



[Número publicado el 31 de agosto del 2012]

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

La “paranoia constructiva” aplicada a la educación (El caso de la enseñanza-aprendizaje del inglés)

“Constructive Paranoia” Applied to Education (The Case of English Language Teaching)

Luis Guillermo Barrantes Montero¹

Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

luisba66@yahoo.es

Recibido 21 de noviembre de 2011 • Corregido 25 de mayo de 2012 • Aceptado 28 de junio de 2012

Resumen. El presente trabajo analiza el concepto de la *paranoia constructiva* que plantea el escritor y periodista Andrés Oppenheimer para incentivar el desarrollo de América Latina. A la luz de ese concepto, se cuestiona la eficacia actual de la enseñanza del idioma inglés, en particular, y lo que deberá hacerse para obtener resultados más satisfactorios. Se concluye con una propuesta de reestructuración en el enfoque, el currículo y la metodología en la enseñanza del idioma.

Palabras claves. Enseñanza del inglés, paranoia constructiva, inglés para propósitos específicos, Educación, América Latina.

Abstract. This paper analyzes the concept of *constructive paranoia* stated by journalist and author Andrés Oppenheimer to promote development in Latin America. Based on that concept, this paper discusses the effectiveness of current English Language Teaching, particularly, as well as what should be done in order to obtain better results. As a conclusion, a re-structure of approach, curriculum and methodology in teaching the language is proposed.

Keywords. English Language Teaching, Constructive Paranoia, English for specific purposes (ESP), Education, Latin America.

¹ Posee una maestría profesional en la enseñanza del inglés por la Universidad de Costa Rica (2006). Cuenta además con una licenciatura en traducción inglés-español por la Universidad Nacional, Costa Rica (1996), una licenciatura en teología por la Universidad Francisco Marroquín, Guatemala (1992) y un bachillerato en filosofía por la Universidad Francisco Marroquín, Guatemala (1989). Durante diecinueve años se ha desempeñado como docente de inglés y de español como segunda lengua y actualmente coordina el Departamento de cursos de servicio en la Universidad Nacional, Costa Rica. Ha realizado ponencias en congresos internacionales y varios de sus artículos y ponencias han sido publicados en revistas como EDUCARE y LETRAS, ambas de la Universidad Nacional.





URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

Introducción

Existe consenso en que la educación es uno de los recursos más valiosos para el desarrollo y crecimiento cultural de una sociedad; también en que la inversión en este rubro tiene una relación directa con la prosperidad y, en general, con la calidad de vida de cada pueblo.

El presente trabajo constituye una reflexión acerca del potencial del acto educativo, toma como ejemplo la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, para trazar metas y objetivos curriculares que contribuyan a visualizar el tipo de sociedad, de ciudadano, de trabajador y de ser humano integral al que aspiran las naciones en su apertura al mundo globalizado.

El primer objetivo planteado es evidenciar que el enfoque tradicional del aprendizaje del inglés (*proficiency*) como "(...) la habilidad de ejecutar tareas en el mundo real con un determinado nivel de precisión (...)" (Nunan, 1998, p. 35)², sin atender la coyuntura histórica que propicia y motiva ese acto, no es eficaz. El contexto –algo evidente a tener en cuenta en cualquier tipo de enseñanza– no consiste solo en las particularidades observables en cada situación, sino también en "(...) las expectativas, creencias y actitudes de los participantes" (Tudor, 2001, p. 20)³.

El segundo objetivo es proponer que la experiencia de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés se oriente a la eficacia y excelencia, al estilo de las sociedades que hoy prosperan mirando hacia el futuro. Para ello se hará referencia al concepto de la "paranoia constructiva" que plantea el escritor y periodista argentino Andrés Oppenheimer (2010).

El tercer objetivo es destacar algunos enfoques metodológicos y epistemológicos en la enseñanza del inglés que pueden ser los más relevantes y oportunos como acciones propositivas para lograr los dos primeros objetivos. Para ello se aborda la distinción entre el inglés como carrera y el inglés como habilidad.

La base conceptual o marco interpretativo desde el que se aborda el tema es el estudio del fenómeno de adquisición de una segunda lengua, tal y como lo presenta el autor clásico Krashen (1987). Conjuntamente, se expone la visión de los también clásicos Richards y Nunan (1990), acerca de la preparación de profesores de lengua eficaces.

¿Cómo y con qué fin se aprende una segunda lengua?

