conformidad.

## Muestra 35

**Nota: 6/10**

La cuestión aquí es que si Marta quisiera solicitar la rebaja del precio del bien acogiéndose al régimen de falta de conformidad, en primer lugar tendría que solicitar la reparación o la sustitución del microondas. Y únicamente después de haber solicitado dicha reparación o sustitución del mismo, entonces sí que podría solicitar la rebaja en el precio del bien. (O incluso la resolución del contexto si los problemas detectados fueran de gran importancia, pero este no parece ser el caso). Esta es la principal desventaja (o una de ellas) del régimen de la falta de conformidad: sus soluciones jerarquizadas en dos “niveles”: 1. reparación o sustitución del bien (ésta última no es aplicable para los bienes que funcionando (¿?) como son, por ejemplo, los de segunda mano. 2. Reducción del precio del bien o, resolución del contexto. Debería reclamarle a Marta amparándose en lo que disponga la LAU (Ley de Arrendamientos Urbanos).

## Muestra 36

**Nota: 18/20**

En este caso, el matrimonio ha sido contraído en Barcelona, por tanto el régimen será el establecido en el derecho catalán. Entonces el régimen matrimonial de Gisela y Ramón será el de separación de bienes, en caso de que no hayan decidido otro, puesto que ese régimen se les atribuye supletoriamente. La compensación por razón de trabajo se dará si cuando se lleve a cabo la disolución matrimonial, uno de los conyugues tendrá un patrimonio económico menor que el del otro. Y si el conyugue con mayor patrimonio lo ha adquirido gracias al trabajo del otro. En este caso, Gisela se ha ocupado de sus hijos para que su marido trabaje, prestándole así ayuda en su vida profesional. Por tanto podemos considerar que la compensación por trabajo le puede ser acordada a Gisela. El divorcio podrá ser pedido después de tres meses de matrimonio y puede ser pedido por uno de los conyugues, o los dos. En este caso, ya han pasado veinte años desde su matrimonio, Gisela puede pedirlo sin la necesidad del consentimiento de Ramón, puesto que uno de ellos es suficiente para pedir el divorcio. Por tanto podemos considerar que el juez puede decretar el divorcio a pesar de la oposición de Ramón, y lo hará teniendo en cuenta el interés del hijo menor, Bea.

## Muestra 37

**Nota: 15.6/10**

El régimen matrimonial será el régimen económico matrimonial de Cataluña, ya que se casaron en Barcelona, por lo tanto es por bienes separados. Es posible que Gisela obtenga una compensación de trabajo ya que al atender la casa (hogar) cuenta como trabajo y tiene que ser compensada una cuarta parte. Además se toma en cuenta que Gisela no ha trabajado nunca. Ramón deberá pagar una pensión alimentaria a sus hijas. Gisela y Ramón sí cumplen con los requisitos para divorciarse ya que aunque Ramón se oponga, ya cumplen con el requisito de tener 3 meses de casados puesto que ya llevan muchos años de casados. No se necesita que las dos partes o conyugues estén de acuerdo, con que un conyugue lo solicite, si no se llega a un acuerdo al final, el juez puede tomar parte para agilizar el trámite.

## Muestra 38

**Nota: 17.5/20**

El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es de separación de bienes porque se han casado en Barcelona donde el Código Civil catalán se ejecuta y donde la separación de bienes es automática si no piden el régimen común de bienes.

El Código Civil catalán permite una compensación por razón de trabajo si por ejemplo una ha trabajado más en la casa para la familia. Aquí, Gisela puede obtener una compensación. Pienso que sí porque la relación de la pareja se ha deteriorado.

## Muestra 39

**Nota: 20/20**

Para saber qué régimen económico se aplica hay que utilizar la jerarquía del artículo 9.2 del Código Civil español. En este caso, si seguimos la jerarquía tendrán el régimen legal supletorio

de Barcelona es decir de Cataluña. De hecho no tienen la misma vecindad civil, ni han elegido una residencia habitual antes de casarse y tampoco han vivido en España inmediatamente después de casarse. Entonces se utiliza la ley del lugar de la celebración. Además no han hecho capitulaciones matrimoniales así que el régimen será el de separación de bienes. Gisela quiere divorciarse. En este caso, su régimen matrimonial fue el de separación de bienes que admite una compensación económica por razón de trabajo. La puede obtener el conyugue que haya trabajado para la casa “sustancialmente” más que el otro a condición de que el incremento del otro sea superior, o sea una situación injusta. En este caso Gisela se ha dedicado enteramente a la casa cuando Ramón trabajaba y aumentaba su incremento. Entonces Gisela tiene derecho a esta compensación. Gisela quiere divorciarse y no Ramón. Como tienen dos hijos con un menor de edad, deben pronunciarlo ante un juez. Además, la única condición es que hayan vivido casados mínimo tres meses. Aquí hace mucho tiempo que se casaron. En consecuencia, el juez pronunciará el divorcio.

## Muestra 40

### Nota: 5/10

Si Marta quisiera solicitar la rebaja del precio del bien acogiéndose al régimen de falta de conformidad, en primer lugar tendría que solicitar la reparación o la sustitución del microondas. Y únicamente después de haber solicitado dicha reparación o sustitución del mismo, entonces sí que podría solicitar la rebaja en el precio del bien. (O incluso la resolución del contexto si los problemas detectados fueran de gran importancia, pero este no parece ser el caso). Esta es la principal desventaja (o una de ellas) del régimen de la falta de conformidad: sus soluciones jerarquizadas en dos “niveles”: 1. reparación o sustitución del bien (ésta última no es aplicable para los bienes que funcionando (¿?) como son, por ejemplo, los de segunda mano. 2. Reducción del precio del bien o, resolución del contexto. Debería reclamarle a Marta amparándose en lo que disponga la LAU (Ley de Arrendamientos Urbanos).

## Contexto MINERVE - Universidad de Lyon 2

## Derecho Español de las Personas y de la Familia (semestre 2)

Consigna 8 – Caso de la Sra. Sánchez.

## Muestra 41

### Nota: 8/10

1. La Sra. Sánchez puede interponer una demanda ante los tribunales ordinarios (hasta el tribunal supremo) a través de un procedimiento preferente y sumario porque la Sra. Sánchez pensaba que se le ha vulnerado unos de sus derechos fundamentales. Este procedimiento está descrito en el artículo 53.2 CE. Es un procedimiento abreviado, es decir que que tiene una prioridad y una preferencia frente a otros casos y que es más rápido.
2. Podría llegar el caso ante el tribunal constitucional a través de un recurso de amparo solo una vez que se ha agotado la vía ordinaria, es decir los tribunales ordinarios hasta el tribunal supremo. Este procedimiento, el recurso de amparo, está descrito en el artículo 53 CE y se puede preguntar solo si es un caso que trata de los derechos fundamentales y que hay un agotamiento en la vía judicial previa. Ir ante el tribunal constitucional es el último recurso posible en el sistema judicial español. Aquí se trata de derechos fundamentales, el derecho a la libre expresión, pues la Sra. Sánchez podría

preguntar a un recurso de amparo. También al agente podría ir adelante del tribunal constitucional pero no en el nombre de la policía pero en su estatuto de agente que tiene derecho a la propia imagen. Si tomamos la vulneración de los derechos de la señora, el tribunal constitucional tendrá que ver si hay vulneración o no, y si hay esa violación proponer una reparación. Si el tribunal constitucional reconoce esa vulneración pues tendrá que reformar la ley orgánica 4/2015.

3. Podría llegar el caso ante el TEDH si la señora ha agotado todas las vías en su país, España. Se puede ir al TEDH solo si se trata de derechos fundamentales, es decir desde el artículo 14 CE hasta el 29 C.E. y que esos derechos, como lo dice el artículo 1 CE, son reconocidos en la declaración universal de los derechos humanos como en el Convenio Europeo de Derechos Humanos. Pienso que la decisión del TEDH será que hay efectivamente vulneración de un derecho esencial en una democracia, el derecho a expresarse libremente y que la señora tiene razón y no tiene que pagar la multa. A lo mejor el TEDH podría también indicar al parlamento que la “ley mordaza” está inconstitucional, pero no podría cambiar la ley.

## Muestra 42

### Nota: 6/10

1. La Sra. Sánchez, puede presentar un recurso contra esta multa de 800 euros ante el tribunal de policía de primer grado. La señora Sánchez tiene que presentarse a la comisaría de Petrel para reclamar la multa, es decir poniendo una denuncia. Luego tiene derecho a un abogado que defenderá su posicionamiento, el defenderá su derecho por el cual la señora hizo la reclamación. Se presentarán en el tribunal de policía porque este caso se trata sobre una situación donde el policía es el sujeto.
2. Podría llegar el caso ante el tribunal constitucional en el caso que los tribunales de primer grado y después el de segundo no se pongan de acuerdo sobre la decisión de este caso. Llegaría entonces al tribunal supremo y si allí no está de acuerdo sobre la última decisión entonces se llegará ante el tribunal constitucional lo que se llama esta situación el recurso de amparo, subsidiario, cuando se sube por escalones los tribunales hasta llegar al tribunal constitucional. Y el recurso de Amparo significa cuando se pasa del tribunal supremo al tribunal constitucional. Esta situación ocurrió, por ejemplo, en el caso de la “nena” contra España, que es una mujer gitana en situación de viuda donde el Estado no la da derecho a la ayuda financiera después que su marido falleciera porque según el estado español no estaban considerados como casados y tampoco como familia. Creo que el razonamiento del tribunal sería que el artículo 20 a la libertad de expresión y a la comunicación de la libertad de información es un fundamental de protección que pertenece a la constitución española de 1978, por lo cual ninguna ley puede contradecirla, tiene una eficacia directa así que la ley orgánica no puede sancionar a la señora Sánchez por haberse expresado y publicado en Facebook.
3. Podría llegar el caso ante el tribunal europeo de derechos humanos en base de que el tribunal violará el artículo 18 de la constitución española de 1978 sobre la protección de privacidad, honor y intimidad personal, en el caso de que diera la razón a la señora Sánchez, porque este artículo 18 defiende el cuerpo de policía. Creo que la decisión del TEDH sería que este caso hay una violación de derechos humanos de los dos partidos. La señora Sánchez tiene el derecho de expresión y de comunicación (artículo 20 de la constitución) y el cuerpo de la policía tiene derecho a ser autorizado sobre la imagen publicada (artículo 36.23 de la ley mordaza) y también derecho al honor, intimidad personal y privacidad. Pienso que el TEDH tomaría la decisión de que tiene la razón el cuerpo de policía, aunque la libertad de expresión esté a favor de la señora Sánchez, porque en este caso la señora viola varias leyes que son la privacidad, el honor, intimidad personal del artículo 18 de la constitución española, también la ley mordaza del artículo 36.23 de la no autorización de imagen para proteger la seguridad del cuerpo de policía. Además que publicó la matrícula del coche de policía que es un detalle pero también una falta básica a no hacer. Y por supuesto que la razón del estacionamiento en un lugar para discapacitados fue por razones profesionales.



## Muestra 43

**Nota: 6/10**

1. Si piensa que sus derechos han sido vulnerados, la Sra. Sánchez puede presentar un recurso sumario y preferente ante un tribunal ordinario (donde se resuelven la mayoría de los casos judiciales) para que sus derechos sean reconocidos.
2. Se le ha vulnerado a la Sra. Sánchez uno de sus derechos fundamentales. Así pues, puede utilizar el recurso de amparo ante el tribunal constitucional, si los tribunales ordinarios (hasta el tribunal supremo) no lo dan la razón. En este caso, pienso que el tribunal constitucional lo dará la razón porque su acto no puede ser considerado como un peligro para “la seguridad personal o familiar de los agentes”, ni para “el éxito de una operación”. Una de estas condiciones son obligatorias para que la ley mordaza se aplique.
3. Si la sentencia del tribunal constitucional es la denegación de amparo, el caso podría llegar ante el TEDH. Pienso que en este caso, el TEDH reconocería la vulneración del derecho a la expresión de la Sra. Sánchez.

## Muestra 44

**Nota: 9/10**

- La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez puede presentar un recurso delante del tribunal ordinario a través de un procedimiento preferente y sumario según el artículo 53.2 de la constitución española de 1978.
- Si el camino judicial a través de los diferentes tribunales ordinarios no protege la señora Sánchez con respecto a su derecho fundamental de libertad de expresión, podría presentar un recurso de amparo ante el tribunal constitucional. En efecto, el tribunal constitucional se carga de los asuntos entre particulares y poderes públicos cuando se trata de derechos fundamentales. A mi parecer el tribunal constitucional tomaría en cuenta tres aspectos del caso. En primer lugar saber si la fotografía difundida y el comentario que siguen van en contra del derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen de los agentes. Luego, analizarán la necesidad de los agentes de haber aparcados su coche en una plaza reservada a los minusválidos, y si, en este caso, las acusaciones de la mujer son justificadas. Por fin, podría examinar si la ley orgánica 4/2015 es inconstitucional o no.
- El caso podría llegar ante el tribunal europeo de derechos humanos si el tribunal constitucional no protege los derechos fundamentales de la sra. Sanchez. A mí parecer, el tribunal europeo de derechos humanos consideraría que la ley orgánica no 4/2015 no es constitucional y que ha entrenado la violación del derecho de libertad de expresión de la Sra. Sánchez que el TEDH considera como la espina dorsal de una democracia. Si en España se puede cambiar un artículo de derecho fundamental gracias a una ley orgánica no se puede modificar la esencia de este derecho y para mí el TEDH podría considerar que la ley de protección de la seguridad ciudadana cambia y modifica la esencia del derecho de la libertad de expresión, y hace que los poderes públicos y más precisamente la policía actúa de manera arbitraria.

## Muestra 45

**Nota: 9/10**

1. La señora Sánchez sí puede presentar un recurso preferente contra la multa de 800 e, levantando una contrademanda ante el tribunal ordinario de su localidad, con objeto de violación a la libertad de expresión y este tribunal tiene que brindarle protección si la agraviada no la obtiene y agota sus recursos. Tiene que pasar al tribunal supremo para que se vuelva a analizar su demanda si esta institución tampoco le brinda protección, la acusada todavía puede ir al tribunal constitucional.
2. El caso si podría llegar al tribunal constitucional ya que el derecho de expresión se encuentra en el art. 20 CE el cual forma parte de los derechos fundamentales. Esta

protección a los derechos fundamentales (art. 14 CE al 29 CE) en encuentra en el art. 53 de la CE. Dicho esto, la señora Sánchez puede pedir el recurso de amparo ya que los poderes públicos anteriores no han cumplido con su deber de protección como debe ser. El razonamiento del tribunal constitucional podría ser tanto negativo como positivo, pero en el caso positivo el tribunal constitucional reconocería que el derecho a la libre expresión Art. 20 CE fue violado y mandaría el caso a los poderes públicos anteriores para que se le indemnice a la víctima, por otro lado sería bueno que el tribunal hiciera un autocuestionamiento de la ley organica 4/2015 “ley mordaza” ya que la víctima la sra Sánchez cumplió con su derecho de libre expresión al poner la foto en facebook, en esa publicación no se pone en peligro la seguridad personal o familiar de los agentes ya que ni la identidad de los agentes es conocida, así que la víctima es inocente. Y como ya he antes mencionado en el artículo 20 CE se reconocen y protegen los derechos a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, escrito o cualquier otro medio de reproducción, también en el inciso b) derecho a comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión.

3. Si el tribunal constitucional da una sentencia negativa para la Sra. Sánchez, ella sí podría ir ante el tribunal europeo de derechos humanos ya que los derechos se deben interpretar con la declaración universal de los derechos humanos (1949) y esta protege la libertad de expresión. Por lo tanto la decisión del TEDH sería positiva para la afectada.

## Muestra 46

### Nota: 6/10

- 1 La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez puede presentar algún recurso contra esta multa de 800 euros porque tiene efectivamente según el artículo 53.2, el derecho de “recabar la tutela de las libertades y derechos reconocidos en el art. 14” ante los tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad y en su caso, a través del recurso amparo ante el tribunal constitucional.
- 2 El caso podría llegar ante el tribunal constitucional porque forma parte de uno de los derechos fundamentales de los artículos 14-29 de la constitución española a través del recurso de amparo con jurisdiccionales. Si fuera así, el tribunal constitucional examinará esta cuestión de constitucionalidad.
- 3 Si en el caso hay violaciones de los derechos reconocidos en el Conveio Europeo de Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, entonces llegará ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. En este caso, no podría llegar ante el TEDH porque es un problema que podemos resolver al nivel de la constitución española solamente. En cambio, si fuera el caso, la decisión del TEDH sería la activación de mecanismos institucionales, generalmente poco conocidos y utilizados por la mayor parte de los abogados. Los abogados están especializados en la defensa de los derechos humanos y deben proteger los derechos de sus clientes y defender la causa de la justicia, según el artículo 14 de los principios básicos de la función de los abogados. Entonces, la policía tendrá razón gracias a su derecho y a la ley de Mordaza.

## Muestra 47

### Nota: 6.5/10

1. La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez sí puede presentar un recurso contra la multa dado que la CE protege su derecho a informar (Título primero, segundo capítulo, art. 20.1 subapartado d) en calidad de derecho fundamental, y por lo tanto, puede presentar un recurso preferente y sumario. Sánchez deberá asistir en primer lugar ante un tribunal de primera instancia (tribunales ordinarios),
2. Siendo el derecho de informar un derecho fundamental, habiéndose agotados todos los medios posibles, podría presentarse un recurso de amparo si los tribunales ordinarios no han protegido a Sánchez. El recurso de amparo, pues, es subsidiario. De llegar al TC (tribunal constitucional, regulado por la LOTC), el TC seguramente reconocerá el

derecho constitucional y fundamental de la vecina a informar y aclararía que la Ley Orgánica de protección de la seguridad ciudadana es inconstitucional y no podría seguir presumiendo de la constitucionalidad de esta ley derogable por inconstitucional.

3. En caso de no haber sido protegida, la vecina podría recurrir ante el TEDH, en base a que el derecho a informar viene recogido en la declaración de derechos humanos, a la que se somete la CE, como estipula el art. 10.2. Seguramente, el TEDH reconocería el derecho a informar de Sánchez, sentando una jurisprudencia muy importante y sancionando a España: obligándola a adoptar su legislación.

## Muestra 48

**Nota: 9/10**

1. Con toda evidencia (;?), la vecina de Petrer, la señora Sánchez puede presentar un recurso contra esta multa de 800 euros. Puede defenderse ante los tribunales ordinarios a contra de la policía que declaró que esta culpable porque puso una fotografía de alguna coche de la policía aparcada en una plaza de minusválidos. De modo que la señora Sánchez puede, a través del recurso preferente y sumario descrito en el artículo 53.2 de la constitución española, defenderse y recabar los derechos y las libertades previstos en el artículo 14 de la constitución y en el capítulo II.
2. El caso podría llegar ante el tribunal constitucional puesto que trata de derechos y libertades fundamentales: la libertad de expresión y el derecho al honor y a la imagen. Por tanto, el caso podría llegar ante el tribunal constitucional a través del recurso de amparo que dispone el artículo 53,2 de la constitución española. Gracias al hecho de que el caso pasa por los tribunales ordinarios antes, a través del recurso preferente y sumario. Si fuera así, creo que el razonamiento del tribunal constitucional da razón a los argumentos de la señora Sánchez porque la libertad de expresión tiene más importancia que el derecho al honor. Además, aunque las palabras de la señora son un poco injuriosas, no se dirigen a la persona de los policías pero a sus actos.
3. El caso podría llegar ante el tribunal europeo de derechos humanos, solo si los tribunales ordinarios y el tribunal constitucional están en contra de los argumentos de las víctimas. Además, podría llegar al TEDH porque trata de los derechos y libertades fundamentales. Creo que la decisión del TEDH sería favorable a la señora Sánchez porque promulga la libertad de expresión y sus palabras no están injuriosas por el cuerpo policía sino por sus actos que fueron ilegales.

## Muestra 49

**Nota: 6/10**

- (a)* La vecina de Preter, la Señora Sánchez, puede presentar un recurso preferente y sumario delante un tribunal ordinario. La señora debe decir que hay una violación de unos derechos fundamentales. En efecto, la ley orgánica 62/1978 “ley de protección jurisdiccional de los derechos fundamentales de la persona” permite a algunos ciudadanos de hacer un recurso preferente y sumario. Además, podemos hacer este tipo de recurso porque es un recurso solamente para la violación de los derechos fundamentales de las personas. Entonces, es solamente para los artículos 14 hasta el 29 de la constitución española. El recurso preferente y sumario permite de obtener una prioridad para su tramitación es lo que significa preferente. Pues, el recurso permite también de obtener un tramitación y una respuesta más rápidamente. Pienso, que la señora Sánchez debe hacer un recurso preferente y sumario contra esta multa de 800 euros.
- (b)* Según la ley orgánica 2/1979, de 3 de octubre, del tribunal constitucional es posible de ir delante del tribunal constitucional donde puedes presentar un recurso de amparo. Eso es posible solamente si agotó todo recurso antes. En efecto, el recurso de amparo frente de tribunal constitucional es el último recurso. Para hacer un recurso de amparo no puede quedar en tribunales ordinarios porque ellos no garantizan esos derechos. Entonces, el caso puede ir delante el tribunal constitucional si los tribunales ordinarios

no dan razón a la persona que quiere ir delante el tribunal constitucional. Para mí, el razonamiento del tribunal contitucional sería el siguiente: La fotografía fue peligroso para el agente de policía porque no sabemos por qué fue en esta plaza, es posible que fue en una intervención. Aquí el agente de policía era en intervención en el parque. Además, pienso que el tribunal constitucional protege antes de todo a una persona que fue sacada en fotografía sin acuerdo. Entonces, pienso que para el tribunal constitucional no hay ninguna necesidad de información. Así pienso que el tribunal constitucional da razón al agente de policía.

(c) Podemos llegar este caso en el tribunal europeo de derechos humanos si el tribunal constitucional no dice lo que la persona que hizo el recurso de amparo quiere. Aquí es posible de ir delante del TEDH porque es un caso que trata de los derechos fundamentales de las personas. Entonces, podemos ir delante este tribunal solamente sobre la base de un artículo 14 hasta 29 de la constitución. Sin embargo, no lo sé lo que podría decir el TEDH porque de los dos lados hay un derecho fundamental que fue violado. Pienso que el tribunal europeo de derechos humanos va a decir que la culpable es la señora Sánchez porque violaba el derecho a la intimidad personal de un hombre que fue en esta plaza solamente para hacer una intervención en el parque. Para mí el TEDH va a decir que Señora Sánchez será multa a pagar 800 euros para la violación del artículo 18 de la constitución española.

## Muestra 50

### Nota: 9/10

1. Según el artículo 20 del apartado primero, de la constitución española, la señora Sánchez puede contestar la multa de 800 euros y, por lo tanto, la acción emprendida por los policías ya que el artículo antes mencionado dispone que “se reconocen y protegen los derechos a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción”. Por consiguiente, ella puede y tiene el derecho a reclamar protección de este derecho de libertad fundamental que le ha sido vulnerado y al que se le limita al ponerle una multa de 800 euros. Por ello podrá pedir protección de este derecho a los tribunales ordinarios, a través de un recurso preferente y sumario.
2. Este caso trata de la vulneración de un derecho fundamental y es protegido por el artículo 41 de la ley orgánica 2/1979 de 3 de octubre, del tribunal constitucional, ya que protege los derechos fundamentales expuestos desde el artículo 14 hasta 29 de la constitución española a través de un recurso de amparo en el caso en el que estos derechos y libertades citados en los anteriores artículos se hayan vulnerado ya sea por actos jurídicos, omisiones o simple vía de hecho de los poderes públicos del Estado, a Así como los funcionarios o agentes del estado. Por consiguiente, la sra. Sánchez puede llevar su caso al tribunal constitucional a través de un recurso de amparo una vez haya agotado la vía del recurso preferente y sumario, según el art. 43 de la ley orgánica 2/1979 del tribunal constitucional. A mi parecer, el tribunal constitucional rechazará al amparo de la denunciante, ya que aplicará la ley orgánica 4/2015 de protección ciudadana en la que se protege todo dato o imagen de profesionales de autoridades miembros de las fuerzas y cuerpos de seguridad.” Todo tipo de difusión no autorizada violando este artículo será sancionada por las autoridades competentes, este caso, la policía. Puesto que se considera que los derechos fundamentales citados en la constitución española pueden ser limitados por las leyes orgánicas apreciadas por los poderes públicos. Los derechos y libertades son aplicadas imperativamente, tienen eficacia inmediata en el momento si no han sido controladas o limitadas por las leyes orgánicas.
3. En el caso en que el tribunal constitucional rechace el recurso de amparo de la demandante, esta podrá reclamar sus derechos ante el tribunal europeo de derechos humanos, ya que se trata de un derecho fundamental el que ha sido vulnerado. El tribunal europeo de los derechos humanos puede considerar efectivamente una violación

y limitación de los derechos fundamentales impuestos por la ley mordaza. La abrogación de esta las puede efectuarse ante la decisión del tribunal.

## Muestra 51

### Nota: 8.5/10

- (2) La vecina de Petrer, la señora Sánchez puede presentar un recurso contra la multa de 800 e que ha recibido ante, primero el tribunal ordinario a través del procedimiento preferente y sumario si trata de derechos fundamentales que son del artículo 14 a 29 de la constitución española. En efecto, el artículo 53 de la constitución española distingue dos tipos de garantías y en este caso, el recurso preferente y sumario hace parte de las garantías jurisdiccionales. Si a la señora Sánchez se le ha vulnerado un derecho fundamental, puede presentar un recurso contra esta multa.
- (3) Sí, el caso podría llegar ante el tribunal constitucional a través del recurso de amparo. El recurso de amparo es el último remedio subsidiario de protección de los derechos y libertades fundamentales cuando los poderes públicos han vulnerado tal deber. La señora Sánchez puede llegar ante el tribunal constitucional si piensa que tras haber llegado ante el tribunal ordinario y supremo, sus derechos no siguen siendo protegidos y si piensa que esta ley es inconstitucional y no respeta a los derechos previstos en los artículos 14 al 29 de la constitución española. Creo que el razonamiento del tribunal constitucional daría la razón a la señora Sánchez porque el agente policial es una persona que ejerce funciones públicas y entonces me parece normal que sus acciones sean mediatizadas tras aquí de facebook. En efecto, la ley orgánica del tribunal constitucional 2/1979 del 3 de octubre y más precisamente el artículo 41.1 y 41.2 de esta ley: “los derechos y libertades reconocidos en los artículos 14 a 29 de la CE serán susceptible de amparo constitucional y el recurso de amparo constitucional protege en los términos que esta ley establece frente a las violaciones de los derechos y libertades” y también el artículo 114 de la ley 29/1998, del 13 de julio reguladora de la jurisdicción contencioso-administrativa dice: “podrán hacerse valer en este proceso (amparo) las pretensiones a que se refieren los artículo 31 y 32, siempre que tengan como finalidad la de restablecer o preservar los derechos o libertades.
- (4) El caso podría llegar ante el tribunal europeo de derechos humanos en base a que la demandante piensa que los tribunales supremos, ordinario y constitucional no les ha protegido y que la ley de seguridad ciudadana no se ha declarado como inconstitucional. Creo que el TEDH decidirá que la libertad de expresión autoriza la Sra. Sánchez difundir esta foto en las redes sociales porque el agente policial ejerce una función pública y además que no se ve al agente policial sino solo al coche aparcado.

## Muestra 52

### Nota: 9/10

- (2) Sí, la señora puede efectivamente presentar algún recurso contra esta multa. Primero, ante los tribunales ordinarios a través de un procedimiento preferente y sumario. Este procedimiento es previsto inicialmente en la ley 62/1978 y en el artículo 53.2 de la constitución española que garantiza a los ciudadanos el derecho de ir ante los tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad.
- (3) Sí, podría llegar el caso ante el tribunal constitucional si ha votado todos los tribunales ordinarios y que rechazan la pregunta de la demandante. Podría llegar el caso ante el tribunal constitucional a través del recurso de amparo, en el caso de los derechos fundamentales no han sido reconocidos por los tribunales ordinarios. El tribunal constitucional va a proteger los derechos y libertades fundamentales, cuando los poderes públicos han vulnerado tal deber, según la sentencia 18/1984. Entonces, en este caso, los poderes públicos que son los dos agentes de la policía local, han vulnerado el derecho fundamental de la libertad de expresión de la Sra. Sánchez. Si fuera así, el tribunal constitucional puede restablecer el derecho que se han vulnerado por los dos agentes de la policía.
- (4) Si el tribunal constitucional no ayuda a la persona, podría llegar el caso ante el TEDH porque cualquier persona que se ha vulnerado uno de sus derechos y libertades fundamentales puede ir ante el TEDH.

## Muestra 53

**Nota: 9/10**

- a. La vecina de Petrer, la señora Sánchez, puede presentar un recurso preferente y sumario contra esta multa de 800 euros. En efecto, antes de ir al tribunal constitucional, ella debe presentar un recurso preferente y sumario y pasar delante los tribunales ordinarios hasta el tribunal supremo de España.
- b. Podría llegar el caso ante el tribunal constitucional. En efecto, después el recurso preferente y sumario ante los tribunales ordinarios, podría hacer un recurso de amparo después del tribunal supremo de España en el caso de una ley juzgada inconstitucional. Así, la ley orgánica conocida popularmente como “la ley mordaza” puede ser definida como inconstitucional. El razonamiento del tribunal constitucional sería el siguiente: la ley garantiza el derecho al honor de las fuerzas y cuerpos de seguridad.
- c. Pienso que podría llegar el caso ante el TEDH, en base del artículo 10 apartado 1 del convenio de los derechos humanos que dice que “toda persona tiene derecho a la libertad de expresión. Este derecho comprende la libertad de opinión y la libertad de recibir o de comunicar informaciones o ideas, sin que pueda haber injerencia de autoridades públicas y sin consideración de fronteras”. Opino que (espero que) el TEDH no denegaría el amparo.

