GRABACIONES, TRANSCRIPCIONES Y PRUEBAS ORALES

Santiago Ospina García
Sciences Po Paris y Université Paris Ouest Nanterre –La Défense

RESUMEN

En este artículo exponemos una experiencia pedagógica que tiene por objetivo preparar a estudiantes que deben presentar pruebas orales (DELE o pruebas similares) en las que se espera que presenten y comenten un documento textual y/o iconográfico. Esta preparación se lleva a cabo mediante el desarrollo de las competencias metacognitiva y estratégica y con base en el uso de grabaciones audio/video y de transcripciones. Así pues, se presentan específicamente tres tareas diferentes que propusieron a lo largo del curso escolar 2011-2012 con estudiantes universitarios de español con fines específicos (turismo) y de español estándar en Francia, quienes la acogieron muy bien. Los resultados a nivel lingüístico y metacognitivo son muy positivos y alentadores.

PALABRAS CLAVE:

Pruebas orales en Francia, grabaciones, transcripciones, metacognición, competencia estratégica.

1. Introducción.

El interés por saber cómo aprenden los buenos aprendientes de lenguas (L2 y LE) y cómo ayudar a aquellos que presentan dificultades comenzó en los años setenta con el trabajo de Rubin (1975). Desde ahí mucho se ha investigado[36] sobre la competencia estratégica (CE), la cual comprende las estrategias que se deberían utilizar para aprender eficazmente. Se ha sugerido que el buen aprendiente de lenguas es autónomo o tiene como objetivo serlo. Esto significa que busca ser capaz de (i) identificar lo que se ha enseñado, (ii) fijar sus propios objetivos de aprendizaje, (iii) seleccionar e implementar estrategias apropiadas, (iv) monitorear por sí mismo el uso de estrategias y (v) tomar decisiones en cuanto a si seguir o no utilizando dichas estrategias, dependiendo de lo eficaces que hayan resultado para él (Dickinson, 1993). Estas estrategias son utilizadas por los aprendientes tanto para aprender como para participar en tareas comunicativas o evaluaciones. En el ámbito de ELE en Francia, poco se ha investigado sobre el fomento de la CE y mucho menos sobre la relación entre esta y las pruebas orales que los aprendientes franceses deben validar de acuerdo a los diferentes programas de sus instituciones. En consecuencia, el objetivo del presente artículo es proponer una idea que, esperamos, pueda ser aplicada en muchas aulas de ELE en el mundo. Así pues, expondremos, para comenzar, las razones con las que justificamos tal empresa y el marco teórico de nuestro trabajo.

[36] La mayoría de los trabajos que citamos en este artículo están escritos en inglés y conciernen principalmente a investigaciones realizadas por docentes o investigadores de inglés como L2 o LE y, en menor medida, de francés, alemán y español L2 o LE.

2. Pruebas orales, competencia estratégica y metacognición.

2.1. Pruebas orales en Francia.

Aunque en los últimos años el sistema de enseñanza/aprendizaje de idiomas en Francia ha ido transformándose y dirigiéndose hacia un aprendizaje más comunicativo, significativo y social de la lengua, este aún sigue bastante centrado en el estudio (análisis y explicación) de textos literarios o poéticos y de imágenes (publicidades, carteles, posters, pinturas, tebeos, etc.)[37]. Esto se puede corroborar en los manuales que se editan en Francia y que son utilizados en los colegios e institutos y que sirven para preparar a los aprendientes al examen de fin de estudios (Baccalauréat), el cual consiste en presentar uno o dos documentos (texto, imagen, tebeo, etc.) sobre un tema incluido en el programa estudiado durante el curso escolar.

Al analizar las conclusiones de un artículo que se ocupó de la autenticidad de la autenticidad del discurso escrito en los manuales editados en Francia y que citamos abajo, podemos hacernos una idea más clara:

- Excesiva presencia de textos del ámbito literario en detrimento de ámbitos como el de la vida cotidiana. En este último se generan, de hecho, un buen número de prácticas discursivas que los alumnos encontrarán en el día a día del país en que se habla la lengua meta;
- La mayoría de textos son literarios, por lo que se pone al alcance del alumno una selección de textos que pretende en gran medida propiciar la ampliación de las bases de su conocimiento;
- La relación de los textos con el resto de la unidad didáctica es mayoritariamente temática, aunque el alumno tiene que enfrentarse con frecuencia a muestras de la lengua descontextualizadas y sin relación aparente entre sí;
- Escasa presencia de actividades de orientación comunicativa. La finalidad de los textos ha sido fundamentalmente desarrollar la competencia discursiva del alumno;
- Actividades poco próximas a las que se realizan en el mundo externo al aula. La mayoría de ejercicios pretende desarrollar la comprensión lectora del alumno, por lo que en muy pocas ocasiones hemos podido encontrar actividades que combinen las cuatro destrezas y que puedan señalar una orientación más comunicativa en el tratamiento de los textos;
- La mayoría de tareas son actividades individuales, inconexas entre sí, por lo que se alejan de los planteamientos de la enseñanza mediante tareas;
- El tipo de tareas que debe realizar el alumno consiste básicamente en responder a preguntas sobre el texto. Estas tareas suelen ser más propias del mundo del aula, por lo que se alejan de aquellas actividades de comunicación que una persona emprende al comunicarse en la lengua meta.

Anaya & Martín Peris (2006: 8)

[37] Esta metodología es llamada "activa" por Puren (1988a, 1988b).

Estas conclusiones, aunque son realistas, tienen una base epistemológica anglosajona, la cual está aún muy centrada en el enfoque comunicativo y por tareas, y así, ignoran la tradición didáctica francesa y los trabajos de Christian Puren, quien ha analizado en detalle la evolución de las metodologías en este país[38].

En cuanto a la enseñanza de español a nivel superior, aunque esta metodología activa también existe, está un poco menos presente. Así, generalmente cada institución es libre de fijar sus modalidades de evaluación.

Vamos, pues, a centrarnos en la evaluación que llevamos a cabo en nuestras dos instituciones. Una es una escuela privada de turismo y comunicación. La otra, una universidad franco alemana de ciencias sociales (ciencia política, sociología, derecho, economía, gestión, etc.). En la primera institución se nos impone una prueba estandarizada que los estudiantes deben presentar al final del curso escolar a fin de validar su diploma (de nivel Bacherol, o sea tres años de estudios universitarios). Esta formación es organizada de principio a fin por la FEDE (Fédération Européenne des Ecoles) y cada institución debe seguir los programas que la FEDE establece. El personal docente imparte cursos y prepara a los aprendientes y la FEDE se encarga de los programas, de la evaluación y de las correcciones. En el anexo N° 1 podemos ver uno de los documentos que los estudiantes deben presentar. Estos tienen 25 minutos para preparar y 20 para presentar. Se espera de ellos que sigan las siguientes etapas:

- Presentar la composición del documento;
- Presentar el tema, la fuente, el autor y la fecha;
- Presentar el contenido del documento (texto, imágenes, gráficos, etc.);
- Comparar/relacionar con Francia;
- Opinar sobre el tema del documento;
- Concluir la presentación.