Para responder esas preguntas debemos recurrir a algunos teóricos de la adquisición de una segunda lengua. Krashen (1987) planteó cinco hipótesis acerca de esa adquisición, la primera y más importante de las cuales es la distinción entre *adquisición* y *aprendizaje*. Según él, los adultos pueden desarrollar competencia en una segunda lengua de dos formas: la *adquisición* y el *aprendizaje*.

² Cita textual traducida por el autor desde el original en inglés.

³ Cita textual traducida por el autor desde el original en inglés.



La *adquisición* es un proceso subconsciente mediante el cual el individuo “capta” o “atrapa” el lenguaje a partir de las conversaciones con otros o por la inmersión en la lengua. No está consciente de las reglas del idioma sino solo de que está empleándolo para efectos de comunicación y, por ello, desarrolla un *sentimiento* de lo *correcto* y lo *incorrecto* al usarlo.

El *aprendizaje* sí es un proceso consciente de conocer las reglas y formas de la lengua meta. Se le conoce también como conocimiento formal o aprendizaje explícito (Krashen, 1987). En este caso, el estudiante puede llegar a *saber* mucho del idioma, aunque nunca sea fluido en él.

Otras dos de las hipótesis de Krashen (1987), que deben ser mencionadas aquí, son la del *insumo* “Input Hypothesis” y la del *filtro afectivo* “Filter Hypothesis”.

Según la hipótesis del insumo, nosotros *adquirimos* (no *aprendemos*) el idioma, mediante el entendimiento del lenguaje que contiene estructuras que van un poquito más allá de nuestro nivel actual de competencia (i+1). Esto se logra gracias al contexto o a la información extralingüística (Krashen, 1987, p. 21).

La hipótesis del filtro afectivo establece que los factores afectivos influyen en el proceso de adquisición, retrasándolo. Entre esos factores destacan la motivación, la confianza en sí mismo y la ansiedad (Krashen, 1987).

Además de esas hipótesis, el autor señala algunas variables en el proceso de adquisición de una segunda lengua, entre las que destaca la *aculturación* (Krashen, 1987). Esta se da cuando el que aprende el idioma se integra social y psicológicamente con el grupo de la lengua meta y consciente o inconscientemente desea adoptar los valores y el estilo de vida de ese grupo. Esta variable, tomada de Schumann (1978), parece ser muy importante para mejorar el insumo y reducir el filtro afectivo, pero aplica solo para los inmigrantes o para aprendientes con estadías largas en el país de la lengua meta.

Si se desea dar un golpe de timón al rumbo que lleva la educación, y sobre todo la enseñanza del inglés, con la finalidad de hacerla más eficaz y adecuada a los requerimientos del mundo de hoy, no basta con analizar el desempeño del estudiantado, sino que urge también abordar el tema de la preparación del personal docentes. Richards y Nunan (1990) consideran que la preparación de profesores de lengua eficaces requiere de una teoría de enseñanza de lenguas, a la cual se llega mediante el estudio del proceso de enseñanza y atendiendo las variantes claves que se dan en ese proceso y cómo estas se relacionan. Según ellos, esa teoría depende de la siguiente secuencia: “a) Describir los procesos eficaces de la enseñanza de lenguas, b) Desarrollar una teoría de la naturaleza de la enseñanza eficaz de lenguas, c) Establecer principios para la preparación de los profesores.” (p. 4)⁴

Conviene hacer referencia al término “eficaz”. Si bien no se le debe desvirtuar confundiéndolo con “utilitarista”, sí se le debe ubicar en perspectiva del cómo y el para qué enseñar y aprender la lengua. La clave de ambas respuestas debe ser la definición de un proyecto educativo dentro de un proyecto de sociedad. Las potencias económicas emergentes han hecho esto y por eso han tenido éxito.

⁴ Cita textual traducida por el autor desde el original en inglés.