## Muestra 54

**Nota: 6.5/10**

1. La señora Sánchez puede presentar un recurso contra esta multa de 800 euros ante el tribunal ordinario. Si piensa que uno de sus derechos fundamentales ha sido vulnerado, puede presentar un recurso con un procedimiento preferente y sumario. En efecto, cuando trata de derechos fundamentales hay una aplicación directa del recurso y no se necesita mirar las leyes.
2. El caso podría llegar ante el tribunal constitucional por un recurso de amparo si el tribunal ordinario no ha protección a la sra. Sánchez. El razonamiento de TC sería decir que hay un conflicto entre la “ley mordaza” y el derecho a comunicar libremente información veraz. Entonces el tribunal constitucional tuviera que decidir si la ley de seguridad ciudadana (ley mordaza) es inconstitucional o no, mirando también el art. 18.4 CE
3. El caso podría llegar ante el tribunal europeo de derechos humanos si la Sra. Sánchez no fue protegida por el tribunal constitucional y si la ley está declarada inconstitucional. Creo que el TDEH dará razón a la señora Sánchez. En efecto, está dicho que la ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos. Pero lo que ha puesto la señora Sánchez sobre facebook no pudo violar la intimidad o el honor de ninguna persona porque no ha divulgado ningún nombre. Entonces el artículo 20.4 no puede ser llamado también. La señora Sánchez solo ha disfrutado de uno de su derecho fundamental.

## Muestra 55

**Nota: 6/10**

- )La vecina de Preter puede presentar recurso contra esta multa, antes la decisión final del tribunal, diciendo que la ley orgánica 4/2015 no era constitucional, o que la multa no le permite de ejercer su derecho a difundir y expresar libremente sus pensamientos (art. 20.1.a) y que el artículo 25.3 dice que la administración civil no podría imponer sanciones que impliquen privación de libertad.
- )Podría llegar el caso ante el tribunal constitucional, si muestra la inconstitucionalidad de la ley orgánica 4/2015. El razonamiento del tribunal constitucional sería de ver si la ley orgánica 4/2015 es constitucional o no, y de suprimirla si es una ley anticonstitucional.

)Pienso que podría llegar el caso ante el TEDH, porque el derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones es una cosa que garantiza la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, y que el hecho de que los españoles son iguales ante la ley viene también de la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano. Pues, pienso que el TEDH podría posiblemente estar a favor de la señora Sánchez.

## Muestra 56

**Nota: 7.5/10**

1. La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez, puede hacer un recurso de amparo al tribunal constitucional porque esta señora tiene el derecho de defenderse en frente a la policía. Para defenderse se puede utilizar el artículo 20 que prueba que todos los ciudadanos españoles tienen el derecho a la libertad de expresión y de comunicación. Disfrutando esta imagen quería mostrar que no estaba contenta y que estaba choque porque primero no es normal que alguien venga aparcarse en una plaza minusválidos y después que el coche aparcado es uno de la policía. Este comportamiento está inadmisibles. Al final, se puede hacer una demanda al tribunal constitucional por su derecho y libertades de expresión que han sido vulnerados.
2. Sí, el caso podría llegar ante el tribunal constitucional a través del recurso de amparo en el caso de que el reconocimiento del derecho a la libertad pública hubiese sido vulnerado. En mi opinión el tribunal constitucional diría que la señora Sánchez está culpable porque no ha respetado el artículo 18 que garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. Se puede añadir que como en el caso de otego esta mujer no tiene derecho publicar imagen que molesta a alguien.
3. Si el caso podría llevar ante el tribunal europeo de derechos humanos en base de una declaración de nulidad de la decisión del tribunal constitucional. Además para subir al tribunal europeo de los derechos humanos la sra. Sánchez debe hacer un procedimiento preferente y sumario que está imponiendo por el artículo 53.2 que defiende a los derechos humanos y a los ciudadanos y personas en peligro. Al final el TESH otorgará una multa de 800 euros a la señora Sánchez porque no ha respetado la ley y es una falta grave que conduce a un castigo.

## Muestra 57

**Nota: 8.5/10**

1. La Sra. Sánchez puede presentar un primer recurso contra esta multa de 800 euros, ante los tribunales ordinarios por un procedimiento basados en los principios de preferencia y sumariedad, como le dice el artículo 53,2 de la CE.
2. El caso podría llegar ante el tribunal constitucional a través del procedimiento de recurso de amparo si los tribunales ordinarios no han protegido a la Sra. Sánchez. El razonamiento del tribunal constitucional puede ser que reconoce la libertad de expresión de la sra. Sánchez, ella puede difundir su opinión y declarar su hostilidad, su antipatía por la policía. Porque ella solamente expresa su opinión y además es en parte justificado porque fue consternada por el comportamiento de la policía que se ha aparcado en una plaza reservada a los minusválidos. No hay mentiras o falsas informaciones, únicamente una verdadera foto. Entonces el tribunal constitucional puede decidir de proteger a la mujer según el artículo 20 de la CE.
3. El caso podría llegar delante del tribunal de derechos humanos si los agentes de policía no están de acuerdo con la deliberación del tribunal constitucional porque el derecho que se han reivindicados es el derecho a la dignidad y es un derecho inviable que se interpreta de conformidad con la declaración universal de derechos humanos, que defiende el TEDH. La decisión del TEDH puede ser de proteger a la policía porque hay una altenta a la dignidad como le dice el artículo 53.2 de la CE

## Muestra 58

### Nota: 6/10

1. La Sra. Sánchez puede presentar un recurso contra esta multa de acuerdo con el artículo 53.2 CE ante los tribunales ordinarios a través de un procedimiento preferente y sumario. Se llama el amparo judicial también, es decir que va a ir ante todos los tribunales ordinarios (el de Madrid, de la provincia, y de la comunidad autónoma) hasta el tribunal supremo (el del Estado que es en la cumbre del ordenamiento judicial).
2. Según la ley orgánica del tribunal constitucional se puede llegar el caso ante el tribunal constitucional a través de un recurso de amparo pero solamente después del agotamiento de todas las vías judiciales y lo más importante de todo si trata de una violación de un derecho fundamental. Efectivamente, el tribunal constitucional es el garante máximo de los derechos y libertades y es el último recurso que hay al nivel nacional. Creo que el tribunal constitucional podría decir que la Sra. Sánchez tendría razón porque no podemos ver la cara ni los agentes de policía en la fotografía. Es decir que no hay intento al honor de unas personas si no puede ver a su cara, su cuerpo, no puede identificarla y no hay nombres en el mensaje. Es verdad que el mensaje tiene insultos contra estas personas pero nadie puede saber de quién está hablando sino de un agente de policía.
3. Podría llegar el caso ante el TEDH en base de una violación de un derecho fundamental común a los países europeos que es la libertad de expresión. Creo que la decisión sería dar razón a la Sra. Sánchez porque no le da cuenta las leyes de los países y el TEDH es superior a estas leyes. Es decir que no hay nada superior a este tribunal que trata de los derechos fundamentales sin tener en cuenta las leyes orgánicas del país.

## Muestra 59

### Nota: 8.5/10

1. La vecina de Preter, la Sra. Sánchez puede efectivamente presentar un recurso contra esta multa de 800 euros. En efecto, toda persona natural o jurídica que piensa invocar un interés legítimo, está legitimado para presentar un recurso, será la parte demandante del juicio. Según el artículo y apartado de la CE de 1978 “España se constituye en un Estado social y democrático de derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”. Este artículo y (como pórtico de entrada de la constitución) permite dar una base judicial al concepto de la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley y de echo, tienen el derecho presentar un recurso contra cada otra persona real o moral. La demandante puede presentar su recurso ante el primer tribunal ordinario (jurisdicción civil). Recurriendo al tribunal de primera instancia contra la multa que ha recibido, característica de su desacuerdo y de la injusticia ante la decisión de la policía local. A través del procedimiento jurisdiccional por motivo de violación de sus derechos personales según los principios constitucionales españoles y de los derechos humanos. Toda persona tiene derecho a que su causa sea oída equitativa por un tribunal independiente e imparcial establecido por ley.
2. El caso podría llegar al tribunal constitucional. En efecto, gracias al procedimiento preferente y sumario de protección de los derechos humanos (artículos 14 hasta 29 y 30.2 CE) procedimiento que tenga prioridad en su tramitación y sustancialmente acelerado rápido que solo pueda versar sobre pretendidas violaciones de los derechos fundamentales reconocidos en la CE y en razón de este goyon del máximo nivel de protección jurídica (aquí artículos 18 y 20). Y después cuando se ha agotado todos los recursos de los tribunales ordinarios, recurso de amparo según el artículo 53.2 de CE y artículo 42 de la LOTC este recurso se inicia mediante demanda dirigida al TC. Debe hacerse constar con claridad y concisión los hechos y preceptos constitucionales infringidos y fijar con precisión el amparo que se solicita para establecer el derecho de la demandante. Es el caso si se ha agotado todos los recursos sin tener lo que quisieraba. Razonamiento del tribunal: Nueva ley orgánica 4/2015, 30 de mayo de protección de la

seguridad ciudadana. De hecho, condenará la demandante al juicio y estar a favor de la decisión de los tribunales anteriores.

3. Podría llegar el caso ante el TEDH en base del artículo 10 del convenio europeo de los derechos con la libertad de expresión de la demandante. La decisión del TEDH sería que no hay una violación de los derechos del agente por el sentido que es una coche y no la representación directa sino indirecta del agente y que no permite afirmar que hay una violación de la vida privada, propia imagen, viola personal y familiar del hombre

## Muestra 60

### Nota: 9/10

1. La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez puede en efecto presentar un recurso en contra de la multa de 800 euros ante cualquier tribunal ordinario puesto que se le ha vulnerado uno de sus derechos fundamentales. En este caso puede iniciar un recurso preferente y sumario para pedir reparación en cuanto a su derecho vulnerado. Un recurso preferente y sumario es un procedimiento mediante el cual cualquier persona puede pedir la protección de derechos que le han sido vulnerados por los poderes públicos, según la ley 62/1978 “ley de protección jurisdiccional de los derechos fundamentales de la persona”. De este modo, este recurso solo se puede pedir, como en este caso, para la garantía de los derechos fundamentales que son los que van del artículo 14 al 29 de la constitución española, y solamente ante tribunales ordinarios. A eso se le llaman las garantías jurisdiccionales que según el artículo 53 CE son las garantías que tenemos para defender nuestros derechos y libertades ante la jurisdicción. Este proceso tendrá prioridad en la tramitación (preferente) y será más rápido (sumario).
2. Este caso sí que podría llegar ante el tribunal constitucional, y eso a través del recurso de amparo, en el caso de que no le hayan dado la razón a la Sra. Sánchez y haya agotado todos los recursos preferentes. El recurso de amparo es un remedio subsidiario al cual podemos recurrir al no cumplirse la responsabilidad de garantía de los derechos fundamentales y libertades, cuando los poderes públicos han vulnerado tal deber. Os poderes públicos pueden ser varios, según el artículo 41,2 CE. Sin embargo, hay que pedir este recurso puesto que el tribunal constitucional nunca interviene de oficio. Además, una ley orgánica complementa este recurso, la ley 2/1979 que delimita estos derechos fundamentales poniendo límites como los requisitos en el art. 44.1 LOTC, el plazo de una acción en el artículo 42 LOTC, el tribunal competente en art. 48 LOTC, etc... que luego determinarán si hay otorgamiento o denegación. En este caso, el tribunal constitucional otorgaría seguramente el amparo a la Sra. Sánchez puesto que el artículo 20 CE dispone que “se reconocen y protegen los derechos [...] a expresar y difundir libremente los pensamientos e ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción”. Ciertamente se ha violado la reciente ley de seguridad ciudadana, sin embargo el artículo 25.3 CE dispone que la administración civil no puede imponer sanciones que directa o subsidiariamente, impliquen la privación de libertad”: por lo que una multa representa una sanción que implica la libertad de expresión. Además se considera que la libertad de expresión representa la “Espina dorsal de una democracia”, por lo que debe también cuisarse el interés general. Y finalmente, el derecho fundamental de la libertad de expresión es inviolable, por lo que seguramente darían razón a la Sra. Sánchez.
3. Si, este caso podría llegar ante el tribunal europeo de derechos humanos, en el caso de que se le niegue a la Sra. Sánchez el amparo constitucional, en base a la violación de uno de los derechos fundamentales de la víctima, el derecho a la libertad de expresión. Opino que el tribunal europeo de derechos humanos le daría razón a la Sra. Sánchez, se pondría por encima a la ley y no a la constitución, la cual contiene los derechos fundamentales supuestamente inviolables, tanto en España como fuera.

## Muestra 61

**Nota: 8.5/10**

1. La Sra. Sánchez puede, según los artículos 24 y 53 de la constitución, presentar un recurso cuando piensa que sus derechos fueron violados. En este caso, el recurso tiene que ser ante el tribunal ordinario a través un procedimiento preferente y sumario. Se trata de un contencioso administrativo entonces este caso tendrá que se presentar ante un tribunal administrativo.
2. A través de un procedimiento de Amparo este caso podría llegar ante el tribunal constitucional si los tribunales ordinarios y el tribunal supremo no han protegidos los derechos fundamentales protegidos en la constitución en los artículos 20 y 10. El tribunal constitucional tenía que reconocer que hubo attento al derecho fundamental de la libertad de expresión. De hecho, Sra. Sánchez no debería ser condenada.
3. Podría llegar ante el tribunal europeo de derechos humanos porque se habla de derechos humanos, cuando se trata de derechos fundamentales como la libertad de expresión. Si el tribunal constitucional no protege estos derechos y en este caso la libertad de expresión el caso podría llegar al TEDH. El TEDH condenaría España porque no protegía el derecho fundamental que es la libertad de expresión.

## Muestra 62

**Nota: 6/10**

1. La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez, puede presentar un recurso contra esta multa de 800 euros, gracias al artículo 53.2 de la constitución española que dice que “cualquier ciudadano podrá recabar la tutela de las libertades y derechos reconocidos en el artículo 14 y la sección primera del capítulo segundo ante los tribunales ordinarios”. En efecto, en su caso, puede recabar la tutela de las libertades y derechos reconocidos en el artículo 20.1 de la sección primera del capítulo segundo que protege la libertad de expresión y a: expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción. Y a comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades y aquí este derecho es violado. Entonces, la vecina de Petrer, la Sra. Sánchez puede presentar un recurso ante los tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad.
2. Sí, el caso podría llegar ante el tribunal constitucional gracias al artículo 53.2 de la CE en el procedimiento de recurso al amparo en el caso de que el recurso a los tribunales ordinarios no funciona. Entonces, el razonamiento del tribunal constitucional si fuera así sería el mismo que el primero y la vecina fuera multada por violado a la intimidad personal y al honor del agente.
3. El caso podría llegar ante el tribunal europeo de derechos humanos porque es el caso de derechos fundamentales y la decisión del TEDH sería que los agentes de policía no tienen el derecho de aparcarse sobre plazas reservadas a personas disminuidas físicas y que es un violado al derecho fundamental y la vecina no tendría que pagar su pena que sería anulada.

## Muestra 63

**Nota: 8.5/10**

1. La señora Sánchez podría contestar su multa mediante el procedimiento de amparo judicial, basado en los principios de preferencia y sumoriedad alegando ante los tribunales ordinarios competentes que uno de sus derechos o libertades fundamentales han sido violentados, tal como se lo permite el artículo 53 de la constitución española en su apartado Número 2.
2. El caso de la señora Sánchez podría llegar ante el tribunal constitucional su ningún tribunal ordinario falla en su favor, vulnerando así uno de sus derechos fundamentales.

Esta situación le daría a Sánchez la posibilidad de recurrir a un amparo constitucional, tal como se lo permite el artículo 53 de la constitución española en su apartado número 2. Creo que el tribunal constitucional podría fallar en su favor ya que la foto no representa una violación de la ley “mordaza” ya que el hecho de compartirla en las redes sociales no constituía ningún peligro para los agentes policiales que conducían el vehículo, ni para un familiar, ni para el lugar en el que fue tomada la foto, o para el éxito de la operación policial que tenía lugar en este sitio.

3. El caso podría llegar al tribunal europeo de derechos humanos si la señora Sánchez alega que el tribunal constitucional no le ha ayudado a hacer valer unos de sus derechos fundamentales que le es inherente a su dignidad. Creo que el tribunal fallaría en su favor ya que no rompe ninguna ley o se irrespeta ningún derecho o libertad al tomar esta foto, por lo tanto, el hecho de multarla porque ella haya decidido ejercer su derecho a la libre expresión constituye una falta a sus derechos fundamentales.

## Muestra 64

### Nota: 8.5/10

1. La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez, puede presentar un recurso contra esta multa de 800 euros ante los tribunales ordinarios y a través de un recurso preferente y sumario en virtud de los artículos 14 y 20 de la constitución española. Este recurso se basa en el principio de preferencia y sumariedad. Es decir el más corto que existe porque se trata de casos privilegiados por los tribunales ya que suponen un mal ejercicio de los derechos fundamentales (art. 14-29 CE). Como la ONU (organización de Naciones Unidas) lo expresó, los derechos humanos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, deben ser el núcleo, la espina dorsal de la democracia. Así que se comprende el privilegio dado a estas demandas ante los tribunales ordinarios de España. (complemento): Me olvidé añadir la definición de los derechos fundamentales. Se inspiran de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Son derechos centrales en la constitución. Se dirigen a todos sin distinción de raza, religión, pertenencia política, sexo, etcétera. Además quiero decir que después de haber pasado ante los tribunales ordinarios y antes del tribunal constitucional se pasa ante el tribunal supremo. La estructura es primordial.
2. Si suponemos que el tribunal constitucional de España no protege a la Sra. Sánchez en su sentencia, ella puede hacer una demanda ante el tribunal Europeo de Derechos Humanos en base de la violación al derecho fundamental de toda democracia que es la libertad de expresar sus ideas, opiniones y etcétera. Creo que finalmente el tribunal europeo de derechos humanos considerará la Sra. Sánchez como no culpable ya que la libertad de expresión no es un delito sino un derecho, lo más importante que puede existir.

## Muestra 65

### Nota: 6/10

1. La Sra. Sánchez puede denunciar el no respeto a sus derechos fundamentales a través del artículo 20 de la constitución española que trata del derecho a la libertad de expresión. La Sra. Sánchez a través de un procedimiento especial preferente y sumario según el artículo 53.2 de la constitución puede ir en contra de esta multa de 800 euros. Consiste en el hecho de que si la demanda de Sra. Sánchez tiene que ver con los derechos fundamentales, pasa delante todos los otros tribunales.
2. Según la ley orgánica del tribunal constitucional se puede ir delante del tribunal constitucional gracias a un recurso de amparo solamente si la Sra. Sánchez ha agotado todos los tribunales más bajo. En efecto, el tribunal constitucional se puede ir como última acción si una ley de los derechos fundamentales de los artículos 14 a 29 están violados. Solo un tribunal constitucional puede decir si una ley es constitucional o no, este tribunal es el garante máximo de los derechos y libertades. Para mí, el razonamiento del tribunal constitucional si fuera así, va a defender el partido de la

policía según el artículo 20 que defiende el honor, la propia imagen y que la libertad de expresión es una realidad pero en este principio hay límites. Límites que permite una organización buena de la sociedad.

3. Se puede llegar el caso ante el tribunal europeo de derechos humanos si la señora Sánchez si no encuentra razón por el tribunal constitucional, en base a la violación de los deberes fundamentales. Para mí la decisión del TEDH va a dar razón a la policía porque el derecho a la información de defiende el artículo 20 tiene su límite en el derecho al honor y a la propia imagen.

## Muestra 66

### Nota: 8/10

1. La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez puede, primero presentar un recurso ante del tribunal ordinario: presenta un procedimiento preferente y sumario ante el tribunal supremo (que es un tribunal ordinario) para tutelar sus derechos y libertades fundamentales (del artículo 14 al 29 de la CE). La vecina tiene un derecho a la información, escrito al artículo 20 de la CE y tiene el derecho de informarse sobre los poderes públicos. Es por eso que puede presentar a través del procedimiento preferente y sumario, su derecho a la información para justificar sus actos.
2. Según la ley orgánica del tribunal constitucional, se puede ir delante del tribunal constitucional solamente si agota todas las vías de derechos fundamentales. Ese ley permite a los españoles de ir delante de tribunal constitucional si han hecho todas las otras vías. Se puede ir delante del tribunal constitucional gracias al recurso amparo. Normalmente se va delante del tribunal constitucional cuando los tribunales ordinarios (de provincias, supremo...) no nos dan la decisión que quiere. Es la última garantía de los derechos fundamentales en el sistema constitucional, tutela esos derechos es "un remido subsidiario de protección de los derechos y libertades fundamentales. Se puede ir también para decir si la ley esta constitucional o no. Eso es un de sus objetivos primeros. El tribunal constitucional, creo, va a sancionar la vecina y también los agentes. Un ha violado un derecho fundamental: garantía por el artículo 14 y 20 de la CE (los agentes) y el otro ha probablemente violado el artículo 18 de la CE. Según yo, el tribunal constitucional va a proteger los agentes, porque esa fotografía muestra el mal ejercicio de sus funciones para los agentes. Pues es también posible que los sancionados para muestra un ejemplo. Según yo, los poderes públicos tienen que mostrarnos el buen ejemplo.
3. Sí se podría ir ante del TEDH porque trata de derechos fundamentales que son interpretado de la declaración de los derechos humanos. Según kelsen, y es verdad: después del tribunal constitucional, el último recurso que puede utilizar es de ir ante del tribunal europeo de los derechos humanos. Según yo, el TEDH debería dar una multa al cuerpo de policía. Creo que no da una buena imagen del país España que 2 agentes de policía violan el artículo 14 de la CE que es como mismo un de los más tutelado de la constitución. Es verdad, los agentes tienen, como todos los ciudadanos españoles, un derecho al honor y a la intimidad garantía por el artículo 18 de la CE. Pero, las fotografías no afectaban el honor y la intimidad, les muestran durante el trabajo. No los vistan, y creo que es necesario multar los dos por su comportamiento inconstitucional. Y creo que el TEDH no va a sancionar la vecina sino los agentes.

## Muestra 67

### Nota: 7.5/10

1. La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez puede presentar un recurso contra la multa de 800 euros, ya que se le vulneró un derecho fundamental. Será ante un tribunal ordinario a través de un procedimiento preferente y sumario. Es decir que, como se trata de la vulneración de un derecho fundamental, el artículo 53 apartado 2 de la constitución española prevé que el caso pase antes de los otro y que se solucione lo más rápido posible La Sra. Sánchez, pensando que está en un pleno derecho en publicando eso en

Facebook, podrá entonces obtener una respuesta rápida del tribunal ordinario, sea por o en contra de ella. Si obtiene una respuesta negativa del tribunal de Alicante, por ejemplo, podrá subir al tribunal de la comunidad autónoma.

2. Si ningún tribunal ordinario le da respuesta positiva a la Sra. Sánchez, el caso puede llegar ante el tribunal constitucional. Otra vez previsto por el artículo 53 apartado 2 de la constitución española. Un ciudadano, si no obtuvo respuestas positivas de un tribunal ordinario, puede alegar la vulneración de un derecho fundamental ante el tribunal constitucional, a través de un recurso de amparo. Se llama así porque es el último recurso cuando la persona está desamparada. Entonces el tribunal constitucional es el último recurso y su función está regulada por una ley orgánica. Si fuera así por la Sra. Sánchez, creo que el tribunal le daría razón a la policía ya que existe la ley mordaza y que la señora podría haber expresado su opinión sin sacarles foto e insultarles. Pero del otro lado, la constitución está encima de todo y bajo este punto de vista, la señora está en su pleno derecho.
3. Del mismo modo si el tribunal constitucional no da satisfacción a la Sra. Sánchez, existe el tribunal de derechos humanos en Estrasburgo. El caso puede llegar ante este tribunal ya que su deber es garantizar el respeto de los derechos de cada persona en Europa. Puede hacer cambiar la decisión del tribunal constitucional. Quizás mi decisión sería retirarle la multa a la señora, porque sus actos corresponden a un derecho fundamental que este tribunal se debe de garantizar. En cambio, la policía sigue siendo una autoridad que tiene que ser respetada. Todo el mundo tiene derecho al respeto y a la seguridad. Quizás sea legítimo poner leyes particulares para garantizar la seguridad de autoridades como la policía. Pienso que la señora acabaría ganando, aunque se tenga que tener en cuanto el hecho de que se trata de una autoridad que estaba ejerciendo su trabajo y que tiene derecho al respeto como cada uno.

## Muestra 68

### Nota: 9.5/10

1. La señora de Petrer la Sra. Sánchez puede presentar un recurso contra la multa. Puede preparar su recurso según los principios de preferencia y sumariedad. El plazo para interponer este recurso es de diez días y tiene que presentarse delante los tribunales ordinarios que son el tribunal de 1era instancia, la audiencia nacional y el tribunal superior. Además puede recabar la tutela de las libertades y derechos por los ciudadanos.
2. A la mujer podría llegar su caso ante el tribunal constitucional si los tribunales ordinarios no la protege puede presentar su caso gracias al procedimiento del recurso de amparo. Es el último recurso que puede ser utilizado solamente por violación de los derechos fundamentales y de las libertades públicas. Pues si invoca el artículo 20 puede ir hasta el tribunal constitucional. Pienso que el tribunal constitucional va a proteger la mujer porque la ley mordaza está solamente para miembros de seguridad quien están en una situación que pueda poner en peligro la seguridad personal familiar de los agentes y no es el caso ahí.
3. La Sra. Sánchez podría llegar el caso ante el tribunal europeo de derechos humanos porque la ley española no respeta un derecho humano: este de la libertad de expresión. A lo mejor, el tribunal europeo de derechos humanos va a dar razón a la mujer y obligar España a modificar su ley.

## Muestra 69

### Nota: 8/10

1. La señora Sánchez puede presentar un recurso de amparo contra la multa. Lo tendrá que hacer ante cada tipo de tribunal, subiendo la jerarquía, es decir que primero deberá pasar por los tribunales ordinarios, luego ante el tribunal supremo, hasta llegar al tribunal constitucional si es necesario. Lo hará a través de un procedimiento preferente (ya que su caso será considerado será considerado más importante que los otros, más ordinarios)

- y sumario (pues que el procedimiento será más rápido). Por eso debería ante todo mostrar que se ha vulnerado uno o varios de sus derechos fundamentales e invocarlo.
2. El caso sí podría llegar ante el TC ya que hubo vulneración de un derecho fundamental. Por eso la Sra. Deberá pasar por un procedimiento preferente y sumario y agotar todos los tribunales antes del constitucional. Significa que tendrá que pasar ante los tribunales ordinario, y luego el tribunal supremo, y que solo si en este punto no está satisfecha con las sentencias y que ha agotado todos los recursos ordinarios, deberá presentarse ante el TC. Eso se hará más rápidamente que nos los plazos reservados a los casos ordinarios ya que los casos de derechos fundamentales tienen la prioridad sobre los otros. Creo que si fuera así el tribunal constitucional tendrá que cuestionar la constitucionalidad de la ley orgánica 4/2015. También deberá definir la prevalencia de uno derecho sobre el otro y determinar el cual importa más o donde está la verdadera vulneración de derecho lo que puede conducir tanto a una cuestión de constitucionalidad sobre la ley mordaza como a la protección de los derechos de la policía.
  3. Si la Sra. Tampoco es satisfecha con la sentencia de TC, pues sí puede elevar el caso ante el TEDH, ya que la constitución europea fue ratificada por España y estipula que la libertad de expresión es un derecho inviolable. Efectivamente la CE y la C. europea fueron basadas en la declaración de los derechos humanos, que incluye la libertad de expresión. Así, considerando que hubo una vulneración a este mismo derecho, el caso puede llegar ante el TEDH. EN mi opinión el TEDH dará la razón a la sra. Sánchez, ya que su publicación no fue una injuria a las personas de las policías, sino al hecho de que pueden aparcarse donde quieren sin recibir multa. Aunque es verdadero que quizás era una emergencia, no justifica el hecho de darla una multa por solo haber constatado un acontecimiento no fictivo. El derecho al honor de los policías no fue vulnerado ya que no aparecen ni sus nombres, ni sus imágenes. Solo sirve demostrar que la ley de seguridad ciudadana no es constitucional porque da el poder a organizaciones del estado a censurar los ciudadanos, lo que es contrario al art. 20 de la CE. Para suspender un derecho fundamental hay que tener una razón y oponer a este derecho otro derecho tan importante. No es el caso aquí ya que no hubo ataque a la imagen personal (si no la de una institución, pero esas no tienen derechos humanos) así que según la constitución, la sra. Sánchez no debería pagar su multa. También se debería cuestionar la constitucionalidad de la ley mordaza.

## Muestra 70

### Nota: 8.5/10

1. La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez, puede presentar algún recurso contra esta multa de 800 euros. En efecto, en primera instancia, ella puede llamar a una jurisdicción ordinaria. Así, tiene que probar que fue lesionada en el ejército de sus derechos. La jurisdicción ordinaria compuesta de jueces y tribunales, acordaría o no lo necesario para que el derecho sea respetado, según la constitución española de 1978. Sin embargo, en el caso de que los jueces y tribunales no reconocen este derecho, la Sra. Sánchez puede también llamar al tribunal constitucional, que se pronunciará sobre la vulneración del derecho o no. Se llama el recurso de amparo.
2. El caso se puede llegar ante el tribunal constitucional. En efecto, los dos partes se quejan por la violación de sus derechos fundamentales, aseguridos por la constitución española. Así, el tribunal constitucional debe verificar el respeto de los derechos y deberes de la constitución. Estos derechos tienen una máxima protección. Este procedimiento se llama el recurso de amparo. El tribunal constitucional debe tomar en consideración las violaciones de estos dos derechos que son el derecho de expresión y el derecho a la intimidad. Sin embargo, el tribunal constitucional puede razonar en el hecho de que la libertad de expresión tiene como límites el respeto de la dignidad, de la intimidad y del honor del ser humano. En este caso, los agentes de policías hubieron estar molestado en el ejercicio de sus funciones.