Se trata, pues, de algo similar a lo que se hace en los colegios e institutos, aunque de manera más elaborada y detallada. Sin embargo, una diferencia radical es el tipo de documento a presentar. En efecto, esta prueba de la FEDE no incluye en ningún caso textos literarios sino más bien artículos de prensa, carteles, publicidades y tebeos o caricaturas.

Dado que este tipo de pruebas nos parece interesante para los estudiantes de nuestra segunda institución, decidimos tomar la idea, adaptándola en ciertas ocasiones (ver anexo N° 2)

2.2. Competencia estratégica.

A pesar de que desde hace cuarenta años la mayor parte de los académicos ha aceptado que la enseñanza de estrategias debería desembocar en el desarrollo de la competencia estratégica (CE) de los aprendientes, ha sido difícil ponerse de acuerdo para definirla y saber a qué hace referencia exactamente. Por ejemplo, Cohen (2011/1998), diferencia las estrategias en dos tipos: estrategias de aprendizaje de la

[38] Para saber más sobre los trabajos de Puren, invitamos al lector a visitar su página www.christianpuren.com, en la cual están publicados casi todos sus trabajos en francés y algunos en español.

lengua[39] (cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas) y estrategias de uso de la lengua[40] (estrategias de actuación[41] y estrategias de comunicación[42]). Las primeras se activan para aprender los diferentes componentes de la lengua mientras que las segundas para transmitir mensajes al comunicarse a pesar de los posibles obstáculos que surjan en el proceso. En otras palabras, las estrategias de uso sirven para exteriorizar lo aprendido mediante las estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, en la definición propuesta por Swain (1984), que nos parece muy apropiada y que estaría retomando auge en los últimos años, encontramos la noción de colapso en la comunicación, lo cual implica desplegar las estrategias orales de comunicación (EOC) a fin de solventar dificultades comunicativas en la interacción[43]: "the mastery of communication strategies that may be called into action either to enhance the effectiveness of communication or to compensate for breakdowns[44] in communication" (p. 189). En efecto, hay trabajos recientes exclusivamente dedicados al análisis del impacto de la enseñanza de EOC y de las estrategias metacognitivas (componentes de las EA) en el mejoramiento de la competencia comunicativa general de los aprendientes. De esta forma, para los propósitos de nuestro trabajo y siguiendo a Nakatani (2005), la CE, que cubre explícitamente las EOC, es definida como "la habilidad para manejar la comunicación no solo durante la interacción sino también antes y después de ésta, a fin de conseguir el objetivo buscado […] es la habilidad para usar estrategias metacognitivas conscientemente a fin de resolver problemas lingüísticos al comunicarse" (p. 77, traducción nuestra). Un aprendiz falto de estrategias metacognitivas es, pues, aquel que no está familiarizado con el uso de estrategias orales y de aprendizaje y, por ende, no es capaz de aprender de manera adecuada. Este aprendiente tampoco sabe cómo abordar las pruebas y exámenes que debe presentar así que en vez de él controlar la situación (la prueba), inevitablemente la situación lo controla a él. En consecuencia, será muy difícil que los resultados tanto del aprendizaje como de las pruebas que presenta sean positivos.

La base epistemológica de la enseñanza de estrategias en el aula es el principio constructivista y cognitivista que sugiere que los docentes debemos enseñar no solo la lengua sino también cómo aprenderla a fin de ayudar a los aprendientes a independizarse de sus profesores. Esto supone que hay que aprender haciendo y reflexionado sobre lo que se hace, cómo y para qué se hace, y contrasta con la visión de la enseñanza que consistía en la simple transmisión de conocimientos del profesor al alumno. En palabras de Brown (2001: 208):

> In an era of communicative, interactive, learner-centered teaching, SBI (strategy-based instruction) simply cannot be overlooked. All too *often, language teachers are so consumed with the "delivery" of language* to their students that they neglect to spend some effort preparing learners *to "receive" language. And students, mostly unaware of the tricks of* successful language learners, simply do whatever the teacher tells them to

[39] En adelante, EA.
[40] En adelante, EU.
[41] Performance strategies.
[42] Siguiendo a Nakatani (2010) aquí las llamaremos estrategias orales de comunicación (en adelante, EOC), para enfatizar su carácter oral.
[43] Estas dificultades puedes ser de todo tipo (léxicas, gramaticales, fonéticas de expresión, de comprensión…).
[44] Los énfasis en las citaciones son nuestros.

> do, having no means to question the wisdom thereof. In an effort to fill class hours with fascinating material, teachers might overlook their mission of enabling learners to eventually become independent of classrooms– that is, to become autonomous learners.

De esta manera, la labor del docente es, al menos, doble ya que debe enseñar la lengua al mismo tiempo que enseña a aprender. Según Graham (1997), citado en Manchón (2008: 182): "L2 teachers become teachers of learning in addition to being language teachers". En este sentido, Wenden (1987: 160) habla de enseñanza ciega y de enseñanza informada[45] al referirse a las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por los aprendientes bajo la influencia de los docentes. La primera se refiere a la enseñanza de estrategias cognitivas que ayudan a los estudiantes a tomar parte en determinadas tareas, actividades o situaciones de comunicación. Si nos vamos al caso de la lectura, estas estrategias pueden ser, por ejemplo, actividades de pre lectura, de revisión, o claves para comprender la idea principal de un texto. Sin embargo, aquí el docente no ayuda a los aprendientes a comprender el porqué de esas estrategias. Por el contrario, la enseñanza informada tiene en cuenta esta explicación, o sea que permite a los aprendientes reflexionar sobre la utilización misma de las estrategias y sobre su efectividad al utilizarlas. Así pues, la enseñanza ciega comprende las habilidades específicas (ligadas a determinadas tareas o situaciones de comunicación) o estrategias cognitivas, mientras que la enseñanza informada tiene en cuenta no solo estas sino también las habilidades generales, es decir las que incluyen un "suplemento metacognitivo" (Wenden, 1987) que conlleva la concientización sobre la naturaleza del aprendizaje. De esta forma, se espera que los aprendientes puedan utilizar dichas estrategias dentro y fuera del aula. En resumen, la mera enseñanza de estrategias no es suficiente para ayudar a los aprendientes a devenir aprendientes estratégicos, en otras palabras, a desarrollar su competencia metacognitiva (CM). Para conseguirlo, el docente debe dominar el tema y ser él mismo un aprendiente estratégico. Concluyendo, aprendientes y docentes juegan papeles igualmente fundamentales en el desarrollo de la CM y de las EOC. Huang (2010: 256) lo reafirma centrándose en las estrategias que prefieren los aprendientes o en las que más les convienen:

> *[…] it is important for learners to be aware of how they usually process* language-learning tasks and how certain strategic preferences may work for or against them when performing different speaking tasks. Instructors also need to make learners aware that different modalities may appeal to learners with different individual pr*eferences […] The teacher's role is to* provide the necessary suitable, mediational tools and opportunities so that learners can internalize the strategic process and take full control of using oral language.

Pasemos ahora a una de las etapas fundamentales en la preparación de los aprendices a la presentación de pruebas orales: el desarrollo de su competencia metacognitiva.

[45] En inglés: Blind training and informed training. Nosotros utilizaremos aquí la noción de aprendizaje informado en lugar de enseñanza informada para marcar nuestro énfasis en el aprendizaje.

2.3. Metacognición.

"La metacognición es la capacidad de reflexionar y controlar el proceso aprendizaje" (Jones et al., 1987: 4). Para desarrollarla, el aprendiente debe estar en posesión de ciertos conocimientos (Wenden, 1987, 1998) entre los que se encuentran los conocimientos estratégicos. Estos se pueden aprender en clase o fuera de esta. Este esquema presenta la teorización de lo que Wenden llama el conocimiento metacognitivo:

Metacognitive Knowledge

Kind	Defining aspects
Person	Cognitive factors that facilitate learning
	Affective factors that facilitate learning
Strategic	Effective strategies for particular tasks
	General principles to determine strategy choice
Task	Task purpose or significance
	Nature of language and communication
	Need for deliberate effort
	Task demands:

- Knowledge required to do the task
- How to complete the task: steps and strategies
- Level of difficulty

Wenden (1991: 49)

En lo que concierne a la relación entre pruebas orales, la competencia de estrategias y la metacognición, podemos concluir, pues, que si es posible aprender a aprender mediante el desarrollo de la competencia metacognitiva del aprendiente, también lo es aprender a hacer frente a exámenes de diversos tipos sin focalizar toda la atención exclusivamente en los conocimientos lingüísticos. En otras palabras, un aprendiente estratégico es tanto aquel que sabe utilizar estrategias para aprender (la lengua) como aquel que sabe actuar al momento de hacerse evaluar con base en su conocimiento metacognitivo. En este sentido, Bachman & Palmar (2010), quienes analizan la competencia comunicativa de los aprendientes con base su especialidad, la evaluación, sostienen que el uso metacognitivo de estrategias es fundamental para crear e interpretar el discurso de manera apropiada en diversos contextos. Ellos identifican tres áreas generales en las cuales operan las estrategias metacognitivas:

Goal setting (deciding what one is going to do)

- Identifying the language use or assessment tasks to be attempted

- Choosing one or more tasks from a set of possible tasks (sometimes by default, if only one task is understandable)
- Deciding whether or not to attempt to complete the task(s) selected

Appraising (taking stock of what is needed, what one has to work with, and how well one has done)

- Appraising the characteristic of the language use or assessment task to determine the desirability or feasibility of successfully completing it and what resources are needed to complete it
- Appraising our own knowledge (topical, language) components to see if relevant areas of knowledge are available for successfully completing the language use or assessment task
- Appraising the degree to which the language use or assessment task has been successfully completed

Planning (deciding how to use what one has)

- Selecting elements from the areas of topical knowledge and language knowledge for successfully completing the assessment task
- Formulating one or more plans for implementing these elements in a response to the assessment task
- Selecting one plan for initial implementation as a response to the assessment task

Areas of metacognitive strategy use (Bachman & Palmer, 2010: 49)

Al analizar esta teorización percibimos una relación directa entre esta y la de Wenden (1991) y ello podemos concluir que nuestro papel de docentes consiste tanto en enseñar la lengua como en ayudar a los aprendientes a desarrollar las capacidades metacognitivas para que puedan alcanzar un desempeño adecuado en el momento de presentar pruebas orales. Por consiguiente, si tomamos las pruebas orales que nuestros estudiantes (franceses) deben presentar y lo que se espera de ellos, vemos que todos los componentes del conocimiento metacognitivo evocados por Wenden (1991) y del uso metacognitivo de estrategias de Bachman & Palmer (2010) son indispensables. Estos están presentes en cada uno de los puntos de la prueba, como se puede ver en este cuadro recapitulativo:

Lo que se espera del aprendiente en la prueba oral	**Componentes metacognitivos concernidos**	**Descripción de lo que se espera del aprendiente**
Presentar la composición del documento	Kind, Person, Strategic, Task, Goal Setting, Planning	El aprendiente debe estar familiarizado con el tipo de prueba que va a presentar. Debe saber que es necesario presentar la composición del documento.
Presentar el tema, la fuente, el autor y la fecha	Kind, Person, Strategic, Task, Goal Setting, Planning	El aprendiente debe saber darle un contexto al documento y situarlo en el tiempo.

Presentar el contenido del documento (texto, imágenes, gráficos, etc.)	Kind, Person, Strategic, Task, Goal Setting, Planning	El aprendiente no debe omitir ningún contenido del documento y debe presentar y explicar las ideas principales que se desprende de ese contenido.
Comparar/relacionar con Francia	Kind, Person, Strategic, Task, Goal Setting, Planning	El aprendiente debe saber que se espera que relacione la información presentada con su propio entorno
Opinar sobre el tema del documento	Kind, Person, Strategic, Task, Goal Setting, Planning	El aprendiente debe saber que su opinión sobre el tema es importante ya que expresándola demuestra que maneja tanto conocimientos lingüísticos como extralingüísticos (temáticos). De poco sirve solamente saber presentar el documento si no tiene mucho que decir sobre el tema.
Concluir la presentación	Kind, Person, Strategic, Task, Goal Setting, Planning	El aprendiente debe saber cerrar la presentación.