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

La Paranoia constructiva en el pensamiento de Andrés Oppenheimer

Una vez analizado el cómo y el para qué se aprende una segunda lengua, se presenta aquí la visión del escritor y periodista argentino Andrés Oppenheimer. En una entrevista que le hizo el director de *Portafolio* –diario colombiano líder en economía y negocios– Ávila (2011), Oppenheimer se refirió al concepto de la “paranoia constructiva” en los siguientes términos:

(...) En América Latina sufrimos un poco de complacencia y triunfalismo, mientras que lo que vi en mis entrevistas con funcionarios de China, India, Singapur y Corea del Sur es que los asiáticos tienen lo que llamo “paranoia constructiva”: viven pensando que los demás están haciendo mejor las cosas, y tratando de alcanzarlos y superarlos. Quizás a los latinoamericanos nos falte un poco de esa “paranoia constructiva” (...). (p. 2)

No es casual que Oppenheimer mencione, en esa cita, los cuatro países de mayor crecimiento económico del mundo en los últimos años. Tales naciones han visualizado su futuro tomando en cuenta el potencial de su capital humano y han diseñado políticas de educación orientadas a la obtención de resultados muy bien definidos. En otra entrevista, conducida por Vega (2010) Oppenheimer afirma:

(...) Por eso, mi sorpresa cuando llegué a Singapur y, en el aeropuerto, cambié unos dólares para tomar un taxi: vi que mientras los latinoamericanos tenemos en la parte de atrás de los billetes a nuestros próceres nacionales, ellos tienen en la parte de atrás de su billete que más circula la imagen de una universidad, un profesor, unos alumnos y abajo la palabra “educación” (...). (párr. 8)

Se puede definir, entonces, la paranoia constructiva que añora el autor para los países de Latinoamérica como una convicción de que estos países –sus gobiernos y sus pueblos– no pueden abstraerse de la realidad de estar en un mundo en franca competencia, en el que la ventaja comparativa define cada vez más el lugar de cada quien en el mercado global. Esa convicción, que inspira a un tiempo temor e ilusión, debe ser también el motor de una toma de decisiones orientada a la excelencia y a la proporcionalidad de lo que se invierte en relación con lo que se requiere.

Contrariamente, Latinoamérica parece no despertar a la nueva coyuntura mundial. Sigue enfrascada en sistemas políticos, económicos y, por supuesto, educativos, que más bien se encaminan a ensanchar su distancia con respecto a las naciones más prósperas. En la misma entrevista de Vega (2010), Oppenheimer dice:



(...) Nuestros países están ofreciendo educación universitaria gratuita o subsidiada a un número extraordinario de humanidades y a poquísimos estudiantes que se enfilan hacia la ingeniería, la ciencia y la tecnología. (párr. 17)

Lo dicho en el apartado II del cómo y para qué se aprende una segunda lengua tiene una relación directa con lo que apunta Oppenheimer. Es decir, el inglés como lengua extranjera –y cualquier otro idioma que estemos estudiando– solo se enseñará y será adquirido eficazmente, si responde a objetivos claros de las autoridades, de los docentes y de los aprendientes. Esos objetivos deben articularse desde una convicción consensuada de que la inversión educativa es la tabla de salvación por la que la mayoría de las naciones están apostando y tanto más exitosas se vuelven cuanto más pronto se eduque y especialice su población. Los rivales más “temibles” en esta paranoia no son necesariamente los más cercanos geográficamente, sino los que compiten por los mismos nichos que nosotros y saben explotar mejor sus ventajas.

En diversas ocasiones Oppenheimer advierte, además, que la solución al problema educativo no ha de venir de los políticos. A continuación, un extracto en la entrevista de Vega (2010):

(...) Hay una cosa innegable: yo no conozco (...) [ningún] país que le haya apostado a la educación y le haya ido mal (párr. 25) [pero la educación] (...) “es demasiado importante para dejarla en manos de los gobiernos” (...) (párr. 3)

Parece que el autor ironiza con esa idea, pues las naciones exitosas que él mismo menciona, lo han sido precisamente por haber incluido la educación como parte de su proyecto-nación.

Según Oppenheimer, la paranoia constructiva es también la enseñanza que nos dan las naciones prósperas que miran al futuro en vez de al pasado, como suele hacerse en los países menos desarrollados. Durante su entrevista con Leopoldo Vegas, del diario boliviano *El Deber*, Oppenheimer hizo la siguiente aclaración con respecto a su libro *¡Basta de Historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro* (2011):

(...) Cuando digo: basta de historia, no estoy diciendo que nos olvidemos de la historia, por el contrario, muchos de nuestros países tienen historias ricas y apasionantes, pero cuando eso se convierte en un problema nos distrae en la urgente tarea de invertir en educación, en ciencia y en tecnología. (Vegas, 2011, párr. 4)