3. En el caso de que el tribunal constitucional rechazó la demanda, pues podría llegar también el caso ante el tribunal europeo de derechos humanos. Este tribunal es la última instancia que sirve a defender los derechos violados de los ciudadanos.

## Muestra 71

### Nota: 6.5/10

1. La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez, puede en efecto presentar un recurso especial contra esta multa de 800 euros. De acuerdo con el artículo 53.2 de la constitución española, la sra Sánchez puede ir ante los tribunales ordinarios a través un recurso de amparo judicial que se llama un procedimiento especial preferente y sumario. Es decir que gracias a este procedimiento, la Sra. Sánchez va a pasar delante los otros procesos porque se trata de una violación de un derecho fundamental, entonces es más importantes y hay más protección. Además este procedimiento permite pasar ante los tribunales ordinarios más rápidamente.
2. Sí, podría llegar el caso ante el tribunal constitucional. En efecto, según la ley orgánica del tribunal constitucional gracias a un recurso de amparo constitucional el caso podría llegar hasta aquí solamente si se trata de un derecho fundamental (aquí es bueno) y si agotó todas las vías inferior, es decir, solamente si el caso pasó ante el juez de primera instancia después ante el juez de provincia, después ante el tribunal superior y, por fin, ante el tribunal supremo (es decir, ante todos los tribunales ordinarios). Creo que el razonamiento del tribunal constitucional si fuera así sería que no hay una violación del derecho a la libertad de expresión porque en efecto tenemos el derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones pero sin tener un impacto sobre el honor de otra persona. Una persona tiene también el derecho a comunicar o recibir libremente información pero solamente si es de relevancia pública o interés general. Entonces pienso que el tribunal constitucional no reconocería la violación del derecho a la libertad de expresión porque la Sra. Sánchez no publica esta foto y este comentario por el interés general y sin saber realmente porque estaban aparcados aquí.
3. El caso podría llegar ante el tribunal europeo de derechos humanos solamente si el tribunal constitucional no reconoció la violación del derecho de expresión de la Sra. Sánchez. En principio, el tribunal constitucional es el garante máximo de los derechos y libertades pero hay una última vía que es el TEDH. Creo que la decisión del TEDH sería la misma que la decisión del tribunal constitucional es decir el no-reconocimiento a la violación al derecho a la libertad de expresión pero justamente que la Sra. Sánchez publicando esta foto y ese comentario, violó a la ley mordaza.

## Muestra 72

### Nota: 8.5/10

1. La señora Sánchez puede presentar recurso contra esta multa de 800 euros ante los tribunales ordinarios con el recurso preferente y sumario. Este principio se utiliza solo por los casos que tratan de los derechos fundamentales.
2. Sí, podría llegar el caso ante el tribunal constitucional si la sentencia del tribunal ordinario, después el tribunal de su ciudad y por fin el tribunal supremo no es lo que quiere la mujer. A través del recurso de amparo solo si es un caso de derecho fundamental, no se puede utilizar el recurso de amparo por haber robado una persona por ejemplo. Creo que el razonamiento del tribunal sería bajar la multa a 600 euros porque la Sra. Sánchez tomó esta fotografía y como lo dice la ley orgánica: “el uso no autorizado de imágenes o datos personales o profesionales de autoridad o miembros de las fuerzas y cuerpos de seguridad que pueda poner en peligro la seguridad personal o familiar de los agentes, de las instalaciones protegidas o en riesgo el éxito de una operación con respeto fundamental al derecho a la información”. Y el artículo 18: “se garantiza el derecho al honor o la intimidad personal y familiar y a la propia imagen” No tiene el derecho pero, la Sra. Sánchez no tomó una fotografía de la policía sino del coche. Pues no es un peligroso para las familias o a las miembros de las fuerzas – y el artículo 20.1 dice: se reconocen y protegen los derechos a comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión.
3. Sí podría llegar el caso ante el tribunal europeo de derechos humanos TEDH por no respetar el derecho a la libertad de expresión. La decisión del TEDH sería disculpar la

mujer porque las acusaciones no están legítimas. -Porque hizo una fotografía de un coche y no de una persona- Y según el artículo 20 tiene el derecho a comunicar con su límite y con respeto. Pienso que el TEDH...

## Muestra 73

**Nota: 6.5/10**

1. La vecina de Petrer, Señora Sánchez puede presentarse delante del tribunal ordinario con el procedimiento preferente sumario. Puede hacer una demanda de amparo.
2. El caso podría llegar ante el tribunal constitucional porque se trata de violación de los derechos fundamentales con el procedimiento del tribunal supremo, después de un recurso de amparo. El razonamiento del tribunal constitucional sería
3. El caso podría llegar hasta el tribunal europeo de derechos humanos (TEDH) porque esta mujer, señora Sánchez tiene el derecho de expresarse en las redes sociales y los artículos 17.1, 17.3 El artículo 20.2, el 25.3 que, sobre todo dice que “la administración civil no podrá imponer sanciones que, directa o subsidiariamente, impliquen privación de libertad”. Es decir en este caso que lo que hizo esta mujer no es ilegal y que no pueden darle una multa porque el cuerpo de policía ha violado uno de los derechos fundamentales humanos. La decisión del TEDH sería que la publicación en facebook sea borrada del contenido sin que la Sra. Sánchez tenga una multa. Además la policía tendría que apartarse en sitios donde puedan pero sin atentar a la libertad de los minusválidos porque esas personas deben ser tratadas como los otros. Según el artículo 14 que dice que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

## Muestra 74

**Nota: 9/10**

1. La constitución española reconoce los derechos fundamentales de aplicación directa. Así según el artículo 53.2 de esta misma constitución la señora Sánchez puede ir delante los tribunales ordinarios a través de un procedimiento especial (porque es un derecho fundamental que fue violado) preferente (porque pasa delante de todo) y sumario (de corto plazo).
2. El caso podría llegar ante el tribunal constitucional porque se habla de derechos fundamentales que están reconocidos por la norma suprema del Estado que es la constitución. Además, estos derechos tienen una aplicación directa y están reconocidos a cualquiera persona (sea ciudadana o no). Así según el artículo 53 de la constitución española y la ley orgánica del tribunal constitucional (2/1979 de 3 de octubre) que lo completa se puede hacer un recurso de amparo de dos escalones frente a la violación de estos derechos. Primero, el amparo judicial (procedimiento preferente y sumario). Después el recurso de amparo constitucional, ante el tribunal constitucional que es el garante máximo de los derechos y las libertades. Es un recurso subsidiario, es decir que se debe agotar antes todas las vías ordinarias. A través de este, el tribunal verificaría si el derecho es un derecho fundamental y si está violado o no.
3. El caso podría llegar ante el tribunal europeo de derechos humanos. De hecho, si el tribunal constitucional no reconoce la inconstitucionalidad de la ley de seguridad ciudadana o no admite la violación del derecho fundamental que aleguen las dos partes se puede ir ante este tribunal. Asimismo, el TEDH es el órgano supremo para juzgar un derecho humano. Así si el tribunal constitucional no reconoce la violación del derecho a la expresión este tribunal europeo debe admitirlo porque juega en derecho y fuera del contexto español. Además, no se puede quitar un derecho humano a una persona porque lo lleva solamente por el hecho de nacer. Así no se puede autorizar esta multa y sobre todo el TEDH no puede aceptar la violación de un derecho tan importante como el de expresión.

## Muestra 75

**Nota: 8.5/10**

1. La vecina de Petrer puede presentar un recurso en contra de la policía local ante un tribunal ordinario gracias a un recurso preferente y sumario (art. 53 CE) Garantías jurisdiccionales. Este recurso implica, en caso de que haya violación de un derecho fundamental (art. 14 al 29 CE) que el caso sea tratado con prioridad (porque es más importante que un divorcio, por ejemplo) y dure menos tiempo. Si el primer tribunal ordinario no la protege, puede ir al tribunal superior hasta llegar al último tribunal de los tribunales jurídicos, que es el tribunal supremo de Madrid.
2. Si la señora Sánchez ha agotado todas las posibilidades de tribunales ordinarios, y se le ha negado la protección que ella consideraba justa, puede presentar un recurso de amparo frente al tribunal constitucional (art. 53.2 CE) siempre y cuando cumpla con los requisitos de la ley orgánica para presentar un recurso de amparo (art. 55 CE). Este recurso solo lo pueden presentar personas cuyos derechos fundamentales hayan sido violados. Frente a este caso, el tribunal constitucional diría si hubo o no violación de un derecho fundamental, y si las leyes son conformes o no a estos derechos.
3. Si el TC todavía no protege a la Sra. Sánchez, y no cree que sus derechos han sido violados, es posible que el caso llegue hasta el tribunal europeo de derechos humanos. Esto es posible gracias al art. 10 CE. Este es el último recurso posible (tratados por tribunales internacionales). Este recurso se haría en base a la violación de un derecho fundamental (basado en la declaración universal de Derechos Humanos) y probablemente la decisión del TEDH estaría a favor de la Sra. Sánchez.

## Muestra 76

**Nota: 6/10**

1. Esta mujer hubiera podido presentar un recurso preferente y sumario ante los tribunales ordinarios. De hecho, se trata de un recurso que pone de relieve el hecho de que cuando un derecho fundamental ha sido violado, las garantías jurisdiccionales prevén que este caso sea estudiado antes de los otros. Además, se caracteriza por ser un caso corto. Por lo tanto el artículo 53 apartado 2 de la CE, considera que “cualquier ciudadano podrá recabar la tutela de las libertades y derechos reconocidos en el artículo 14 y la sección primera del capítulo segundo ante los tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad. En resumidas cuentas, esta previsión constitucional supone que la vecina de Petrer ponga de realce la vulneración de uno o diferentes derechos fundamentales.
2. Como lo hemos visto antes, aquí se trata de la violación por ambas partes de derechos fundamentales. Por consecuencia, el caso podría llegar ante el tribunal constitucional a través de un recurso de amparo. En efecto, según el artículo 53 apartado 2 de la constitución, “cualquier ciudadano podrá recabar la tutela de las libertades y derechos reconocidos en el artículo 14 y la sección primera del capítulo segundo ante los tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad y, en su caso, a través del recurso de amparo ante el tribunal constitucional”. Por lo tanto, este artículo bien demuestra lo importante que representa la preservación de los derechos fundamentales de los que todos los seres humanos independientemente de sus características (raza, religión, sexo... todos los que subraya el artículo 14 de la CE), que salen de la Declaración de los Derechos Humanos y que son especialmente protegidos por medios jurisdiccionales respecto del Poder Público del Estado y de las demás personas. En fin, como estos derechos fundamentales incluyen a la vez el derecho al propio a la imagen (aquí también puesto de relieve por la ley orgánica de protección de la seguridad ciudadana) así como el derecho a la información veraz (artículo 20 apartado 1) y la libertad de expresión (artículo 20 apartado 1), el razonamiento del tribunal constitucional podría ser la puesta en primer plano de la necesidad de garantizar la seguridad de los ciudadanos dándole razón a la policía.

3. Como la constitución es racional y normativa, a partir del momento en que aún el tribunal constitucional no le da la razón a la mujer y que el caso se relaciona con la vulneración de los derechos fundamentales, sí se puede llegar el caso ante el tribunal europeo de derechos humanos. En efecto, este tribunal es un órgano que protege especialmente los derechos fundamentales y que somete el Estado de origen del demandante a su decisión. En virtud de la libertad de expresión y de información (artículo 20 apartado de la CE) y como el tribunal europeo de Derechos Humanos se hace defensor de los derechos humanos sacados de la declaración de los derechos humanos, le daría la razón a la señora y obligará el estado español a quitarle la multa.

## Muestra 77

### Nota: 6/10

1. La señora Sánchez puede presentar un recurso delante del tribunal de su provincia a través del procedimiento preferente y sumario porque hay un lío con los derechos fundamentales. (art. 52.2 CE)
2. En el caso presente, s el tribunal supremo se pronuncia sobre una sentencia que no conviene a una de las partes, la parte insatisfecha puede recurrir al Tribunal Constitucional si no se han respetado derechos y libertades reconocidos en los artículos 14 a 25 de la constitución. A través de un recurso de amparo constitucional. Art. 43 de la ley orgánica 2/1979 de 3 de octubre del Tribunal Cosntitucional. El tribunal constitucional se basará en el hecho de que no se ha respetado uno de los derechos fundamentales le dará la razón a la Sra. Sánchez debido también al hecho que su comentario era a destinación del cuerpo de policía y no al policía como individuo, que por lo cual es una institución pública.
3. Este caso podrá llegar ante el TEDH si la Sra. Sánchez decid hacer un recurso ante este tribunal, después de que todas las otras vías jurisdiccionales hayan sido agotadas. Porque el derecho que le han vulnerado es una libertad fundamental que se puede encontrar en la declaración universal de Derechos Humanos. Por lo cual el Tribunal Europeo le dará la razón a la ciudadanía porque le han retirado un derecho fundamental.

## Muestra 78

### Nota: 6/10

1. Después de haber recibido una multa de 800 euros, la vecina de Petrer, la Sra. Sánchez puede pedir la obtención de la protección ordinaria que es uno de los pilares de las garantías jurisdiccionales. Es decir, puede afectar un recurso preferente y sumario ante los tribunales ordinarios. En dado caso, que se le hayan agotado todas las vías ordinarias ante los tribunales ordinarios, la Sra. Sánchez puede presentarse ante el tribunal constitucional a través del recurso de amparo, que es la última garantía de los derechos en el sistema constitucional español. Suponiendo que este recurso sea anulado y dependiendo de la gravedad de los derechos reconocidos como violados la Sra. Sánchez puede pedir acceso ante el tribunal europeo de derechos humanos.
2. Este caso podría llegar ante el tribunal constitucional a través de un recurso de amparo. Podemos deducir que si el caso llegase ante el tribunal constitucional el razonamiento sería que los derechos de la Sra. Sánchez han sido violados es decir su libertad de expresión, teniendo en cuenta que los ciudadanos y los poderes públicos están sujetos a la constitución y al resto del ordenamiento jurídico inscrito en el art. 1, al igual que por la citación del art. 20 “el ejercicio de estos derechos no puede restringirse mediante ningún tipo de censura previa”. También reconociendo el derecho violado al cuerpo de policía el tribunal constitucional podría anular la demanda de la Sra. Sánchez ya que como se evoca en el art. 20.4 estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.

3. Sí, el caso podría llegar ante el tribunal europeo de derechos humanos (TEDH) ya que son vulnerados los derechos fundamentales dando lugar a la una ley orgánica. Teniendo en cuenta que el cuerpo de policía tuvo otras soluciones en vez de demandar a la Sra. Sánchez el TEDH puede reconocer la utilización injustificada o abusiva de las facultades reconocidas en dicha ley orgánica que producirá responsabilidad penal, como violación de los derechos y libertades reconocidos por las leyes, inscrito en el art. 55.2.

## Muestra 79

### Nota: 8/10

1. La vecina de Petrer, la señora Sánchez puede presentar un recurso contra esta multa de 800 euros. En efecto, el artículo 53.2 de la constitución española dice que “cualquier ciudadano podrá recabar la tutela de las libertades y derechos reconocidos en el artículo 14 y la sección primera del capítulo segundo ante los tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad”. Y en este caso se trata de esa parte de la constitución entonces la Sra. Sánchez podrá ante los tribunales superiores con el proceso preferente y sumario.
2. Podría llegar el caso ante el tribunal constitucional a través de un recurso de amparo. El artículo 53.2 de la constitución española dice que después el procedimiento de preferencia y sumariedad el caso sigue ante el tribunal constitucional a través de un recurso de amparo (cuando las jurisdicciones anteriores no protegen al demandante que cree en la violación de sus derechos fundamentales). Si fuera así, el tribunal constitucional analizará los derechos pretendamente vulnerados y mirará si la ley orgánica 4/2015 es constitucional.
3. El caso podría llegar ante el tribunal europeo de derechos humanos (TEDH) porque la ley está anticonstitucional y que este caso debería ser un ejemplo para todos. Creo que la decisión del TEDH sería la protección de la Sra. Sánchez porque todo el mundo tiene el derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones (art. 18.1). Que en su comentario “aparcas donde te sale de los cojones y encima no te multan” la señora Sánchez no ha usado de propósito difamatorio sino de la verdad. Reconoce el derecho a la comunicación y la información veraz por cualquier medio de difusión. Y condena a la policía local por abuso de poderes. Los ciudadanos y poderes públicos están sujetos a la constitución (art. 9 CE) y también se prohíben los tribunales de honor en el ámbito de la administración civil y de las organizaciones profesionales. También todo el mundo es igual ante la ley, entonces ningún excepción pueda autorizar a la policía aparcarse en un plaza de minusválidos.

## Muestra 80

### Nota: 8/10

1. La vecina de Petrer la Sra. Sánchez puede presentar un recurso contra la multa de 800 euros por haber fotografiado un coche de policía en una plaza de minusválidos ante los tribunales ordinarios utilizando un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad. Esto se sustenta en el artículo 53 apartado 2 de la constitución española: “cualquier ciudadano podrá recabar la tutela de las libertadas y derechos reconocidos en el artículo 14 y la sección primera del capítulo segundo ante los tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad”. De hecho, la Sra. Sánchez tiene una garantía jurisdiccional. Es decir que ella tiene una garantía para defender sus derechos ante los tribunales.
2. El caso de la Sra. Sánchez podrá llegar ante el tribunal constitucional cuando haya pasado por todos los tribunales ordinarios (tribunal de Barcelona, tribunal de audiencia, tribunal de Cataluña y tribunal supremo español), a través del recurso de amparo. Se utiliza el recurso de amparo por violación de los derechos y libertades referidos en el artículo 53.2 de la constitución española y es un mecanismo que pueden utilizar los ciudadanos o extranjeros ante una clara violación de sus derechos fundamentales reconocidos en los artículos 14 a 29 de la CE. El tribunal constitucional le daría la razón

a los dos agente de la policía local ya que tuvieron una razón válida y jurídica para aparcarse en una plaza reservada para minusválidos. Y porque no hubo un atentado hacia su seguridad personal o familiar.

3. El caso podría llegar ante el tribunal europeo de derechos humanos (TEDH) como último recurso si la demandante piensa que la vulneración de sus derechos no ha sido recompensada adecuadamente y porque la demandante busca una protección internacional. La decisión del TEDH será de condenar a los agentes de policía por haber utilizado un puesto para aparcarse que no les correspondía.

## **Aspectos del Derecho Español, de las Personas y de la Familia. (Programa MINERVE – Semestre 1)**

Consigna 9 – Caso de Gisela y Ramón.

### **Muestra 81**

**Nota: 16/20**

1. El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es un régimen de separación de los bienes.
2. Efectivamente, el divorcio de los dos puede dar a lugar a una compensación económica por razón de trabajo porque Ramón ha trabajado mucho más que Gisela que “no ha trabajado nunca fuera de casa”. Entonces Ramón tiene más privilegios y eso es justo jurídicamente.
3. No creo que se cumplen los requisitos para que el juez decrete el divorcio porque tienen una hija de 11 años y una de mayor de edad.

### **Muestra 82**

**Nota: 18/20**

1. El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón será la separación de bienes. En efecto, no tienen la misma vecindad civil, no hacen un pacto antes, no declaran dónde viven juntos antes, y se van a vivir en USA. Entonces debemos mirar donde se casan para saber el régimen en vigor. Entonces es en Barcelona.
2. Gisela puede obtener una compensación por mayor trabajo porque se ha dedicado durante todo su matrimonio a cuidar de la casa y de la familia. Entonces ella no trabajó para ocuparse de su familia durante que Ramón trabaja. Además, se puede obtener esta compensación porque Ramón puede pagar.
3. Pese a la oposición de Ramón y porque tienen hijo menor deben ir ante el juez porque sería un procedimiento judicial. En efecto, hay conflictos porque Ramón se opone y deben ir ante el juez para que él se ocupe de los efectos para los hijos y principalmente para la menor.

### **Muestra 83**

**Nota: 18/20**

1. El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es el de Cataluña porque se casan aquí, viven antes aquí y sus hijos viven aquí. Es decir que es el régimen de separación de bienes.
2. Además el divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de Gisela porque sacrifica su carrera profesional para cuidar de la casa y de la familia mientras que Ramón trabajó.

3. Creo que los requisitos para que el juez pronuncie el divorcio se cumplen porque Gisela exprese su voluntad de divorciarse el hecho de que la pareja se deteriora, además la oposición de Ramón no sirve porque Gisela tiene más argumentos como él. Sacrificio de su trabajo por su casa y su familia mientras que Ramón no hace eso. Además el padre Ramón puede oponerse para la guarda de su hija menor Bea y puede ser difícil para el juez de organizar eso.

## Muestra 84

**Nota: 13.7/20**

1. El régimen económico matrimonial de Gisela es de separación de bienes si Gisela decide de divorciarse porque aunque no haya nunca trabajado fuera de casa cuida la casa y a la familia lo que no la penalizaría. Financieramente tienen cada uno partes iguales pero además el marido Ramón, le tiene que donar una pensión alimentaria porque no tiene trabajo y dedica su vida a cuidar de la casa y de la familia. Por lo que es de los dos hijos habría una alternación donde los hijos irían recidiendo por ejemplo dos semanas en cada domicilio de los padres separados. La ley es aplicada en Cataluña por tener la vecindad civil catalana en común entre los padres y los hijos.

## Muestra 85

**Nota: 17/20**

1. Gisela y Ramón pueden hacer un contrato para determinar el régimen económico matrimonial de su matrimonio. A falta de este contrato, el régimen económico matrimonial se hace con la vecindad civil. Pero no tienen la misma y quieren ir a Madison (América). Así, el régimen económico va a ser el de la vecindad civil del lugar del matrimonio (Art. 2 CCE). En este caso será el régimen legal supletorio de Cataluña; separación de bienes.
2. Sí Gisela podría tener una compensación por razón de trabajo porque no ha trabajado nunca y dedicó su vida a cuidar de la casa y de la familia. Así, si con el divorcio tiene una diferencia muy importante en sus ingresos, podría tener una compensación por razón de trabajo.
3. Sí se cumplen los requisitos para que el juez decreta el divorcio porque la situación entre los dos se ha deteriorado y necesitó el consentimiento de uno para pedir el divorcio.

## Muestra 86

**Nota: 19.3/20**

1. Según el artículo 9.2 del Código Civil español, el régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es separación de bienes porque no tienen la misma vecindad civil (pues no se puede aplicar esa ley), no es preciso que han hecho capitulaciones matrimoniales, el lugar de residencia inmediatamente después de la celebración es Madison y eso no es en España pues se aplica la ley del lugar de casamiento. Barcelona. Pues se aplica el Código Civil de Cataluña, es decir, separación de los bienes.
2. El divorcio puede dar lugar a una compensación económica por razón de trabajo para Gisela porque ella se queda más a casa y tiene menos dinero que Ramón. El único requisito que tienen que cumplir es el hecho de que tienen que ser casados desde 3 meses: es el caso pues pueden divorciarse.

## Muestra 87

**Nota: 19.3/20**

1. La cuestión aquí es que si Marta quisiera solicitar la rebaja del precio del bien acogiéndose al régimen de falta de conformidad, en primer lugar tendría que solicitar la reparación o la sustitución del microondas. Y únicamente después de haber solicitado dicha reparación o sustitución del mismo, entonces sí que podría solicitar la rebaja en el precio del bien. (O incluso la resolución del contexto si los problemas detectados fueran

de gran importancia, pero este no parece ser el caso). Esta es la principal desventaja (o una de ellas) del régimen de la falta de conformidad: sus soluciones jerarquizadas en dos “niveles”: 1. reparación o sustitución del bien (ésta última no es aplicable para los bienes que funcionando (¿?) como son, por ejemplo, los de segunda mano. 2. Reducción del precio del bien o, resolución del contexto. Debería reclamarle a Marta amparándose en lo que disponga la LAU (Ley de Arrendamientos Urbanos).

2. El régimen económico matrimonial de la pareja es el régimen de separación de bienes porque sabiendo que la misma ley personal y que se fueron a vivir en los EEUU después del matrimonio, hay que aplicar el régimen del lugar del matrimonio, es decir, Barcelona. Entonces se aplica el Catalán y el régimen de separación de bienes.
3. Como Gisela no ha trabajado nunca para poder cuidarse de la casa y de los hijos, lo ha hecho de manera clara mucho más que Ramón, entonces puede recibir la compensación por razón de trabajo.
4. Se puede decretar un divorcio mismo si solamente una de las dos personas lo pide. No se necesita un acuerdo mutuo para poder divorciarse. Si no hay un acuerdo entre las dos partes, el divorcio debe hacerse ante un juez.

## Muestra 88

### Nota: 17/20

1. Primero, el régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es el de la separación de los bienes porque Ramón tiene vecindad civil catalana y se casan en Barcelona, donde se aplica este régimen.
2. Segundo, el divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo porque Gisela no ha trabajado, se ha dedicado a cuidar de la casa y de la familia. Además, Ramón tiene un patrimonio más importante que ella gracias a su trabajo pero ha participado a las cargas familiares. Así, podemos decir que es posible con estos elementos que el juez acuerda compensaciones por razón de trabajo.
3. Por fin, creo que pese a la oposición de Ramón, el juez puede acordar el divorcio con compensación por razón de trabajo pero también por la educación de los hijos porque, Bea tiene 11 años así es menor y Marina, mayor de edad puede continuar, si no tiene patrimonio o si estudia, a obtener una ayuda financiera de sus padres.

## Muestra 89

### Nota: 18/20

1. Para saber cuál es el régimen económico matrimonial de los cónyuges, debemos ver las reglas que determinan los regímenes económicos. Es el artículo 9.2 del Código Civil Español. Como Gisela y Ramón no tienen una vecindad (ley personal) común, que su residencia inmediatamente posterior a la celebración de su matrimonio estaba en un país extranjero y que vuelven a Cataluña después, el régimen económico matrimonial se elige según el lugar de celebración del matrimonio. Como se casaron en Barcelona, el régimen económico es el régimen de separación de bienes (régimen económico supletorio de Cataluña).
2. La compensación por razón de trabajo es acordada si dos condiciones son recibidas. Primero, el demandante a la compensación ha tenido cuidado de la casa “sustancialmente más que el otro”. Es decir, que el conyugue ha dejado su trabajo y durante este periodo ha contribuido a las cargas de la vivienda. Segundo, el otro conyugue debe haber obtenido un incremento de su patrimonio.
3. Aplicado al caso, el divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo porque Gisela ha dejado su trabajo y se ha dedicado a cuidar la casa y de la familia mientras que el patrimonio de Ramón podría ser aumentado porque continuaba a trabajar. Entonces es Gisela que podrá hacer una demanda de compensación por razón de trabajo. El juez puede decretar el divorcio aunque tienen una hija menor porque tienen los requisitos necesarios. Pero será un divorcio contencioso porque Ramón se opone al divorcio. El juez deberá organizar la guarda de asistencia de la menor.

## Muestra 90

**Nota: 18.4/20**

1. El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es el régimen de separación de bienes porque se casaron en Cataluña, después se fueron a vivir a Estados Unidos y cuando volvieron a España, sus dos hijos nacieron en Cataluña: se aplica el régimen económico matrimonial catalán.
2. El divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo porque Gisela nunca trabajó fuera de casa; solo Ramón trabajaba.
3. Se cumplen los requisitos para que el juez decrete el divorcio a partir del momento que uno de los conyugue le pide.

## Muestra 91

**Nota: 15.1/20**

1. El régimen económico matrimonial es un régimen de separación de bienes, porque se han casado en Barcelona entonces es el régimen supletorio de Cataluña que está vigente. El divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo para Gisela porque no ha trabajado nunca. El régimen matrimonial será el régimen económico matrimonial de Cataluña, ya que se casaron en Barcelona, por lo tanto es por bienes separados. Sí, es posible que Gisela obtenga una compensación de trabajo ya que al atender la casa (hogar) cuenta como trabajo y tiene que ser compensada una cuarta parte. Además se toma en cuenta que Gisela no ha trabajado nunca fuera de casa así que su inserción al mundo laboral sería más difícil. Además de la compensación por razón de trabajo, Ramón deberá pagar una pensión alimentaria a sus hijas. Gisela y Ramón sí cumplen con los requisitos para divorciarse ya que aunque Ramón se oponga, ya cumplen con el requisito de tener 3 meses de casados puesto que ya llevan 23 años de casados. También para llevar a cabo el divorcio, no se necesita que las dos partes o conyugues estén de acuerdo, basta con que un conyugue lo solicite, si no se llega a un acuerdo al final, el juez puede tomar parte para agilizar el trámite.

## Muestra 92

**Nota: 14.7/20**

1. En Barcelona, el régimen económico matrimonial es el de la separación de bienes. Gisela y Ramón han contrado matrimonio en Barcelona. Por eso, el régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es el de la separación de bienes.
2. El divorcio puede dar a lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de Gisela porque como se ha dedicado a cuidar de la casa y de la familia, no podía trabajar.
3. No se cumplen los requisitos para decretar el divorcio porque tienen una hija que depende de ellos: Bea, que tiene 11 años, que no tiene la mayoría de edad y que no es emancipada.

## Muestra 93

**Nota: 16/20**

1. El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es el de Cataluña porque viven y se han casado allí, entonces es la separación de bienes, si no han fijado de hacer un contrato matrimonial para las ganancias, no tienen patrimonio matrimonial.
2. Pues, el divorcio aquí puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo porque Ramón es el único que tiene un trabajo, gana más dinero que su esposa y Gisela no ha trabajado nunca fuera de casa. Además, ella ayuda su marido en su trabajo. Son las tres condiciones que pueden dar lugar a una compensación.
3. Por fin, porque tienen una hija menor de 11 años, no pueden pasar ante un notario, deben pronunciar el divorcio ante un juez para proteger los intereses de la hija más

jóvena. El pasaje ante un notario es posible únicamente cuando los hijos están mayores o que no hay hijos.

