

BILINGÜISMO EN COLOMBIA

Andrés Sánchez Jabba

Profesional especializado del Centro de Estudios Económicos Regionales del Banco de la República, sucursal Cartagena. El autor agradece los aportes y comentarios de Adolfo Meisel Roca, Jaime Bonet, Luis Armando Galvis, Karelys Guzmán y Andrea Otero. Álvaro Flórez y Lina Moyano realizaron un excelente trabajo como asistentes de investigación. Las opiniones y posibles errores son de responsabilidad exclusiva del autor y no comprometen al Banco de la República ni a su Junta Directiva.

El capital humano es uno de los ejes fundamentales del desarrollo de una sociedad. Sus efectos positivos se pueden apreciar en la reducción de la pobreza (Banerjee y Duflo, 2011), el aumento de los salarios (Mincer, 1974), la movilidad social (Bonilla, 2010; Angulo *et al.*, 2012), y mayores tasas de crecimiento económico (Barro, 1991; Mankiw, Romer y Weil, 1992). Inicialmente, el capital humano se relacionó con la educación y la salud (Schultz, 1962); sin embargo, en la actualidad diversos estudios han reconocido la importancia de las habilidades lingüísticas como uno de sus factores determinantes (Carliner, 1981; Chiswick, 2008; McManus, Gould y Welch, 1983; Tainer, 1988).

Una de las expresiones más importantes de capital humano es el bilingüismo, razón por la cual cada vez adquiere una mayor importancia el dominio de una lengua extranjera¹. Existen diversos estudios que demuestran el efecto de la consolidación de un idioma y el dominio de una lengua extranjera sobre el crecimiento económico. Helliwell (1999) muestra que la hegemonía de un idioma, en detrimento del resto de lenguas que no son ampliamente usadas (*language shift*)², tiene un efecto positivo sobre los flujos comerciales. En el mismo sentido, Alesina y La Ferrara (2005) advierten que la diversidad lingüística en un país se encuentra relacionada de manera negativa con el crecimiento económico. En el ámbito microeconómico Chiswick (2008), Tainer (1988) y McManus, Gould y Welch, (1983) muestran que, entre los migrantes, aquellos que dominan el idioma del país de destino obtienen mayores salarios, situación que es particularmente robusta entre los hispanos en los Estados Unidos.

Crystal (1997) estimó que cerca de un tercio de la población mundial está expuesta al inglés bajo diversas circunstancias, ya sean culturales, académicas o laborales. Esto no es una sorpresa, pues esta lengua se consolidó como un idioma global: una *lingua franca* que facilita la comunicación entre personas que

¹ El Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006) define una lengua extranjera como aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren de su uso permanente para la comunicación.

² Sobre este aspecto Clingsmith (2006) muestra que en India la apropiación de una lengua extranjera es un fenómeno endógeno, el cual se encuentra determinado por dinámicas económicas. Concretamente, encuentra que un mayor grado de urbanización se encuentra correlacionado de manera positiva con un mayor nivel de bilingüismo por parte de la población, factor que, a su vez, propicia el declive de lenguas menores.

tienen distintas lenguas³. Precisamente, Ku y Zussman (2010) muestran que el manejo de una *lingua franca* reduce barreras comerciales asociadas con la dificultad de comunicarse en lenguas maternas diferentes⁴. De hecho, el número de personas que aprenden este idioma ha venido creciendo de manera exponencial a lo largo de las últimas décadas. Graddol (2006) establece que entre la década de los setenta y la anterior, quienes aprendieron inglés pasaron de menos de 300 millones a cerca de 1.200 millones, y se espera que hacia finales de esta década lleguen a los 2.000 millones.

La hegemonía del inglés es evidente desde varios puntos de vista. Graddol (2006) resalta su importancia en el contexto educativo, señalando que el 53% de los estudiantes internacionales recibe clases en este idioma, sumado al hecho de que la mayoría de las mejores universidades del mundo se encuentran en países donde este es el idioma oficial. Sin embargo, su importancia va más allá: es una de las lenguas oficiales de las Naciones Unidas, la Aviación Civil Internacional y el Fondo Monetario Internacional. De hecho, el 85% de las instituciones internacionales lo reconocen como uno de sus idiomas oficiales de trabajo (Crystal, 1997).

En Colombia la importancia del inglés se puede reflejar en la suscripción de un creciente número de acuerdos multilaterales, incluso con países cuyos idiomas oficiales son distintos al inglés. En el plano comercial, por ejemplo, se tienen acuerdos vigentes, suscritos o negociaciones en curso con una buena cantidad de países o zonas económicas, tales como los Estados Unidos, la Unión Europea, la European Free Trade Association (EFTA: Suiza, Islandia, Noruega y Liechtenstein), Turquía, Japón, Israel, Corea y Canadá, entre otros. Estos acuerdos se suscriben con países cuya lengua materna no es el español, lo que indica que cada vez adquiere mayor importancia el dominio de una lengua extranjera, en particular, una *lingua franca* como el inglés.

Para favorecer el fortalecimiento de una lengua extranjera, el MEN estableció el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en 2004, cuyo principal objetivo es fomentar el aprendizaje del inglés, así como mejorar la calidad de su enseñanza. En esencia, se trata de una política de Estado dirigida a fortalecer el bilingüismo. Sin embargo, como veremos, a pesar de la existencia de este programa, son enormes los retos que tiene el sector educativo para alcanzar los niveles de bilingüismo (español-inglés) trazados, en particular en lo que concierne a la oferta de docentes de inglés calificados.

El objetivo de este capítulo consiste en examinar el nivel de inglés de los estudiantes y docentes colombianos, observando su desempeño en pruebas

³ Ku y Zussman (2010) establecen que una *lingua franca* es un idioma común usado entre personas cuyos idiomas maternos son diferentes.

⁴ Este tipo de costos comerciales han sido documentados en diversos estudios, entre los cuales se destacan recientemente Mélitz (2008) y Guiso, Sapienza y Zingales (2009).

estandarizadas que miden algunas de las competencias básicas en el manejo del idioma. Los resultados se analizan con el marco evaluativo adoptado por el MEN, lo que permite no solo presentar un panorama asociado con la situación del inglés en Colombia, sino evaluar la factibilidad de las metas propuestas por el gobierno nacional. Vale la pena aclarar que se concentra en el sector educativo, por ser el que abarca la política de Estado relacionada con el fortalecimiento de una lengua extranjera, y se enfoca en el bilingüismo español-inglés, pues es el predominante en Colombia (Mejía, 2006).

1. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Con el PNB el tema del bilingüismo se convirtió en una política de Estado, razón por la cual adquirió una mayor visibilidad y, por ende, generó un mayor interés entre la comunidad académica. La mayoría de los estudios se han concentrado en el componente lingüístico, es decir, en los programas y las políticas educativas, además de metodologías pedagógicas, que facilitan y promueven el aprendizaje del inglés. En este sentido, vale la pena resaltar los estudios compilados por Mejía, López-Mendoza y Peña (2011), los cuales contienen algunos de los principales aportes a la literatura nacional.

En lo concerniente al dominio de esta lengua extranjera en el ámbito nacional, los estudios son limitados. Uno de los primeros en proporcionar un panorama de la situación del bilingüismo en Colombia es el de Vélez-Rendón (2003), donde se concluyó que el inglés tiene un papel cada vez más importante dentro de la sociedad colombiana, debido a su creciente uso en el contexto académico y laboral. No obstante, tal como lo advierten Alonso, Gallo y Torres (2012), quienes se enfocan en la política bilingüe del Valle del Cauca, dicho estudio no proporciona información acerca del número de personas en el país que poseen competencias lingüísticas en esta lengua extranjera. Precisamente, esta es la principal contribución de Sánchez-Jabba (2012), quien, aunque no cuantificó el número de personas que dominan el inglés en Colombia, sí calculó la proporción de bachilleres bilingües. El estudio concluyó que, en términos generales, el nivel de inglés en Colombia es relativamente bajo y que la proporción de los estudiantes que pueden catalogarse como bilingües es de aproximadamente el 1%. Esto indica que los avances en materia de bilingüismo en Colombia han sido discretos, ya que hacia mediados de la década pasada la proporción de personas con un nivel de dominio lo suficientemente alto para comprender y expresarse en inglés fue menor al 1% (MEN, 2006).

Sin embargo, más allá de lo anterior, aún queda un amplio margen para analizar el dominio del inglés por parte de otros segmentos pertenecientes al sector educativo. El estudio de Sánchez-Jabba (2012) se concentra en la educación media, dejando de lado a los estudiantes de la educación superior, y los docentes de

inglés, quienes tienen una influencia significativa sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Bonilla y Galvis, 2014; Rockoff, 2004). Precisamente, esta es la principal contribución del presente estudio, ya que se muestran resultados para un segmento con mayor representatividad dentro de la población colombiana, el cual no ha sido analizado en detalle por la literatura asociada con el tema.