Podemos concluir esta corta revisión de las bases teóricas de nuestro artículo afirmando que queda claro que la capacidad de los aprendientes de resolver dificultades comunicativas y de transformar sus conocimientos en discurso con base en los medios de que dispongan, atraviesa simultáneamente todas las etapas de la prueba oral. Esa capacidad se llama, en resumidas cuentas, la competencia estratégica. Creemos que los aprendientes que desarrollen dicha competencia, junto con la metacognitiva, aumentarán sus posibilidades no solo de aprobar los exámenes que tengan que presentar sino también su competencia comunicativa general.

3. Ideas para preparar pruebas orales mediante el desarrollo de las competencias estratégica y metacognitiva.

En un trabajo anterior (Ospina García, en prensa) dedicado al desarrollo de la competencia metacognitiva de los aprendientes en el aula, habíamos sugerido que es necesario utilizar sistemáticamente videocámaras en el aula para filmar las actuaciones de los estudiantes o al menos hacer grabaciones de audio. Las tres ideas que presentamos, las cuales partes de esta base, buscan preparar a los estudiantes a la presentación de pruebas orales. Dado que estas son solo algunas sugerencias, invitamos a los lectores a enriquecerlas o variarlas según los contextos en los que trabajan.

3.1. Grabar a locutores nativos.

Se trata de grabar a un locutor nativo mientras presenta un documento como si fuera un aprendiente en situación de evaluación. Observemos esta transcripción de una presentación de José:

Vente a Alemania, ingeniero Pepe (documento en Anexo 1)

Convenciones de la transcripción:

+: pequeña pausa

++: pausa mediana (dos segundos)

+++: pausa de tres segundos o más

XXX: incomprensible

Bien, ehh voy a presentar un documento quee aparece publicado en el diario español El País hace justo un año el 30 de enero de 2011 visualmente lo que me llama la atención de este documento es las partes en las con las en las que está estructurado vemos una parte iconográfica junto a una parte textual lo que nos permite pues inducir bastante bastante información de manera clara y concisa sin necesidad de de hacer un cantidad de información textual larga. "**Vente a Alemania ingeniero Pepe"** es el título y hace referencia a la política que la presidenta* de la República alemana Ángela Merkel ha hecho y lleva haciendo desde hace un año con respecto a a la contratación y a la captación de profesiones españoles altamente cualificados para satisfacer las demandas de su país + **lo que nos llama la atención en primer mmm lugar con respecto a la parte visual es ver que** España es uno de los países europeos que destaca por su alto índice de de población altamente cualificada en estudiantes universitarios es el primer país europeo que han terminado estudios universitarios incluso estudios secundarios una tasa o un índice que choca o que nos impacta bastante con respecto a lo que vemos en el resto de la Unión o la OCDE o los países de la Unión Europea y sobretodo la parte de Alemania. **Otra cosa que también llama la atención es ver** el índice de población activa que está sin desempleo que en España **pues** es aproximadamente +++ **no lo veo bien lo que no lo veo bien es muy pequeñito pero vamos** por por el porcentaje por lo por la parte del diagrama

Patricia: ¿Sin desempleo o en desempleo?

ehh par sin empleo en desempleo el **venti tantos por ciento es que no lo veo bien tengo dificultad para verlo**, **pero bueno** XXX hacen una especie de comparación entre eh el índice de población altamente cualificada que está en el paro, esto quiero decir que una demanda + eeh también podemos ver por ejemplo en la otra en la otra estadística me cuesta un poco verlo pero ponen el ratio que hay entre el desajuste entre nivel el educativo y ocupacional entre jóvenes en 2007 es decir justamente ver el numero de personas el numero de jóvenes que están altamente cualificados que está sin empleo + este a sido un hecho quee no ha pasado desapercibido para Ángela Merkel y que ha tenido repercusiones positivas en la población española para justamente volver a solicitar una una mano de obra altamente cualificada, una segunda ola porque esto ineluctablemente o ehh nos nos volvemos a enviar a los años 60 a la a la emigración que hubo en España de los años sesenta a los años setenta de españoles para poder satisfacer las demandas ocupacionales y profesionales la mano de obra poco cualificada vamos a decirlo así en Francia, Alemania, Suiza principalmente eh Alemania es un ejemplo típico de emigración actualmente en Españ eh de de españoles de inmigración emigración perdón hacia otros destinos pero no es el único porque puede ser también Finlandia, Suecia XXX el norte de Europa que no tienen una formación emm altamente cualificado eh bueno pues esto nos mmm hace interrogarnos sobre la situación actualmente en España desde un punto de vista diacrónico y sincrónico como ha sido unos 20 y 30 años cómo es ahora y cuales consecuencias las causas y para mí XXX inaudiblemente tiene un efecto XXX para saber qué es lo que pasa en mi país qué es lo que puede pasar en Francia

¿no? Como esta la situación en en la en la aa el índice de de alumnos que terminan ya sea la secundaria que pueden acceder a estudios superiores los que terminen los estudios superiores y el ratio de ver cual es la proporción de alumnos de estudio superiores que pueden encontrar un puesto de trabajo una vez finalizado su formación académica.

Esta grabación/trancripción es muy importante ya que permite a los aprendientes desarrollar tres componentes del conocimiento metacognitivo propuestos por Wenden (1991): task, kind y strategic. El modelo presentado en la transcripción da una idea clara de cómo presentar el documento, qué incluir o no y qué estrategias utilizar en caso de encontrar dificultades. Además, permite de llevar a cabo una explotación lingüística e ir más allá del trabajo metacognitivo, como se puede ver en los dos extractos que siguen. Uno es un pantallazo de lo que se apuntó en el tablero el día que presentamos el documento por primera vez en clase y el segundo un documento que preparamos para trabajar más a fondo los actos de habla, los marcadores discursivos y las estrategias orales de comunicación que se desprendían de dos grabaciones que habíamos estudiado en clase previamente:

Pantallazo de lo que se escribió en el tablero el día que presentamos el video y la transcripción (José) por primera vez en clase.

PRESENTAR UN DOCUMENTO ICONOGRÁFICO

¿Qué expresiones, marcadores, estrategias utilizan estas personas?