## Muestra 94

**Nota: 19/20**

1. El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es el de la separación de bienes. En efecto, son de vecindad civil diferentes, no han elegido una ley personal u otro y se han movido a los EEUU después de casarse. Por eso, la ley que se aplica es la del lugar de celebración, es decir, Barcelona. En Cataluña el régimen matrimonial supletorio es el régimen de separación de bienes.
2. En este caso, Gisela no ha trabajado nunca fuera de casa porque se ha dedicado a cuidar de la casa y de la familia. Por eso, el divorcio puede dar a lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de Gisela.
3. El posible divorcia a petición de uno de los conyugues pero se debe juntar a la demanda una formulación de las medidas previstas para regular los efectos del divorcio. En efecto, Ramón y Gisela tienen una hija menor y el juez debe fijar la atribución de la vivienda familiar, los alimentos, la compensación por razón de trabajo, la guarda de custodia, la prestación compensatoria si hay una, etc. Después de regular esto el juez podría decretar el divorcio.

## Muestra 95

**Nota: 17/20**

1. El Régimen económico matrimonial toma parte de lo que es regulado por las leyes estatal. Así que depende del Código Civil español cualquiera que sea la vecindad civil de los contrayentes ni su lugar de casamiento.
2. El divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de Gisela porque ha cuidado de la casa y de la familia y eso era su “trabajo”. Con el divorcio se pudiera tener dificultades así que es normal que persive una compensación.
3. Se cumplen los requisitos para que el juez decrete el divorcio porque se necesite únicamente la demanda de uno de los dos para divorciarse.

## Muestra 96

**Nota: 14.5/20**

1. Gisela y Ramón se casaron en Barcelona, en Cataluña. Los conyugues tienen dinero gracias al trabajo de Ramón. Gisela quiere divorciarse. El Código Civil Catalán impone un régimen de separación de bienes de manera automática para los matrimonios, mas los beneficios ganados después del matrimonio son en común para la pareja. Entonces Gisela y Ramón son en un régimen de separación de bienes.
2. En el Código Civil catalán se dice que cuando hay una diferencia importante en las condiciones de vida de los conyugues (a causa del dinero) eso puede dar razón a una compensación por razón de trabajo, especialmente cuando uno de los conyugues no trabaja. Finalmente, es posible que Gisela obtenga una compensación por razón de trabajo puesto que no trabaja.
3. En el Código Civil catalán, es preciso que un divorcio querido solamente por un conyugue tiene motivos serios. El divorcio judicial es una posibilidad si Gisela puede probar de manera fuerte que su esposo hizo faltas graves relativamente el matrimonio. Para Gisela, es posible divorciarse, pero tiene que elegir el divorcio judicial ante el juez y justificar su demanda. Ramón puede defenderse de estas acusaciones.

## Muestra 97

**Nota: 15.4/20**

1. Gisela y Ramón tienen el régimen económico matrimonial de gananciales porque se han casado en Barcelona y que el régimen económico matrimonial determinado por el Código Civil español es el de gananciales ( y el catalán, es separación de bienes).

Además querían divorciar en Cataluña y el divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de Gisela que no ha trabajado nunca fuera de su casa, que se ha dedicado a cuidar de la casa y de la familia y que los ingresos familiares provienen del trabajo de Ramón. Entonces la compensación por razón de trabajo puede dar lugar y calculada en función de los ingresos de Ramón y de la vida familiar. Por eso, creo que se cumplen los requisitos para que el juez decreta el divorcio, pese a la oposición de Ramón de quien depende la situación económica de la familia y de Gisela. Ramón debe dar una compensación a Gisela porque ella puede vivir sin trabajo. La compensación por razón de trabajo tendría su extinción cuando ella trabajara.

## Muestra 98

**Nota: 15.3/20**

1. Gisela y Ramón se casaron con separación de bienes ya que en la ley vigente del EAL donde se casaron (Cataluña)
2. Creo que el divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de Gisela, ya que se encontrará sin ingresos porque no tiene trabajo.
3. Creo que no ya que Ramón se opone al divorcio, que Bea no está emancipada, que Gisela no tiene cómo vivir y educar a Bea y que se ha cumplido el plazo de los tres meses.

## Muestra 99

**Nota: 17.4/20**

1. El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es el régimen de separación de bienes. Se justifica porque ellos se casaron en Cataluña y el régimen que se aplica aquí es el régimen de separación de bienes.
2. Gisela podría obtener en caso de divorcio una compensación por razón de trabajo porque durante el matrimonio se ha dedicado a cuidar de la casa y de la familia. Esta razón va a permitir a Gisela obtener una compensación por razón de trabajo.
3. El divorcio entre los conyugues no puede ser ante un notario porque hay la presencia de una niña de 11 años, es decir, de menor edad. Por eso con una firma(?) judicial y con acuerdos a propósitos de los niños Gisela reclamar el divorcio.

## Muestra 100

**Nota: 15.1/20**

1. El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es el de la separación de bienes, porque Ramón es el único que trabaja.
2. Pues, sí, Gisela puede obtener legalmente una compensación por razón de trabajo. Efectivamente, esta compensación se aplica al conyugue que ha pasado su tiempo a cuidar de la casa o de la familia.
3. Como Gisela y Ramón tienen un hijo menor (Bea 11 años) por eso deben ir ante del juez para hacer una separación formal o legal para regular la ayuda (los gastos familiares, el derecho de visita...)

## Muestra 101

**Nota: 17.1/20**

1. El régimen económico matrimonial de la pareja es de separación de bienes si no tienen capitulaciones matrimoniales. En efecto, es el régimen supletorio en Cataluña.
2. En este caso, Gisela puede obtener una compensación por razón de trabajo porque hay una diferencia patrimonial con su marido y se ha dedicado su vida cuidando de su casa y familia. Pues, hay una pérdida de oportunidad de trabajo.
3. El juez puede decretar el divorcio si hay una cesación de la vida común pues, si Gisela decide irse, el juez va a decretar el divorcio a pesar a la oposición de Ramón.

## Muestra 102

### Nota: 15/20

1. El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es el de separación de bienes (Cataluña) porque hay un conflicto interregional ya que tienen vecindad civil diferente. Es entonces el lugar del casamiento que se toma en cuenta que es Barcelona en Cataluña.
2. Gisela tiene derecho a una compensación por razón de trabajo porque no ha trabajado nunca fuera de casa y el matrimonio ha crecido en desequilibrio económico entre ella y su marido quien tiene trabajo.
3. Se cumplen los requisitos para que el juez decide el divorcio porque siguen teniendo a cargo una hija menor no emancipada. (Bea que tiene 11 años)

## Muestra 103

### Nota: 18/20

1. Gisela y Ramón se casaron en Barcelona, así, si no han previsto un convenio antes del matrimonio, el régimen económico matrimonial será el régimen económico legal supletorio de Cataluña, es decir, el régimen de separación de bienes, cada conyugue tiene su propio patrimonio con sus bienes privativos y individuos.
2. Como Gisela no trabaja durante el matrimonio, eso para ocuparse de las tareas familiares y de la educación de los hijos puede demandar una compensación por razón de trabajo para establecer una cierta igualdad.
3. Gisela puede demandar el divorcio pero mismo si Ramón se opone al divorcio.

## Muestra 104

### Nota: 18/20

1. Aquí se considera que el régimen económico del matrimonio de Gisela y Ramón es el del lugar donde fue celebrado el matrimonio, es decir, Cataluña. Significa que hay separación absoluta de los patrimonios y bienes con algunos límites (interés y finanzas familiares) incluso la compensación por razón de trabajo. Creo que en ese caso Gisela sí puede pedir una compensación porque nunca trabajó y tiene hija menor que debe cuidar.
2. De verdad no sé si se cumplen los requisitos pero me parece completamente increíble si no se acordaría el divorcio porque si Gisela no quiere quedarse con Ramón nadie debería obligarla.

## Muestra 105

### Nota: 19/20

1. Régimen económico matrimonial: se aplica el régimen de separación de bienes. Se aplica la tercera condición, el régimen del lugar de residencia posterior al lugar de residencia, ya que hay dos vecindades distintas y tampoco optaron por un régimen económico durante las capitulaciones. Si, Gisela podrá beneficiar de una compensación por el trabajo, ya que durante el matrimonio se ha dedicado a la familia, criando a los hijos.
2. Sí se pueden divorciar de manera jurídica, y podrá pronunciarse el divorcio por deterioración de la unión matrimonial. El juez podrá apreciar y analizar los motivos de Gisela.

## Muestra 106

### Nota: 18.6/20

1. Si Gisela y Ramón no decidieron de su régimen económico matrimonial, se aplica el régimen automático de Cataluña que es la separación de bienes ya que se casaron en Cataluña y también tienen vecindad civil catalana. El divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de Gisela ya que nunca tuvo ingresos y pasó su tiempo a atender a la familia y a la vivienda familiar. Aún Román se opone al

divorcio, puede ser acordado por el juez si la convivencia entre los dos no puede funcionar más.

## Muestra 107

**Nota: 19/20**

1. Gisela y Ramón tienen con REM el de la separación de bienes. En efecto, no tienen la misma vecindad civil. No han elegido una residencia antes del matrimonio; después del matrimonio no viven en España sino en los Estados Unidos. Pues es el REM del lugar de la celebración del matrimonio que se aplica, es decir, el de Cataluña porque se casan en Barcelona. Además no hay convenio es decir que es el REM legal supletorio de Cataluña que se aplica = el de la separación de bienes (no patrimonio común).
2. El divorcio puede, en efecto, dar lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de alguno de los dos y más precisamente a favor de Gisela. En efecto, durante el matrimonio, Gisela no ha trabajado para dedicarse a cuidar de la casa y de la familia y del otro lado el patrimonio de Ramón ha aumentado porque ha trabajado. Además, el REM de Gisela y Ramón es el de la separación de bienes pues es posible que Gisela demande y recieve una compensación por razón de trabajo.
3. Para terminar, se cumple los requisitos para que el juez decrete el divorcio porque son casados desde más de 3 meses (se casan en 1993 y ahora las hijas que nacieron tienen 18 y 11 años). Pues la condición de tiempo para acordar un divorcio está cumplida.

## Muestra 108

**Nota: 17/20**

1. El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón depende de Cataluña porque se casan en Barcelona. El divorcio puede dar una compensación por razón de trabajo porque Gisela no trabaja y ella no tiene mucha probabilidad de encontrar un trabajo. Gisela tiene que vivir con el mismo nivel de vida que cuando hubo Ramón porque tiene dos hijas. Pero solo Bea es tomada en cuenta porque no es mayoría de edad mientras que Marina sí. Por eso Ramón puede dar una compensación en razón de trabajo.
2. Sí pienso que el juez decrete el divorcio pese a la oposición de Ramón porque él tiene una situación económica correcta y además es Gisela que se ocupa de la casa y de sus hijas.

## Muestra 109

**Nota: 16.7/20**

- 1- El régimen económico matrimonial es el catalán, o sea la separación de bienes porque tienen vecindad civil diferente y después de casarse se fueron a los Estados Unidos así que hay que reportarse al lugar de celebración del matrimonio, que es Barcelona.
- 2- El divorcio puede dar lugar a una compensación de trabajo en favor Gisela ya que siempre se ha dedicado a cuidar de la casa y la familia, así que no tiene recursos económicos.
- 3- El único requisito que hay que cumplir para pedir el divorcio es haber pasado más de 3 meses de casados y ellos llevan 20 años. La oposición de uno de los conyugues no influye sobre la decisión de un divorcio.

## Muestra 110

**Nota: 16.6/20**

1. El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es el de separación de bienes, vigente en Cataluña. Normalmente el derecho aplicable es el de la pareja pero al venir de una comunidad diferente el del lugar del domicilio posterior al matrimonio que es, dejando de lado Madison, Cataluña. De hecho Gisela podría pedir una compensación económica ya que están bajo el régimen de separación y cumple los requisitos. Se quedó en casa ocupándose de sus hijas mientras su marido trabajaba.
2. Se cumplen además los requisitos para el divorcio ante el juez ya que la mera petición de uno de los conyugues permite el divorcio pese a la oposición del otro y que, como Bea es menor, debe hacerse ante un juez.

## Muestra 111

**Nota: 13/20**

1. El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es el régimen de separación de bienes, aquel que se aplica en Cataluña. (art. 9.2 el Código Civil español).
2. Sí, el divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo porque la madre cuidó la casa y la familia desde su matrimonio hasta hoy y como Bea, la hija, está menor de edad la madre puede obtener una compensación por razón de trabajo de la parte de Ramón.
3. Sí, pienso que el juez puede pronunciar el divorcio en base a que Gisela dice que la relación de la pareja se ha deteriorado.

## Muestra 112

**Nota: 16.5/20**

1. El régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón es la separación de bienes ya que en las Islas Baleares tanto como en Cataluña el régimen económico matrimonial que rige es este último.
2. En efecto, Gisela puede pedir una compensación por razón de trabajo al igual que una pensión alimentaria ya que podemos suponer que Marina y Bea viven con ella y visto que estamos haciendo referencia a una menor es mucho más posible que se le otorgue cierta demanda.

## Muestra 113

**Nota: 17/20**

1. En esta situación, como Gisela y Ramón no tienen la misma vecindad civil, el régimen económico matrimonial que se impone es el del lugar de residencia, o sea el de Cataluña. De hecho, el régimen establecido en esta comunidad autónoma es el de separación de bienes así que es este que se aplica necesariamente. Por otra parte, el divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo ya que Gisela nunca trabajó para dedicarse a su casa y sus hijas y que los ingresos familiares provienen del trabajo de Ramón. Por fin, pese a la oposición de Ramón un juez puede decretar el divorcio ya que el acuerdo solo de un conyugue puede permitir el divorcio.

## Muestra 114

**Nota: 4/20**

1. El régimen económico matrimonial es comunidad de bienes. Además, Ramón puede dar una compensación por razón de trabajo porque primeramente Gisela está sin empleo y luego Marina y Bea son menores entonces Ramón debe dar una pensión alimentaria hasta la mayoría de sus hijas.

## Muestra 115

**Nota: 17/20**

1. Según el artículo 16.1.1 del Código Civil: “la ley personal es la determinada por la vecindad civil”. Según el artículo 3.2 de la CE, consideramos que en este caso (-). Gisela y Ramón no tenían la misma ley personal. (-) No han elegido una de las dos leyes personales o la residencia con acuerdo común. (-) Se han ido vivir directamente en los Estados Unidos inmediatamente después de casarse. (-) De hecho es el cuarto punto de la ley que se aplica: El régimen económico que se aplica será el del lugar donde se ha celebrado el matrimonio: aquí en Barcelona en 1993. El REM de Cataluña. Según el artículo 2.31.10: la separación de bienes.
2. El divorcio puede en efecto dar lugar a una compensación por razón de trabajo en el caso de la mujer. En efecto, según el derecho español si los ingresos vienen solamente del trabajo de uno de los conyugues (¿? Pero que al lado el ocio Gisela ayuda a la casa, ayuda al trabajo del otro →Gisela puede pedir la compensación.

3. Según el derecho español, el divorcio puede darse ante el notario pero también el juez, por ejemplo. En este caso será el juez porque una de sus hijas es menor de edad.

## Muestra 116

### Nota: 11/20

1. El régimen económico de Gisela y es el régimen catalán, ya que ambos tienen vecindades jurídicas diferentes, residían separados antes de casarse y se mudan a Estados Unidos justo después del matrimonio. El lugar del matrimonio es entonces lo que define el régimen económico matrimonial.
2. Gisela podría pedir una compensación por razón de trabajo, pero si lo hiciera, nada más se tomaría en cuenta el tiempo y trabajo realizado una vez de vuelta en España se cumplen los requisitos para el divorcio.

## Muestra 117

### Nota: 5/20

1. El divorcio puede dar lugar a una compensación a Gisela porque no trabaja pero si la situación evoluciona, es decir que Ramón pierde su trabajo o que Gisela encuentra uno la pensión podría desaparecer.

## Muestra 118

### Nota: 13/20

1. Primero el régimen económico matrimonial de ambos es el de la sociedad de gananciales porque se encuentran en Barcelona, tienen la vecindad civil catalana y se casan en Barcelona. La ley personal común no se puede utilizar aquí pero las otras sí-
2. Según la ley el que ha trabajado más se debe ver percibir una compensación para el hombre pero la mujer después del divorcio creo que debe percibir una parte de los gastos familiares para vivir – pero aquí primero a favor del hombre-
3. No creo que se cumplen los requisitos para que el juez decreta el divorcio pese a la oposición de Ramón.

## Muestra 119

### Nota: 10/20

1. Gisela y Ramón se han casado en Barcelona, no es precisado si los esposos han hecho una declaración sobre el régimen económico de su matrimonio, entonces el régimen económico de Cataluña es el régimen de separación de bienes.
2. El divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de Ramón puesto que es el único que ha trabajado entonces podemos suponer que todo el dinero ha venido de él y no de su mujer.
3. Los requisitos no pueden cumplirse ya que es un régimen de separación de bienes.

## Muestra 120

### Nota: 7/20

1. Gisela puede obtener una pensión alimenticia para Bea pero no para Marina quien está mayoría. Esta pensión va a ser más importante porque Gisela no ha trabajado para ocuparse de las chicas y de la casa, así Ramón trabajaba pero Gisela también.

# Derecho de Obligaciones, Contratos y Responsabilidad – Semestre 4

Consigna 10- Caso de Claudia.

Muestra 121

**Nota: 2/10**

1. Claudia no puede acudir al régimen de saneamiento por vicios porque el ordenador portátil presenta anomalías de funcionamiento 1 años y siete meses después su entrega. El plazo de prescripción en el régimen del saneamiento por vicios es de 6 meses solamente.
2. Claudia no puede acudir al régimen de incumplimiento porque el hecho que ella considera que el ordenador portátil no funciona después un corto plazo no lleva (¿?) de la falta del incumplimiento de entregar un bien que corresponde a los requisitos de Claudia. Aquí, Claudia hace frente a un problema de funcionalidad.
3. Claudia puede acudir al régimen de falta de conformidad porque hay entrega, hay oculto, hay problema de funcionalidad. Pero puede acudir a través de Luis porque es él que compró el portátil en un almacén y además, es un consumidor. Pues, puede declarar que el producto es defectuoso porque la garantía es de 2 años después de la entrega. Puede también pedir restitución o separación (en una primera parte) porque el plazo por esto es de 3 años después de la entrega.

Muestra 122

**Nota: 10/10**

1. Para poder acudir al régimen del saneamiento por vicios se necesita que la cosa sea entregada. En este caso funciona. Después, el ordenador tendrá que tener un vicio, es decir, un problema funcional. Apagarse de repente y sin razón es un problema funcional. El vicio debe estar presente al momento de la entrega. Un experto dirá si es un vicio por mal uso o de la cosa misma. En este caso, se puede suponer que el ordenador tenía el problema al momento de la entrega porque Luis nunca lo ha utilizado antes de venderlo. El vicio debe ser oculto es decir que Claudia no se ha podido dar cuenta del vicio al momento de la entrega. Como el problema ha aparecido siete meses después, se supone que era oculto. Si el experto afirma que es un problema de la cosa misma Claudia tiene los requisitos. Pero para interponer la acción, hay un plazo de 6 meses a contar desde la entrega. Como el problema apareció siete meses desde la compra, el plazo para actuar ya es pasado entonces Claudia no puede acudir a este régimen.
2. Para poder acudir al régimen del incumplimiento se necesita probar el dolo (¿?) o la culpa del vendedor. Es decir que el vendedor, entonces Luis, sabía que el ordenador tenía un problema pero lo ha vendido o que Luis lo ha vendido y había podido saber que el ordenador tenía un problema. Como Luis nunca ha utilizado el ordenador no podía o no había podido saber que el ordenador tenía un problema funcional. Esta prueba será difícil a aportar y entonces Claudia no puede acudir a este régimen.
3. El régimen de la falta de conformidad está previsto en el texto refundido de la ley general de defensa del consumidor y del usuario (2007). Entonces, el primer requisito es que el contrato sea pasado entre un consumidor y un profesional. Un consumidor es una persona que contrata con finalidad ajena a su trabajo. Un profesional es una persona que está actuando en su trabajo. Sí se puede decir que Claudia es una consumidora, Luis no es un profesional ya que simplemente es su vecino que había comprado un ordenador hace 1 año y que no lo utilizaba. Se puede suponer que cuando Luis actúa no es dentro su trabajo. Como no hay un profesional, este régimen no se puede acudir por Claudia.



## Muestra 123

**Nota: 4/10**

1. Claudia para acudir a las normas del saneamiento por vicios tendrá que reunir todos los requisitos. Primer, esas normas piensan sólo en el contrato de compraventa, aquí se trata bien de este contrato ya que es oneroso (¿?), y que Claudia da dinero en contra de un ordenador. También, ya que se trata de un problema de funcionamiento, es decir, que el vicio del ordenador está contenido en el ordenador sí mismo y que además, el vicio de funcionamiento parece ser oculto/escondido. Claudia reúne un requisito de más. Sin embargo, si sabía que el ordenador se apagaba sin razón no podría acudir esas normas. Por tanto, Claudia no podría acudir esas normas porque el plazo de 6 meses desde la entrega se ha caducado desde 13 meses. Ya no puede reaccionar.
2. (muy confuso, anota la profe) Le será posible a Claudia acudir el régimen del incumplimiento si reúne los requisitos que son los siguientes. A propósito del plazo para reaccionar, no hay problema ya que es de 4 años. Esas normas están pensando sólo en las obligaciones. Entonces si quiere indemnización de dueños y perjuicios tendrá que conseguir a probar la mala fe del vendedor (que es Luis). Tendrá que probar que Luis sabía que su ordenador no funcionaba, porque aquí no se presume la responsabilidad del vendedor. Si consigue a probar la mala fe del vendedor podría escoger entre dos soluciones el de la reducción y el del rebajo del precio. Claudia no podía acudir a esas normas ya que el problema no afecta a las obligaciones de la entrega si no un vicio del ordenador. También la gravedad la apreciará el juez.
3. Si presumimos que el contrato de compraventa entre Luis y Claudia se desarrolla, se ubica en Cataluña. Claudia podría acudir a las normas del régimen de la falta de conformidad. En efecto, esas normas son más amplias que las de las leyes estatal. Porque no se tratan sólo de vicios de funcionamiento, pero de la falta de conformidad tiene que ser oculta. También el plazo es más amplio ya que tiene 3 años desde la entrega para acudir esas normas sabiendo que el consumidor tiene que darse cuenta de la falta de conformidad dentro de los 2 años desde la entrega, es lo que se ocurre aquí. Por fin, Claudia tendrá en un primer tiempo que acudir a dos tipos de soluciones de primer nivel: la reparación o la sustitución. Si ha pedido la reparación pero que no ha reparado el problema por tanto podrá a este momento acudir una sustitución a dos otros tipos de soluciones de segundo nivel que son la resolución o el rebajo del precio. En nuestro caso, me parece más fácil y adecuado que Claudia acude al régimen de la falta de conformidad.

## Muestra 124

**Nota: 6/10**

1. Para poder acudir al régimen de saneamiento por vicios es necesario que el defecto sea un problema funcional y que sea un problema de origen ya presente en el momento de la entrega de la cosa. El problema tiene que ser oculto a los ojos del comprador. Claudia cumple todos estos requisitos pero el plazo de seis meses para interponer la acción y pedir la (¿?di-)resolución del contrato ya ha parado. Así que no puede acudir a este régimen.
2. El régimen del incumplimiento supone la entrega de la cosa con determinadas características. Si existe un defecto, el vendedor no cumple con su obligación de entrega. El ordenador de Claudia tiene un defecto funcional, por lo cual, el requisito está cumplido. El incumplimiento es imputable al vendedor solo si es responsable de este incumplimiento. Es decir que Claudia deberá probar la negligencia o la intencionalidad del vendedor para que el juez ordene el cumplimiento de la obligación (plazo de 4 años y el ordenador sólo tiene un año y siete meses) o la resolución del contrato (caducidad de 5 años). Aunque el juez tenga la prueba de la culpa del vendedor, no tiene la obligación de ordenar la resolución del contrato. Según su apreciación, puede ordenar también la rebaja del precio, por ejemplo. Si ordena el

cumplimiento o la resolución del contrato, Claudia también puede pedir la indemnización daños y perjuicios.

3. El régimen de la falta de conformidad resultado del texto refundido de la ley de defensa de los consumidores y usuarios. Este régimen supone la manifestación del defecto del producto del contrato, que sea funcional o no, en un plazo de dos años y la interposición de la acción en un plazo de 3 años. Estos requisitos de plazo están cumplidos ya que el ordenador solo tiene un año y siete meses. El régimen de la falta de conformidad supone que el defecto sea de origen y que ya exista en el momento de la entrega. También tiene que ser oculto a ojos del comprador. Antes de pedir la resolución del contrato, Claudia debe pedir la reparación del producto. Si el producto reparado sigue incumpliendo las características determinadas por el contrato, Claudia podrá elegir y pedir la sustitución del producto (ordenador en el caso), la resolución del contrato o la rebaja del precio.

## Muestra 125

**Nota: 6/10**

1. El régimen del saneamiento por vicios se aplica solo si el producto presenta problema de funcionamiento. Hay dos requisitos: entregar la cosa y que hay un vicio. El vicio debe ser funcional sin importancia de gravedad; presentarse desde la entrega; ser oculto, escondido por la persona. No es necesario probar la mala fe para acudir a este régimen pero es mayor si quiere obtener daños y perjuicios. Hay dos acciones: la resolución del contrato o la rebaja del precio. La persona tiene un plazo de 6 meses la entrega. En nuestro caso, hay un problema funcional pero Claudia lo observa 7 meses después de la entrega, mientras que el plazo del saneamiento es de 6 meses. Entonces no podría acudir a este régimen.
2. El régimen del incumplimiento se aplica cuando el producto entregado no es el bueno producto. El vendedor ha entregado una cosa por otra “aliud pro alio”. Pero, Claudia hay un problema funcional, y el producto es lo que quería. Si el problema no es grave, debería remediar en primer lugar a la reparación o la sustitución y si después el problema persiste podría elegir entre la resolución, la rebaja del precio y en función de lo que había elegido en primer lugar, a la reparación o sustitución. Claudia hay tres años desde la entrega para interponer la acción.
3. Para acudir a este régimen es obligatorio de ser un consumidor. Un consumidor es una persona que contrata por finalidad ajena a su profesión. Claudia es un consumidor porque no compra el ordenador para su profesión. La falta de conformidad es muy amplia que los dos otros regímenes. No necesita que el problema sea funcional, puede ser o no. El problema debe aparecer desde la entrega y ser oculto, escondido para la persona. El plazo de garantía es de 2 años. Entonces Claudia podría acudir porque este problema funcional aparece 7 meses después y estaba oculto porque no es especialista. Puede directamente resolver el contrato si el problema es muy grave.

## Muestra 126

**Nota: 4/10**

1. Ya que el ordenador presenta anomalías de funcionamiento que no se veían en el momento de la entrega pero que ya existían (vicios ocultos), se supone que Claudia puede acudir al régimen del saneamiento por vicios. Sin embargo, ya ha pasado el plazo de tiempo (6 meses) para reaccionar, Claudia empieza a observar los problemas a los siete meses desde la compra así que este régimen no le sirve.
2. El régimen del incumplimiento le daría a Claudia otra solución con un plazo de tiempo mucho más amplio de cuatro o cinco años. El problema es que tendría que probar la mala fe de su vecino, Luis o más precisamente su negligencia: que sabía o que hubiera podido saber por los problemas de funcionamiento del ordenador. Además este régimen le permitiría necesariamente resolver el contrato ya que los jueces prefieren que se cumpla (con la reparación del ordenador, por ejemplo) aunque presente anomalías graves.

3. El régimen de la falta de conformidad no pide la prueba de mala fe y tiene plazo más o menos amplio de dos años para darse cuenta del problema y tres para interponer la acción. Claudia solo tendría que demostrar que contrató con una finalidad ajena a su profesión. (Este régimen, previsto por el TRLGDEU, sólo se aplica para los consumidores). Se supone ya que el ordenador tenía los problemas que empezó a presentar en el momento de la entrega y que se consideraban como ocultos. En este caso, Claudia puede recurrir al régimen de garantías de conformidad. Primero tendría que intentar resolver su frustración con los remedios de primer nivel (la reparación o la sustitución) antes de poder acudir a la resolución. La reparación tendría que fracasar para que pudiera pedir la resolución por disconformidad grave.

## Muestra 127

**Nota: 7/10**

1. No porque el plazo de acción para el régimen del saneamiento por vicios es de 6 meses desde la compra y en este caso el ordenador ha empezado a presentar anomalías 7 meses desde la compra.
2. A mí me parece no porque deberá probar la negligencia o la imprudencia del vendedor pero Luis no ha utilizado este ordenador, por una parte. Por otra parte, si resulta que aporta la prueba de eso solo va a lograr la reparación o sustitución de su ordenador. El único caso donde podría obtener la resolución del contrato es si resulta que el incumplimiento tiene consecuencias muy graves para Claudia, aquí el juez podría decir que el contrato debe resolverse pero solo es una apreciación discrecional del juez y no lo hace normalmente en virtud del principio de conservación del contrato.
3. No porque este régimen es para los consumidores es decir una persona que compra algo a un profesional y eso con ánimo ajeno a sus funciones profesionales. Aquí Claudia compra el ordenador a Luis que no es un profesional entonces no puede acudir al régimen de la falta de conformidad. Además Claudia no podría lograr la resolución del contrato porque debería, primero, pedir a Luis que la sustituya o repare (como quiera) y es si el problema persiste que podría elegir la resolución del contrato.

## Muestra 128

**Nota: 2/10**

1. Claudia no puede acudir al régimen del saneamiento por vicios porque en este caso no se trata de vicio. El vicio es cuando una causa o un bien mueble está inconforme.
2. Claudia no puede acudir al régimen del incumplimiento porque el ordenador no funciona y hace solo siete meses que lo compró a Luis.
3. Claudia puede acudir al régimen de la falta de conformidad por el ordenador que no funciona. El ordenador tiene un plazo de garantía de 2 años, puede pedir una restitución o una sustitución al vendedor porque no funciona es decir que no está conforme con el contrato previsto al producto.