2. MEDICIÓN DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Como indicador del dominio del inglés por parte de los estudiantes colombianos se utilizarán dos pruebas que miden las competencias académicas de los estudiantes próximos a culminar sus estudios de educación media y superior. Estas son las pruebas Saber 11 y Saber Pro, las cuales son administradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) y sirven para evaluar la calidad educativa.

La prueba Saber 11 corresponde al examen de Estado de la educación media. Es tomada por los estudiantes próximos a culminar sus estudios en dicho nivel y está diseñada para medir su conocimiento en áreas fundamentales para cualquier bachiller: matemáticas, lenguaje, química, física, biología, ciencias sociales, filosofía e inglés, las cuales componen el núcleo común de la prueba. La otra sección contiene un componente flexible, en el cual los estudiantes tienen la libertad para escoger temas particulares para desarrollar. Por su parte, la prueba Saber Pro corresponde al examen de Estado de la educación superior. La toman los estudiantes próximos a culminar sus estudios en dicho nivel y su objetivo consiste en la medición de varias competencias genéricas que debe tener cualquier profesional: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, escritura, competencias ciudadanas e inglés. En términos generales, los resultados representan un buen indicador del rendimiento en cada una de las áreas evaluadas. En particular, la prueba de inglés refleja las competencias en el uso de la lengua extranjera, midiendo la capacidad para comunicarse efectivamente en inglés (Icfes, 2006).

Aunque las pruebas Saber 11 y Saber Pro se encuentran estructuradas de manera distinta, el hecho de que ambas evalúen el dominio sobre el inglés permite mantener un marco comparativo entre los bachilleres y los estudiantes de educación superior. Más aún, en las dos pruebas esta evaluación se hace con los mismos términos y parámetros que corresponden a los del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL). Dicho marco consiste en una serie de estándares en los cuales se describen los logros de estudiantes de lenguas extranjeras, cuyo objetivo es el de generar un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que aplique para todos los idiomas y permita la comparación entre países. El MEN adoptó el MCERL para favorecer la operatividad del PNB. Así, desde 2007 se evalúa el desempeño cualitativo de los estudiantes en la prueba de inglés, tanto en Saber 11 como en Saber Pro, según los estándares del MCERL.

Sin embargo, en Colombia se adoptó una versión específica del marco, la cual se relaciona con la terminología tradicionalmente empleada por los docentes para evaluar el desempeño de los estudiantes (Cuadro 1).

CUADRO 1. ESTÁNDARES Y TERMINOLOGÍAS EMPLEADAS EN COLOMBIA PARA MEDIR EL NIVEL DE INGLÉS

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA	TERMINOLOGÍA EMPLEADA EN COLOMBIA
A1	Principiante
A2	Básico
B1	Preintermedio
B2	Intermedio
C1	Preavanzado
C2	Avanzado

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2006).

El Cuadro 2 explica las competencias lingüísticas esperadas en cada una de las categorías de desempeño cualitativo empleadas por el MEN. En las categorías A1 y A2 se encuentran usuarios básicos, quienes principalmente pueden comunicarse en circunstancias cotidianas y sencillas. Por su parte, en las categorías B1 y B+ se encuentran usuarios independientes, quienes son capaces de comunicarse y expresarse en circunstancias más abstractas y complejas. Como se aprecia, en dicho cuadro no se presentan las categorías B2, C1 o C2, lo que se debe a que solo una proporción bastante reducida de los estudiantes colombianos alcanza estos niveles, razón por la cual es más práctico incluir la categoría B+, que precisamente agrupa a los pocos estudiantes que logran tener un dominio relativamente alto de la lengua extranjera. La categoría A- agrupa a los estudiantes cuyo nivel de inglés no es suficiente para alcanzar los estándares de un usuario básico, y donde se ubica la mayoría de los evaluados.

El gobierno nacional ha tomado iniciativas dedicadas a fomentar el aprendizaje del inglés y a mejorar la calidad en su enseñanza, siendo el PNB la principal bandera. De acuerdo con Fandiño-Parra *et al.* (2012), el PNB fue establecido en 2004 por el MEN, no solo como un instrumento que busca contribuir a mejorar la calidad educativa, sino como una estrategia para promocionar la competitividad (MEN, 2006). Según los autores, la implementación del PNB está basada en el hecho de que el dominio de una lengua extranjera se considera un factor fundamental para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo económico, académico, tecnológico y cultural, sumado a que el mejorar de las competencias comunicativas en inglés lleva a más oportunidades para sus ciudadanos, el reconocimiento de otras culturas y el crecimiento individual y colectivo.

CUADRO 2. COMPETENCIAS ESPERABLES DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL DE INGLÉS

Nivel inferior	A-	No alcanza el nivel A1.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental, siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Usuario independiente	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B+	Supera el nivel B1.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

Uno de los principales aportes del PNB consiste en que ha permitido diagnosticar plenamente las competencias lingüísticas de estudiantes y docentes. Esto se debe a que su implementación implicó adoptar el MCERL, factor que permitió, además de establecer estándares internacionalmente comparables, un seguimiento a los procesos de enseñanza del idioma, evaluando de manera sistemática el desempeño en el área de inglés.

Precisamente, estos estándares han permitido fijar metas específicas asociadas con el nivel de inglés esperado en cada uno de los segmentos del sector educativo. De acuerdo con el MEN (2006), los bachilleres próximos a culminar sus estudios deben alcanzar la categoría B1 hacia 2019; los estudiantes de la educación superior, el nivel B2, el cual es el mismo que deberán tener todos los docentes de inglés; y los estudiantes próximos a graduarse de licenciaturas en idiomas, el C1 (Cuadro 3).

CUADRO 3. METAS DEL SECTOR EDUCATIVO HACIA 2019 EN LO REFERENTE A BILINGÜISMO ESPAÑOL-INGLÉS

SECTOR EDUCATIVO	NIVEL ESPERADO
Egresados educación media	B1
Egresados educación superior	B2
Docentes de inglés	B2
Egresados licenciatura en idiomas	C1

Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

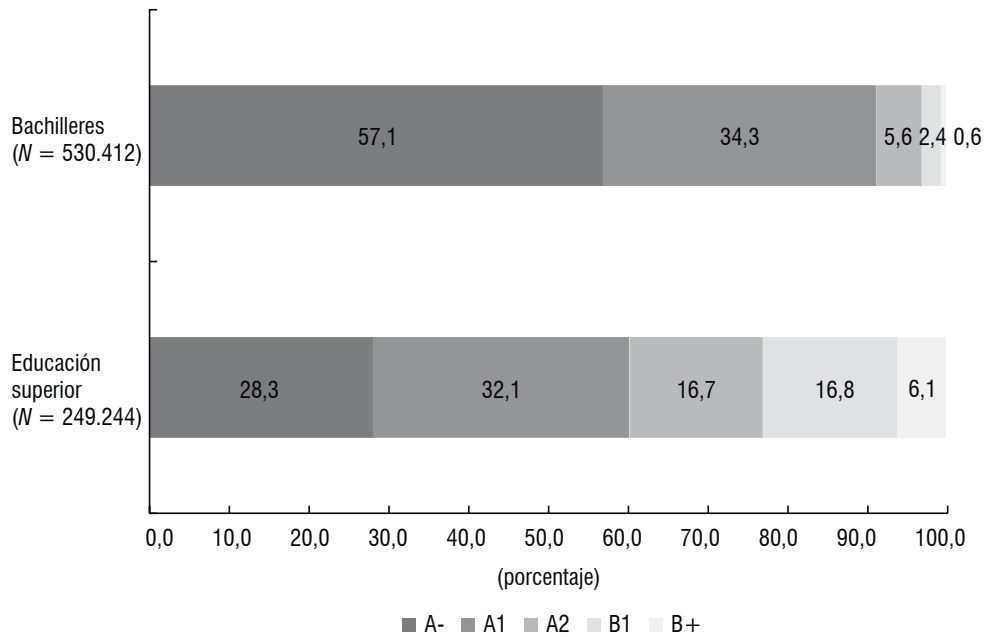
3. NIVEL DE INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES COLOMBIANOS

El Gráfico 1 muestra el desempeño de los estudiantes colombianos en el área de inglés de las pruebas Saber 11 y Saber Pro. Lo primero que se puede observar es que, en términos generales, el conocimiento de esta lengua es relativamente bajo, sobre todo entre los estudiantes de la educación media, pues el 90% de los bachilleres alcanzó como máximo la categoría A1; en la educación superior dicha proporción fue del 60%. Estos resultados son preocupantes, ya que reflejan la magnitud de los retos en materia de bilingüismo en Colombia, ya que solo el 2% de los bachilleres alcanzó el nivel B1 y en la educación superior el 6,5% alcanzó el nivel B+.