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

El autor critica el hecho –y esta puede ser la idea medular de sus exposiciones– de que a América Latina le falta una fuerte dosis de humildad. Según él, en nuestras universidades prevalece un sentimiento de optimismo exagerado y la realidad negativa se oculta mediante la coraza que les provee la autonomía institucional, por la cual se hallan exentas de rendir cuentas a la sociedad. En otra de sus obras, *Cuentos Chinos El engaño de Washington, la mentira populista y la esperanza de América Latina* (Oppenheimer, 2006), expone la misma temática en estos términos:

Con un marco legal que ofrezca mayor seguridad jurídica ya sea producto de un acuerdo supranacional o de consensos internos y una cultura de mayor competitividad comercial, educativa y científica con el resto del mundo, los países latinoamericanos podrían vencer la pobreza y aumentar el bienestar de la noche a la mañana. Los que no quieren verlo, es porque están más interesados en vender teorías conspirativas e ideologías huecas para su propio beneficio que en reducir la pobreza. (p. 340)

De las citas anteriores podemos concluir que la educación de hoy, en América Latina, debe ser una dialéctica entre ilusión y temor. Ilusión porque hay mucho futuro y –si se quiere– muy bueno, y en muchos campos; pero también temor, porque el descuido de uno será la oportunidad que esperaba otro, tanto a nivel de individuos como de países.

Crítica a la visión instrumentalista y tecnócrata de la educación

Quienes tienen una visión más tradicional acerca de la educación, y sobre todo de la educación superior, entre los que destacan muchos académicos de humanidades como filosofía, literatura y ciencias del lenguaje, adversan seguramente la visión de Oppenheimer pues, según ellos y con muy buenas razones, no todo el conocimiento es comercializable. Brunner (2008) expresa su visión acerca del fin último de la educación así:

Confrontadas con estas nuevas circunstancias –que efectivamente reflejan un ‘metacambio’; no sólo nuevas reglas para un mismo juego sino un juego distinto– las universidades y los gobiernos están impedidos en la práctica, de adoptar como un único parámetro de ajuste de la [educación superior] las discontinuas, inestables y confusas señales provenientes del mercado laboral. Tienen ahora frente a sí, si se quiere, múltiples mercados de los cuales deben ocuparse; una diversidad de partes interesadas a las cuales deben responder. La pertinencia de sus actividades (...), como su calidad, efectividad y eficiencia, se miden de muchas maneras, no necesariamente compatibles entre sí. De allí, entonces, que sus nortes sean más de uno y que por un tiempo habrán de navegar por mares desconocidos.



Por eso, levantar cartas de navegación, más que armar *rankings* [cursiva añadida] o establecer *benchmarks* o imaginar que hay maneras fáciles de transmitir 'buenas prácticas' y 'modelos exitosos', es la tarea más importante (...). (pp. 238-239)

Es verdad que las tareas importantes son múltiples e incluso contrapuestas, pero no lo es menos el hecho de que el tiempo corre y la demanda de soluciones para los problemas reales que aquejan a la gente se acumulan. La disyuntiva entre la *paranoia constructiva* –que nos llama a contemporizar con los términos que hoy por hoy definen lo que es éxito y progreso– y la necesidad de *levantar cartas de navegación* –lo que podría suponer interminables procesos de reflexión y medidas burocráticas, mientras otras economías toman la delantera–, de momento parece inclinarse hacia lo primero.

La crítica anterior se centra en los fines de la educación en sí mismos. Pero otra crítica a la posibilidad de una educación con miras pragmatistas, como la que parece implicar la visión de Oppenheimer, la presenta Narváez (2010). Este autor se ubica en la perspectiva del desarrollo y es mucho más radical que Brunner, al llegar a afirmar lo siguiente:

(...) El desarrollo como posibilidad para [los países de] la *periferia* es una utopía, pues éste, fuera de ser un invento de quienes están en el centro del sistema mundo y que se mide por sus parámetros, nos exige que tomemos en serio la asunción de esos parámetros, el más importante de ellos, la cultura alfabética. Pero la situación en que hoy nos hallamos es el producto de las decisiones que hemos tomado históricamente y que seguimos tomando: queremos participar en el juego del desarrollo sin asumir la cultura que inventó el desarrollo. (p. 266)

Narváez no ve factible el acercamiento de los países latinoamericanos al estado de dinamismo económico que ostentan los Estados Unidos y Europa. Culpa de ello a la "cultura alfabética" como un constructo del mundo occidental que América Latina apenas ha incorporado a medias. En otras palabras, no podemos llegar al desarrollo por la vía de la educación (cultura alfabética), porque nuestras sociedades están viciadas desde antaño por haber adoptado patrones culturales foráneos sin convicción.