## Muestra 129

**Nota: 7/10**

1. Claudia no puede acudir al régimen de saneamiento por vicios ocultos. Las condiciones estaban cumplidas. Entrega la cosa, hay un problema funcional constituido el vicio, es oculto a ojos del comprador y este vicio se podría ser un problema de origen porque presente a la entrega de la cosa (el ordenador). El vicio nos aparece por mal uso del comprador. Pero este régimen sufre de un plazo de caducidad de 6 meses. Los problemas aparecen 7 meses después de la entrega. Claudia no puede resolver el contrato con el saneamiento por vicios ocultos (las anomalías del ordenador aparecen más tarde).
2. El incumplimiento de las obligaciones no se puede utilizar aquí. En este caso no hay ningún incumplimiento de obligación (del vendedor). Claudia entrega la cosa prevista

por el contrato con las características determinadas por él. Sin incumplimiento de una obligación que tiene el vendedor no se puede acudir a este régimen.

3. El régimen de la falta de conformidad se previsto por el texto refundido de la ley general del consumidor usuario. Supone un consumidor. Las condiciones estaban cumplidas. Un problema (de naturaleza funcional). Los plazos estaban respetados. Claudia hará tiempo para interponer la acción. Pero este régimen previsto por el TRLGDCU supone un consumidor. Un consumidor supone una venta con finalidad profesional. El contrato se celebra entre vecinos. No hay consumidor. No se puede aplicar el régimen de la falta de conformidad.

## Muestra 130

### Nota: 5/10

1. En el caso de Claudia no puede utilizar el régimen de saneamiento por vicios porque en este régimen hay una prescripción de 6 meses a contar de la entrega y las anomalías que encuentra son siete meses después la entrega.
2. Claudia puede acudir al régimen del incumplimiento porque la condición principal está respetado, es un caso de contrato compraventa. Pero Claudia debería probar que la cosa entregada no funciona y probar la intención de entregar con mala fe la cosa del contrato de compraventa. La prescripción y el plazo son respetados para que Claudia acuda al régimen del incumplimiento. Además el contrato entre Claudia y Luis es un contrato civil pues pueden utilizar este régimen.
3. El régimen de la falta de conformidad viene de la ley general del consumidor usuario pues es necesario que sea utilizada por un consumidor. En este caso Claudia es consumidora y puede acudir al régimen de la falta de conformidad. Además en este régimen las prescripciones son también respetadas.

## Muestra 131

### Nota: 5/10

1. En este caso es un vicio funcional, que no se ve directamente. Entonces si presente un vicio oculto. Debe probar que fue así desde la entrega y también ser segura de la prescripción. En este caso no puede porque el plazo es depasado. Aquí debe también probar que no fue como así antes de la compra. (El vicio oculto, + el tiempo).
2. El régimen de incumplimiento es para denunciar que nos entrega algo que no es lo que queríamos entonces aquí el régimen de incumplimiento no puede ser acudido porque es un problema de vicio y no de incumplimiento. Si hacía esto debería probar la negligencia del otro y el incumplimiento.
3. El régimen de la falta de conformidad es más empleo que el del vicio oculto, tiene un plazo más largo y además de esto no solamente concierne el vicio funcional, concierne el principio de conservación pero no sé si Claudia puede acudir al régimen de la falta de conformidad.

## Muestra 132

### Nota: 6/10

1. No puede acudir al régimen de incumplimiento. En efecto, el plazo legal en el cual puede hacer la acción es de 6 meses, desde la entrega, y aquí se da cuenta del problema a los 7 meses.
2. Claudia no puede acudir al régimen del saneamiento por vicios porque no puede probar ningún dolo o engaño de Luis. En efecto, Luis no había utilizado el ordenador.
3. Para mí, puede acudir al régimen de la falta de conformidad. El ordenador está nuevo. Entonces está en la misma situación del contrato entre el grande supermercado y Luis. El contrato entre Luis y Claudia anunciaba un ordenador sin problemas entonces. Además tiene 5 meses para manifestar el problema y un año y 5 meses para hacer la acción. Es el caso en el cual los derechos de Luis frente al supermercado son translativos, para Claudia. Pero si no es el caso, Claudia no puede hacer nada.

## Muestra 133

**Nota: 8/10**

1. Claudia no puede acudir al régimen del saneamiento por vicios. Todos los requisitos están cumplidos (vicio funcional de fabricación oculto) salvo el requisito de la caducidad. En el régimen del saneamiento por vicios, el plazo del tiempo para interponer la acción de rescisión es solo de 6 meses. O sea que hubiera sido posible si el problema del ordenador de Claudia se hubiera manifestado antes del plazo de 6 meses desde la entrega. Aquí, el problema se manifiesta a los 7 meses de la entrega, o sea que la acción por rescisión ha caducado.
2. Claudia puede acudir al régimen del incumplimiento. El vendedor, que es su vecino Luis, no cumplió con su obligación de entregar la cosa prometida, ya que el ordenador no está funcionando como le había prometido Luis a Claudia. Este fenómeno se llama “aliud pro alio”: es como si no se fuera hecho la entrega, porque el vendedor entregó una cosa distinta de lo que tenía que entregar. Pero para poder pedir la resolución, el incumplimiento tiene que ser gravísimo, y esto lo decidirá el juez. Además el plazo para acudir al régimen del incumplimiento es de 5 años, entonces es posible acudir a este régimen en la situación en la que se encuentra Claudia. Claudia tendrá que probar la negligencia o la intencionalidad de Luis si acude al régimen del incumplimiento, lo que es a menudo difícil.
3. Claudia no puede acudir al régimen de la falta de conformidad, porque el primer requisito no está cumplido. No se trata de una compraventa con un consumidor, ya que Claudia no es consumidora. Un consumidor contrata con un profesional con una finalidad ajena a su profesión. Ahora bien, el vecino de Claudia, Luis, no es un profesional. Entonces, el texto refundido de la ley general de defensa de los consumidores y usuarios no se podría aplicar aquí, porque Claudia no es consumidora.

## Muestra 134

**Nota: 6/10**

1. Sí puede acudir al régimen del saneamiento por vicios. Podría pedir una resolución ya que todavía no ha culminado el plazo de tiempo determinado para demostrar que la cosa presenta fallos, la garantía está vigente todavía.
2. No puede, pues lo que presenta la cosa es una falla de origen. En tal caso de que lo hiciera tendría que demostrar que Luis o el que le vendió el ordenador a Luis sabían de esta falta y no dijeron nada.
3. Sí, este régimen sería el más sencillo para bosar su caso. Pues solo tiene que demostrar que el ordenador no cumple con las expectativas, que ella está descontenta y así en un primer momento puede exigir la sustitución o la reparación del objeto y si esto no se cumple puede reclamar una resolución del problema.

## Muestra 135

**Nota: 4/10**

1. En el régimen de saneamiento por vicios, se habla del vicio que puede tener o no un producto. En este régimen no se necesita probar que el vendedor sabía que el vicio existía en el producto. Aquí, el ordenador revela sus anomalías después que Claudia le había comprado y usado por primera vez ya que Luis no lo había utilizado. Si la garantía de dos años sigue existiendo como ahora que el ordenador tiene un año y siete meses, Claudia podrá exigir reparación para empezar.
2. En el régimen del incumplimiento se necesita probar la intención fraudulenta del vendedor que vende un bien aunque sabe que tiene vicios. Ya que Luis no ha nunca utilizado su ordenador, no podía saber que tenga vicios. Este régimen no puede aplicarse aquí.
3. Para buscar (¿?) el régimen de la falta de conformidad se debe mostrar que el bien recibido no está lo que atendemos y lo que hemos pagado por. Aquí, el ordenador debe

ser nuevo y puede serlo pero se puede tener defecto de fabricación de base que no podía saber Luis porque no ha utilizado su ordenador antes de venderlo a Claudia. No se puede acudir al régimen de la falta de conformidad.

## Muestra 136

### Nota: 7/10

1. Claudia no puede acudir al régimen del saneamiento por vicios. Aunque el ordenador tenga, en efecto, un vicio (defecto de funcionamiento) el plazo de 6 meses desde la entrega ha pasado.
2. Claudia puede acudir al régimen del incumplimiento. En efecto el ordenador no es lo que debía entregar. Tiene un defecto. Puede actuar en cumplimiento, o si es grave puede actuar en resolución (y es bastante grave porque se apaga “de repente y sin razón”).
3. Falta el 3.

## Muestra 137

### Nota: 5/10

1. El régimen del saneamiento por vicios se aplica si hay un vicio funcional gravable, oculto y que existía en el momento de la entrega del producto. Si se aprueba la mala fe (que no es obligatorio) el comprador puede pedir la resolución (es decir devolver el producto y que se le devuelvan sus dineros) o la rebaja del precio. Podría aplicarse pero el plazo de este régimen es de seis meses. Entonces no puede acudir a aquello régimen.
2. No puede acudir al régimen del incumplimiento de las obligaciones porque este régimen co(¿?) la entrega del producto. Es decir si no ha entregado el producto o que no está conforme a lo previsto (color, modelo). En este régimen no hay que probar la mala fe. Hay dos opciones previstas que son el cumplimiento que tenga una prescripción de 5 años o la resolución que tenga un plazo de 4 años (caducidad).
3. El régimen de las garantías legales está previsto por el texto refundido Ley General de Defensores de los Consumidores usuarios de 2007. Solo pueden acudir consumidores si hay una falta de conformidad, es decir, que sea un problema funcional o no. Pero este problema debe ser oculto y presente en el momento de la entrega del producto. Tampoco se debe aprobar la mala fe del vendedor. Puede acudir a dos niveles de acciones. El primero nivel compone la reparación o la sustitución del producto. Pero si lo repara y que el producto sigue mal funcionando el comprador puede pedir la resolución (la ley dice que el problema debe ser muy grave) o la rebaja de precio. El plazo de la manifestación del problema es de 2 años y el problema no debe resultar de una mala utilización. El plazo para interponer la acción es de 4 años. Así, si las leyes catalanas se aplican, puede acudir a aquello régimen.

## Muestra 138

### Nota: 3/10

1. No puede acudir al régimen de saneamiento por juicios porque observó que el ordenador tenía un defecto funcional a los 7 meses, mientras que para utilizar este régimen podía a los 6 meses desde entrega su bien.
2. No puede también, acudir este régimen del incumplimiento porque sus problemas es una anomalías entre otras que se apagaba de repente y sin razón no una culpa o dolo previsto en este régimen ¿? (signos de la profesora).
3. Claudia puede acudir este régimen de la falta de conformidad porque es un vicio oculto; en este texto propuesto dice: “ a los siete meses desde la compra, Claudia observó que el ordenador empezada a presentar anomalías. Por lo tanto hay una problema de no conformidad. Las acciones que puede pretender en función de lo que quiere entre dos nivel. El primer, puede elegir entre una reparación o una sustitución y en el último nivel entre una restitución (indemnización) o rebaja del precio. De un punto de vista del plazo, tiene dos años a partir de la manifestación de entrega o 3 años para la interposición desde entrega.

## Muestra 139

**Nota: 0/10**

1. Claudia puede acudir al régimen de la falta de conformidad porque el ordenador portátil que compró a su vecino tiene un año sin utilización y siete meses de utilización. Así, tenemos un año y siete meses que ha pasado desde la compra del ordenador. Puede beneficiar de la garantía. Solo tiene que demostrar una prueba de la entrega del producto en la garantía que es de menos de dos años.

## Consigna 11– Caso de Antonio , P.

### Muestra 140

**Nota: 8/10**

1. Antonio puede rescindir sólo uno de los dos contratos que hizo. En efecto, en ambos contratos hubo lesión ultra dimidium, por más de la mitad, entonces se podría aplicar la rescisión por lesión. Pero los requisitos para poder aplicar la rescisión por lesión. Pero los requisitos para poder aplicar la rescisión por lesión ultra dimidium es que el contrato sea oneroso y que recaiga sobre un bien inmueble. Los dos contratos de compraventa son onerosos. En cambio, no recaen los dos sobre un bien inmueble: la casa es un bien inmueble pero el cuadro no lo es. Por eso, Antonio podrá acudir al mecanismo de rescisión por lesión ultradimidium sólo en el caso de la compraventa de la casa.
2. Para poder rescindir el contrato celebrado por lesión ultra dimidium, sería preciso para ello que los contratantes tuvieran vecindad civil catalana, porque el mecanismo de rescisión por lesión es un mecanismo típicamente catalán.
3. Evaristo M. podría instar la rescisión de ambos contratos por fraude porque en ambos casos, hay un empobrecimiento del patrimonio. Pero como no se trata aquí de actos gratuitos, Evaristo M. tendrá que traer la prueba de la intención fraudulenta con que actuó Antonio. Parece tanto más difícil cuanto que nos dice el texto: “ambas ventas se hicieron con la finalidad de conseguir dinero para pagar a los acreedores”.
4. Evaristo no podría acudir al expediente de la inoponibilidad previsto en el artículo 513-14 del Código Civil catalán, porque se trata del mecanismo de inoponibilidad de donaciones. Por consecuencia, no se aplica este mecanismo a contratos de compraventa, sino que sólo se aplica cuando el acto fraudulento es una donación, un acto gratuito.

### Muestra 141

**Nota: 2/10**

1. Antonio puede rescindir por lesión los contratos de compraventa: en el caso de la venta de su casa, Antonio vende a Carlos su casa por un precio igual a la mitad del precio valorado. En el caso del cuadro, Antonio vende a Eulalia su cuadro por un precio inferior a la mitad de su precio valorado. (Su “precio justo”) Pero, la rescisión por lesión es propio al derecho catalán.
2. Para rescindir por lesión, el lugar de los contratos debe situarse en Cataluña. Así, la vecindad civil de los contratantes no tiene importancia.
3. La rescisión por fraude esta perdida en caso de empobrecimiento del patrimonio. El principio general es que el deudor empobrece voluntariamente su patrimonio para no cumplir con su obligación patrimonial. Antonio , P., vendiendo dos de sus bienes en un valor inferior a lo que valoran puede ser acusado de maniobras fraudulentas. Además, es el deudor de no solo un acreedor: tiene deudas muchas. Así, Evaristo M. puede instar la rescisión de ambos contratos o de alguno de ellos por fraude.
4. Evaristo no puede acudir al expediente de la inoponibilidad previsto en el artículo 531-14 CCCat por una razón principal: La inoponibilidad concierne solo actos fraudulentos con recurso a donaciones. En los contratos con Carlos y Eulalia, Antonio , P. no hace donación. Pues, no sabemos si los lugares de los contratos son catalanes. Si los contratos pusieron en Cataluña no puede acudir al expediente de la inoponibilidad por la

primera razón. La ley de inoponibilidad es propia al derecho catalán; la venta de un cuadro cuyo autor es un conocido pintor catalán no es suficiente de toda manera (en el caso que sea posible).

## Muestra 142

**Nota: 10/10**

1. La rescisión por lesión por más de la mitad es posible cuando se trata de un contrato (¿?) sobre bienes inmuebles que se sitúan en Cataluña. Antonio no podrá rescindir por lesión la venta del cuadro porque no es un bien inmueble. Antonio no podrá rescindir por lesión la venta de la casa porque le ha vendido por un precio de 150.000 euros y este precio corresponde a la mitad del valor de la casa que es de 300.000 euros. Los dos contratos no son rescindibles.
2. Para poder rescindir los contratos celebrados por lesión se necesita que los bienes inmuebles (objetos del contrato oneroso) se sitúan en Cataluña, ya que esta acción es una especificidad del Código Civil catalán. Entonces no es necesario que los dos contractantes tengan vecindad civil catalana. El vededor debe ser catalán, entonces si el comprador tiene vecindad civil aragonesa, se podría rescindir. Pero se podría tener conflictos de leyes y entonces tendríamos que certificar si las partes han elegido una ley para el contrato, la vecindad civil, el lugar de residencia y por fin será la ley de celebración del contrato. Si se ha hecho en Cataluña será posible sino no.
3. Para poder interponer una acción rescisoria por fraude se necesita que el derecho de crédito de Evaristo sea exigible, que el plazo de caducidad de 4 años desde las ventas está corriendo, se debe demostrar que a causa de estas ventas el patrimonio de Antonio, P. está en un estado de insolvencia, y como son ventas se debe demostrar el ánimo de Antonio, P. de defraudar. Si se puede suponer que los plazos están corriendo y que el derecho de crédito es exigible, el ánimo de defraudar será difícil a demostrar ya que Antonio ha vendido sus bienes con finalidad de conseguir dinero para pagar a los acreedores. Pero como la venta del cuadro y de la casa se han hechas por precio más inferior al valor real, a lo mejor Evaristo podría decir que con estas ventas Antonio quería empobrecerse. En este caso, las ventas serán anuladas y Evaristo debería interponer una acción para ejecutar los bienes porque como no tiene una referencia, si no lo hace, otro acreedor podría mandar la ejecución del cuadro o de la casa.
4. Evaristo no podría acudir al expediente de la inoponibilidad previsto en el artículo 531-14 del CCCatalán porque se aplica solamente para las donaciones. Una donación es el hecho de dar una casa a alguien de manera gratuita, sin un intercambio de nada. En este caso, son dos contratos onerosos, entonces no se puede utilizar esta acción.

## Muestra 143

**Nota: 4/10**

1. En este caso Antonio es deudor y acreedor a la vez. Tiene muchas deudas y para pagarlas ha vendido una casa valorada en 300.000 euros por un precio de 150.000 euros. También ha vendido un cuadro conocido valorado 2500 euros por un precio de 800 euros. Puede rescindir los contratos de compraventa. Sin embargo, lo podría solo para la compraventa del cuadro. En efecto, si acude a una acción rescisoria por lesión ultrademedium no podrá ejercer la contra Carlos G. (a quien ha vendido la casa) porque no ha perdido más de la mitad del valor del precio de la casa sobre el mercado. Mientras que, con la compraventa del cuadro Antonio, P. ha sufrido un perjuicio, perdiendo más de la mitad del valor real del cuadro. Normalmente, la mitad del valor del cuadro es de 1250 euros, entonces a Antonio P le falta 450 euros para obtener al menos un precio justo. Para acudir a esta acción tendrá un plazo de 4 años desde el fraudulento. Tendrá que probar que tiene un crédito, también ya que no es una donación tendrá que probar el anónimo fraudulento.
2. Para rescindir los contratos celebrados por lesión, no sería preciso para ello que los contratantes tuvieran vecindad civil catalana. La condición para que se aplica la ley de

la acción la acción rescisoria por lesión es que el contrato se ubique en Cataluña. Nos da igual la vecindad civil de los contratantes ya que lo más importante es la ubicación del contrato. De la misma manera, si uno de ellos tuviera vecindad civil aragonesa no sería importante siempre cuando el contrato se sitúe en Cataluña.

3. Evaristo M que tiene un derecho de crédito (es acreedor) contra Antonio P podría rescindir por fraude a los ambos contratos si le aparece que Antonio P no hace nada, que está pasivo para no acumular su deuda sabiendo que Antonio P ha empobrecido su patrimonio. Evaristo. M tiene el derecho de acudir a una acción rescisoria por fraude. No sabemos cuanto le falta a Evaristo. M sin embargo para que le devuelva su dinero tendrá que pedir al juez de declarar la acción como fraudulenta. Por eso, tendrá que probar que tiene un crédito. También tendrá que probar el acto fraudulento ya que no es un contrato gratuito en los dos casos si no que son contratos onerosos. Tendrá que probar que ha sufrido un perjuicio y desde el acto fraudulento, tendrá 4 años para reaccionar, si no lo hace no podrá recuperar nada. Si el juez declara que hay un acto fraudulento Evaristo. M tendrá que inmediatamente acudir a otro acción para que le devuelva su dinero. Entonces, la acción rescisoria por fraude destruirá la donación del donatorio, es decir que Carlos G y Eulalia. M se quedarán con nada y que Antonio P recuperará su antiguo patrimonio.
4. Para amparar a los acreedores burlados, la ley estatal ha creado sistemas que permiten a ellos protegerse. Sabiendo que en España Cataluña es una comunidad autónoma tiene el derecho de legislar sus propias leyes en materia de contratos y obligaciones. Es por eso, que en su artículo 531\_14 del Código Civil de Cataluña ha legislado la ley de la inoponibilidad de las donaciones. En efecto, es una ley que se construye sobre el mismo concepto que la ley estatal de la acción rescisoria por fraude (Art. 111 CCC) a la diferencia que no destruye la donación del donatorio, que ni caduca, ni prescribe y que además es más económica ya que no se necesita varias acciones para que el acreedor recupere su dinero. En nuestro caso, Evaristo M puede acudir a este sistema si consigue reunir los requisitos y si el contrato se ubique en Cataluña. Entonces si Evaristo M. llega a probar que hay un acto fraudulento podrá escoger entre la acción rescisoria por fraude y la inoponibilidad si el contrato se ubique en Cataluña. La última acción le será más fácil a acudir.

## Muestra 144

### Nota: 6/10

1. Antonio solo puede rescindir el contrato realizado con Eulalia M. por que éste compró el cuadro por un precio (800 euros) inferior a la mitad (1250 euros) del valor del cuadro (2500 euros). Así que Antonio puede pedir la rescisión por ¿? Del contrato. No puede pedir la rescisión del contrato realizado con Carlos G. porque el precio de venta (150.000 euros) llega a la mitad (150.000 euros) del valor de la casa (300.000 euros).
2. Si el contrato ha sido realizado en Cataluña no se falta que los contratante con vecindad civil aragonesa podrá rescindir.
3. Los contratos realizados por Antonio con contrato de compraventa, o sea que son contratos onerosos ya que una de las partes tiene una obligación de dinero. Las rescisión por fraude de contratos onerosos necesita la prueba de la mala fe, de la intención de fraude del deudor. Es decir que Evaristo M. tendría que probar que Antonio Realizó otros contratos con la intención de encontrarse en situación de insolvencia para no pagar su deuda frente a Evaristo. Pero sería muy difícil comprobarlo porque Antonio realizó estos contratos con la intención de ganar dinero y pagar las deudas que tenía frente a sus otros acreedores. Por lo cual, Evaristo no podrá rescindir estos contratos por fraude.
4. La indisponibilidad de donaciones previsto en el art. 531-14 CCCAT supone una donación. Antonio no realizó ninguna donación. No tiene ningún derecho de cumplimiento frente a un deudor. Evaristo no puede acudir al expediente de la inoponibilidad.

## Muestra 145

**Nota: 6/10**

1. El derecho civil nos dice que un contrato oneroso no genera desequilibrio entonces no debe protegerlo. Pero en Cataluña hay un mecanismo para rescindir un contrato oneroso sobre un bien inmueble. Solo el vendedor puede rescindir si el precio es inferior a la mitad del justo valor del bien. Antonio no puede rescindir aún (¿?a un) contratos porque el contrato de cuadro es sobre un bien mueble y el contrato sobre la casa, bien inmueble, su precio no es inferior a la mitad del valor del bien porque 150.000 es la mitad de 300.000 euros.
2. Para rescindir por lesión, no es necesario que los contratantes tienen la vecindad civil catalana pero que el bien sea inmueble, que el contrato sea oneroso y el bien se luga en Cataluña. (Para que el vendedor podría rescindir ya que el precio sea inferior a la mitad del justo valor del bien. Es este requisito que permite rescindir y no la vecindad civil. Entonces, en el cas el vendedor no puede rescindir porque 150.000 euros es la mitad de la valor del precio que es 300.000 euros por la casa (bien inmueble). Podría rescindirase aunque (unos/no ¿?) tuviera la vecindad civil aragonesa si la ley aplicable al contrato es la ley catalán elegido por las partes o si es la ley del lugar de la contratación y que el lugar sea Cataluña.
3. Evaristo M., un acreedor, puede rescindir los ambos contratos por rescisión fraudulente porque el patrimonio del deudor es insolvente y debería probar el ánimo fraudulente. Puede también rescindir porque los contratos de compraventa nació después de los créditos. Tendría un plazo de 4 años desde los actos fraudulentos. Si el juez afirma la rescisión, el bien retorna en el patrimonio de Antonio P y después el juez ejecutara los bienes para pagar los acreedores. El contrato se destruye.
4. La inoponibilidad de las donaciones se aplica solo para rescindir las donaciones. Hay que el patrimonio del deudor. Pero en nuestro caso, Antonio , P. contrata contratos onerosos, de compraventa entonces no son donaciones y Evaristo no podría acudir a este mecanismo.

## Muestra 146

**Nota: 6/10**

1. El contrato con Eulalia sobre el cuadro lo puede rescindir por lesión ultradimidium. Ha vendido un cuadro valorado en 2500 euros por solo 800 euros. Su lesión es de 1700 euros, es decir más de la mitad del justo valor del bien ( $2500/2= 1250$ ). La casa sin embargo la vendió por un precio de 150.000 euros, lo que corresponde a la mitad del justo valor del bien ( $300.000/2= 150.000$ ) así que no puede rescindir por lesión ultradimidium. El contrato sólo puede ser nulo si hubo error.
2. La rescisión por lesión ultradimidium es una norma prevista especialmente por el legislador catalán. Sin embargo, no hace falta que los dos contratantes tengan vecindad civil catalana. Si Eulalia, por ejemplo, tuviera vecindad civil aragonesa, lo único que importaría sería que y Antonio y Eulalia vivieran en Cataluña o, a falta de esa condición, que el contrato se hubiera celebrado en Cataluña.
3. Para poder instar la rescisión de ambos contratos o de alguno de ellos, Evaristo tendría que probar el ánimo fraudulente de ellos. Es decir probar que contactaron Antonio/Carlos/Eulalia/ con el fin de empobrecer el patrimonio de Antonio y que se pusieron de acuerdo para hacerlo. El ánimo fraudulente no se presume ya que son contratos de compraventa y no donaciones.
4. Evaristo podría acudir a la inoponibilidad prevista por la ley catalana y actuar como si no se hubiesen realizado los contratos si fueran DONACIONES. Como no lo son (son contratos de compraventa), este expediente no le sirve.

## Muestra 147

### Nota: 7/10

1. Puede rescindir el contrato de compraventa que firmó con Eulalia utilizando el régimen de la rescisión por lesión en más de la mitad porque Antonio vendió su cuadro valorado en 2500 euros por un precio de 800 euros. Es decir que la mitad de 2500 euros es 1250 euros y como él vendió su cuadro por 800 euros, ha recibido menos de la mitad del precio real. En el caso del contrato con respeto a la casa no podemos aplicar este sistema porque ha percibido la mitad del precio real de la casa, en efecto 150.000 es exactamente la mitad de 300.000.
2. Sí, sería preciso para ellos que los contratantes tuvieran vecindad civil catalana porque la rescisión por lesión en más de lo mitad es un régimen catalano. Se podría rescindir si el contrato se hizo en Cataluña en el caso en el cuál unas de las partes no tienen vecindad civil catalana.
3. Parece difícil porque Evaristo debería probar que Antonio actuó con ánimo frauduloso para empobrecer su patrimonio y volverse insolvente. Y aquí no decimos que ambas ventas de hicieron con la finalidad de conseguir dinero para pagar los acreedores entonces parece que no haya intención de fraude de Antonio. Aquí como no son gratuitos debe aportar la prueba, no se presume la fraude.
4. Si, si los contratos se han firmado en Cataluña podría acudir al expediente de la inopinabilidad y en este caso solo hay una acción, el acreedor va a comportarse como si Eulalia M. y Carlos G no estaban los propietarios. Entonces si el juez declara la inoponibilidad va a recuperar lo que debe Antonio y el excedente será para los propietarios de la casa, Carlos G y del cuadro, Evaristos.

## Muestra 148

### Nota: 7/10

1. Antonio no puede rescindir ningún contrato
2. La ley estatal prevista que la ley que se aplica a los contratos en segundo lugar es la ley de la vecindad civil común. Si los contratantes tienen misma vecindad civil (catalana), la ley catalana se aplica. Es posible usar la rescisión por lesión prevista por ella. La ley estatal previste que en primer lugar la ley aplicable es aquella elegida por partes. Si eligen la catalana se aplica. Puede también aplicarse si la persona con vecindad civil aragonesa reside en Cataluña o si el contrato se ha efectuado en Cataluña. En estos casos se puede rescindir por lesión.
3. Mientras que estos contratos empobrecen el patrimonio de Antonio P, Evaristo no puede rescindir por fraude ningún de ambos contratos. Los dos contratos son ventas a bajo precio. La rescisión por fraude necesita probar el ánimo fraudulento del deudor en caso de negocio jurídico. El texto dice que los contratos de compraventa se hicieron con la finalidad de ingresar el patrimonio del deudor de Evaristo M. Para pagar sus acreedores. Evaristo no puede probar el ánimo fraudulento de Antonio en los dos contratos. No puede rescindir por fraude.
4. Evaristo no puede acudir al expediente de inoponibilidad. El régimen se llama inoponibilidad de las donaciones. El expediente se reserva a las donaciones. En este caso estamos en caso de dos ventas a bajo precio. Hay una contraprestación onerosa. No es una donación, no se puede aplicar la inoponibilidad.

## Muestra 149

### Nota: 5/10

1. Si puede porque ha vendido sus bienes debajo de su justo valor a causa de una situación de urgencia. Tiene que probar la urgencia, el justo valor de los bienes y que el precio no llegará a la mitad del valor justo (concerniendo el cuadro por ejemplo).
2. Si porque es regido por el Código Civil catalán. No, no podría rescindir porque debe tener la vecindad civil catalana para poder rescindir los contratos por lesión.

3. En este caso, la ley no presume la fraude porque no se trata de donaciones entonces podría con una restitución (¿?) por fraude obtener la rescisión de ambos contratos si puede probar que la venta de esos bienes se fueron con el deseo del deudor de no pagar su deuda y el deseo del acto fraudulento. Debe probar que el deudor estaba empobreciendo su patrimonio.
4. No, porque no es una donación, entonces no puede hacer como si la venta no se fue y ejecutar el bien porque hay un nuevo propietario que podría sufrir sacrificios en la restitución del bien a acreedor.