Más allá de lo anterior, la evolución reciente del desempeño de los estudiantes en las pruebas de inglés evidencia la poca factibilidad de las metas propuestas por el MEN en el tema del bilingüismo. Esto se puede apreciar en el Gráfico 2: entre 2007 y 2011 la porción de estudiantes en las categorías asociadas con las de un usuario básico permanecieron estancadas en proporciones altas, sin que se presentaran incrementos significativos en categorías relacionadas con un mayor dominio del idioma. En ese sentido, valdría la pena replantear las metas propuestas por el MEN a 2019, ajustándolas al nivel actual de los estudiantes colombianos y a las tendencias de los últimos años.

En cuanto a los estudiantes de la educación superior, el análisis basado en el carácter académico de la institución revela amplias disparidades en el dominio del inglés. En efecto, la mayor proporción de estudiantes en las categorías B1 y B+ la proveen las instituciones educativas superiores de mayor rigurosidad académica (Gráfico 3). Concretamente, aquellos estudiantes que pertenecen a instituciones distintas a las universitarias, y que representan cerca del 50% del total, muestran un peor desempeño en la prueba de inglés, el cual se asemeja más al rendimiento de los bachilleres. Por ejemplo, mientras que en las universidades el 22% de los estudiantes alcanzó la categoría B1, el 15% en técnica profesional alcanzó este mismo nivel; en las instituciones universitarias, el 12%, y en instituciones tecnológicas, el 8%.

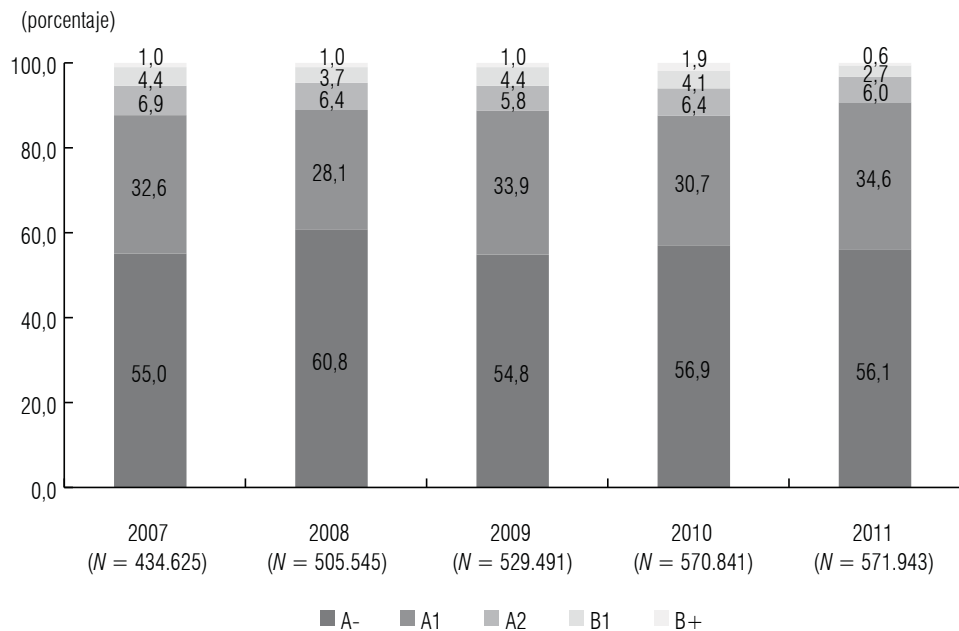
GRÁFICO 1. DESEMPEÑO EN LA PRUEBA DE INGLÉS, 2011 (PORCENTAJE)



Nota: en la prueba Saber 11 solo se tiene en cuenta a los estudiantes que presentan el examen de Estado de la educación media por primera vez.
Fuente: Icfes; cálculos del autor.

Entre los factores que explican el mejor desempeño de los universitarios en el módulo de inglés se encuentra el hecho de que, para graduarse, generalmente deben cumplir con requisitos específicos relacionados con el dominio de una lengua extranjera, incluyendo su acreditación con exámenes internacionales que miden las distintas competencias en el manejo del idioma. Entre las pruebas más empleadas se encuentran el Test Of English as a Foreign Language (Toefl) o el International English Language Testing System (Ielts), además de exámenes propios de cada institución. Además, las universidades son conscientes de las deficiencias que se presentan en el nivel de inglés de los bachilleres colombianos, por lo que, generalmente exigen a los universitarios presentar exámenes donde se diagnostica el conocimiento del inglés, de manera que aquellos que no obtienen un nivel comparativamente alto, deben cursar módulos dedicados a aprender el idioma. Otro aspecto que vale la pena resaltar subyace en que una buena parte del material bibliográfico universitario se encuentra en inglés, por lo que los alumnos constantemente se ven obligados a desarrollar una de las competencias del idioma (la lectura).

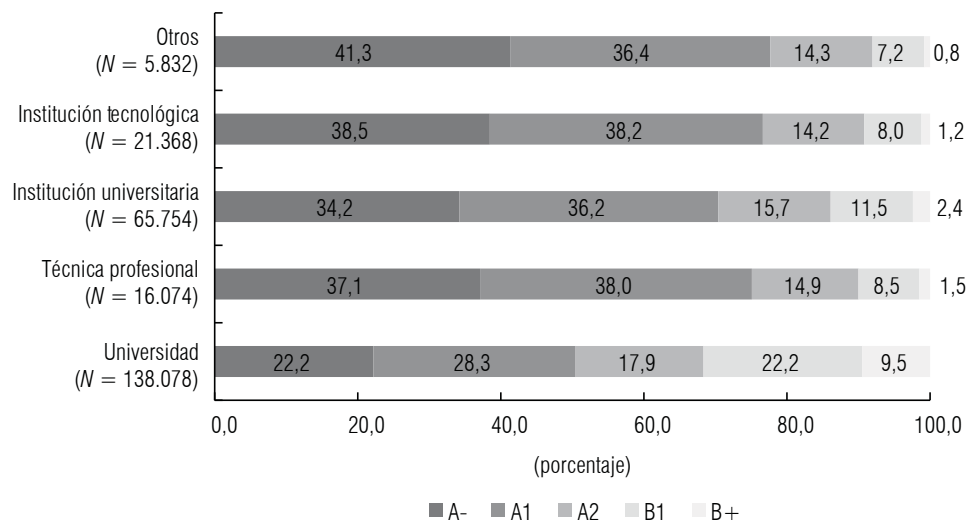
GRÁFICO 2. EVOLUCIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS BACHILLERES EN LA PRUEBA DE INGLÉS, SABER 11 (2007-2011)



Nota: no se excluyó a los repitentes debido a que la variable que permite identificarlos solo se encuentra disponible a partir del segundo semestre de 2008.

Fuente: Icfes; cálculos del autor.

GRÁFICO 3. DESEMPEÑO EN LA PRUEBA DE INGLÉS SEGÚN CARÁCTER ACADÉMICO DE LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2011 (PORCENTAJE)



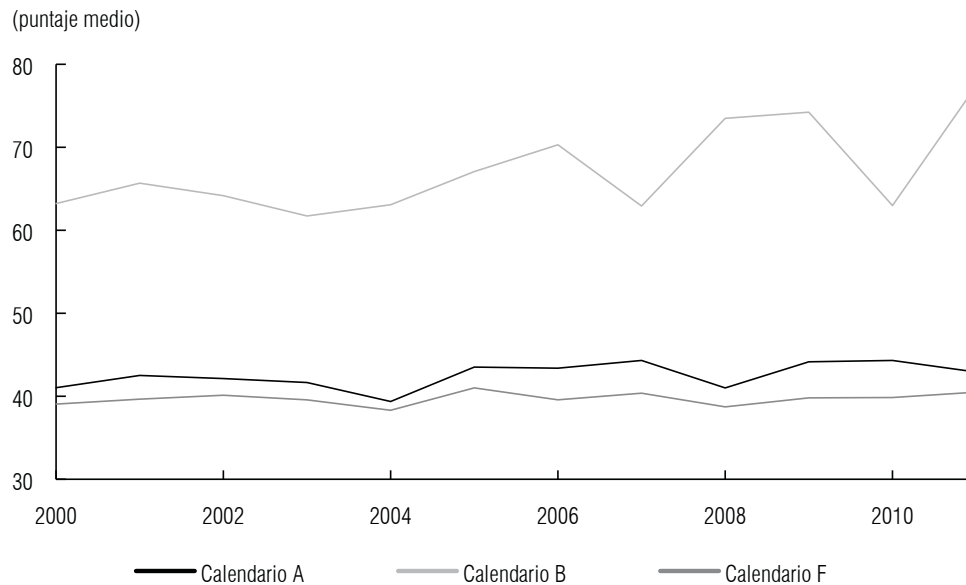
Nota: "otros" incluyen a: académico, normalista y escuela tecnológica.

Fuente: Icfes; cálculos del autor.