El texto se subdivide en cuatro pequeñas partes
El artículo tiene como título
En la primera parte, en la segunda parte se dice que
se presenta
se describe
se explica
dicen/explican/describen
se puede leer
se trata el tema de
vemos que
algo

Yo, personalmente, no conozco la situación pero (SUPONER) supongo que…
El artículo apareció en el…

Bueno, voy a presentar un documento…
Vemos una parte textual y una parte iconográfica

Hace referencia a la política de Angela Merkel
Otra cosa que llama la atención es…
No lo veo bien
Tengo dificultad para verlo
Es que no veo bien porque es muy pequeñito
Me cuesta ver lo que está escrito
Costarle a uno

Gustarle a uno
Tocarle a uno

Tengo otra expresión → también podemos ver en otra estadística
Es un artículo que aparece publicado en…
La información tiene repercusiones positivas
Con respecto a → en lo que concierne a → en lo relativo a…
La información es bastante
Hay una relación entre XX y VV

El léxico
Sin empleo
El desempleo → el paro
El paro/la huelga → la grève
La mano de obra
La tasa
Pertenecer → appartenir
El índice
La captación
Las estadísticas
El diagrama
El porcentaje
Las repercusiones positivas
El número de…
Cifras
El ratio
El diez por ciento
El diez coma cinco - diez punto cinco

Pour donner des chiffres approximatifs
Ella tiene veinti tantos / pico
Diez y algo
Treinta y tantos
Treinta y pico

Para clarificar (acto de habla) → (pues) es decir, o sea que, lo que quiero decir es que, en otras palabras,
Puede(s) dar más ejemplos
¿Puede desarrollar su argumento?
Está(s) exagerando
¿A qué se refiere? / ¿A qué te refieres?
¿De qué está hablando?
¿Qué quiere decir? Es que no le entiendo nada
Explícate / explíquese

En sesiones posteriores trabajamos más a fondo las diferentes maneras de presentar un documento. A manera de ejemplo, presentamos un documento que elaboramos para trabajar los diferentes actos de habla concernidos en este tipo de tarea y que encontramos en dos de las grabaciones que hicimos a locutores nativos:

Presentar un documento iconográfico en Español

Documentos:

1. **La precariedad laboral en España y en Europa (Gloria)**
2. **Vente a Alemania, ingeniero Pepe (José)**

INTRODUCCIÓN DEL DOCUMENTO

1. Ah bien el artículo tiene como título "menos de la mitad de jóvenes tiene contrato indefinido" + este artículo a-pareció en el diario español el País en octubre de dos mil siete

2. Bien, voy a presentar un documento que aparece publicado en el diario español el país hace justo un año el 30 de enero de 2011

DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO

1. La primera parte se subdivide en cuatro pequeñas partes +

2. Visualmente lo que me llama la atención de este documento es las partes en las está estructurado vemos una parte iconográfica junto a una parte textual lo que nos permite pues inducir bastante información de manera clara y concisa sin necesidad de tener una cantidad de información textual larga.

3. "Vente a Alemania ingeniero Pepe" es el título y hace referencia a…

4. Lo que nos llama la atención en primer lugar con respecto a la parte visual es ver que España es…

5. Otra cosa que también llama la atención es ver el índice de población activa que está sin desempleo que en España pues es aproximadamente +++ no lo veo bien lo que no lo veo bien es muy pequeñito pero vamos por el porcentaje por la parte del diagrama

PRESENTAR LA PRIMERA PARTE DEL DOCUMENTO

1. **En la primera parte** ++ aahh **se aclara** el problema + de la temporalidad en el trabajo en la situación laboral de los jóvenes españoles + **se dice que** solamente el cuarenta y siete por ciento de los trabajadores entre dieciséis y veintinueve años + posee un contrato indefinido ++ este **porcentaje** aumenta en los últimos años…

PRESENTAR LA SEGUNDA PARTE DEL DOCUMENTO

1. **En la segunda parte** se presenta unaa **tabla** con información del desarrollo + del trabajo temporal en España de **a partir del año** mil novecientos noventa y cinco **hasta el año** dos mil cinco + **las edades tomadas en cuenta en esta tabla** aah **van entre** los ++ dieciséis y veinticuatro años +

PRESENTAR LA TERCERA PARTE DEL DOCUMENTO (O LA PARTE QUE SIGUE)

1. ah **la próxima también** es una tabla sobre los asalariados en España que termina en cuarta parte ah con un resumen + sobre la temporalidad yy la dificultad que afronta España actualmente porque la temporalidad nooo cesa +

DIFICULTADES PARA LEER LA INFORMACIÓN EN EL DOCUMENTO

1. **No puedo leer exactamente bien pero** + **creo que es eso…**
2. También podemos ver por ejemplo en la otra estadística **me cuesta un poco verlo pero** ponen el ratio que hay entre el desajuste entre nivel el educativo y ocupacional entre jóvenes en 2007…
3. Sin empleo (…) el venti tantos por ciento **es que no lo veo bien tengo dificultad para verlo, pero bueno…**

HACER REFERENCIA A LA FUENTE DE LA INFORMACIÓN

1. **Según datos de** Euroestat difundidos por el instituto de estudios económicos el IEE… la tasa de temporalidad española ha llegado al treinta y tres coma tres por ciento que es muy alarmante porque dobla **la media** de la Unión Europea que está en el catorce **coma** dos por ciento y con estos datos sitúa a España como numero uno en el **ranking** deee temporalidad en el trabajo aah hasta los veinticinco años +

DESCRIBIR OTRA PARTE DEL DOCUMENTO

1. **En la segunda parte** solamente vemos una viñeta aparecida en el diario español el Mundo el 22 de febrero de dos mil ocho **en la viñeta se puede leer lo siguiente**:
2. **También podemos ver por ejemplo en la otra estadística** me cuesta un poco verlo pero…

DAR UNA OPINIÓN PERSONAL

1. **Yo personalmente no conozco la situación de España con el problema de** + la temporalidad laboral + entre los jóvenes + vivo en Austria y **tampoco** conozco muy bien la realidad no sé las **cifras pero yo supongo que es**…
2. **Para mí (…) inaudiblemente** tiene un efecto

CLARIFICAR

1. También… ponen el ratio que hay entre el desajuste entre nivel el educativo y ocupacional entre jóvenes en 2007 **es decir** justamente ver el numero de personas el numero de jóvenes que están altamente cualificados que está sin empleo +

HABLAR DE DATOS APROXIMATIVOS

1. Sin empleo (…) el **venti tantos por ciento** es que no lo veo bien tengo dificultad para verlo, pero bueno…

3.2. Presentar el documento por escrito.

Este ejercicio debe hacerse después de haber trabajado suficientemente con las grabaciones y las transcripciones y consiste en pedir a los aprendientes que hagan por escrito la presentación de un documento. La que vemos abajo fue escrita por una principiante particularmente motivada e interesada por el aprendizaje del español. Se puede observar que ella utiliza expresiones sacadas de las grabaciones de los nativos. En el documento hay varias anotaciones que le hicimos para que corrigiera algunas faltas menores que cometió.