## Muestra 150

### Nota: 7/10

1. Antonio puede rescindir por lesión ultradimidium el contrato que ha hecho con Eulalia M. No puede rescindir el contrato con Carlos G. En efecto, ha vendido la casa por la mitad de lo que vale: la rescisión por lesión ultradimidium es posible solo si la persona vendió la casa por menos de la mitad de su real precio. 150.000 es la mitad de 300.000 pues no puede rescindir. Pero puede (¿?) el cuadro porque vale más del doble de 800 euros.
2. Si uno tiene la vecindad civil aragonesa depende si eligieron según qué ley el contrato iba a aplicarse. Si no eligieron pero tienen una residencia en la misma comunidad la ley de esa comunidad se aplicará. Sino, es la ley del lugar donde se hizo el contrato.
3. Con la acción subrogatoria Evaristo M. podría colocarse en lugar de su deudor. Antonio, P. para actuar en rescisión por fraude de los contratos pero es posible solamente para el contrato del cuadro y tiene que probar la voluntad fraudulenta del deudor.
4. Evaristo podría actuar como si nada habría pasado utilizando la inoponibilidad porque su deudor se ha empobrecido de tal manera que es insolvente: Carlos tenía deudas, por tanto se ha empobrecido: Evaristo se calmará la deuda.

# Derechos Fundamentales y Libertades Públicas (Semestre 6)

## Consigna 12 – Caso de la Sra. Palau

### Muestra 151

#### Nota: 7/10

El derecho a la vivienda no es un derecho constitucional. Es el artículo 47 y forma parte de los principios sectores de la política social y económica. Entonces no tiene las mismas garantías. Según el artículo 53, sólo puede alegar su derecho a la vivienda ante una jurisdicción ordinaria, pero de acuerdo con lo que dispongan las leyes que lo desarrollan. También, no es un derecho fundamental en el sentido del convenio EDH. Entonces no puede hacer una demanda ante el TEDH.

### Muestra 152

#### Nota: 9/10

En el último supuesto la señora Palau dice que el desahucio después de sus impagos reiterados es una violación a su derecho a vivienda del artículo 47 de la CE. Este derecho es reconocido a todos los españoles pero no es un derecho fundamental. Este artículo no prohíbe los desahucios. Estos derechos que aparecen en la sección 2ª son invocables con reserva de ley. La ley permite el desahucio en algunos casos. Si la señora puede demostrar que sus impagos no justifican el desahucio puede ir ante el juicio civil y usar dos de los recursos pero no puede ir ante el TC. Además el TEDH ha reconocido el derecho a la vivienda pero permite también desahucios.

## Muestra 153

### Nota: 8/10

El artículo 47 garantiza el derecho a la vivienda digna y adecuada. Al haber sido desahuciado de la casa que alquilaba se le vulneró el derecho a la vivienda del señor Palau. Para poder interponer un recurso por vía ordinaria y alegar la vulneración del artículo 47 CE, el legislador tendrá que haberlo desarrollado normativamente ya que el artículo 47 CE hace parte del capítulo III que no es de aplicabilidad inmediata y no vincula a los poderes públicos mientras no haya sido desarrollado por el legislador. La señora Palau tendrá que averiguar si se ha desarrollado normativamente el artículo 47 CE antes de interponer un recurso. Además al no ser un derecho fundamental pero un simple principio rector de la política económica y social, el artículo 27 CE no es alegable para interponer una orden de amparo.

## Muestra 154

### Nota: 8/10

Después de impago reiterado del alquiler de su casa, la sra Palau que desahuciada, pero no está de acuerdo con este desahucio porque estima que es una violación de su derecho constitucional a la vivienda. En este caso, la sra Palau puede reindicar el artículo 47 de la constitución española sobre el derecho a disfrutar de una vivienda digna y adecuada. De hecho, si la ley impone este principio, la sra no puede hacer un recurso pero un grupo político de oposición puede hacer un recurso de inconstitucionalidad por incumplimiento del legislador. Pero si no está previsto por la ley, la sra puede hacer un recurso delante las jurisdicciones ordinarias. Además, el artículo 47 es un principio rector.

## Muestra 155

### Nota: 8/10

El derecho a la vivienda es garantizado por el artículo 47 de la constitución. La sra. Palau no tiene razón cuando habla de derecho constitucional porque se trata de un principio rector (capítulo 3 de la constitución). Entonces, sólo podrá interponer una demanda ante los jueces ordinarios (de lo contencioso – administrativo) pero no podrá ir en amparo ante el tribunal constitucional. Como todos estos impuestos se refieren a derechos contenidos en el Título 1 de la constitución española, los titulares de estos derechos podrán presentar una queja ante el defensor del pueblo, cuya papel se define en el artículo 54 de la constitución

## Muestra 156

### Nota: 8/10

En este caso, la sra. Palau alega que su derecho constitucional a la vivienda es vulnerado. Hay que saber que el derecho a la vivienda es “solamente” un principio rector de la política social y económica del Estado. Los principios rectores pueden ser considerados como un guía de actuaciones para los poderes públicos. Pero, no tienen eficacia directa, no son derechos subjetivos. Los particulares no pueden alegar su violación ante un tribunal. Para ser reivindicadas, los principios deben ser desarrollados en una ley por el legislador quien va a definir su contenido exacto y su alcance. La sra. Palau es la titular de este derecho (art. 47 de la constitución). Si este principio no está desarrollado por ninguna ley, la sra no podrá acudir a las jurisdicciones. Al contrario, si este principio es desarrollado por una ley sra Palau podía ir ante los jueces ordinarios y precisamente, ante el juez del contencioso-administrativo. El procedimiento ordinario ( preferente y sumario) y no podrá acudir al tribunal constitucional si ella estima que su derecho no fue tutelado correctamente. La señora Palau podrá pedir la ayuda del defensor del pueblo porque tiene un interés legítimo.

## Muestra 157

### Nota: 7/10

En este caso, la señora supone su derecho constitucional a la vivienda. Pero la vivienda digna está reconocida en el artículo 47 de la CE pues es un principio rector y no un derecho

constitucional. Porque está en el capítulo 3 sobre los principios rectores y no en el capítulo 2. Entonces, ningún recurso de amparo está posible frente a este caso. Pero, es posible que el poder legislativo que tiene la obligación positiva de promover este derecho he actuado por ley. Si es el caso, la señora no puede acudir tribunales porque el derecho tiene valor de ley y ningún particular podrá reivindicar ante los tribunales la vulneración de un principio rector que detiene valor de ley. Pues, si hay valor de ley en relación con este artículo, es posible que un grupo de la oposición interpone un recurso de inconstitucionalidad por incumplimiento. Del legislador. Entonces, si el derecho no está desarrollado por ley, la señora puede acudir el tribunal ordinario (orden civil en este caso) y seguir el procedimiento ordinario. Es decir, tribunal ordinario, tribunal superior y TEDH en el plazo de 6 meses.

## Muestra 158

### Nota: 9/10

En el supuesto E, el derecho afectado es el derecho 47 de la constitución española, detenido por la Sra. Palau. No supone una violación de su derecho constitucional a la vivienda porque hay los artículos 50 y 51 que le asegura protección.

## Muestra 159

### Nota: 8/10

La Sra. Palau reitera del alquiler de su casa. Pero, ella dice que este desahucio supone una violación de su derecho constitucional a la vivienda. ¿Aquí existe una violación de los derechos de la Sra. Palau? Puede decir que existe una vulneración del su derecho al artículo 47 de la constitución española que dice que “todos los españoles tienen un derecho a disfrutar de una vivienda digna y adecuada” Hay aquí un principio rector y la procedura dice que si existe un ley que precisa la constitución, por lo tanto, no posibilidad de recurso, al excepción de un grupo político de oposición que puede hacer un recurso de inconstitucionalidad para incumplimiento del legislador. Si no ley, posibilidad de recurso por incumplimiento del legislador pasa delante el juez ordinario, después puede acudir el tribunal constitucional entre 2 hasta 3 días y si quiere el final, puede pasar el TEDM.

## Muestra 160

### Nota: 9/10

Aquí el derecho afectado no es un derecho fundamental pero un principio de la política social y económica preservado en el artículo 47 de la constitución española. Es el derecho a la vivienda. La titular de este derecho es aquí la señora Palau que nos explique que el hecho que ha sido desahuciada supone una violación de este derecho constitucional a la vivienda. Pero si no ha pagado el alquiler de su casa podemos decir que su casa no hace parte todavía de su propiedad privada según el artículo 33 de la constitución española, sin embargo, no es imposible para ella intentar un recurso ante el tribunal europeo de los derechos humanos utilizando una sustracción (¿?) no del artículo 47 de la constitución española pero 33 en que representa un derecho fundamental que puede ser protegido por el Consejo Europeo de los derechos humanos.

## Muestra 161

### Nota: 8/10

La señora Palau, por impago reiterado del alquiler de su casa, es desahuciada. Dice que este desahucio supone una violación de su derecho constitucional a la vivienda. En este caso la sra. Palau se equivoca porque el derecho a una vivienda digna está garantizado por el artículo 47. Este artículo se sitúa en el capítulo 3 de la constitución. Entonces es un principio rector y no un derecho constitucional. Por eso no puede ir directamente ante el juez, no tiene eficacia directa es decir que debe saber qué dice la ley que desarrolla este principio.

## Muestra 162

### Nota: 8/10

Aquí, la señora Palau dice que el desahucio por lo cual ha sufrido, ha vulnerado su derecho constitucional a la vivienda. El problema que se plantea es que el derecho a la vivienda se encuentra en el capítulo tercero del título primero de la constitución española, capítulo relativo a los principios rectores de la política social y económica y no en el capítulo segundo relativo a los derechos constitucionales. En la medida que el derecho a la vivienda es un principio rector, la señora Palau no puede invocarlo de manera directa ante un juez porque gozan de una eficacia indirecta. Solo podrá invocarlo con respecto a una pregunta de inconstitucionalidad, por ejemplo, a la condición que una ley desarrolla este principio rector.

## Muestra 163

### Nota: 7/10

La Sra. Palau fue desahuciada por impago reiterado del alquiler de su casa. El derecho a la vivienda está recogido por el artículo 47 CE no es un derecho constitucional sino un principio rector. Así, no tienen eficacia directa: es decir que este principio necesita una ley para transformarse en derecho. De este modo la Sra. Palau no podrá acudir al juez, al tribunal constitucional o al TEDM. Como está desarrollado por una ley, sólo se podrá interponer un recurso de inconstitucionalidad sobre aquella ley. Se tendrá que demostrar la especial trascendencia del contenido del recurso, para que se justifique una decisión sobre el fondo (artículo 30 1b) (¿?).

## Muestra 164

### Nota: 8/10

La señora Palau, por impago reiterado del alquiler de su casa, es desahuciada. Dice que este desahucio supone una violación de su derecho constitucional a la vivienda. Es cierto que el derecho a la vivienda sea protegido por la constitución española en su artículo 47. En este mismo artículo es precisado que “los poderes públicos promoverán las condiciones necesarias y establecerán las normas pertinentes para hacer efectivo este derecho”. Entonces en aplicación de este artículo, podríamos concluir que el derecho a la vivienda está protegido con condiciones. En este caso tenemos un impago reiterado. Este impago hace parte de las condiciones esenciales pero la señora debe tener otra solución para vivir dignamente

## Muestra 165

### Nota: 9/10

Pagar el alquiler de una casa es una obligación contractual. Si la señora Palau no ha cumplido su obligación esencial del contrato de alquiler, hay consecuencias. Lo que protege el artículo 27 CE es la vivienda digna. Este derecho vincula a los poderes públicos la obligación de poner de manifiesto todo lo necesario para que la calidad de las viviendas sea la mejor posible. Luego, el derecho reconocido por el art. 47 CE no forma parte de la Sección 1 del capítulo II del título I de la CE, no se considera como derecho fundamental. Además, se necesita una ley de desarrollo para poder invocar este derecho ante cualquier poder público o tribunal. No se podrá interponer un recurso de amparo.

## Muestra 166

### Nota: 8/10

Este supuesto se refiere al artículo 47 de la Constitución Española. Este artículo trata del derecho a la vivienda. Está en el capítulo 3 del título 1 de la constitución. Es un principio rector de la política social y económica. Los derechos de este capítulo benefician a todas las personas. En el caso su titular es la señora Palau. Para interponer un recurso sobre un principio rector es necesario que una ley la “traduce” en derecho. Son de eficacia indirecta (necesita una actuación del legislador para que sean efectivos).

## Consigna 13– Caso de la Sra. Esteban

### Muestra 167

**Nota: 8/10**

Se subrayan el derecho a beneficiar de información veraz y a poder pedir verificaciones (artículo 2º) y también el derecho a la vida privada y intimidad personal del artículo 18 para la sra Esteban. Los periodistas tienen un derecho, una libertad de expresión según el art. 20. Entonces todos estos derechos están fundamentales. La procedura es preferente y sumatoria entonces. Pueden hacer demanda ante tribunales civiles. Después, una vez la vía judicial agotada (con el tribunal supremo), puede hacer un recurso de Amparo ante el tribunal constitucional. Tienen que demostrar la especial trascendencia constitucional de la demanda. Y después, durante 6 meses puede hacer una demanda ante el TEDH.

### Muestra 168

**Nota: 7/10**

En el supuesto C, un periódico ha publicado informaciones sobre la señora Esteban. Estas informaciones son falsas según la señora. La gravedad de esta publicación implica una violación del derecho al honor que aparece en el artículo 18 de la CE. Todas las persona son titulares de este derecho. En este caso, es un conflicto entre dos personas. Implica que la señora debe en primer lugar, usar la vía jurídica. Si después de todos los recursos ordinarios el derecho sigue vulnerado, la señora puede usar el recurso de amparo. En aplicación del artículo 44 de la lo(¿?) porque el poder judicial es el órgano que debe proteger los derechos.

### Muestra 169

**Nota: 9/10**

El artículo 18 CE garantiza, en su apartado 1, el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. Al publicar informaciones falsas sobre la Sra. Esteban, el periódico vulnera el derecho de ésta al honor y a la propia imagen, derecho fundamental. La señora Esteban podrá interponer un recurso ante el órgano civil ya que fue un particular el que vulneró uno de sus derechos fundamentales. Entonces podrá ejercer su derecho de rectificación previsto por la ley orgánica (2/1984). Tras haber agotado las vías de recurso ordinarias sin que el órgano judicial haya tutelado su derecho al honor, a la propia imagen (18CE) podrá interponer un recurso de amparo ante el TC alegando la vulneración del artículo 24 por el órgano judicial en aplicación del artículo 44 LOTC2 /1979. Tendrá que respetar las condiciones de admisibilidad del artículo 50 de la LOTC 2/1979 y demostrar la especial trascendencia constitucional de su recurso (STC ISS 2009 FJ2). Si el TC no admite su demanda o si la resolución no de la razón, la señora Esteban podrá interponer un recurso ante el TEDH por la vulneración de sus derechos previstos en los artículos 18 y 24 CE.

### Muestra 170

**Nota: 9/10**

La sra Esteban, responsable de una banca ética vio unas informaciones publicadas en un periódico sobre el hecho que una parte de su dinero de su entidad se invierte en comercio de armas. En este caso, según el artículo 18 de la constitución española sobre el derecho a la rectificación, la sra, Esteban puede statuar delante una jurisdicción ordinaria, en el caso o la decisión no le conviene puede hacer un recurso de amparo delante el tribunal constitucional. Además, en el caso o las informaciones publicadas en el periódico son falsas, la señora Esteban puede en un plazo de 7 días, pedir al grande periódico el cambio de las informaciones. Una vez el plazo pasado, la señora no podrá pedir el cambio.

## Muestra 171

### Nota: 8/10

Aquí se enfrentan dos derechos fundamentales que son el derecho al honor (artículo 18 de la constitución) y la libertad de expresión (art. 20). Primero, la sra. Esteban podrá pedir la rectificación de la información, porque todos los ciudadanos tienen el derecho a “recibir libremente información veraz”. Si el periódico se niega a corregir su publicación invocando su libertad de expresión y el carácter veraz del artículo, la sra. Esteban podrá interponer un recurso de amparo por violación de su derecho al honor. Pero no lo hará en contra del periódico, sino que su demanda será dirigida contra el poder judicial. En efecto, la doctrina *Drittwirkung* permite traspasar, mediante una ficción jurídica, la responsabilidad por violación del derecho fundamental del particular (aquí el periódico) a los jueces que no tutelaron correctamente el derecho vulnerado. (aquí el derecho al honor). Si el tribunal constitucional desestima su demanda, la sra. Esteban podrá interponer una última demanda ante el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos.

## Muestra 172

### Nota: 8/10

En este caso, el derecho vulnerado es el derecho 18 de la constitución que garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. El honor de la Sra. Esteban es vulnerado y su intimidad también porque las informaciones difundidas son en contradicción con su imagen en la sociedad. La sra. Esteban es la titular de este derecho. La Sra. Esteban tiene que ir ante un tribunal ordinario: el tribunal civil que resuelva conflictos entre particulares. Hay una vía especial. Existe el derecho de rectificación cuando la particular estima que las informaciones difundidas sobre sí mismo son falsas. La Sra. Tiene 7 días para pedir al periódico de cambiar las informaciones. Si no lo hace, podrá acudir al tribunal a través en procedimiento preferente y sumario ya que el derecho 18 es un derecho fundamental. La Sra. Esteban podrá irse ante el tribunal constitucional aunque se trate de un conflicto entre particulares. En efecto, se aplica una jurisprudencia *Duttw(?)ing* que permite a particular irse contra el TC cuando es otro particular quien vulnera su derecho porque se considera que es el juez que no ha tutelado correctamente el caso. Frente a esta situación, es decir, cuando dos derechos fundamentales se enfrentan (derecho al honor y a la intimidad y la libertad de expresión) et TC debe ponderar los derechos. La Sra. Esteban debo seguir el procedimiento del art. 44 LOTC y demostrar la especial trascendencia constitucional del recurso. Tendrá 30 días para interponer el recurso. En función de la solución del tribunal constitucional, la Sra, Esteban o el periódico podrá acudir al TEDH por vulneración de su derecho en un plazo de 6 meses...

## Muestra 173

### Nota: 9/10

En este supuesto, un periódico ha publicado informaciones sobre los negocios de la Sra. Esteban que está responsable de una banca ética. La señora afirma que las informaciones son falsas. Eso afecta el artículo 18 de la CE en relación con el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. La Sra. Esteban, porque está responsable de la banca, está titular de este derecho. //Pues, este artículo contiene un derecho fundamental que permite que la señora interpone un recurso de amparo solamente si la vulneración viene del poder legislativo judicial o de la administración pública. En este caso no es eso pues podrá hacer directamente un recurso de amparo. La Señora debe acudir al Tribunal Ordinario y tiene el derecho de preguntar al periódico de suprimar las informaciones falsas. Es la vulneración de un derecho fundamental pues la justicia ordinaria debe aplicar un juicio preferente y sumario. El periódico tiene 7 días para hacerlos si el juez estima que está una vulneración. Después este juicio, si la señora estima que no hay una proporcional reparación de la vulneración del derecho fundamental que toca, podrá acudir el TC para que admita la vulneración. Después, el TC va a dar su opinión a través una decisión. (Art. 55 LOTC).

## Muestra 174

### Nota: 9/10

En el supuesto C el derecho fundamental afectado es el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen (artículo 18 de la constitución española). Su titular es la Sra. Esteban, un particular. Su derecho fue vulnerado por culpa del periódico, que es un particular también, entonces un recurso de amparo no es posible. La Sra. Necesita debe ir delante de los tribunales internos ordinarios, y puede pedir la rectificación de la falsa información publicada. Podría interponer un recurso de amparo en el caso de rechazo de los tribunales, basándose en el artículo 44 de la LOREG, su derecho a una tutela efectiva y la vulneración de su derecho fundamental. En este caso los partidos al proceso cambiaron, y hay una transmisión de responsabilidad del periódico a los tribunales, entonces se tratará en este caso de la vulneración del derecho de un particular por culpa de un juez, y podría dar lugar a un recurso de amparo según el artículo 44 de la LOREG. Todos los tribunales es decir primera instancia, apelación y después un recurso de amparo puede a través de la doctrina Drittwich. Aquí hay un conflicto de derechos entre derecho al honor y derecho a la información. Los jueces necesitan verificar la veracidad de la información y ponderar los elementos (procedura europeana externa de “mise en balance”).

## Muestra 175

### Nota: 8/10

La Sra. Esteban es responsable de una banca ética y ve en una publicación en un periódico unas informaciones que dice que un parte del dinero de su entidad se invierte en comercio de armas pero para la Sra. Esteban, esta información es falsa. ¿Qué puede intentar Sra. Esteban? Existe una vulneración del artículo 18, parágrafo 1 de la Constitución Español de 1978 sobre la limitación de la ley sobre el uso de la información. Hay, en la procedura, 7 días para modificar las informaciones sino, puede intentar un recurso de amparo.

## Muestra 176

### Nota: 8/10

El derecho aquí vulnerado es el derecho al honor que es protegido por el artículo 18 de la Constitución Española: “la ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos”. La persona que ha visto su derecho vulnerado es la señora Esteban por informaciones hypoteticamente falsas. Puede ejercer un recurso de amparo una vez que las vías civiles son agotadas en contra un particular siguiendo la doctrina diettwich.

## Muestra 177

### Nota: 9/10

La Sra. Esteban, responsable de una banca ética, ve publicadas en un periódico unas informaciones en las que se dice que parte del dinero de su entidad se invierte en comercio de arma. Según la Sra. Esta información es falsa. Es el derecho del artículo 18 de la Constitución que está vulnerado en este caso. Su titulat es la Sra. Esteban. Según la ley 2/1984 tiene un derecho de rectificación. Es decir, que puede pedir el periódico que rectifica los informaciones porque su difusión le causa un perjuicio. Tiene un plazo de 7 días naturales desde la difusión para pedir por escrito su demanda de rectificación. Además, si el periódico no hace nada o no quiere hacer nada dentro del plazo de 3 días para rectificar, podrá ir delante la jurisdicción civil de primer instancia. En el caso en el que no era de acuerdo con la sentencia, no puede, normalmente ir delante de Tribunal Constitucional (interponer un recurso de amparo) porque se trata de un conflicto entre particulares pero el tribunal constitucional aplica la doctrina dittwirling que permite una ficción jurídica es decir que la responsabilidad se transmite al poder judicial que no ha tutelado correctamente su derecho. Es este motivo que debe invocar ante el tribunal constitucional (TC). Si no está de acuerdo con la sentencia del TC puede ir delante del Tribunal Europeo de los derechos humanos alegando la violación del artículo 8 del Convenio

dentro de un plazo de 6 meses. El periódico puede también ir delante del tribunal europeo de los derechos humanos alegando la violación del artículo 10 del convenio.

## Muestra 178

### Nota: 8/10

El derecho vulnerado aquí es el derecho al honor, que forma parte del artículo 18 de la constitución. La Sra. Esteban está titular del derecho. Aquí, si la señora considera las informaciones públicas falsas, se puede, con el mecanismo del derecho de rectificación (20 2/1984), preguntar al periódico la modificación de las informaciones, en el plazo de 4 días. Si no obtiene la modificación, la Sra. Puede acudir a la jurisdicción civil.

El problema que se plantea aquí, es que en principio, no podrá interponer un recurso de amparo que la vulneración del derecho proviene de un particular. Pero existe un mecanismo que permite transmitir la responsabilidad del particular responsable de la vulneración de derecho fundamental, al poder judicial para permitir el recurso de amparo; la doctrina Drittwirking. Con este mecanismo, la señora esteban podrá interponer un recurso de amparo, basándose sobre el artículo 44 de la LOTC que permite el recurso de amparo contra un alto que proviene del poder judicial. La señora deberá seguir la vía judicial previa y invocar la vulneración del derecho al honor ante el juez ordinario para poder interponer sus (¿?). Después del recurso de amparo, la señora podrá acudir TEDH (artículo 8 del convenio) pero el periódico también (artículo 10 del convenio) si demuestra que ha investigado de manera suficiente, con respecto a las informaciones publicadas en los 6 meses.

## Muestra 179

### Nota: 8/10

Un periódico ha publicado informaciones sobre la Sra. Esteban. En este supuesto se trata de una vulneración del derecho al honor de la Sra. (artículo 18CE). Basándose en la ley orgánica reguladora del derecho de rectificación, la Sra. Esteban puede pedir rectificación al periódico en los 3 días siguientes. Si el periódico no rectifique, podrá ir ante el tribunal civil de primera instancia. De acuerdo con la misma ley, podrá ejercer su derecho de apelación. En cuanto al recurso de amparo, no podría interponerlo en la medida que la vulneración fue hecha por un particular. Pero, en aplicación de la doctrina Drittwich, se transmite la responsabilidad del periódico al juez civil. Se considera que ha fallado a su obligación positiva (¿?) de proteger aquel derecho. Así, se podrá interponer un recurso de amparo, basándose en el artículo 44 LOTC en un plazo de 30 días. Es importante subrayar que estamos ante un conflicto de derecho (derecho al honor y libertad de información). Por eso hay que ponderar los elementos en juego para determinar el cual debe prevalecer. El periódico hubiera podido introducir los recursos de apropiación y de amparo, en el fundamento del artículo 20 CE relativo al derecho de información. //Sin embargo, se acabe el proceso interno después del amparo pero la Sra. Esteban o el periódico podrá ir ante del tribunal (¿?) de los derechos humanos, alegando el artículo 8 (el honor) o el artículo 10 (información) del convenio en un plazo de 6 meses.

## Muestra 180

### Nota: 9/10

La señora Esteban, responsable de una banca ética, ve publicadas en un periódico unas informaciones en las que se dice que parte del dinero de su entidad se invierte en comercio de armas. La señora contesta a estas informaciones. El artículo 18 de la constitución española protege el derecho a la intimidad y la inviolabilidad del domicilio. Nos interesamos a este artículo por parte: “1. Se garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen”. En este caso, la señora Esteban es víctima de una indetensión. Además de un recurso para defender este derecho, o un recurso de amparo previsto al artículo 53 de la constitución española, podemos utilizar la ley orgánica 2/1984 que prevista el derecho de rectificación, se inspira del principio de dritwritting alemán.

## Muestra 181

### **Nota: 7/10**

La señora Esteban es titular del derecho al honor (18CE) y tiene un derecho de rectificación de las informaciones que considera como falsas y que le perjudica. La señora Esteban es responsable de una banca ética, tiene un cargo importante y las revelaciones del periódico son graves. Pero el periódico beneficia de la libertad de expresión (art. 20 CE). Hay que mirar qué derecho prevalece sobre el otro en este caso. Si el periódico hizo todas las investigaciones normales para revelar estas informaciones antes de publicarlas se considerará que ha accionado de buena fe. //Pero, la señora Esteban puede interponer un recurso preferente y sumario ante un tribunal contra el periódico, porque el art. 18 CE vulnerado es un derecho fundamental de la sección 1º del capítulo II del título 1º de la CE. Solo se puede interponer un recurso de amparo contra actos del poder público y el periódico es un particular. Pero, si la señora piensa que el tribunal no le ha titulado bien su derecho, se considerará que es el tribunal el que vulnera un derecho y la señora Esteban podrá interponer un recurso de amparo, por la vía del art. 44 LOTC, contra la decisión del tribunal. Tiene 30 días después de que esa decisión sea firme para interponer el recurso de amparo ante el TC. Si la señora Esteban considera que todavía el TC no le ha tutelado correctamente su derecho, podrá interponer un recurso ante el TEDH en un plazo de 6 meses por vulneración del art. 8 (respeto de la vida privada).

## Muestra 182

### **Nota: 9/10**

Este caso se refiere al artículo 18 de la constitución española. Se refiere al derecho al honor y a la propia imagen. Está en la sección primera del capítulo 2 del título 1 de la constitución. Es un derecho fundamental. Toda persona beneficia de estos derechos sin distinción de raza, sexo, nacionalidad. El titular es la Sra. Esteban. Es posible en primer tiempo ir ante tribunales ordinarios. En el caso, la señora Esteban podrá ir ante el orden jurisdiccional civil para vulneración de su derecho. Después podrá (de manera subsidiaria) interponer un recurso de amparo ante el tribunal constitucional.

## Consigna 14 – Caso de la Sra. Fernandez

## Muestra 183

### **Nota: 9/10**

La Sra. Fernandez tiene un derecho a la protección judicial de sus derechos y una tutela efectiva (derecho del artículo 24 de la CE). Con este derecho, un juez debe ser neutral. Tiene 30 días para contestar el juicio ante el tribunal constitucional con un recurso de amparo. Debe demostrar la especial trascendencia de su demanda. El derecho del art. 24 es un derecho fundamental e implica una procedura sumaria y preferente. Antes del TC, debe utilizar las vías posibles judicial (tribunales civiles y tribunal supremo). Después del TC, puede hacer una demanda durante 6 meses al TEDH.

## Muestra 184

### **Nota: 9/10**

El derecho a la tutela judicial efectiva (24CE) impone al órgano judicial que en ningún caso se pueda sufrir indefensión. En este caso se ha vulnerado el artículo 24 CE porque al conocer una de las partes al proceso, sin retirarse y pronunciar la resolución, el juez no ha respetado el principio de imparcialidad impuesto por el artículo 24 CE. Entonces, la Sra. Fernandez se ha visto vulnerar su derecho a la tutela judicial efectiva sufriendo indefensión. Tras haber agotado las vías de recurso ordinario, la Sra. Fernandez podrá interponer un recurso de amparo ante el tribunal constitucional (TC) en aplicación del artículo 44 de la LOTC 2/1979 ya que fue el órgano judicial quien vulnero el derecho a la tutela judicial efectiva, derecho fundamental. Para que su demanda sea aceptada por el TC tendrá que respetar todos los requisitos necesarios y las

condiciones de admisibilidad a saber demostrado la especial trascendencia constitucional al recurso (STC 155/2009 FJ2). Las condiciones de admisibilidad están precisadas en el artículo 50 de la LOTC 2/1979. Si el TC no admite su demanda podrá interponer un recurso ante el tribunal europeo de derechos humanos (TEDH) contra España por haber vulnerado su derecho a la tutela judicial efectiva.