3.1 DESIGUALDADES EN EL NIVEL DE INGLÉS

De acuerdo con los resultados de Sánchez-Jabba (2012), entre los bachilleres colombianos existen dos tipos fundamentales de disparidades en cuanto al manejo del inglés. La primera radica en el calendario académico, donde sistemáticamente los estudiantes de calendario B obtienen puntajes que son superiores frente a aquellos de calendario A y F (Gráfico 4)⁵.

GRÁFICO 4. PUNTAJE MEDIO SEGÚN CALENDARIO ACADÉMICO (ÁREA DE IDIOMAS, PRUEBA SABER-11)



Fuente: Icfes; cálculos del autor.

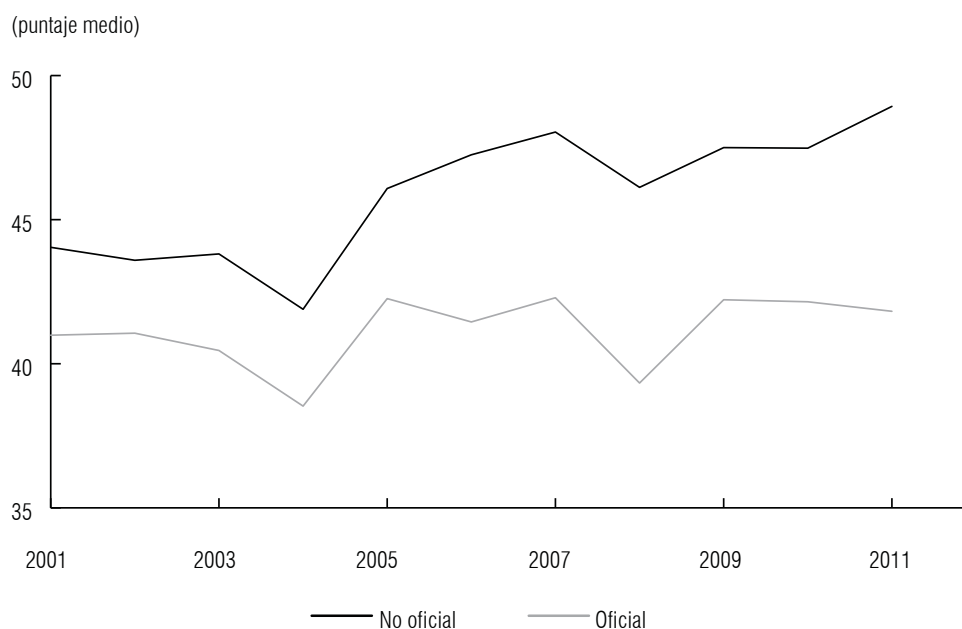
Al analizar el puntaje cualitativo de los estudiantes de calendario B, se evidencia su superioridad en cuanto al nivel de inglés. Por ejemplo, Sánchez-Jabba (2012) muestra que en 2009 el 39% de los estudiantes de calendario B alcanzó la categoría B1, mientras que el 42% alcanzó B+⁶. En el resto de los bachilleres, dichas proporciones fueron inferiores al 5% y el 2%, respectivamente. Esta brecha es atribuible al hecho de que en el calendario B se encuentran principalmente los estudiantes de colegios bilingües.

⁵ En Colombia hay tres tipos de calendario académico: en el calendario A se encuentran estudiantes de colegios cuyo año escolar va de enero a noviembre; en el calendario B el año escolar es de agosto a junio del año siguiente. El calendario académico flexible se caracteriza por no requerir de fechas exactas para el trabajo institucional educativo, siempre que se cumpla con un mínimo de semanas de trabajo exigidas por el MEN.

⁶ El estudio excluyó a los estudiantes de los departamentos de Cauca, Valle y Nariño, ya que a lo largo de la década anterior la mayoría fueron de calendario B, lo que dificulta identificar los bilingües.

Otro tipo de disparidad se basa en la naturaleza de las instituciones educativas. Como se puede observar en el Gráfico 5, consistentemente los bachilleres de colegios no oficiales obtienen puntajes que se encuentran por encima de aquellos de los estudiantes de colegios oficiales. Esta brecha es estadísticamente significativa a cualquier nivel de significancia y se relaciona con la diferencia en la calidad educativa entre estos tipos de colegios, ya que en Colombia por lo general los colegios privados ofrecen una educación de mejor calidad (Núñez *et al.*, 2002).

GRÁFICO 5. PUNTAJE MEDIO SEGÚN NATURALEZA DEL COLEGIO (ÁREA DE IDIOMAS, PRUEBA SABER 11)



Fuente: Icfes; cálculos del autor.

3.2 EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES

Un ejercicio interesante consiste en analizar la evolución del desempeño de los estudiantes que culminaron sus estudios de educación media y prosiguieron hacia la educación superior. Para este propósito se tomaron los puntajes de los estudiantes que presentaron la prueba Saber Pro en 2011 y se comparó su desempeño con respecto a la prueba Saber 11, lo que permite mirar la evolución de las disparidades en el nivel de inglés. Los resultados muestran que, a pesar de que dichas disparidades son amplias, estas tienden a reducirse entre los estudiantes que prosiguen hacia los estudios de educación superior. Por ejemplo, en la prueba Saber 11 los estudiantes de calendario B obtuvieron puntajes que estuvieron 1,8

desviaciones estándar por encima del promedio de la cohorte⁷ y los estudiantes de calendario A estuvieron 0,06 desviaciones estándar por debajo del promedio. En esta misma cohorte, los universitarios provenientes de colegios calendario B obtuvieron puntajes que estuvieron 0,92 desviaciones por encima del promedio, mientras que los de calendario A puntajes con 0,03 desviaciones por debajo del promedio (Cuadro 4). Estos resultados indican que en la educación superior se reducen las disparidades en el nivel de inglés, pues la distancia del puntaje medio de los estudiantes de calendario B con respecto al promedio de la cohorte se redujo a la mitad.

CUADRO 4. EVOLUCIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES COLOMBIANOS EN LA PRUEBA DE INGLÉS SEGÚN CALENDARIO ACADÉMICO

		OBSERVACIONES	PUNTAJE MEDIO	DESVIACIONES ESTÁNDAR
Saber 11	Calendario A	30.364	49,82	(11,17)
	Calendario B	1.071	71,28	(10,25)
	Combinado	31.435	50,55	(11,79)
Saber Pro	Calendario A	30.350	10,32	(1,23)
	Calendario B	1.070	11,53	(1,81)
	Combinado	31.420	10,36	(1,27)

Nota: se excluye a los estudiantes de calendario flexible.
Fuente: Icfes; cálculos del autor.

En cuanto a las disparidades asociadas con la naturaleza del colegio, se presenta un resultado similar. Como se puede observar en el Cuadro 5 en la educación superior la brecha entre los estudiantes que provienen de colegios oficiales y no oficiales se reduce de manera significativa. En el colegio los estudiantes de instituciones educativas no oficiales obtuvieron en promedio puntajes que estuvieron 0,43 desviaciones estándar por encima del promedio de la cohorte, mientras que los de colegios oficiales obtuvieron puntajes que estuvieron 0,38 desviaciones por debajo. Sin embargo, al finalizar los estudios de educación superior, las distancias con respecto a la media fueron de 0,26 desviaciones por encima para los universitarios graduados de colegios no oficiales y 0,24 desviaciones por debajo para los que provinieron de colegios oficiales.

⁷ La cohorte se refiere al conjunto de estudiantes que tomó la prueba Saber Pro en 2011, y a quienes se les hace el seguimiento del puntaje obtenido en la prueba Saber 11, lo que asegura que los resultados sean comparables entre los grupos.

CUADRO 5. EVOLUCIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES COLOMBIANOS EN LA PRUEBA DE INGLÉS SEGÚN NATURALEZA DEL COLEGIO

		OBSERVACIONES	PUNTAJE MEDIO	DESVIACIONES ESTÁNDAR
Saber 11	No oficial	16.969	55,18	(12,76)
	Oficial	19.105	45,64	(8,75)
	Combinado	36.074	50,13	(11,82)
Saber Pro	No oficial	16.963	10,67	(1,42)
	Oficial	19.094	10,04	(1,04)
	Combinado	36.057	10,34	(1,27)

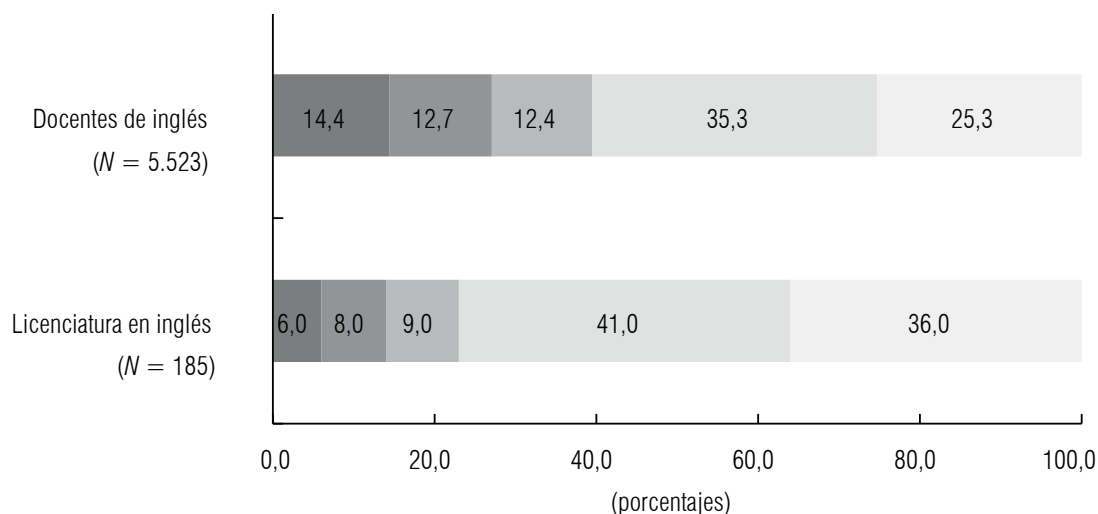
Fuente: Icfes; cálculos del autor.