Presentación de un documento sobre la droga (ver Anexo 2)

Estudiante: Marie (nivel A1 +)

El documento se compone de dos artículos que los dos tratan de la cuestión del tráfico de drogas y de las diferentes posiciones de los gobiernos de América sobre el tema.

El primero16 artículo fue escrito por José Comas en Puerto Vallarta, México, y aparece publicado el once de octubre de 1986, mientras que el segundo artículo fue escrito en México por Pablo de Llano y fue publicado 28 años después, el veintitrés de febrero de 2012. Así el propósito de ese documento parece ser comparar las evoluciones de los argumentos y de los juicios de los gobiernos que ocurrieron durante ese período.

El título del primer texto es *"Latinoamérica culpa del trafico de droga a los consumidores en EE UU"*. Se subdivide en dos párrafos. Se presenta el balance de la Reunión Regional de Ministros y ProcuradoREs Generales de Justicia, donde 13 países de América del Sur y los Estados Unidos estaban reunidos. Se puede leer que **eses** últimos creían que el problema principal residía en la producción de drogas, lo que no era el juicio del resto de los gobiernos, que afirmaban que la fuente de los problemas era **la consumación4.**

El segundo artículo, cuyo título es América Latina quiere hablar de drogas, comprende una parte textual y otra parte iconografíCa. Se puede ver en efecto tres imágenes: una fotografía y dos caricatures1. En la foto, hay un soldado al lado de importantes cuantidades de drogas, que probablemente fueron embargadas a la frontera. En lo que concierne los dibujos, presentan el gobierno estadounidense por un lado y el gobierno mexicano por otro lado. Muestran el primero como un consumidor, que no quiere dejar México reglar4 sus problemas de drogas solo, y el segundo como un gobierno de terror cuyas poderes (ejecutivo, legislativo y judicial) no ayudan al ciudadano sino ^ matan a **le** → **Pronombre complemento**. El texto, que se subdivide en tres párrafos, dice que los gobiernos de Latinoamérica quieren abrir la discusión sobre la posibilidad de legalizar el comercio de drogas. En efecto, les parece que sería más fácil para controlar la producción y luchar contra los conflictos provocados por el tráfico. No obstante los Estados Unidos no tienen el mismo juicio sobre la cuestión. Así,

podemos darnos cuenta ^ que la oposición entre los gobiernos del Norte (es decir los Estados Unidos) y los del Sur de América es todavía presente → REFORMULAR.

Esta presentación escrita es muy importante ya que permite a los estudiantes desarrollar la metacognición de otra manera. Sabemos que para escribir necesitamos reflexionar y poner en marcha procesos (meta)cognitivos diferentes. Además, el hecho de tener tiempo suficiente para preparar lo que se va a escribir y, posteriormente, a presentar, permite enriquecer la expresión a través del uso de vocabulario, expresiones y estructuras variadas. Asimismo, se puede preparar mejor los argumentos.

3.3. El aprendiente-examinador.

Después de trabajar ampliamente con las grabaciones/transcripciones creemos que es una muy buena idea poner a los aprendientes en situación de examen. Para hacerlo, formamos parejas y ponemos uno de los dos a hacer las veces de examinador. De esta forma uno de los aprendientes, al ponerse en lugar del examinador, desarrolla su competencia metacognitiva ya que, mientras su compañero prepara la presentación del documento, él prepara las preguntas que va a formular y lo que va a decir en caso de que su compañero olvide alguna etapa o elemento de la presentación o de la información contenida en el documento. Como se puede observar en la transcripción que adjuntamos abajo, este trabajo también permite proporcionar un andamiaje que, se espera, sirva para hacer desarrollar igualmente el conjunto la competencia comunicativa, especialmente las sub competencias estratégica y lingüística.

Este extracto de transcripción corresponde a un documento que fue presentado por Julie (estudiante principiante y poco trabajadora. De ahí la agramaticalidad y poca riqueza de su discurso) y Emma (nivel B2-C1). El extracto transcrito corresponde a una parte de la presentación de un dibujo humorístico (ver Anexo 3) que estaba incluido en uno de los documentos preparados por la FEDE cuyo tema era la precariedad en el trabajo de los jóvenes españoles. La primera parte pertenece a un gráfico estadístico (que no incluimos) de Eurostat.

Julie (A1) y Emma (B2-C1)

[…]
Julie: cuarenta y siete de los trabaradores
Emma: por ciento
Julie: por ciento a por de los trabaradores antro (risas)
Emma: dieciséis
Julie: a dieciséis y 29 años tienen un contrato indefinido ++ la segundo es el cuadro de.. trabaro temporal alemaña y es el gráfico +++
Emma: muestra
Julie: muestra ……que muestra el trabalo temporal alemaña y muestra que España es la primera posición delo mundo …en europ
Emma: en Europa
Julie. en Europa ….
Emma: inténtalo que es
Julie: es una…
Emma: un dibujo
Julie: es un dibujo sí une image

Emma: dibujo sí une image…
Julie: es un diburo que treta….
Emma: ¿qué ves? ¿qué ves?
Julie: es una ampalluvia de un joven trabalor
Emma: un joven ¿y que esta haciendo el joven?
Julie: je ne sais pas
Emma: *qu'est-ce qu'il veut ?*
Julie: un trabalo
Emma: sí y ¿qué dice el empleador? (señala) ¿Qué le dice?
Julie: ah dice vamos a firmar un contrato de cinco minutos y luego ya veremos
Emma: y ¿qué piensas de de esa frase?
Julie: ¿dónde… frase?
Emma: vamos a firmar vamos a a hacer un contrato entre los dos de trabajo cinco minutos
Julie: solo esos minutos de trabaro
Emma: sí
Julie: sí
Emma: y tú de el ¿qué piensas?
Julie: no
Emma: ok (risas)
Julie: ++ pero
Emma: sí, pero ¿no piensas que es un poco divertido? Si alguien te dice te contrato pero solo trabajas cinco minutos
Julie: sí no…
Emma: es ridículo
Julie: sí es ridículo
Emma: ¿y por qué el dibujador dibuja dibujante ha hecho eso?
Julie: (silencio)
Emma: la persona que ha hecho el dibujo
Julie: (silencio)
Emma: la persona que hice el dibujo
Julie: (silencio)
Emma: ¿por qué piensas que hice eso que quiere que quería decir?
Julie: (silencio)
Emma: (silencio)
Julie: (silencio) (risas)
Emma: piensa
Julie: yo pons que el trabajo es muy dificul
Emma: difícil
Julie: por mujeres (risas)
Emma: no y ¿por qué ese dibujo (lo señala) está en relación con el tema del documento?
Julie: la…y la problem del trábaro hoy (señala)
Emma: ¿cuál es el problema?
Julie: por no tiene un trábaro
Emma: no porque tienen trabajo esta gente (señala) tiene un trabajo
Julie: sí (risas)
Emma: sí es a en
Julie: (silencio)