## Muestra 185

### **Nota: 7/10**

La Sra. Fernández en un juicio por la custodia, informa que el juez era un amigo de su exmarido, es decir, que podría no ser neutral. Este caso, está en relación con el artículo 24 de la constitución española que se refiere a la tutela judicial efectiva, es decir, que todos tienen el derecho a un juicio justo. La Sra Fernández puede statuar delante una jurisdicción administrativa ordinaria revocando la vulneración por el poder judicial previsto en el artículo 44 de LOTC en un plazo de 30 días. Si la decisión no le conviene puede hacer un recurso de amparo delante el tribunal constitucional. Y si el TC desestima la señora puede acudir al TEDH en un plazo de 3 meses.

## Muestra 186

### **Nota: 7/10**

El artículo 24 de la constitución garantiza la tutela judicial efectiva, y más precisamente el principio de neutralidad y de imparcialidad de los jueces. Aquí se ha vulnerado el derecho de la Sra. Fernández a la imparcialidad de los tribunales. La Sra. Fernández puede presentar una demanda ante el orden contencioso-administrativo. Si no se tutela su derecho en lo contencioso administrativo, la Sra. Fernandez podrá interponer un recurso de amparo ante el tribunal constitucional por violación de un derecho fundamental por el poder judicial. Después podrá ir ante el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos.

## Muestra 187

### **Nota: 8/10**

La Sra. Fernández ha manifestado que el juez que trata del juicio por la custodia de sus hijos, era íntimo amigo de su exmarido, es decir que el juez podría no ser neutral. Este caso está en relación con el artículo 24 de la CE, y la Sra Fernández está titular de este derecho, es ello de la tutela judicial efectiva, es decir el derecho a un acceso igual a la justicia y a un juicio justo. La Sra. Fernández puede acudir el tribunal ordinario civil para reivindicar la vulneración de su derecho a la tutela judicial efectiva. Además, este derecho es un derecho fundamental, pues podría acudir el TC gracias al artículo 44 de la LOTC que permite un recurso de amparo cuando hay vulneración de un derecho fundamental para el poder judicial. Este recurso de amparo está abierto a Sra. Fernandez en un plazo de 30 días máximo. Es necesario que la Sra. Fernández prueba la esencial trascendencia constitucional para interponer recurso de amparo, es una condición. También es una obligación acudir un tribunal ordinario y solamente después el TC porque es el poder judicial. Después la decisión del TC va a aplicarse el artículo 55 de la LOTC y la Sra. Fernández podría acudir el TEDH en un plazo de 6 meses.

## Muestra 188

### **Nota: 9/10**

El derecho fundamental afectado es el derecho a obtener (art. 24 de la CE) tutela efectiva de los jueces y tribunales sin que pueda producirse indefensión. En el supuesto estudiado, el titular de este derecho es la Sra. Fernández. Este derecho fue afectado por culpa del juez que no es neutral, entonces, hay una vulneración del derecho de neutralidad y tutela judicial. Porque se trata de un juez aquí es un acto del poder judicial y la Sra necesita aplicar el artículo 44 de la LOREG, es decir que necesita poner de manifiesto al juez en conocimiento que ha vulnerado su derecho, después de esto necesita agotar todos los medios de impugnación previstos por las normas procesales para el caso concreto dentro de la vía judicial ordinaria, si todos los tribunales ordinarios no le da razón, puede ir al tribunal constitucional a través de un recurso

amparo que se basa sobre el artículo 44 y 46 de la LOREG, en un plazo de 20 días. Si el Tribunal Constitucional no le da razón por tanto puede ir delante de la CEDH, a un nivel internacional en un plazo de 6 meses.

## Muestra 189

### **Nota: 5/10**

Se trata de la imparcialidad de un juez. La señora Fernández sufre indefensión en su derecho a un juicio justo. Se vulneran los art. 24 CE y 6 del convenio europeo. El artículo europeo forma parte de la sección 1º del capítulo II del título 1. Es un derecho fundamental. Se tutela de manera directa, sin que sea necesario una ley de desarrollo para invocarlo ante un poder público o un tribunal. Como es un derecho fundamental, la señora Fernández pasaría por la vía del procedimiento preferente y sumario. Si piensa que no se le tutela bien su derecho, podrá interponer un recurso de amparo gracias al art. 44 LOTC contra los actos de la administración judicial. Tiene 30 días para interponer el recurso una vez la última resolución judicial firme. Si el TC desestima su recurso podrá interponer un recurso ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) porque existe una vulneración del artículo 6 del convenio europeo. Tiene 6 meses para interponer este recurso ante la jurisdicción europea. Si el TC estima su recurso, declarará la decisión del tribunal nula, estimará si es parcialmente o en totalidad, reconocerá la vulneración del derecho y restablecerá el recurrente en la integridad de su derecho.

## Muestra 190

### **Nota: 8/10**

La señora fernandez puso de manifiesto que el juez cargado de decidir de la custodia de sus hijos, no fue neutral porque era íntimo amigo de su exmarido. El derecho a un juicio imparcial está previsto por el artículo 44 de la ley orgánica del Tribunal Constitucional (1979). Para proteger este derecho, la constitución española, en su artículo 24 dice “todas las personas tienen derecho a obtener la tutela efectiva de los jueces y tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos sin que en ningún caso pueda producirse indefensión”. Por eso, la señora Fernández podrá presentar un recurso contra la justicia. El recurso de amparo podrá ser posible si la administración no acepta a los recursos previos. (recurso de amparo, artículo 53)

## Anexo 5. Matizadores - Referencias cruzadas con NVIVO

	barcelona	minerva L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S1	MINERVE L1 S2	Total
1. a lo mejor	0	0	1	2	0	3
2. adecuadamente	0	0	0	1	1	2
3. ante todo	0	0	0	1	0	1
4. anteriormente	3	0	0	0	0	3
5. cierto cierta	0	0	0	0	2	2
6. completamente	0	0	0	0	1	1
7. concreto	1	1	0	0	0	2
8. correctamente	1	5	0	0	0	6
9. de hecho	1	1	0	6	4	12
10. de manera + adj.	0	4	1	1	4	10
11. dignamente	0	1	0	0	0	1
12. directamente	0	2	2	0	1	5
13. en efecto	0	2	10	29	13	54
14. en general	2	0	0	0	0	2
15. en principio	4	1	0	1	0	6
16. en realidad	1	0	0	0	0	1
17. enteramente	1	0	0	0	0	1
18. entre otras	1	0	1	0	0	2
19. especialmente	0	0	1	3	1	5
20. exactamente	0	0	1	0	0	1
21. fehacientemente	1	0	0	0	0	1
22. finalmente	0	0	0	2	1	3
23. financieramente	0	0	0	0	1	1
24. generalmente	0	0	0	1	0	1
25. hipotéticamente	0	1	0	0	0	1
26. imperativamente	0	0	0	1	0	1
27. independientemente	1	0	0	1	0	2
28. inicialmente	0	0	0	1	0	1
29. inmediatamente	1	0	0	0	2	3
30. jurídicamente	0	0	0	0	1	1
31. justamente	0	0	0	1	0	1
32. legalmente	0	0	0	0	1	1
33. libremente	0	1	0	14	0	15
34. manera (tal, misma, toda)	0	0	0	0	0	0
35. más bien	1	0	0	0	0	1
36. mera	1	0	0	0	1	2

	barcelona	minerva L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S1	MINERVE L1 S2	Total
37. mismo si	0	0	0	0	2	2
38. necesariamente	0	0	1	0	1	2
39. normalmente	0	1	2	1	1	5
40. parcialmente	0	1	0	0	0	1
41. personalmente	1	0	0	0	0	1
42. popularmente	0	0	0	1	0	1
43. posiblemente	0	0	0	1	0	1
44. precisamente	0	2	1	2	1	6
45. pretendamente	0	0	0	1	0	1
46. primeramente	0	0	0	0	1	1
47. principalmente	0	0	0	0	1	1
48. probablemente	0	0	0	2	0	2
49. proporcionalmente	1	0	0	0	0	1
50. quizás	0	0	0	3	0	3
51. rápidamente	0	0	0	3	0	3
52. razonablemente	3	0	0	0	0	3
53. realmente	1	0	0	1	0	2
54. recientemente	1	0	0	0	0	1
55. relativamente	0	0	0	0	1	1
56. salvo	1	0	1	0	0	2
57. seguramente	0	0	0	4	0	4
58. simplemente	1	0	1	0	0	2
59. sobre todo	0	0	0	2	0	2
60. solo restrictivo	14	5	24	33	6	82
61. subsidiariamente	0	0	0	2	0	2
62. supletoriamente	1	0	0	0	0	1
63. supuestamente	0	0	0	1	0	1
64. sustancialmente	1	0	0	1	1	3
65. tal manera	1	0	1	0	0	2
66. típicamente	0	0	1	0	0	1
67. únicamente	4	0	0	1	2	7
68. voluntariamente	0	0	1	0	0	1
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>28</b>	<b>50</b>	<b>124</b>	<b>51</b>	<b>303</b>

## Anexo 6. Argumentos de autoridad

	Barcelona	MINERVE L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S2	MINERVE L1 S1	Total
1. artículo	4	95	6	10	122	237
2. código civil	4	0	4	11	0	19
3. código de comercio	3	0	1	0	0	4
4. contencioso admin.	0	4	0	0	2	6
5. convenio y consejo europeo de derechos humanos	0	4	0	0	2	6
6. derecho español	0	0	0	2	1	3
7. doctrina	0	6	0	0	0	6
8. juez o legislador o defensor del pueblo	5	35	13	33	5	91
9. jurisdicción	0	6	0	0	5	11
10. la jurisprudencia	1	1	0	0	1	3
11. la tutela	0	13	0	1	8	22
12. LAU	1	0	0	0	0	1
13. ley mordaza	0	0	0	0	15	15
14. ley orgánica	0	4	0	0	32	36
15. LOREG	0	4	0	0	0	4
16. LOTC	0	12	0	0	5	17
17. ONU	0	0	0	0	1	1
18. principio de +	0	17	2	0	1	20
19. Régimen +	26	0	92	75	0	193
20. la constitución	0	56	0	3	103	162
21. sentencia	0	2	0	0	7	9
22. tribunal	1	83	0	9	341	434
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>342</b>	<b>118</b>	<b>144</b>	<b>651</b>	<b>1300</b>
<b>%</b>	<b>0.7</b>	<b>5.5</b>	<b>1.4</b>	<b>2.8</b>	<b>4.8</b>	<b>3.3</b>

## Anexo 7. Recursos de modalización

### MODALIDAD EPISTÉMICA - VERBO PODER

	Barcelona	MINERVE L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S2	MINERVE L1 S1	Total
perífrasis con posible	3	7	9	7	10	36
podrá podrán	15	44	11	6	14	90
podría, podrían, podríamos	25	8	36	8	82	159
puede, pueden, podemos	33	51	112	69	141	406
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>110</b>	<b>168</b>	<b>90</b>	<b>247</b>	<b>691</b>
<b>%</b>	<b>1.2</b>	<b>1.7</b>	<b>2.1</b>	<b>1.7</b>	<b>1.8</b>	<b>1.7</b>

### MODALIDAD DEÓNTICA POR NIVEL

	Barcelona	MINERVE L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S2	MINERVE L1 S1	Total
cabe	9	0	0	0	0	9
debe, deben, debemos	7	14	22	16	16	75
deberá, deberán	10	1	2	1	5	19
debería, deberíamos, deberían	5	0	7	1	6	19
haber de	3	0	0	0	0	3
hay que	2	3	2	3	2	12
necesita	1	8	10	1	1	21
sea, fuese, será, es necesario	8	3	5	0	2	18
tendrá, tendremos que	5	5	13	0	6	29
tendría, tendríamos que	4	0	8	0	2	14
tiene, tienen, tenemos que	7	2	9	5	10	33
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>36</b>	<b>78</b>	<b>27</b>	<b>50</b>	<b>252</b>
<b>%</b>	<b>1</b>	<b>0.5</b>	<b>0.9</b>	<b>0.5</b>	<b>0.3</b>	<b>0.6</b>

# Anexo 8. Fórmulas discursivas de acción y aplicación del derecho

## ACCIONES - APLICACIÓN DEL DERECHO POR NIVEL

	Barcelona	MINERVE L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S2	MINERVE L1 S1	Total
1. a través de	0	2	1	0	23	26
2. acogíendose gerundio	2	0	0	0	0	2
3. actuar	4	0	6	0	0	10
4. acudir algunas construcciones agramaticales	5	16	71	0	0	92
5. alegar alegando	5	7	0	0	2	14
6. amparándose	2	0	0	0	0	2
7. aplicar	7	10	25	19	4	65
8. contestar	0	2	0	0	2	4
9. demanda	1	15	0	6	9	31
10. ejercer	6	3	1	0	2	12
11. hacer +	1	10	0	2	11	24
12. instar	1	0	3	0	0	4
13. intentar	2	3	1	0	0	6
14. interponer	1	35	11	0	2	49
15. ir ante	0	15	0	3	19	37
16. otras fórmulas	7	0	0	0	0	7
17. pedir	3	6	14	6	8	37
18. recabar	0	0	0	1	9	10
19. reclamar	5	0	0	1	2	8
20. recurrir	2	0	1	0	4	7
21. reindicar	0	3	0	0	0	3
22. solicitar	6	0	0	0	1	7
23. statuar	0	2	0	0	0	2
24. tutelar	0	3	0	0	1	4
25. utilizar	3	2	11	4	9	29
26. vía	0	8	0	0	5	13
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>142</b>	<b>145</b>	<b>42</b>	<b>113</b>	<b>505</b>
<b>%</b>	<b>1</b>	<b>2.3</b>	<b>1.8</b>	<b>0.8</b>	<b>0.8</b>	<b>1.3</b>

# Anexo 9. Secuencias de requisitos, etapas y procedimientos jerárquicos

## PASOS REQUISITOS PLAZOS Y JERARQUÍA POR NIVEL

	Barcelona	MINERVE L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S2	MINERVE L1 S1	Total
1. agotar y sus derivados	0	5	0	0	18	23
2. al final - por fin	4	4	4	6	25	43
3. antes de	1	2	2	0	3	8
4. después, tras, una vez	4	22	4	2	17	49
5. jerarquía explícita	3	0	1	0	1	5
6. otra parte	1	0	1	2	2	6
7. plazo	13	28	42	2	5	90
8. ponderar	0	3	0	0	0	3
9. por una parte	0	0	1	0	0	1
10. primer, primero, primera	12	4	16	4	14	50
11. requisito	3	0	6	3	0	12
12. segundo	2	0	2	3	2	9
13. tercera	0	0	0	1	0	1
14. tras	1	2	0	0	1	4
15. una vez	1	4	0	0	2	7
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>74</b>	<b>79</b>	<b>23</b>	<b>90</b>	<b>311</b>
<b>%</b>	<b>0.7</b>	<b>1.2</b>	<b>0.9</b>	<b>0.4</b>	<b>0.6</b>	<b>0.8</b>

# Anexo 10. Encapsuladores y mecanismos referenciales

## RECURSOS ANAFÓRICOS POR NIVEL

	Barcelona	MINERVE L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S2	MINERVE L1 S1	Total
el supuesto nominalización del género	2	8	0	0	1	11
este caso	35	20	15	5	30	105
situación	4	1	4	5	6	20
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>29</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>37</b>	<b>136</b>
<b>%</b>	<b>0.6</b>	<b>0.4</b>	<b>0.2</b>	<b>0.1</b>	<b>0.2</b>	<b>0.3</b>

## RECURSOS DE COHERENCIA TEMÁTICA

	Barcelona	MINERVE L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S2	MINERVE L1 S1	Total
dicho	9	0	0	0	1	10
esos	5	6	15	16	21	63
estos	72	80	81	20	154	407
tal	0	0	1	0	3	4
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>86</b>	<b>97</b>	<b>36</b>	<b>179</b>	<b>484</b>
<b>%</b>	<b>1.4</b>	<b>1.3</b>	<b>1.2</b>	<b>0.7</b>	<b>1.3</b>	<b>1.2</b>

# Anexo 11. Formas de la condicionalidad

<b>Nodos\CONDICIONALIDAD</b>		
<b>Nombre</b>	<b>Archivos</b>	<b>Referencias</b>
Condición explícita	11	12
Irreal - condicional simple	0	0
Fuera	10	12
Quisiera	1	1
Sería	37	46
Tuviera	3	3
Irreal condicional compuesto	0	0
Hubiera	14	17
Orden diferente, p si q	0	0
No ocurriría si	1	1
Otras fórmulas de la condicionalidad	1	1
Diferente sería el caso de	1	1
En caso de	21	24
En el caso de que	8	10
Real - presente	0	0
Si	124	297
<b>TOTAL</b>	<b>232</b>	<b>425</b>

## Anexo 12. Personas del discurso y despersonalización

PERSONAS DEL DISCURSO POR NIVEL

	Barcelona	MINERVE L3 S6	MINERVE L2 S4	MINERVE L1 S2	MINERVE L1 S1	Total
impersonal con se	1	0	0	0	0	1
nosotros	8	2	5	5	8	28
yo	10	0	4	13	47	74
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>55</b>	<b>103</b>
<b>Total</b>	<b>0.3</b>	<b>0.032</b>	<b>0.1</b>	<b>0.3</b>	<b>0.4</b>	<b>0.2</b>

# Anexo 13. Guión - Entrevista con el responsable de la sección de español en minerve

1. DATOS HISTÓRICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles fueron sus responsabilidades dentro del programa durante su periodo como responsable de la sección Español?</li> <li>• MINERVE es un programa con 25 años de historia. ¿Usted ha estado desde el principio? ¿Cuáles han sido los cambios más relevantes a nivel pedagógico y administrativo que ha visto?</li> <li>• ¿Por qué en la sección Derecho Español se firmó el acuerdo con la Universidad de Barcelona y no con otra universidad?</li> <li>• En 1993, según el documento fundador de MINERVE, había un interés por cooperar y desarrollar proyectos con el objetivo de mejorar la integración de los sistemas universitarios. (Pág. 7). ¿Cómo ha sido esa cooperación a nivel de investigación? ¿Qué proyectos se han llevado a cabo?</li> </ul>
2. DATOS SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LA SECCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el perfil de los estudiantes que ingresan a la sección Derecho Español?</li> <li>• ¿Cuáles son las características de los CM en la formación jurídica? ¿Cuáles son las evaluaciones? ¿Qué consignas se les dan a los profesores invitados?</li> <li>• ¿Cuáles son los contenidos de los cursos TD que acompañan los CM de Derecho? ¿Quiénes los imparten y cuál es su objetivo?</li> </ul>
3. OPINIÓN SOBRE EL PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo cree que la formación en derecho en MINERVE presenta elementos que les sirva en la práctica profesional?</li> <li>• ¿Cuáles ventajas encuentra en este tipo de programa? ¿Le parece que el estudiante puede tener mejor inserción a nivel internacional?</li> </ul>
4. MINERVE, FUENTE DE INVESTIGACIONES Y REFLEXIONES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Conoce otras investigaciones que se hayan hecho con relación a la formación en español de MINERVE?</li> <li>• Usted participó en el GERES con la propuesta de una plataforma destinada a los estudiantes de MINERVE, para complementar su formación disciplinar y potenciar la autonomía en el aprendizaje de una lengua de especialidad. Es una herramienta estupenda para que trabajen la comprensión escrita y el vocabulario ¿Siguen en pie?</li> </ul>

# Anexo 14. Guión - Entrevista con profesores de la Facultad de Derecho - Universidad de Barcelona

1. PERFIL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Dónde se ha formado? ¿Cuál considera que es su Alma mater?</li> <li>• Con respecto a la experiencia laboral, ¿Hace cuánto tiempo trabaja como profesor en la universidad? ¿cuántos semestres de experiencia tiene en MINERVE?</li> <li>• ¿Habla francés? ¿Conoce el sistema jurídico francés?</li> </ul>
2. CREENCIAS SOBRE LA ESCRITURA EN LA DISCIPLINA JURÍDICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usted es un usuario lego del discurso jurídico. ¿Cómo aprendió a escribir? ¿En su formación tomó cursos de escritura? ¿Ha sido un aprendizaje más empírico?</li> <li>• ¿Qué opinión le genera esta afirmación: “La relación de la lengua y el derecho es intrínseca. Por lo tanto, el profesor de derecho es más sensible al uso adecuado de la lengua que cualquier otro profesor en otra formación de especialidad”? Pasquau M.</li> <li>• ¿Usted cree que el jurista por ser jurista sabe escribir bien?</li> <li>• ¿Le parece que el español jurídico puede ser opaco?</li> <li>• ¿Qué lugar le merece a usted la formación en escritura en las carreras de Derecho?</li> <li>• ¿El profesor debe ocuparse o no de las competencias escritas de sus estudiantes?</li> </ul>
3. REPRESENTACIONES DEL DISCURSO JURÍDICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Observa en su especialidad géneros discursivos propios o prácticas de escritura específicas, por ejemplo,</li> <li>• ¿Cuáles son las características del discurso jurídico?</li> <li>• ¿Qué es más importante en derecho la lógica o la retórica?</li> <li>• ¿Cómo es el razonamiento jurídico? ¿Cuál es el valor del silogismo platónico?</li> </ul>
4. EXPERIENCIA Y PRACTICA PEDAGÓGICA EN MINERVE Y BARCELONA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Hay formas/formatos de evaluación con los que evalúa en Barcelona pero que considera que no aplicaría en Lyon / y al contrario?</li> <li>• ¿Cuáles son los elementos /criterios más importantes en la evaluación?</li> <li>• ¿Cuando preparaba su curso para MINERVE, modificó en algo el tema, relativizó algún contenido con el que normalmente suele ser más exigente?</li> <li>• ¿En qué aspectos usted siente que se tuvo que adaptar al sistema francés? por ejemplo: la evaluación no es sobre 10 sino sobre 20.</li> <li>• ¿Qué tanta prioridad o importancia le da al uso de la lengua de sus estudiantes de MINERVE? ¿Prefiere el contenido a la forma?</li> <li>• ¿Recuerda que le haya costado trabajo leer o evaluar los textos de sus estudiantes?</li> <li>• ¿Con sus estudiantes de Barcelona, prefiere el contenido o la forma?</li> <li>• ¿Encuentra diferencias entre el perfil del estudiante francés y el del español/catalán?</li> </ul>
5. CONSIDERACIONES SOBRE EL CASO PRÁCTICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué medida considera <b>el caso práctico</b> como un buen ejercicio de argumentación jurídica?</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué el análisis de caso es un buen ejercicio de control y evaluación en la formación jurídica?</li> <li>• ¿El trabajo metodológico con casos prácticos es una buena forma de preparar a los estudiantes a su realidad profesional como jurista?</li> </ul>
6. PERCEPCIÓN DEL USO DE LAS PARTICULAS DISCURSIVAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• *Test de reconocimiento de partículas discursivas</li> </ul>
7. OPINIÓN SOBRE EL PROGRAMA MINERVE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo cree que la formación en Derecho español en MINERVE ayudará a los estudiantes franceses en su futura práctica profesional?</li> <li>• ¿Cuáles ventajas encuentra en este tipo de programa de internacionalización de la universidad?</li> </ul>

## **Anexo 15. Test de reconocimiento de partículas discursivas**

***TENIENDO EN CUENTA LA SIGUIENTE CONSIGNA:***

Indica y justifica cuál es el régimen económico matrimonial de Gisela y Ramón. Hecho esto, valora si el divorcio puede dar lugar a una compensación por razón de trabajo a favor de alguno de los dos. Finalmente, ¿Crees que se cumplen los requisitos para que el Juez decrete el divorcio, pese a la oposición de Ramón?

Gisela y Ramón se conocen mientras Ramón estudia en la Universidad de Barcelona. Tienen vecindad civil catalana y balear, respectivamente. Se casan en Barcelona en el año 1993. Inmediatamente después de casarse se van a vivir a Madison (Wisconsin, USA), donde Ramón encuentra trabajo. En 1995 vuelven a Cataluña donde nacen sus dos hijas (Marina y Bea). Los ingresos familiares provienen del trabajo de Ramón, que es informático. Gisela no ha trabajado nunca fuera de casa; se ha dedicado a cuidar de la casa y de la familia. En los últimos tiempos la relación de la pareja se ha deteriorado y Gisela decide divorciarse, en aquel momento Marina tiene 18 años, y Bea 11 años.

***¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES DOS REDACCIONES LE PARECE MEJOR?***

## REDACCIÓN A

En este caso, el matrimonio ha sido contraído en Barcelona, por tanto el régimen será el establecido en el derecho catalán. En caso de que no hayan elegido otro, el régimen matrimonial de Gisela y Ramón será el de separación de bienes dado que es el que se les atribuye supletoriamente.

Por otro lado, la compensación por razón de trabajo se dará cuando se lleve a cabo la disolución matrimonial, siempre y cuando uno de los cónyuges tenga un patrimonio económico menor que el del otro y el cónyuge con mayor patrimonio lo haya adquirido gracias al respaldo del otro. En este caso, Gisela ha cuidado a los niños para que su marido trabaje, prestándole así ayuda en su vida profesional. De forma que podemos considerar que la compensación por trabajo le puede ser acordada a Gisela.

Por último, el divorcio puede ser solicitado después de tres meses de matrimonio, por uno de los cónyuges, o los dos. En este caso, ya han pasado veinte años desde su matrimonio, de manera que Gisela puede pedirlo sin la necesidad del consentimiento de Ramón, puesto que, como se ha dicho antes, la voluntad de uno de ellos es suficiente para pedir el divorcio. Entonces podemos considerar que el juez puede decretar el divorcio pese a la oposición de Ramón, y lo hará teniendo en cuenta el interés del hijo menor, Bea.

## REDACCIÓN B

El matrimonio ha sido contraído en Barcelona, el régimen será el establecido en el derecho catalán. En caso de que no hayan elegido otro, el régimen matrimonial de Gisela y Ramón será el de separación de bienes, el que se les atribuye supletoriamente.

La compensación por razón de trabajo se dará cuando se lleve a cabo la disolución matrimonial, si uno de los cónyuges tiene un patrimonio económico menor que el del otro y el cónyuge con mayor patrimonio lo ha adquirido gracias al respaldo del otro. Gisela ha cuidado a los niños para que su marido trabaje, prestándole así ayuda en su vida profesional. Podemos considerar que la compensación por trabajo le puede ser acordada a Gisela.

El divorcio puede ser solicitado después de tres meses de matrimonio, por uno de los cónyuges, o los dos. En este caso, ya han pasado veinte años desde su matrimonio, Gisela puede pedirlo sin la necesidad del consentimiento de Ramón, la voluntad de uno de ellos es suficiente para pedir el divorcio. Podemos considerar que el juez puede decretar el divorcio sin el acuerdo de Ramón, y lo hará teniendo en cuenta el interés del hijo menor, Bea.

## SOLUCIÓN

**En este caso**, el matrimonio ha sido contraído en Barcelona, **por tanto** el régimen será el establecido en el derecho catalán. En caso de que no hayan elegido otro, el régimen matrimonial de Gisela y Ramón será el de separación de bienes **dado que** es el que se les atribuye supletoriamente.

**Por otro lado**, la compensación por razón de trabajo se dará cuando se lleve a cabo la disolución matrimonial, **siempre y cuando** uno de los cónyuges tenga un patrimonio económico menor que el del otro y el cónyuge con mayor patrimonio lo haya adquirido gracias al respaldo del otro. **En este caso**, Gisela ha cuidado a los niños para que su marido trabaje, prestándole así ayuda en su vida profesional. **De forma que** podemos considerar que la compensación por trabajo le puede ser acordada a Gisela.

**Por último**, el divorcio puede ser solicitado después de tres meses de matrimonio, por uno de los cónyuges, o los dos. **En este caso**, ya han pasado veinte años desde su matrimonio, **de manera que** Gisela puede pedirlo sin la necesidad del consentimiento de Ramón, **puesto que**, como se ha dicho antes, la voluntad de uno de ellos es suficiente para pedir el divorcio. **Por lo tanto** podemos considerar que el juez puede decretar el divorcio **pese a** la oposición de Ramón, y lo hará teniendo en cuenta el interés del hijo menor, Bea.

# Anexo 16. Guión - Entrevista con profesores de la Facultad de Derecho. Universidad de Lyon

1. PERFIL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Dónde se ha formado? ¿Cuál considera que es su Alma mater?</li> <li>• Con respecto a la experiencia laboral, ¿Hace cuánto tiempo trabaja como profesor en la universidad?</li> <li>• ¿Habla español? ¿Conoce el sistema jurídico español?</li> </ul>
2. CREENCIAS SOBRE LA ESCRITURA EN LA DISCIPLINA JURÍDICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usted es un usuario lego del discurso jurídico. ¿Cómo aprendió a escribir? ¿En su formación tomó cursos de escritura? ¿Ha sido un aprendizaje más empírico?</li> <li>• ¿Usted cree que el jurista por ser jurista sabe escribir bien?</li> <li>• ¿Le parece que el francés jurídico puede ser opaco?</li> <li>• ¿Qué lugar le merece a usted la formación en escritura en las carreras de Derecho?</li> <li>• ¿El profesor debe ocuparse o no de las competencias escritas de sus estudiantes?</li> </ul>
3. REPRESENTACIONES DEL DISCURSO JURÍDICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Observa que en su especialidad hay géneros discursivos propios o prácticas de escritura específicas, por ejemplo,</li> <li>• ¿Cuáles son las características del discurso jurídico?</li> <li>• ¿Qué es más importante en el derecho la lógica o la retórica?</li> <li>• ¿Cómo es el razonamiento jurídico? ¿Cuál es el valor del silogismo platónico?</li> </ul>
4. PRÁCTICA PEDAGÓGICA-EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se enseña y cómo se evalúa en la formación de Derecho en la Universidad de Lyon?</li> <li>• ¿Qué tanta prioridad o importancia le da al uso de la lengua de sus estudiantes? ¿Prefiere el contenido a la forma?</li> <li>• ¿Recuerda que le haya costado trabajo leer o evaluar los textos de sus estudiantes?</li> <li>• ¿Cuáles son los elementos /criterios más importantes en la evaluación?</li> </ul>
5. CONSIDERACIONES SOBRE EL CASO PRÁCTICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo definiría el caso práctico?</li> <li>• ¿En qué medida considera <b>el caso práctico</b> como un buen ejercicio de argumentación jurídica? ¿Por qué el análisis de caso es un buen ejercicio de control y evaluación en la formación jurídica?</li> <li>• ¿El trabajo metodológico con casos prácticos es una buena forma de preparar a los estudiantes a su realidad profesional como jurista?</li> <li>• ¿Cuándo se introduce el caso práctico en la formación? ¿Desde primer año? ¿Cómo es el trabajo con los manuales y los libros de metodología de los cursos de Derecho?</li> <li>• ¿Cómo se maneja el balance entre un caso práctico y la teoría en una clase magistral?</li> <li>• ¿Trabajar con casos prácticos en la formación de Derecho se percibe como un</li> </ul>

método innovador?