4. NIVEL DE INGLÉS DE LOS DOCENTES

Hasta el momento no se ha analizado la calidad de los docentes, lo cual tiene un efecto considerable sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Bonilla y Galvis, 2014; Rockoff, 2004). Para ello, el Gráfico 6 presenta los resultados asociados con el diagnóstico realizado a los docentes de inglés en servicio del sector público, donde se puede apreciar que el 25% alcanzó el nivel B+ y el 35% el nivel B1. No obstante, resulta preocupante que el 12,4% alcance el nivel A2; el 12,7%, el nivel A1, y el 14,4%, el nivel A-, puesto que los objetivos del MEN contemplan que hacia 2019 todos los docentes de inglés del país alcancen el nivel B2.

El anterior resultado refleja uno de los problemas fundamentales de la educación en Colombia: la calidad docente es relativamente mala (Barón y Bonilla, 2011). En ese orden de ideas, se puede decir que los bajos niveles de bilingüismo entre los estudiantes se explican, en gran medida, porque una buena proporción de los docentes de inglés no alcanza, a su vez, un amplio dominio del idioma.

Las deficiencias en el nivel de inglés de los docentes se gestan desde que estos cursan sus estudios de educación superior. Como se puede ver en el Gráfico 6, el 36% de los estudiantes del programa de licenciatura en inglés que tomaron la prueba Saber Pro se encuentra en el nivel B+. No obstante, al tiempo se aprecia que una parte considerable de los egresados se ubica en categorías asociadas con un bajo nivel de inglés. El 6% se ubica en la categoría A-; el 8% en A1; el 9% en A2; y el 41% en B1. Aquí vale la pena resaltar que el MEN espera que los estudiantes de la licenciatura alcancen el nivel C1 hacia 2019. No obstante, mirando las tendencias actuales se puede decir que los retos son enormes, pues en la actualidad tan solo el 36% sobrepasa el nivel B1.

GRÁFICO 6. DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES Y LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN INGLÉS

Nota: el desempeño de los docentes corresponde a la prueba de diagnóstico de 2012 de los docentes de inglés en servicio; el de los estudiantes del programa de Licenciatura en Inglés, a los resultados del área de inglés de la prueba Saber Pro de 2011.

Fuentes: Icfes y MEN.

4.1 OFERTA DE DOCENTES DE INGLÉS

En Colombia se presenta una escasez de docentes de inglés calificados, lo cual se puede constatar al analizar el volumen de egresados del programa de licenciatura en inglés, quienes son los que tienen las competencias requeridas para ejercer dicha labor. En 2011 presentaron la prueba Saber Pro 185 estudiantes próximos a graduarse de este programa; en 2010, 54; en 2009, 58. Por otro lado, según la información de la base de datos del MEN, entre 2002 y 2010 se graduaron 127 personas de este programa.

No obstante, la demanda proveniente del sector educativo es significativamente mayor a esta oferta. En 2011 Colombia registró un total de 23.365 colegios y 292 establecimientos de educación superior⁸, lo que implica que en el sector educativo se requieren aproximadamente 47.000 docentes de inglés calificados⁹. De acuerdo con el MEN, en Colombia hay 15.000 docentes de inglés en el sector

⁸ Véase, MEN: http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?begin=1&seccion=1&id_categoria=2&dpto=&mun=&et=&ins=&sede=

⁹ En este cálculo se asume que los colegios y los establecimientos educativos superiores requieren por lo menos dos docentes de inglés calificados.

educativo¹⁰, lo cual implicaría un déficit aproximado de 32.000 docentes. El déficit cuantitativo en la oferta de docentes se puede corroborar en el hecho de que, de acuerdo con la encuesta C-600 del DANE, el 83% de los colegios no oficiales del país no imparten inglés a sus estudiantes, lo cual es preocupante si se contempla que el 57% de los colegios en Colombia son públicos¹¹.

La razón para este déficit subyace en que no existen incentivos suficientes para que los bachilleres estudien para convertirse en docentes de inglés, sobre todo aquellos que alcanzan un alto dominio del idioma. Por ejemplo, Barón (2010) muestra que en Colombia los individuos de altos estándares académicos no se convierten en docentes debido al beneficio económico comparativamente bajo de esta profesión, lo que la hace poco atractiva y afecta de manera negativa la calidad educativa. Específicamente, calculó que los recién graduados de programas de educación ganan en promedio salarios que son 28% menores a los de los recién egresados en Economía, Administración y Contaduría, y casi 40% menores que los de Ingeniería.

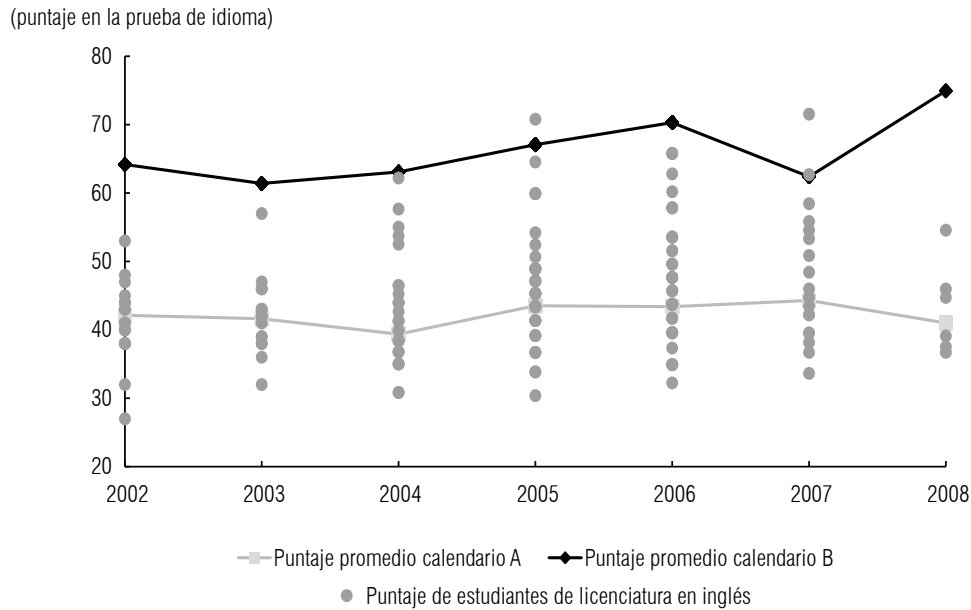
Lo anterior ocasiona que una buena proporción de los que ingresan a la carrera de pedagogía tengan estándares académicos comparativamente bajos. En este aspecto, Barón y Bonilla (2011) encuentran que, entre los graduados de la educación superior, los que estudiaron licenciaturas tuvieron un peor desempeño en la prueba Saber 11, lo cual es afín con los resultados obtenidos por Barrera *et al.* (2012). Esta situación también se presenta entre los estudiantes del programa de licenciatura en inglés. Al analizar sus puntajes en el área de inglés de la prueba Saber 11, se encuentra que no alcanzaron puntajes comparativamente altos. El Gráfico 7 muestra que la cohorte de 2011 obtuvo puntajes en el área de inglés de la prueba Saber 11 que fueron significativamente menores al promedio obtenido por los estudiantes del calendario B. Incluso, algunos tuvieron puntajes menores al promedio del calendario A (los puntajes individuales de los estudiantes del programa de licenciatura corresponden a los grises dispersos cada año), lo que demuestra que no tuvieron un buen desempeño en el área en que con posterioridad cursaron sus estudios superiores. Por tanto, no resulta sorprendente que las proporciones de docentes y estudiantes de licenciatura en inglés que se ubican en los niveles B1 y B+ sean considerablemente menores a aquellas de los estudiantes de calendario B. De esta manera, se observa que los estudiantes que ingresan al programa de licenciatura en inglés no presentan un amplio dominio del idioma

¹⁰ Cifra tomada de la presentación del MEN en el II Encuentro de Instituciones de Educación Superior, disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-311746.html>

¹¹ Ministerio de Educación Nacional http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=1&id_categoria=2&consulta=ee_sector&nivel=1&dpto=&et=&mun=&ins=&sede=

al momento de iniciar sus estudios, lo que no representa una condición deseable para quienes luego se convierten en docentes de inglés.