Sin embargo, las potencias emergentes que Oppenheimer pone como ejemplo de éxito por haber apostado a la educación han tenido antecedentes históricos muy rigurosos, entre los cuales destaca el efecto de regímenes políticos que inculcaron el desprecio a occidente en generaciones completas, como en el caso de China. Pero en estas, una vez que apostaron por mejorar los sistemas de producción, su población no tardó en asimilar la dinámica del progreso y en mantener el estado de alerta para que los logros de sus vecinos no los aventajen.



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

En el caso específico de la enseñanza del inglés, ¿qué dirección tomar?

Actualmente, cualquiera que sea la profesión o carrera técnica que se escoja, se va a requerir el dominio del idioma inglés. Abstraerse de esa realidad implica cerrarse las puertas a la actualización de los conocimientos, con el riesgo evidente de ser desplazado por otros individuos mejor preparados. Hay países con población gigantesca que hoy se prepara muy en serio para competir por los empleos. Volviendo a Oppenheimer (2006), podemos citar algunos de sus datos acerca del caso de China:

Parece un chiste pero en este preciso instante hay más niños estudiando inglés en China que en los EEUU. China ha lanzado un programa masivo de enseñanza de inglés en todas las escuelas del país. Mientras en China el programa escolar de estudio intensivo de inglés empieza en el tercer grado de la primaria en casi todos países de América Latina la enseñanza obligatoria de inglés comienza en 7mo °... La enseñanza de inglés en China fue una decisión política del gobierno, hizo que fuera obligatoria en todas las escuelas. La gente participa porque sabe que si uno habla inglés le será más fácil encontrar un buen empleo (...). (p. 324)

En contraste, Latinoamérica dista mucho de acercarse a ese entusiasmo. Por ejemplo, en Costa Rica, uno de los países líderes en nivel de escolaridad, inversión extranjera y en generación de empleos altamente calificados, el Programa Estado de la Nación da a conocer lo poco que se ha avanzado en materia de capacitación de la población en el dominio del inglés. Según el *Tercer Informe Estado de la Educación* (Estado de la Educación, 2010), el Plan Nacional de Inglés, lanzado en el 2008, se proponía como meta a mediano plazo, es decir para el período 2010-2012:

(...) Capacitar a 40.000 costarricenses que alcancen los siguientes niveles: 10.000 costarricenses que alcancen anualmente el nivel C1 (...) 20.000 costarricenses, que anualmente, alcancen el nivel B2 (...) 10.000 costarricenses que anualmente, alcancen el nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas vivas. (p. 9)

Sin embargo, el informe publicado en el 2010 (con datos hasta el 2009), hace afirmaciones como que "El dominio del inglés es aún asunto restringido, de pocos" (p.12), porque los sectores populares tienen escasas oportunidades reales de aprender la lengua. También que es "asunto de hombres" (p. 13), porque las mujeres están en desventaja. El mismo documento informa que a un año de lanzado el programa Costa Rica Multilingüe, solo el 2.3% de los graduados de secundaria posee el nivel C1 en comprensión auditiva y tan solo un 0.7% posee ese nivel en comprensión de lectura. De ser así, al ritmo



en que está avanzando la adquisición del inglés como lengua extranjera en el país no parece que se logre la meta de “mediano plazo” de la que se habló en el 2008. El *Tercer Informe Estado de la Educación* (Estado de la Educación, 2010) sentencia lo siguiente:

[Costa Rica] está perdiendo posicionamiento con respecto a otros países que han impulsado proyectos concretos para el desarrollo del inglés en sus habitantes, tales como el Programa Compite, en El Salvador; *English for Life*, en Panamá y Abre Puertas, en Chile. (p. 27)

Si bien el aprendizaje del inglés es a todas luces conveniente para cualquier profesional o técnico, hay un problema de fondo que debe ser abordado por los académicos especializados en la enseñanza de la lengua. La solución que se dé a este problema será la modesta o gran contribución de este gremio a la solución del vasto problema del desarrollo de Latinoamérica. Se trata, en primer lugar, de re-definir y re-ajustar las metas que se propone la enseñanza del inglés. Ante todo, debe tenerse bien clara la diferencia entre la enseñanza del inglés como una *carrera* y la enseñanza del inglés como una *habilidad*. En segundo lugar, hay que especificar el tipo de entrenamiento que requieren los docentes de inglés para que empleen la metodología, el currículo y el enfoque apropiados para enseñar el idioma en cada una de las dos modalidades descritas.