- ¿Cuál es el valor de autenticidad en los casos prácticos propuestos trabajados en clase?

6. OPINIÓN SOBRE EL PROGRAMA MINERVE

- ¿Cómo cree que la formación en Derecho español en MINERVE ayudará a los estudiantes franceses en su futura práctica profesional?
- ¿Cuáles ventajas encuentra en este tipo de programa de internacionalización de la universidad?

# Anexo 17. Etudiantes inscritos en el programa internacional MINERVE de 2006 a 2016.

Fuente: Administración del Polo de Internacionalización a domicilio - MINERVE

	Total	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	3 <sup>ème</sup> année*
2006-2007	70	70		
2007-2008	106	106		N/A
2008-2009	183	147	36	N/A
2009-2010	286	214	47	25
2010-2011	391	266	100	25
2011-2012	524	263	169	92
2012-2013	565	272	158	135
2013-2014	603	291	174	140
2014-2015	722	319	176	227
2015-2016	727	319	185	223

Les effectifs comprennent :

- les étudiants inscrits dans les Parcours Internationaux MINERVE intégrés aux licences (codes diplôme distincts des codes licences « classiques »)
- les étudiants inscrits à la faculté catholique de Lyon en L2 et L3 PIM droit allemand et droit espagnol (avenant 2013 à la convention cadre)
- les étudiants inscrits en mobilité L3
- les étudiants inscrits dans les EO MINERVE aux S3, S4, S5, et S6 (CM uniquement)
- les étudiants inscrits dans les Master 1 CILA allemand, espagnol et italien (CM uniquement)

**Détail du nombre d'étudiants inscrits en PIM et en CM PIM en 2015/2016**  
(source : IA / IP / Master1 CILA)

	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année PIM + EO + UCly	3 <sup>ème</sup> année PIM + UCly / M1 CILA + EO + Mobilité
<b>Allemand droit</b>	<b>31</b>	<b>19</b>	<b>24 PIM LYON2 dont 6 en mobilité</b> <b>3 PIM UCly dont 1 en mobilité</b> <b>1 EO</b> <b>28</b>
<b>Allemand éco</b>	<b>35</b>	<b>19</b>	<b>20 PIM LYON2 dont 11 en mobilité</b> <b>11 Master 1 CILA</b> <b>3 EO</b> <b>34</b>
<b>Espagnol droit</b>	<b>73</b>	<b>34</b>	<b>29 PIM LYON2 dont 13 en mobilité</b> <b>6 PIM UCly dont 3 en mobilité</b> <b>1 EO</b> <b>36</b>
<b>Espagnol éco</b>	<b>77</b>	<b>53</b>	<b>36 PIM LYON2 dont 17 en mobilité</b> <b>30 Master CILA</b> <b>3 EO</b> <b>69</b>
<b>Italien huma</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>12 PIM LYON2 dont 7 en mobilité</b> <b>5 EO</b> <b>17</b>
<b>Italien éco</b>	<b>80</b>	<b>42</b>	<b>37 PIM LYON2 dont 11 en mobilité</b> <b>2 Master CILA</b> <b>0 EO</b> <b>39</b>
<b>TOTAL</b>	<b>319</b>	<b>185</b>	<b>223</b>
			<b>727</b>

ALLEMAND L1 : 66

ALLEMAND L2 : 38

ALLEMAND L3 : 62

**TOTAL ALLEMAND : 166**

ESPAGNOL L1 : 150

ESPAGNOL L2 : 87

ESPAGNOL L3 : 105

**TOTAL ESPAGNOL : 342**

ITALIEN L1 : 103

ITALIEN L2 : 60

ITALIEN L3 : 56

**TOTAL ITA-**

**LIEN : 219**

**TOTAL: 727**

# Anexo 18. Centros de escritura académica - Universidades de América Latina y España.

UNIVERSIDADES ARGENTINAS
Centro de Lectura y Escritura (CLyE), de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), Argentina.
PRODEAC de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
Programa de Lectura y Escritura Académicas PROLEA. Universidad de Flores, Argentina.
Subárea de Competencias en Discurso Profesional y Académico de la Universidad Nacional Guillermo Brown, Argentina.
Centro de Escritura Universitaria. Universidad de San Andrés, Argentina
UNIVERSIDADES CHILENAS
Centro de Escritura. Universidad de Tarapacá, Chile.
Centro de Escritura de la Universidad de los Andes, Chile.
Centro de Escritura Académica y Profesional Armadillo Lab, Escuela de Ingeniería y Ciencias de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, Chile.
Programa de Comunicación y Pensamiento de la Universidad del Desarrollo de Chile.
Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) de la Facultad de Letras de la Universidad Católica de Chile.
UNIVERSIDADES COLOMBIANAS
CELEE, Centro de Lectura y Escritura. Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.
Centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura DIGA, del Colegio de Estudios Superiores de Administración, Colombia.
Centro de Escritura de la Universidad ICESI, Cali, Colombia.
Centro de Escritura Javeriano, Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.
Centro de Escritura Javeriano, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
Centro de Escritura Universidad Sergio Arboleda (CEUSA), Colombia.
Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, Colombia.
Centro de Escritura TELAR. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.
Centro de Escritura y Lectura de UNIMINUTO Virtual y a Distancia (CEL-UVD), Colombia.
Centro de Español de la Universidad de los Andes, Colombia.
Centro de Español de la Universidad de Ibagué, Colombia.
Centro de Estudios en Lectura y Escritura (CELEE), Departamento de Humanidades, Universidad EAFIT, Colombia.
Centro de Lectura y Escritura en Español - CELEE. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
Centro de Lectura, Escritura y Oralidad Académica CELOA. Universidad Santiago de Cali, Colombia.
Centro de Lectura, Escritura y Oralidad Académica. Universidad Santiago de Cali, Colombia.
Centro de Producción Textual. Unitrópico. Fundación Universitaria, Colombia.
Centro de Escritura ECO, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Centro de Lectura, Escritura y Oralidad. Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña, Colombia.
Programa Institucional Eficacia Comunicativa, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia
Programa de Escritura Académica de la Universidad de Ibagué, Colombia.
<b>UNIVERSIDADES MEXICANAS</b>
Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas CARLE del ITAM, México.
Centro de Escritura de Campus Monterrey, del Tecnológico de Monterrey.
Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey, Campus San Luis.
Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico de la Universidad de Las Américas Puebla.
Centro de Escritura y Argumentación (CEA). Universidad Autónoma de Cuajimalpa, México.
Centro de Escritura y Habilidades Informativas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
Centro de Recursos para el Aprendizaje CREA del Tecnológico de Monterrey, México.
Centro de Recursos para la Escritura Académica Normalista (CREAN) de la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI) del Estado de Guanajuato, México.
Programa de Escritura Académica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
Programa LEO, Lectura, Escritura y Oralidad Académica del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
<b>UNIVERSIDADES PUERTORRIQUEÑAS</b>
Centro de Lectura y Redacción de la Universidad Ana G. Méndez, recinto de Gurabo.
Centro de Redacción Multidisciplinario del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.
<b>UNIVERSIDAD DOMINICANAPÚBLICA DOMINICANA</b>
Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura (CEDILE) de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana.
<b>UNIVERSIDAD URUGUAYA</b>
Centro de Escritura de la Universidad Católica de Uruguay.
<b>UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS</b>
Centro de Redacción. Universidad Pompeu Fabra.
Centro de escritura. Universidad de Navarra.
Centro de Escritura. Universidad Autónoma de Madrid.
Servicios Lingüísticos. Universidad de Barcelona.

# Anexo 19. Consigna parcial final - Programa de economía

Conferencias Minerve español, PIM Espagnol 2, curso 2015-16. Examen final

“El desarrollo económico de América Latina. Algunas cuestiones controvertidas”

## Parte 1. (7 puntos)

Responda brevemente a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es el desarrollo? ¿Cómo se mide?
2. ¿Por qué la independencia de América Latina produjo grandes esperanzas para el crecimiento económico de la región?
3. ¿Qué es la primera globalización? ¿Por qué fue un periodo importante para América Latina?
4. ¿Qué significa industrialización por sustitución de importaciones?
5. ¿Qué es el “Consenso de Washington”?
6. ¿Cuáles son las razones principales de que el crecimiento de América Latina haya sido volátil a lo largo de su historia?
7. La relación real de intercambio es el precio de las exportaciones de un país / precio de las importaciones. Explique por qué la RRI es una variable relevante para América Latina.

## Parte 2. (14 puntos)

Elija tres de estas preguntas y responda en una cara de folio aproximadamente:

1. Explique el modelo económico de América Latina de exportación de productos primarios. ¿Por qué este modelo puede ser perjudicial para el desarrollo del continente? ¿En qué condiciones podría ser beneficioso?
2. Explique los mecanismos que produjeron la crisis de la deuda de América Latina y las políticas económicas para la recuperación.
3. Explique las posturas de las teorías institucionalistas sobre el atraso relativo de América Latina. Compárela con otras visiones (económica, geográfica,...)

## Anexo 20. Consigna parcial final - Programa de derecho

**PRUEBA FINAL-CASO PRÁCTICO**  
INTRODUCCIÓN AL SISTEMA POLÍTICO-CONSTITUCIONAL ESPAÑOL  
UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2. UNIVERSITÉ DE LYON. *PROGRAMA MINERVE*  
19 de Octubre 2015. Prof.:

UNA VECINA DE PETRER, ALICANTE (la Sra. Sánchez, nombre ficticio), PUBLICÓ EN FACEBOOK LA IMAGEN SIGUIENTE CON EL CORRESPONDIENTE COMENTARIO:



**"Multan con 800 euros a una mujer que fotografió un coche de policía en una plaza de minusválidos. La sanción se sustenta en la nueva Ley de Seguridad Ciudadana, que contempla multas de 600 a 3.000 euros por "el uso no autorizado de imágenes o datos personales o profesionales de autoridades o miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad que pueda poner en peligro la seguridad personal o familiar de los agentes"**

EL PÚBLICO. Miércoles, 19 de agosto del 2015 - 11.08 h

MADRID.-Una vecina de Petrer (Alicante) ha sido multada con 800 euros por subir a la red social Facebook una fotografía de un coche de la Policía Local aparcado en una plaza reservada para minusválidos. La imagen iba acompañada del siguiente mensaje: "Aparcas donde te sale de los cojones y encima no te multan...".

La mujer fue denunciada por los dos agentes de la Policía Local que aparcaron el

coche y ha sido multada en aplicación de la nueva Ley Orgánica 4/2015, de 30 de marzo, de Protección de la Seguridad Ciudadana conocida popularmente como la 'ley mordaza', según informa el diario local *Petrer al día*.

La multa se sustenta en el artículo 36.23 de la citada ley que refleja como una falta grave -con penas de 600 a 30.000 euros por "el uso no autorizado de imágenes o datos personales o profesionales de autoridades o miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad que pueda poner en peligro la seguridad personal o familiar de los agentes, de las instalaciones protegidas o en riesgo el éxito de una operación, con respeto fundamental al derecho a la información".

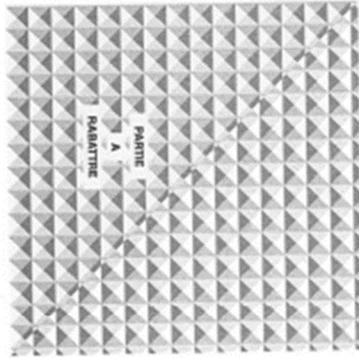
El concejal de Policía Local de Petrer, Fernando Portillo, señaló al citado diario que los agentes aparcaron en la plaza para minusválidos porque estaban realizando una actuación en el parque El Campet respondiendo a una llamada por actos vandálicos, en la que la rapidez de respuesta es esencial para captar 'in fraganti' a los vándalos por lo que los agentes "aparcen donde pueden". De esta manera, el concejal ha explicado que los agentes se sintieron molestos y decidieron defenderse de este modo -denunciando a la mujer- pese a que desde el Ayuntamiento se le recomendó "otras soluciones".

**Por favor conteste, razonándolo, a las siguientes PREGUNTAS:**

- 1- ¿La vecina de Petrer, la Sra. Sánchez, puede presentar algún recurso contra esta multa de 800 euros? ¿Ante quién? ¿Cómo? ¿A través de qué procedimiento?
- 2- ¿Qué derecho cree que se le ha vulnerado a la vecina de Petrer, la Sra. Sánchez? ¿Y a la policía? ¿Qué derecho puede habersele violado al agente de policía o al cuerpo de policía?
- 3- ¿Podría llegar el caso ante el Tribunal Constitucional? ¿A través de qué procedimiento? ¿En qué caso? ¿Cuál cree que sería el razonamiento del Tribunal Constitucional si fuera así?
- 4- ¿El recurso de la Sra. Sánchez ante el Tribunal Constitucional, si fuera el caso, podría llevar a la declaración de la inconstitucionalidad de la Ley Orgánica 4/2015 de Seguridad Ciudadana?
- 5- ¿Podría llegar el caso ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH)? ¿En base a qué? ¿Cuál cree que sería la decisión del TEDH?

# Anexo 21. Parcial final escaneado - Contexto MINERVE Universidad de Lyon 2

<p>UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2 UNIVERSITÉ DE LYON</p>	<p>NOM (et initiales) Prénoms Né(e) - N°</p>
<p>COMPOSITION DE <u>Conjuncions Espacial minerva.</u> SESSION DE _____ NOMBRE DE FEUILLES INTERCALAIRES JOINTES : _____ (Numérotar ces feuilles)</p>	<p>IL EST INTERDIT AU CANDIDAT DE SIGNER SA COPIE OU DE FAIRE APPARAÎTRE UN SIGNE DISTINCT QUELCONQUE</p>
<p>Notes sur 20 : <u>10</u></p>	<p>Observations du correcteur</p>
<p>1</p>	<p>1. La rescisión per lesón per més de la mitad es possible quan se tracta de un contracte oneros sobre béns immobles que se situen a Catalunya. Anterior no podia rescindir per lesón la venda del quadre perquè no es un bé immoble. Anterior no podia rescindir per lesón la venda de la casa perquè se la vendia per un preu de 150000€ i este preu corresponde a la mitad del valor de la casa que es de 300 000€. Però el contracte no era rescindible.</p>
<p>2</p>	<p>2. Per a poder rescindir los contractes celebrats per lesón se necessita que los béns immobles (objectes del contracte oneros) se situen a Catalunya, ja que esta iació es una especificació del codi de civil català. Entón no es necessari que los contractants s'adegan seu estat civil català.</p>



El vendedor debe ser catalán, entonces si el comprador tiene vivienda en Aragón, no podía rescindir. Para lo podía tener conflictos de leyes y entonces tendríamos que verificar si las partes han elegido una ley para el contrato, la vivienda civil, el lugar de residencia y así por así la ley de celebración del contrato. Si se ha hecho en Cataluña sea posible sino no.

3. Para poder interponer una acción rescisoria por fraude se necesita que el derecho de crédito de Evaristo sea exigible, que el plazo de caducidad de 4 años desde las ventas está corriendo, no debe demostrarse que a causa de estas ventas el patrimonio de Antonio P está en un estado de insolvencia, y como con ventas no debe demostrarse el ánimo de Antonio P de defraudar.

Si se puede suponer que las plagas están corriendo y que el derecho de crédito es exigible, el ánimo de defraudar está definido a demostrar que que Antonio ha vendido sus bienes con finalidad de conseguir dinero para pagar a las acreedoras. Pero como la venta del cuadro y de la casa se han hecho por precios más inferiores al valor real, a lo mejor Evaristo podría decir que con estas ventas Antonio quería emborronarse.

En este caso, las ventas serán anuladas y Evaristo debería abjurar una acción para ejecutar los bienes porque como <sup>no</sup> tiene preferencia, si no se hace, un otro acreedor podría mandar la ejecución del cuadro o de la casa.

4. Evaristo no podría acudir al rescate de la incapacidad prevista en el artículo 531-14 del Código Civil Catalán porque se aplica solamente para los donaciones.

Una donación es el hecho de dar una cosa a alguien de manera gratuita, sin un intercambio de nada.

En este caso con 2 contratos diferentes, entonces no se puede utilizar esta acción.

mucho

②

①

1. Para poder acudir al régimen del sarcamistista por vicios se necesita que la cosa sea entregada. En este caso funciona. Después, el ordenador tendría que tener un vicio es decir un problema funcional. Aparece de repente y sin razón es un problema funcional.

El vicio debe ser presente al momento de la entrega. Un sospecho dice si es un vicio por mal uso o de la cosa misma. En este caso, se puede suponer que el ordenador tenía el problema al momento de la entrega porque Luis nunca le ha utilizado antes de venderlo.

El vicio debe ser oculto es decir que Claudia no se ha podido dar cuenta del vicio al momento de la entrega. Como el problema <sup>pa</sup> apareció siete meses después, se supone que era oculto.

Si el experto afirma que es un problema de la cosa misma Claudia tiene los requisitos.

Para para interponer una acción, hay un plazo de 6 meses a contar desde la entrega.

②

Como el problema apareció siete meses desde la compra, el plazo para actuar ya es pasado entonces Claudia no puede acudir a este régimen.

2. Para poder acudir al régimen del incumplimiento se necesita probar el dolo o la culpa del vendedor.

Es decir que el vendedor, entonces Luis, sabía que el ordenador tenía problema pero lo ha vendido o que Luis lo ha vendido y había podido saber que el ordenador tenía un problema.

①

Como Luis nunca ha utilizado el ordenador no podía o no había podido saber que el ordenador tenía un problema funcional.

Esta prueba será difícil o imposible y entonces Claudia no puede acudir a este régimen.

3. El régimen de la falta de conformidad está previsto en el texto refundido de la Ley General de Defensa del Consumidor y del Usuario (LDCU).

Entonces, el primer requisito es que el contrato sea pasado entre un consumidor y un profesional.

Un consumidor es una persona que contrata con finalidad ajena de su trabajo.

Un profesional es una persona que está actuando en su trabajo.

Si se puede decir que Claudia es una consumidora,

②

pero no es un profesional ya que simplemente es su vecino que había comprado un ordenador hace 1 año y que no se utilizaba. Se puede afirmar que cuando él actúa no es dentro su trabajo.

Como no hay un profesional, este régimen no se puede aplicar por Claudia.

# Anexo 22. Parcial final escaneado - Contexto Barcelona

**2a PART: Dret de successions**

Nom i cognoms: \_\_\_\_\_

1) El Jaume va atorgar un testament designant com a hereves a la Sandra, la Foix i l'Anna. També hi ordena un llegat, que requeia sobre la seva masia a Solsona, a favor del Frederic. Aquest llegat estava sotmès a un termini inicial de 8 mesos.

El Jaume mor el 8 de setembre de 2015. Assabentades les cridades de la seva designació, l'Anna accepta de forma expressa el 8 de juny de 2016; la Sandra i la Foix encara s'ho estan repensant. L'Anna visita un dels béns hereditaris (un pis al centre de Tarragona) i constada que a la pintura interior li cal una bona repassada; abans, tractar unes humitats. Dos mesos després de la mort d'en Jaume, mor també en Frederic.

1.1 Qui està legitimat (i, si escau, amb quin quòrum) per a contractar les tasques de pintura?

Siendo Anna heredera y habiendo sido aceptado, estaría ella misma legitimada para hacerlo. Ahora bien, es necesario tener en cuenta que durante la delación (mientras los otros herederos no han aceptado o repudiado), tienen de todas formas o están legitimados para la gestión y administración de los bienes de la herencia pero teniendo en cuenta que dependiendo las actuaciones que realicen si se considera que solo se pueden hacer a título de heredero podrá entenderse como aceptación tácita de la herencia.

1.2 L'Anna us pregunta si pot fer alguna cosa per a limitar la seva responsabilitat, davant dels creditors del causant, als béns hereditaris que acabi rebent?

Esto podría ser el caso de encontramos con una herencia con beneficio de inventario que, entre otras cosas, deberá realizarse en tiempo (6 meses) y forma determinadas por la ley. El beneficio de inventario permitiría de alguna manera separar su patrimonio propio y el que es objeto de la herencia. Así pues, los posibles creditors del causante, podrán dirigirse contra los bienes heredados pero no contra los bienes propios del heredero, sería una manera de salvaguardar los suyos propios, cosa que no ocurriría si se confundiera su propio patrimonio con el del ~~heredero~~ causante.

1.3 Serà eficaç el llegat?

cabre destacar, que el legado, a diferencia de la herencia, se entiende "aceptado", pero si el testador acepta expresamente es decir es válido desde el momento en que el causante lo designa y muere, ahora bien, cabe posibilidad de repudiarlo o, si pasado el tiempo prevista para ello de renunciar. en este caso, el legado estaba sometido a un termino de inicial, de todas formas, es eficaz y pasaria a sus dependientes. diferente sería el caso de estar sometido a condición, por ejemplo.

2. L'Albert fa una donació mortis causa a l'Elvira. L'Elvira premor a l'Albert sense que, en vida de l'Elvira, l'Albert revoqués l'atribució. La donació: serà efectiva? Si és que sí, en quin moment ho serà?  
Tenint en compte que la donació mortis causa, té efectes o se considera la mort del donant per poder obtenir dita donació però que es necessaria intervenció de la mateixa, seria efectiva en el moment en que el donant consentís en el preste que de no produir-se dicho consentiment intervenció no podríem parlar de donació. En este caso podria succeir que la donació passés a la descendents o herederos de Elvira.

3.- La Maria va fer un testament designant com a hereu al seu únic fill, l'Oriol. En el moment de la mort, el patrimoni hereditari estava valorat en 205.000 euros, però que hi havia deutes per valor de 25.000. Al testament també s'hi ordenava un llegat valorat en 160.000 (requeia sobre una esplèndida casa pairal), a favor de la Irene. La Maria mor el 5 d'abril de 2015.

En els darrers deu anys abans de morir, la Maria havia fet algunes donacions. Al seu fill Oriol, li havia donat, al setembre del 2014, 130.000 euros a fi d'arrencar el seu taller de fuster. També va donar, un mes després, 170.000 euros a la seva germana Sira. Al febrer del 2015, havia regalat al seu germà Claudi una escultura espectacular valorada en 100.000 euros.

Raona si al cas concret, el llegat corre algun risc de supressió o reducció. Si és que sí, indica la causa o les causes. Si per a raonar-ho et calen fer càlculs, incorpora'ls a la resposta.

La pregunta va dirigida a la figura de la legítima. Cabe tener en cuenta que es una atribución sucesoria que impone la ley a favor de los descendientes o ascendientes. <sup>o herederos</sup> correspondiente a la parte que debe calcularse en base al patrimonio del causante en el momento de su muerte y al que debe sumarse o debe tenerse en cuenta en el cálculo las donaciones hechas en vida de la misma. Por otro lado, podría caber reducción o supresión de legados en virtud del pago de la misma. Puesto que el legitimado tiene ese derecho a recibir la parte que le corresponde, en su posición el legatario podría optar a pagar en dinero lo correspondiente manteniendo su legada. Ahora bien, cabe destacar que es posible que la legítima ya haya sido pagada ~~o~~ teniendo en cuenta si quien debiera recibirla, en este caso, su hijo tiene título de heredero y todo esto también sumado a que en vida se pueda pagar parte de la misma por ejemplo, en el caso de haber pagado su formación profesional... en este caso en vida ya le había donado 130.000 euros para su taller de carpintería y el patrimonio heredado es de 205.000. Cabe entonces calcular para saber si de toda la suma de lo dicho, más donaciones... acaba por corresponderle realmente el valor de la legítima (1/3 parte).

---

**Titre :** Caractérisation discursive du cas pratique dans la formation juridique espagnole en France

**Mots-clés :** Genres discursives, espagnol sur objectifs spécifiques et académiques, méthode du cas pratique en droit.

**Résumé :** Cette thèse caractérise discursivement “ le cas pratique ”, un exercice méthodologique classique des études de droit à l’université. Les professionnels de droit sont perçus comme une communauté discursive solidement établie. Cependant, à ce jour, le discours juridique au niveau universitaire n’a pas été suffisamment décrit en espagnol comme langue maternelle (ELM) ou espagnol comme langue étrangère (ELE). Nous nous concentrons sur une communauté discursive spécifique : la section de droit espagnol du Programme International MINERVE de l’Université de Lyon 2, dont les professeurs juristes sont originaires de la Faculté de Droit de l’Université de Barcelone. Pour la caractérisation du « cas pratique » nous nous appuyons sur les théories développées dans le domaine des genres discursifs (Swales, 1990; Parodi et al., 2008; Parodi, 2009, 2010; y Parodi y Burdiles, 2015), celles de la typologie textuelle (Adam, 1990 ; et Ciapuscio et Kuguel, 2002) et celles de l’écriture académique et professionnelle (Cubo de Severino, 2005 ; Montolíó, 2014 ; Cassany, 2018 ; et Navarro, 2018). Notre démarche ethnographique pour la description du « cas pratique » comme genre discursif inclut l’analyse des notes de cahiers d’observation de cours, des entretiens avec les enseignants, les productions écrites des examens des étudiants en droit et les consignes correspondantes. L’analyse de l’ensemble de ces observables qui a été effectuée avec le logiciel NVIVO nous donne un cadre très précis pour la compréhension de cette pratique d’écriture académique en espagnol. Ma thèse démontre qu’au-delà d’être un exercice de contrôle de connaissances de la formation universitaire en droit, le « cas pratique » est bien un modèle discursif particulier qui développe les compétences argumentatives propres à l’identité professionnelle d’un juriste. Le « cas pratique » est un modèle initiatique de la pensée et de l’écriture dans cette langue de spécialité.

---

**Título:** Caracterización discursiva del caso práctico en la formación jurídica española en Francia

**Palabras clave:** Géneros discursivos, alfabetización académica y profesional, el caso práctico en Derecho.

**Resumen:** Esta tesis caracteriza discursivamente el caso práctico, un ejercicio metodológico clásico en los estudios de Derecho en la universidad. Los profesionales del Derecho y del poder judicial son percibidos como una comunidad discursiva sólidamente establecida. Sin embargo, hasta la fecha, el discurso jurídico a nivel universitario no ha sido suficientemente descrito en ELM (español lengua materna) o ELE (español lengua extranjera). En nuestro estudio caracterizamos el caso práctico como una práctica académica de una comunidad discursiva específica: la sección de Derecho español del Programa Internacional MINERVE de la Universidad de Lyon 2, cuyos profesores juristas provienen de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. En la caracterización utilizamos las herramientas teóricas y metodológicas desarrolladas en el campo de los géneros discursivos (Swales, 1990; Parodi et al., 2008; Parodi, 2009, 2010; y Parodi y Burdiles, 2015), la tipología textual (Adam, 1990; y Ciapuscio y Kuguel, 2002) y la escritura académica y profesional (Cubo de Severino, 2005; Montolíó, 2014; Cassany, 2018; y Navarro, 2018). Seguimos un enfoque etnográfico y descriptivo en la investigación. Por esta razón la caracterización del caso práctico como género discursivo incluye el análisis de notas de observación de clase, entrevistas, consignas y redacciones de estudiantes de Derecho. Su automatización con el software NVIVO nos brinda un marco muy preciso para comprender esta práctica de escritura académica en ELM y ELE. Nuestra tesis demuestra que más allá de ser un ejercicio que prueba unos conocimientos en el marco de un parcial, el caso práctico es un modelo discursivo que desarrolla las cualidades argumentativas propias de la identidad profesional jurídica. Es un modelo iniciático en el pensamiento y la escritura en esta lengua de especialidad.

---

**Title:** Discursive characterization of the case study in Spanish law studies in France

**Keywords:** Genre Analysis, Writing In the Disciplines, case method in legal education

**Abstract:** This thesis characterizes discursively the case study, a classic methodological exercise in law studies. Legal professionals are seen as a solidly established discursive community. However, to this date, legal discourse at the university level has not been sufficiently described in Spanish L1 or L2. We will focus on the discursive community of MINERVE, a legal training program in the Spanish language at the University of Lyon 2, where legal professors come from the Faculty of Law of the University of Barcelona. For the purpose of this research, we have used tools developed in the field of Genre Analysis (Swales, 1990; Parodi et al., 2008; Parodi, 2009, 2010; y Parodi y Burdiles, 2015), textual typology (Adam, 1990; and Ciapuscio and Kuguel, 2002) and academic and professional writing (Cubo de Severino, 2005; Montolíó, 2014; Cassany, 2018; and Navarro, 2018). The ethnographic and descriptive approach followed includes the analysis of class observation notebooks, interviews, instructions and law students' writings. Their automation with NVIVO software has given us a very precise framework for understanding this practice of academic writing in Spanish. My thesis shows that beyond being a knowledge test at law school, the case system is indeed a discursive model which develops the argumentative skills specific to the identity of the legal professional. It is an initiatory model in thinking and writing in a language for specific purposes.