GRÁFICO 7. DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN INGLÉS EN EL ÁREA DE IDIOMAS DE LA PRUEBA SABER 11 (COHORTE 2011)



Fuente: Icfes; cálculos del autor.

Estos resultados indican que para mejorar el grado de bilingüismo entre los estudiantes colombianos resulta fundamental invertir en mejorar las competencias lingüísticas de los docentes de inglés en servicio. Si la intervención se concentra en aquellos que no han alcanzado las metas propuestas por el MEN para 2019, habría que invertir en el 75% de los docentes de inglés, lo cual equivaldría a 11.250 de ellos. Un programa de un año y medio dedicado al aprendizaje del inglés tiene un costo de \$5.648.000 (pesos de 2013)¹², de tal forma que en total se tendrían que invertir \$63.540 millones (pesos de 2013) para reducir el déficit cualitativo en la oferta de docentes de inglés. Por otro lado, para disminuir el déficit cuantitativo habría que generar incentivos para que esta profesión se vuelva más atractiva entre los bachilleres que continúan hacia sus estudios superiores, en especial entre aquellos que obtienen los mayores puntajes (calendario B). En este aspecto, los estudios más relevantes sobre el tema demuestran que atraer a los mejores profesionales a

¹² Costo calculado en junio de 2013 con base en información recolectada de diversos centros de formación especializados en ofrecer programas dedicados al aprendizaje del inglés.

la docencia contribuye a aumentar la calidad educativa (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2010; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004).

Una forma de lograrlo consiste en mejorar la remuneración docente, la cual es comparativamente baja en Colombia (Barón, 2010). En este tema es importante resaltar que en 2002 se estableció el Nuevo Estatuto Docente, el cual contempla el desempeño y el mérito de los profesores como componentes fundamentales en la carrera pedagógica, concretamente en lo concerniente al ingreso, ascenso y permanencia¹³. De acuerdo con Barrera *et al.* (2012), dicha modificación mejoró las condiciones salariales de los docentes en Colombia; sin embargo, su aplicación no ha sido del todo exitosa, como resultado de su falta de operatividad. Además, si bien es cierto que el salario de enganche de los docentes es competitivo, los incrementos durante la carrera pedagógica son comparativamente menores, de manera que terminan siendo inferiores en la parte alta de la distribución de los salarios.

Tanto en el nuevo como en el viejo estatuto docente la remuneración se basa en la experiencia y el nivel educativo, lo cual incentiva a que los docentes adquieran mayores credenciales (especializaciones, maestrías y doctorados); no obstante, estos no reciben pagos en función de sus logros o resultados, lo que disminuye la motivación y los desincentiva a permanecer en esta labor, de tal forma que aquellos de mejores habilidades se insertan en otras profesiones (Barón y Bonilla, 2011). Barrera *et al.* (2012) argumentan que algunas formas de incentivar el logro de los docentes consisten en esquemas donde el salario se encuentra determinado por el esfuerzo o por el aprendizaje de los estudiantes. Estas políticas se han aplicado con éxito en los Estados Unidos, Israel e India, y han mostrado resultados positivos (Muralidharan y Sundararaman, 2009; Lavy, 2009; Jacob y Lefgren, 2007; Hanushek y Rivkin, 2006; Duflo y Hanna, 2005).

Un esquema como el anterior no solo favorecería la permanencia de los docentes en el magisterio, sino que podría atraer algunos de mejor calidad. No obstante, es importante tener en cuenta que un incremento en la oferta de docentes implicaría un costo mensual promedio de \$1.653.000 (pesos de 2013) para unos 32.000 docentes de inglés que entrarían a formar parte del sector educativo¹⁴, de tal forma que esta inversión sería de \$53.000 millones mensuales (pesos de 2013).

¹³ Para mayor información acerca del Nuevo Estatuto Docente, consúltese el Decreto 1278 de 2002, Barrera *et al.* (2012), y Bonilla y Galvis (2014).

¹⁴ Este costo se calculó ponderando el salario por la participación docente en cada una de las categorías asociadas con el sistema de clasificación docente. El número total de docentes en cada escalafón se obtuvo de la base de datos del formulario C-600 del DANE y la información de los salarios del escalafón, de los decretos 1001 y 1002 de 2013. El escalafón docente clasifica a los profesores de acuerdo con su preparación académica, experiencia y méritos.

5. ¿CÓMO ESTÁ COLOMBIA FRENTE A OTROS PAÍSES?

Hasta el momento se ha expuesto que el nivel de inglés de los estudiantes y docentes colombianos no alcanza los rangos esperados por el MEN y que, en general, los resultados indican que el nivel de bilingüismo puede catalogarse como bajo. No obstante, no se ha comparado a Colombia con otros países de características similares. La idea detrás de este ejercicio subyace en que, aunque internamente los resultados del país no son alentadores, es posible que comparativamente se encuentre en una mejor situación que otros países latinoamericanos.

Los resultados del área de inglés de la prueba Saber 11 no son comparables con sus equivalentes en otros países, pues se trata de pruebas distintas. No obstante, una forma de sobrepasar esta barrera consiste en comparar los puntajes medios obtenidos en el examen Toefl¹⁵. Lo primero que se puede observar al realizar este ejercicio es que Colombia se encuentra en la cola de la distribución, siendo superada por la gran mayoría de los países latinoamericanos (Gráfico 8). Y aunque el examen es tomado por una proporción no representativa de la población¹⁶, lo cierto es que el desempeño comparativo en el segmento poblacional que sí cubre el examen refleja que, en efecto, los colombianos no tienen un buen dominio del inglés.

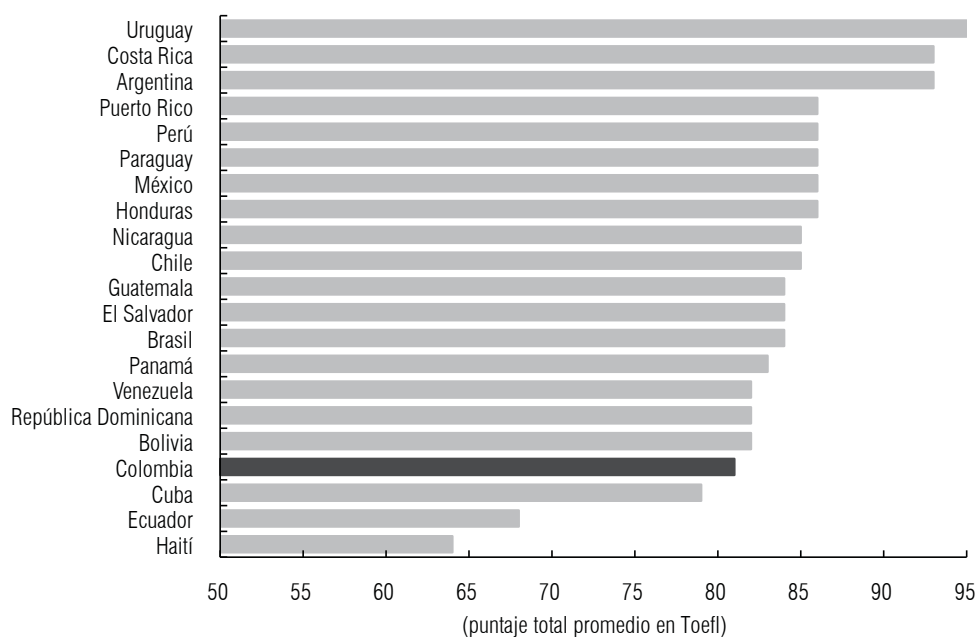
El resultado anterior no es casualidad, ya que se presenta al analizar medidas diseñadas específicamente para comparar el nivel de inglés entre países, como el English Proficiency Index (EPI), y se calcula ponderando los resultados obtenidos por individuos adultos en pruebas que miden las distintas competencias lingüísticas en el idioma. Vale la pena mencionar que su cálculo solo incluye a países en los cuales, como mínimo, 400 personas tomaron las pruebas y por lo menos 100 tomaron cada una de estas. Las pruebas fueron las mismas para todos y las presentaron 1'668.798 personas en 52 países y dos

¹⁵ El Toefl, que se aplica en más de 165 países, es un examen internacional diseñado para medir el dominio del inglés por parte de personas cuyo idioma nativo es distinto a este. Evalúa las principales competencias lingüísticas requeridas para comunicarse efectivamente (*reading, listening, writing, speaking*) con un enfoque estrictamente académico. El puntaje total corresponde a la suma de los puntajes obtenidos en cada una de las competencias evaluadas. En cada área el puntaje mínimo es de 0 y el máximo es de 30. Por tanto, el máximo puntaje total es de 120. La información acerca de los puntajes obtenidos por las personas que presentaron la prueba entre enero de 2012 y diciembre de 2012 se encuentra en http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf

¹⁶ Se trata, principalmente, de jóvenes que buscan cursar estudios en el exterior, por lo cual, al igual que en la prueba Saber Pro, se puede presentar sesgo de selección.

territorios entre 2009 y 2011, lo que permite contar con un marco comparativo estandarizado y representativo¹⁷.