Emma: el problema es que en España hay mucha gente que tiene un trabajo pero un trabajo temporal
Julie: sí
Emma: ¿sabías lo que es?
Julie: no
Emma: es un trabajo que por ejemplo te dicen firmamos un contrato por tres meses
Julie: ah sí
Emma: un año
Julie: un contrato indefinido
Emma: sí, se dice contrato temporal
Julie: ah temporal temporal
Emma: sí vale entonces ahora ¿qué puedes decir de este?
Julie: indefinido o temporal
Emma: temporal
Julie: sí
Emma: ¿es la misma cosa?
Julie: sí es la misma cosa
Emma: (silencio)
Julie: (silencio)
Emma: oui tu sabes el XXX y ¿por qué piensas que los jefes contratan personas solo para un contrato temporal y no un contrato fijo?
Julie: (silencio)

En la transcripción se puede observar que Emma trata de guiar a Julie en la presentación de la imagen y la incita a profundizar tanto en la descripción como en la reflexión sobre el tema del dibujo y para ello usa varias estrategias de comunicación (explicar, parafrasear, repetir, etc.)

Este tipo de trabajo debería desembocar en el desarrollo de la competencia metacognitiva de ambas, especialmente de aquella que juega el papel de examinadora.

4. Discusión y conclusión.

A lo largo de este artículo hemos expuesto, por un lado, los principales elementos teóricos en lo concerniente a la metacognición y a la competencia estratégica y, por otro, hemos presentado tres propuestas que buscan desarrollar estas competencias en aprendientes que deben presentar pruebas orales en Francia.

Aunque aún no disponemos de resultados concretos en cuanto a la eficacia de dichas propuestas pedagógicas, nos hemos enterado, mientras redactamos este artículo, que las cuatro estudiantes de la escuela de turismo que presentaron la prueba oral de la FEDE el mes de junio pasado y que participaron en nuestro curso, aprobaron la prueba con notas iguales o superiores a la media. Por otra parte, los 15 estudiantes del curso de español estándar presentaron también una prueba final (no oficial) en el marco del curso y los resultados fueron muy satisfactorios. No podemos afirmar que esto se deba al trabajo de preparación que se hizo en clase (ya que no tenemos datos suficientes para confirmarlo) pero tampoco se puede descartar esta posibilidad. Para ello habrá que investigar recogiendo y analizando datos a lo largo de la preparación a la prueba. Es lo

que pensamos hacer a partir de la próxima vuelta a clases. Esperamos poder publicar los resultados de esta experiencia próximamente.

A manera de conclusión, invitamos a los lectores a que pongan en práctica y a que mejoren las tres propuestas aquí expuestas con el fin de enriquecer la práctica y la reflexión teórica en lo concerniente a la preparación metacognitiva de los aprendientes a la presentación de pruebas orales. Para nosotros, esta preparación, como lo hemos visto, es fundamental si se quiere lograr no solo obtener buenos resultados en las pruebas orales sino también desarrollar las competencias estratégica y metacognitiva mediante el uso de grabaciones y transcripciones en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

ANAYA, V. & MARTÍN PERIS, E. (2006). "La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia". RedELE Revista electronica de didactica / español lengua extranjera, 6.

BACHMAN, L. & PALMER, A. (2010). Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press.

BROWN, H.D. (2001). Principles of language learning and teaching. New York: Pearson Education.

COHEN, A.D. (2011/1998). Strategies in Learning and Using a Second Language. Longman.

DICKINSON, L. (1993)."Aspects of autonomous learning". ELT Journal, 47 (4): 330-336.

FAERCH, C. & KASPER, G. (1983a). "Plans and strategies in interlanguage communication". En C. FAERCH & G. KASPER (Eds.) Strategies in Interlanguage Communication. New York: Longman, 20-60.

JONES, B.F., PALINSCAR, A.S., OGLE, D.S., CARR, G. (1987). "Strategic teaching: a cognitive focus". En B.F. JONES, A.S. PALINSCAR, D.S. OGLE, G. CARR (Eds.) Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas, Alexandria, VA: ASCD, 33-63.

HUANG, L. (2010). "Do different modalities of reflection matter? An exploration of adult second-language learners' reported strategy use and oral language production". System, 38, 245-261.

MANCHON, R.M. (2008). "Language Learning and Language Use Strategies: The Research and its Implications for Instructed Language Learning". En E. USO JUAN & M.N. RUIZ MADRID. (Eds.) Pedagogical Reflections on Learning Languages in Instructed Settings. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 179-201.

NAKATANI, Y. (2005). "The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use." The Modern Language Journal, 89, 76-91.

NAKATANI, Y. (2010). "Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures." The Modern Language Journal, 94. 116-136.

OSPINA GARCIA, S. (en prensa). "El desarrollo de la metacognición y de la competencia estratégica oral mediante el uso de internet". En Actas del XXII Congreso Internacional ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), Valladolid, España 21-24 de septiembre de 2011.

PUREN, Ch. (1988a). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris: Nathan-CLE International.

PUREN, Ch. (1988b). "La «méthodologie active» dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France". Publicado en las Actes de la Section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle y disponible en línea: http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1989a/

RUBIN, J. (1975). "What the "good language learner" can teach us". TESOL Quarterly, 9, 1, 41- 51.

SWAIN, M. (1984). "Large-scale communicative language testing". En S. Savignon & M.S Berns (Eds.). Initiatives in communicative language teaching: A book of readings. Reading, M.A: Addison-Wesley.

WENDEN, A. (1991). Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

WENDEN, A. (1998). "Metacognitive Knowledge and Language Learning." Applied Linguistics, 19 (4), 515-537.

ANEXO 1

La FEDE utilizó este es artículo (entre otros) para crear el documento que se incluyó en la prueba de 2011. Este no es, pues, el documento que tuvieron que presentar los estudiantes, sino una de las fuentes.

Vente a Alemania, ingeniero Pepe

El anuncio de Angela Merkel de contratar jóvenes cualificados ha destapado viejos recuerdos de las corrientes migratorias - ¿Puede permitirse una España que tiene que salir de la crisis perder a la población mejor formada?