Si se trata de estudiar el inglés como habilidad, es cierto que debe iniciarse con una etapa de inglés general, sin ahondar en temas propios de quienes aprenden el idioma como carrera. Se debe maximizar el tiempo y los recursos para que, en el menor plazo posible, el estudiantado posea una base en el dominio del idioma y, desde allí, diseñar e implementar cursos especializados para cada tipo de estudiantes, según la carrera técnica o académica que les interesa cursar o que ya están cursando.

Por la distinción anterior, puede afirmarse, entonces, que sí es posible para Costa Rica y para América Latina afrontar la ineludible competencia que nos conmina hoy, promoviendo el aprendizaje del idioma inglés como una habilidad que potencie las competencias de los jóvenes en las carreras que escojan. De igual modo, se debe promover la profesionalización de oficios comunes y de carreras cortas, lo que se denomina en inglés como *STEM Careers*. Feller (2011) define los oficios STEM como “aquellos que requieren el conocimiento de una habilidad en ciencias, tecnología, ingeniería o matemáticas, con al menos dos años de estudio o entrenamiento posterior a la secundaria” (p. 10)⁵.

Otra forma de hacer eficiente la enseñanza del inglés es la capacitación de docentes de primaria y secundaria para que enseñen algunas materias en ese idioma. CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), por sus siglas en inglés, ha sido muy bien acogido en los países de Europa. Según Maxwell-Reid (2010), “(...) incluye programas que integran el aprendizaje de una lengua extranjera con el contenidos de la materia escolar” (p. 679). Sin embargo, para que sea eficaz requiere que el personal

⁵ Cita textual traducida por el autor desde el original en inglés.



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

docente esté muy bien capacitado, tanto en la materia misma como en el dominio del inglés; de lo contrario, los resultados serían negativos. Es una iniciativa posible y un reto que podría ser muy atractivo para las nuevas generaciones de docentes y de estudiantes.

Sin embargo, la forma más eficaz y de hecho más recomendada por el *Tercer Informe Estado de la Educación* (Estado de la Educación, 2010) es la implementación de la enseñanza del inglés para fines específicos (ESP). Según el documento:

En adición al conocimiento y manejo del idioma, las empresas nacionales y transnacionales instaladas en el país requieren contar con personal con conocimiento de inglés para propósitos específicos (ESP), es decir, inglés relacionado con las actividades propias de su trabajo. (p. 27)

Lo que hace que el ESP sea el enfoque más recomendado e incluso solicitado por los empleadores es que cada curso se diseña de manera especial para cada grupo. Parte de un análisis de necesidades del grupo al que se le va a impartir el curso y, a diferencia de los cursos de inglés general, los objetivos del curso ESP están orientados a entrenar al estudiante para que se desempeñe correctamente en inglés en situaciones reales de su campo de trabajo. Harding (2005) lo refiere así:

Mientras el Inglés General (GE) es a veces, quizá de manera injusta, etiquetado como Inglés sin un propósito evidente, en el Inglés para Propósitos Específicos (ESP) el propósito para aprender el idioma está muy claro y se relaciona de manera directa a lo que el estudiante necesita hacer en su vocación o trabajo. (p. 6)

En otras palabras, en ESP no se pierde el tiempo en contenidos, actividades ni ejercicios que no son relevantes para los estudiantes. Los resultados del curso son evaluados estrictamente, no solo por el docente sino por quienes patrocinan el curso. Además, la evaluación del desempeño estudiantil en estos cursos no pretende medir cuánto sabe acerca del idioma, sino si es capaz de desempeñarse correctamente en situaciones reales, como lo apunta Douglas (2000):

(...) Por ejemplo, si los examinandos demostraron en un examen que podían leer la historia clínica de un paciente de forma satisfactoria y luego podían usar esa información para escribir una carta de referencia a otro médico, queremos estar seguros de que ellos podrían realizar una tarea similar en una situación que no fuera para evaluación (...). (p. 12)

Si se lograra entrenar a los profesores para que enseñaran ESP a estudiantes que ya tienen un nivel de desempeño en inglés al menos de intermedio, se podría superar la brecha entre lo que se tiene y lo que se necesita en cuanto a la capacitación del personal.