GRÁFICO 8. DESEMPEÑO DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS EN EL EXAMEN TOEFL (2012)



Fuente: Educational Testing Service (ETS).

La posición de Colombia en el escalafón de 2012 refleja un nivel de inglés particularmente bajo. Los resultados del EPI de 2012 advierten que los países latinoamericanos se encuentran entre los que tienen el peor desempeño en las pruebas de inglés, factor atribuido al uso del español como lengua internacional en esta región y a la baja calidad educativa, sobre todo la pública (EF, 2012). Sin embargo, lo más preocupante subyace en que Colombia es el penúltimo en el escalafón que incluye al grupo de países latinoamericanos (Cuadro 6) y, en la clasificación general, ocupa el puesto 50 entre los 54 países y territorios que componen la muestra. Esto precisamente refleja el hecho de que el nivel de inglés en el país es bajo y que se trata de un resultado robusto, ya que es independiente del indicador que se analice.

Lo anterior refleja la necesidad de fortalecer la política de Estado asociada con el tema de bilingüismo en Colombia. En este ámbito, vale la pena mirar las experiencias que otros países latinoamericanos han tenido. Chile, por ejemplo,

¹⁷ Para obtener mayor información acerca de las pruebas de inglés aplicadas, así como el cálculo del EPI, consúltese www.ef.com/epi

también tiene un programa dedicado a mejorar el dominio del inglés entre los bachilleres, denominado English Opens Doors. En esencia, se trata de un programa con objetivos y líneas de acción similares a las del PNB. Al igual que en Colombia, se adoptó el MCERL para tener un marco que evalúa las competencias lingüísticas. Igualmente, el programa enfatiza en la necesidad de fortalecer las capacidades de los docentes, contemplando su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes¹⁸.

CUADRO 6. POSICIÓN DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS EN EL ESCALAFÓN DEL EPI 2012

POSICIÓN	PAÍS	EPI	NIVEL
20	Argentina	55,38	Medio
26	Uruguay	53,42	Bajo
33	Perú	50,55	Bajo
34	Costa Rica	50,15	Bajo
38	México	48,6	Bajo
39	Chile	48,41	Muy bajo
40	Venezuela	47,5	Muy bajo
41	El Salvador	47,31	Muy bajo
43	Ecuador	47,19	Muy bajo
46	Brasil	46,86	Muy bajo
47	Guatemala	46,66	Muy bajo
50	Colombia	45,07	Muy bajo
51	Panamá	44,68	Muy bajo

Fuente: EF English Proficiency Index 2012.

Las iniciativas de este programa incluyen intercambios para los estudiantes próximos a graduarse del programa de licenciatura en inglés, las cuales permiten mejorar las habilidades lingüísticas de los prospectos docentes, y cursos de capacitación para mejorar la enseñanza de esta lengua extranjera por parte de los docentes en servicio. Lo interesante de este programa consiste en que incluye a aquellos del sector rural, donde la calidad educativa tiende a ser menor (Perfetti, 2003). No obstante, las iniciativas van más allá del profesorado, ya que se promueven debates, concursos de deletreo y diálogos entre los estudiantes, tanto del bachillerato como de la primaria. Finalmente, cuentan con el Centro Nacional

¹⁸ Para mayor información acerca de este programa, consúltese <http://www.ingles.mineduc.cl/>

de Voluntarios, programa que otorga a los estudiantes chilenos la oportunidad de interactuar con personas cuyo idioma materno es el inglés.

La implementación del programa de bilingüismo en Chile ha mostrado logros importantes. De acuerdo con su ministerio de educación, 33 estudiantes próximos a convertirse en docentes de inglés cursaron programas de intercambio en el exterior en 2006; en 2007, 97. Igualmente, el tamaño del voluntariado creció de manera exponencial, pasando de 15 en 2004 a 554 en 2008. Por otro lado, el número de docentes de inglés capacitados pasó de 501 a 1.800 entre 2004 y 2008, mientras que el número de estudiantes participantes en los debates en inglés pasó de menos de 500 a cerca de 2.500 en ese mismo período¹⁹.

En Colombia también se han realizado esfuerzos concretos para fortalecer el aprendizaje del inglés, atribuibles al PNB. Uno de estos es el programa *Bunny Bonita*, que consiste en una serie de videos cuyo objetivo es enseñar inglés básico (A1) a niños entre 4 y 8 años de edad. Otro es *English for Colombia* (ECO), programa diseñado principalmente para el sector rural, en el cual se imparten lecciones de inglés mediante el uso de discos compactos (CD). En cuanto a los docentes, cuenta con el programa de Desarrollo Profesional para Docentes (*Teacher Development Program*), así como *Yes! e-English for Teachers*. Finalmente, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) ofrece el programa Inglés para Todos, el cual es un curso ofrecido a todos los colombianos; no solo docentes de inglés o estudiantes²⁰.

Al igual que en Chile, el PNB reconoce la capacitación docente como un componente fundamental para alcanzar un mayor nivel entre los estudiantes. De acuerdo con cifras del MEN, hasta 2012 se capacitaron 7.700 docentes de inglés de la educación básica y media, lo que corresponde al 51% de los docentes de inglés en servicio. También se ha trabajado con 142 angloparlantes, equivalentes a los voluntarios en Chile, quienes imparten clases de inglés en algunos colegios oficiales y acompañan a los programas de licenciatura en inglés. Además, el MEN trabaja de manera directa con el 44% de las secretarías de educación del país para socializar los programas mencionados²¹.

Sin embargo, sin desestimar los esfuerzos existentes, es posible que en Colombia se puedan fortalecer los programas de bilingüismo, ya que los resultados aún se encuentran lejos de las metas propuestas. Por ejemplo, los programas de intercambio para los estudiantes de licenciatura en inglés constituyen una buena aproximación para mejorar las habilidades lingüísticas de los futuros docentes,

¹⁹ Estos resultados se encuentran en <http://www.oecd.org/edu/ceri/41486470.pdf>

²⁰ Para obtener mayor información acerca de los proyectos del PNB, consúltese <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

²¹ Información suministrada durante el II Encuentro de Instituciones de Educación Superior; véase: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-311746.html>

pues permite tener un mayor contacto con la lengua extranjera. Además, aumenta su motivación, ya que en Colombia el número de hablantes nativos de inglés en las instituciones educativas es escaso. Igualmente, se puede tener en cuenta lo relacionado con los debates, concursos y diálogos en inglés, además del ejemplo que representa el Centro Nacional de Voluntarios de Chile.

6. CONCLUSIONES

Los retos en el tema de bilingüismo en Colombia son enormes: el nivel de inglés de los estudiantes es relativamente bajo; así lo demuestran los resultados asociados con su desempeño en la prueba de inglés de los exámenes de Estado, los cuales son resultados consistentes con los de Sánchez-Jabba (2012) y MEN (2005), donde se estimó que una proporción muy reducida de los estudiantes colombianos pueden ser catalogados como bilingües.

Entre los bachilleres los resultados son particularmente preocupantes, ya que más del 90% no sobrepasa el nivel correspondiente al de un usuario básico (A-, A1 o A2). Por su lado, los estudiantes de la educación superior, en especial los universitarios, presentan un mejor nivel de inglés, aunque aún se encuentran lejos de los rangos esperados por el MEN. En ese sentido, el hecho de que la línea base no muestre un buen desempeño lleva a pensar que las metas propuestas por el MEN para 2019 son ambiciosas, puesto que los objetivos aún no se han cumplido y las tendencias que se observan se caracterizan por mostrar avances poco significativos.

Esta situación no solo compromete a los estudiantes, sino que también se presenta entre los docentes de inglés, pues tan solo el 25% alcanza el nivel esperado en las pruebas. En ese orden de ideas, no son sorprendentes los resultados obtenidos por los estudiantes, ya que la calidad de los docentes tiene una incidencia significativa sobre su rendimiento académico. El déficit cualitativo en la oferta de docentes de inglés se evidencia desde su paso por los estudios superiores y el bachillerato, puesto que los estudiantes del programa de licenciatura en inglés no presentan el desempeño esperado en la prueba Saber Pro, como tampoco antes, cuando se someten a la prueba Saber 11 en su calidad de bachilleres. Además, esta situación muestra que los bachilleres con un nivel de inglés comparativamente alto no ingresan a los programas de licenciatura de inglés. Lo anterior se debe a que esta profesión es poco atractiva desde el punto de vista económico, pues su remuneración es comparativamente baja, lo cual podría explicar el déficit cuantitativo en la oferta de docentes de inglés calificados.