L. LUCCHINI / C. PÉREZ-LANZAC 30 ENE 2011

Madrid, mayo de 1961. Jesús Laurido, 18 años, acaba de terminar su formación de contable y de perder su primer trabajo. Tiene un contacto con un empleado en la oficina de inmigración que le cuenta que en el exterior hay posibilidades. Es joven y tiene ganas de aventura, da igual a donde le manden. En Kassel, Alemania, la empresa AEG de energía eléctrica necesita trabajadores invitados. Laurido se va solo, en tren de Madrid a Hendaya, de Hendaya a Colonia, y de Colonia en autobús llega a Kassel. Lo asignan a una residencia donde hay otros 530 españoles. Más tarde vivirá en Berlín tanto la construcción como la caída del muro.

http://elpais.com/diario/2011/01/30/sociedad/1296342001_850215.html#despiece1

ANEXO 2

Documento elaborado por nosotros a partir de artículos del diario el país. Las imágenes fueron encontradas en Google imágenes.

Latinoamérica culpa del tráfico de droga a los consumidores en EEUU JOSÉ COMAS ENVIADO ESPECIAL, Puerto Vallarta 11 OCT 1986

La Reunión Regional de Ministros y Procuradores Generales de Justicia, en la que participaron 13 países de América Latina y Estados Unidos, ha puesto de manifiesto las diferencias existentes en el enfoque del problema de la droga: los latinoamericanos consideran que la clave está en el consumo, mientras que Estados Unidos insiste en la responsabilidad de los países productores. Sobre el tráfico de droga y la drogodependencia giró el debate, de tres días, abierto el miércoles en Puerto Vallarta (México),- y que, ironías del destino, se celebró en el Estado de Jalisco, el mismo donde fue asesinado el agente de la agencia norteamericana antidroga (DEA) Enrique Camarena, en 1985, y donde fue torturado el pasado agosto otro agente de la DEA, Vídor Cortez.

Tras las tensiones de meses pasados, con acusaciones desde EE UU contra altos funcionarios del Gobierno de México, incluido un primo del presidente de la República, Miguel de la Madrid, y el ministro de Defensa, el general Juan Arévalo, de estar implicados en el tráfico de droga, el fiscal general estadounidense, Edwin Meese, llegó a Puerto Vallarta dispuesto a "enterrar el hacha de guerra". Sin embargo, a pesar del aparente idilio en el balneario del Pacífico mexicano, las declaraciones de varios ministros de los países de América Latina dejaron traslucir que persiste una diferencia esencial a la hora de enfocar el problema de la droga. Los latinoamericanos consideran que se trata fundamentalmente de una cuestión de drogodependencia, mientras que EE UU centra el problema en el tráfico. Desde una posición ecléctica, como corresponde a un buen anfitrión, México insistió en la necesidad de "actuar en todos los eslabones de la cadena". Así lo expresó el presidente Miguel de la Madrid en la inauguración del encuentro. Según De la Madrid, "el narcotráfico en gran escala es un delito de secuencia internacional. Corrompe, enferma y provoca violencia dondequiera que aparece". La visión integral del problema, añadió, "gana terreno".

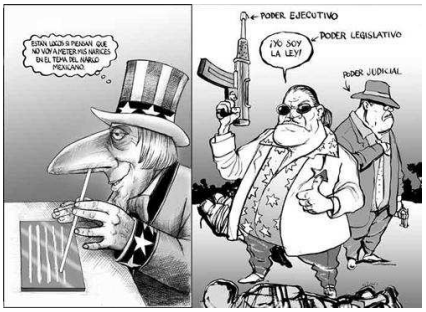
América Latina quiere hablar de drogas

Pablo de Llano México 23 FEB 2012 - 23:00 CET EL PAÍS.COM

Líderes de Colombia, Brasil, Guatemala, El Salvador y México hacen un llamamiento a EE UU

Por primera vez reclaman la regulación del tráfico de estupefacientes





El grado crítico de violencia causado por el narcotráfico en Latinoamérica ha metido el viejo debate sobre la legalización de la droga por primera vez en la agenda de presidentes en activo. Los mandatarios de Guatemala y El Salvador, Otto Pérez y Mauricio Funes, han llamado a analizar la opción de regular el

comercio del tráfico de estupefacientes, y la presidenta de Costa Rica, Laura Chinchilla, ha recogido el guante diciendo que no se opondría a un debate "serio y riguroso". Estos pronunciamientos de líderes centroamericanos refuerzan la línea abierta en noviembre por el presidente de Colombia, Juan Manuel Santos, que se mostró partidario de legalizar la marihuana y la cocaína si eso permitía "erradicar la violencia del narco", y consolidan el primer frente gubernamental crítico con la política de prohibición a ultranza comandada por Estados Unidos.

Esta incipiente corriente de cambio entre los que mandan ahora en América Latina, a su vez, robustece el sólido movimiento regulacionista que ya formaban algunos de los que mandaban antes, y que, sin sillones presidenciales en juego, embisten de frente contra el modelo que impone Estados Unidos, padrino político y económico de los países más abrasados por el narco. "Su política ha fracasado", sentenció hace unos días en el Foro Drogas de Ciudad de México el expresidente brasileño Fernando Henrique Cardoso. César Gaviria, exmandatario colombiano y correligionario de Cardoso en la Comisión Global sobre Políticas de Droga (motor del debate entre la élite internacional), se explayó en el mismo congreso contra el veto de Washington al esbozo de un nuevo modelo: "¿Vamos a seguir poniendo nosotros tantos muertos porque ellos no sean capaces de discutir el problema?".

La tradicional estrategia antidroga pierde fuelle económico y cuajo político mientras se aviva por primera vez en las élites de gobierno latinas el enfoque regulacionista, que apuesta por bloquear el motor del crimen haciendo emerger a la superficie legal el submundo comercial de los narcóticos y reorientar el gasto público hacia políticas de prevención del consumo y de tratamiento de las adicciones.

El próximo movimiento podría tener lugar en la Cumbre de las Américas, 14 y 15 de abril en Cartagena de Indias, Colombia. Otto Pérez ha anunciado su propósito de utilizar esta cita como plataforma de lanzamiento formal del debate, Funes ha dado un paso atrás nada más encenderse la polémica, matizando que acepta hablar sobre la regulación pero no la defiende personalmente, y Colombia ha vuelto a entrar en el cogollo de la cuestión con la apuesta de su ministra de Exteriores, María Ángela Holguín, por discutir la cuestión en la Cumbre. Y la reina del tablero, por ahora, sigue enrocada en su casilla.

ANEXO 3

Este dibujo fue utilizado en una de las pruebas de la FEDE. El documento que los aprendientes debían presentar se componía de un pequeño texto sobre el tema de la precariedad laboral en los jóvenes y unas gráficas con estadísticas.