Conclusión

Este trabajo ha analizado el planteamiento de Oppenheimer y también el de quienes dicen oponerse a la visión utilitarista y mercantilista de la educación, con el fin de dilucidar un enfoque propositivo para mejorar las oportunidades reales de la población que busca insertarse en el mundo del trabajo.

Se evidenció que, en el caso concreto de la enseñanza del inglés, existe un alto potencial en la preparación de la fuerza laboral, si se promueve el aprendizaje rápido de la lengua a la vez que se exige la profesionalización de las carreras cortas.

Para ello, es necesario que el gremio educativo distinga claramente el aprendizaje del inglés como carrera y el aprendizaje del inglés como habilidad, para que los docentes de cada campo aprendan a sacar el mayor provecho de los recursos.

Se espera haber motivado la profundización en el tema de la eficacia en la educación, ya sea adoptando una actitud de "paranoia constructiva" o por otros medios que puedan alcanzarla.

Referencias

- Ávila, R. (21 de febrero de 2011). Nos falta la 'paranoia constructiva', dice el periodista Andrés Oppenheimer. *Portafolio*. Recuperado de http://www.insutec.edu.co/index_htm_files/paranoia_constructiva.pdf
- Brunner, J. J. (diciembre, 2008). Educación superior y mundo del trabajo: Horizontes de indagación. *Calidad en la educación*, 29, 230-240. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/cse_articulo753.pdf
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes* [Evaluación de idiomas para propósitos específicos]. New York: Cambridge University Press.
- Estado de la Educación. (2010). *Tercer Informe del Estado de la Educación, Informe final. Extensión y dominio del inglés como segunda lengua en el sistema educativo costarricense: Situación actual, problemas y desafíos*. San José, Costa Rica: CONARE. Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/ponencias/Barahona_2010_Dominio_Ingles.pdf
- Feller, R. (septiembre, 2011). Advancing the STEM Workforce Through STEM-Centric Career Development [Proción de la fuerza laboral STEM]. *Technology and Engineering Teacher*, 71(1), 6-12.
- Harding, K. (2005). *English for Specific Purposes* [Inglés para propósitos específicos]. Oxford: Oxford University Press.



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition [Principios y práctica en la adquisición de una segunda lengua]*. Inglaterra: Prentice-Hall International.
- Maxwell-Reid, C. (Diciembre, 2010). Content and Language Integrated Learning (CLIL): The Influence of Studying Through English on Spanish students' first Language written Discourse [Aprendizaje integrado de contenido y lenguaje (CLIL) La influencia de estudiar en inglés en el discurso escrito en estudiantes de lengua materna en español]. *Text and Talk*, 30(6), 679-699. doi: 10.1515/TEXT.2010.033
- Narváez, A. (2010). Educación, capitalismo y desarrollo. Cultura alfabética y globalización anglosajona. *Signo y pensamiento*, 29(57), 248-267.
- Nunan, David. (1998). *The Learner-Centred Curriculum [El currículo centrado en el estudiante]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. Buenos Aires: Editorial Debate
- Oppenheimer, A. (2006). *Cuentos chinos. El engaño de Washington, la mentira populista y la esperanza de América Latina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Richards, J. C. y Nunan, D. (Ed.). (1990). *Second Language Teacher Education [Educación del profesor de segundas lenguas]*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- Schumann, J. H. (1978). The Acculturation Model for Second Language Acquisition [El modelo de la aculturación para la adquisición de una segunda lengua]. En R. C. Gingras (Ed.), *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching [Adquisición de una segunda lengua y enseñanza de lenguas extranjeras]* (pp. 27-50). Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics.
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom [La dinámica de la clase de idiomas]*. Cambridge University Press.
- Vega, W. (25 de noviembre de 2010). 'Es hora de reconocer lo mal que estamos': Andrés Oppenheimer. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.andresoppenheimer.com/2011/06/08/es-hora-de-reconocer-lo-mal-que-estamos-andres-oppenheimer/>
- Vegas, L. (01 de mayo de 2011). Andrés Oppenheimer. Periodista y escritor argentino: "Nos falta paranoia constructiva". *El Deber*. Recuperado de <http://www.eldeber.com.bo/nota.php?id=110430182801>