Para suplir el déficit en la oferta se recomienda que las políticas educativas dirigidas a mejorar el nivel de inglés se concentren en los docentes. De manera concreta, se debe capacitar a aquellos que no tienen las competencias lingüísticas requeridas para su oficio. Igualmente, se deben generar incentivos que promuevan la inclusión al magisterio de individuos que desde el colegio alcanzan

altos niveles de inglés. Una forma de lograr esto último podría consistir en la modificación de la remuneración docente, implementando esquemas salariales que contemplen los logros del profesorado, como se ha hecho en otros países, de manera que haya incentivos para que ingresen individuos de altas habilidades. Esto es consistente con lo sugerido por Barrera *et al.* (2012), quienes proponen destinar recursos específicos a la bonificación de los docentes, los cuales permitan tener una remuneración determinada por su esfuerzo y su desempeño en las evaluaciones. También, resulta crucial fortalecer los programas de licenciatura en inglés ofrecidos actualmente en el país, ya que, como se apreció, una buena parte de los profesionales en ésta área no cuenta con los estándares académicos requeridos para enseñar la lengua extranjera.

Las recomendaciones de este estudio no son lejanas a los objetivos del PNB, ya que una de sus principales líneas de acción consiste en la capacitación docente. Tampoco son distantes a las de Mejía (2009), quien advierte la necesidad de capacitar y brindar mayor apoyo a los docentes de inglés de la educación básica, pues son los que muestran los peores resultados en las pruebas de diagnóstico. En esencia, es necesario fortalecer el PNB para alcanzar un mayor grado de bilingüismo en Colombia, concentrando los esfuerzos en la institucionalidad existente. Para ello se requiere que este programa tenga un mayor impacto y alcance, pues aunque ha exhibido esfuerzos importantes, los avances en el tema de bilingüismo han sido limitados, lo que se refleja en el rendimiento de los estudiantes en la prueba de inglés.

REFERENCIAS

- Alesina, A.; La Ferrara, E. (2005). “Ethnic Diversity and Economic Performance”, *Journal of Economic Literature*, vol. 42, pp. 762-800.
- Alonso, J. C.; Gallo, B.; Torres, G. (2012). “Elementos para la construcción de una política pública de bilingüismo en el Valle del Cauca: un análisis descriptivo a partir del censo ampliado de 2005”, *Estudios Gerenciales*, vol. 28, pp. 59-67.
- Angulo, R.; Azevedo, J.; Gaviria, A.; Páez, G. (2012). “Movilidad social en Colombia”, documento CEDE, núm. 43, Centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico, Universidad de los Andes.
- Banerjee, A.; Duflo, E. (2011). *Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty*, New York: Public Affairs.
- Barón, J.; Bonilla, L. (2011). “La calidad de los maestros en Colombia: desempeño en el examen de Estado del Icfes y la probabilidad de graduarse en el área de educación”, Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional, núm. 152, Banco de la República, agosto.

- Barón, J. (2010). “Primeras experiencias laborales de los profesionales colombianos: probabilidad de empleo formal y salarios”, Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional, núm. 132, Banco de la República.
- Barrera-Osorio, F.; Maldonado, D.; Rodríguez, K. (2012). “Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas”, documento CEDE, núm. 41, Centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico, Universidad de los Andes.
- Barro, R. (1991). “Economic Growth in a Cross Section of Countries”, *Quarterly Journal of Economics*, vol. 106, núm. 2, pp. 407-443.
- Bonilla, L.; Galvis, L. (2014). “Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia”, en A. Otero, A. Sánchez Jabba, *Educación y desarrollo regional en Colombia*, Colección de Economía Regional, Banco de la República, pp. 159-209.
- Bonilla, L. (2010). “Movilidad intergeneracional en educación en las ciudades y regiones de Colombia”, núm. 130, Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional, Banco de la República.
- Carlner, G. (1981). “Wage Differences by Language Group and the Market for Language Skills in Canada”, *Journal of Human Resources*, vol. 16, núm. 3, pp. 384-399.
- Chiswick, B. (2008). “The Economics of Language: An Introduction and Overview”, IZA Discussion Paper, núm. 3568, IZA: Institute for the Study of Labor.
- Clingsmith, D. (2006). “Bilingualism, Language Shift, and Economic Development in India, 1931-1961”, job market paper, Department of Economics, Harvard University, 30 de octubre.
- Clotfelter, C. T.; Ladd, H. F.; Vigdor, J. L. (2010). “Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects”, *The Journal of Human Resources*, vol. 45, núm. 3, pp. 655-681.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Duflo, E.; Hanna, R. (2005). “Monitoring Works: Getting Teachers to Come to School, working paper, núm. 11880, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Education First (2012). *EF English Proficiency Index 2012* [en línea], disponible en: http://www.ef.se/~/media/efcom/epi/2012/full_reports/ef-epi-2012-report-master-lr-2
- Fandiño-Parra, Y.; Bermúdez-Jiménez, J.; Lugo-Vásquez, V. (2012). “Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe”, *Educación y Educadores*, vol. 15, núm. 3, pp. 363-381.
- Graddol, D. (2006). *English Next*, London: British Council.
- Guiso, L.; Sapienza, P.; Zingales, L. (2009). “Cultural Biases in Economic Exchange”, *Quarterly Journal of Economics*, núm. 124, pp. 1095-1131.

- Hanushek, E. A.; Rivkin, S. G. (2006). "Teacher Quality", en E. A. Hanushek y F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, tomo 2, cap. 18, pp. 1052-1078, Amsterdam: North Holland.
- Helliwell, J. (1999). "Language and Trade", en A. Breton (ed.), *Exploring the Economics of Language*, Canadá: Canadian Heritage.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2006). "¿Qué evalúan las pruebas?", documento interno, Icfes.
- Jacob, B.; Lefgren, L. (2007). "Principals as Agents: Subjective Performance Assessment in Education", *Journal of Labor Economics*, vol. 26, núm. 1, pp. 101-136.
- Ku, H.; Zussman, A. (2010). "Lingua franca: The role of English in international trade", *Journal of Economic Behavior & Organization*, vol. 75, núm. 2, pp. 250-260.
- Lavy, V. (2009). "Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity, and Grading Ethics", *American Economic Review*, vol. 99, núm. 5, pp. 1979-2011.
- Mankiw, N. G.; Romer, D.; Weil, D. (1992). "A Contribution to the Empirics of Economic Growth", *Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, núm. 2, pp. 407-437.
- McManus, W.; Gould, W.; Welch, F. (1983). "Earnings of Hispanic Men: The Role of English Language Proficiency", *Journal of Labor Economics*, vol. 1, núm. 2, pp. 101-130.
- Mejía, A. M.; López-Mendoza, A.; Peña, B. (comps.) (2011). *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*, Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Mejía, A. M. (2009). "Teaching English to Young Learners in Colombia", *Mextesol*, vol. 33, núm. 1, pp. 103-114.
- Mejía, A. M. (2006). "Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities", *Colombian Applied Linguistics Journal*, núm. 8, pp. 153-167.
- Méltiz, J. (2008). "Language and Foreign Trade", *European Economic Review*, núm. 52, pp. 667-699.
- Mincer, J. A. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia: Columbia University Press.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). "Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés", *Guías*, núm. 22, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). "Educación: Visión 2019" [en línea], documento para discusión, disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122719.html>
- Muralidharan, K.; Sundararaman, V. (2009). "Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India", working paper, núm. 15323, National Bureau of Economic Research, Inc.

- Núñez, J.; Steiner, R.; Cadena, X.; Pardo, R. (2002). ¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia?, Archivos de Economía, núm. 193, Departamento Nacional de Planeación.
- Perfetti, M. (2003). “Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia” [en línea], documento preparado para la FAO-Unesco-DGCS-CIDE-Reduc, pp. 164-216, disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-73482_archivo.pdf.
- Rivkin, S. A.; Hanushek, E. A.; Kain, J. F. (2005). “Teachers, Schools, and Academic Achievement”, *Econometrica*, vol. 73, núm. 2, pp. 417-458.
- Rockoff, J. (2004). “The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data”, *American Economic Review*, vol. 94, núm.2, pp. 247-252.
- Sánchez-Jabba, A. (2012). “El bilingüismo en los bachilleres colombianos”, Documentos de Trabajo sobre Economía Regional, núm. 159, Banco de la República.
- Schultz, T. (1962). “Investment in Human Beings”, *Journal of Political Economy*, vol. 70, núm. 5, pp. 1-157.
- Tainer, E. (1988). “English Language Proficiency and the Determination of Earnings among Foreign-Born Men”, *The Journal of Human Resources*, vol. 23, núm. 1, pp. 108-122.
- Vélez-Rendon, G. (2003). “English in Colombia: a Sociolinguistic Profile”, *World Englishes*, vol. 22, núm. 2, pp. 185-198.