

BILINGÜISMO EN COLOMBIA

ANDRÉS SÁNCHEZ JABBA*

RESUMEN

Este estudio analiza el bilingüismo español-inglés en el sector educativo colombiano, utilizando el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas como medida indicativa del dominio de esta lengua extranjera. Los resultados demuestran que Colombia es un país con un bajo nivel de inglés, lo cual puede constatarse al cuantificar la proporción de estudiantes y docentes en niveles relacionados con un bajo dominio del idioma, y en los puntajes obtenidos por los colombianos en exámenes internacionales que miden el desarrollo de las distintas competencias lingüísticas. Esta situación es persistente, pues no se observan avances significativos en el desempeño de los estudiantes en las pruebas de inglés estandarizadas. Ello refleja la poca probabilidad de que se cumplan las metas de avance en el bilingüismo propuestas por el Ministerio de Educación Nacional hacia 2019. Por esta razón se recomienda ajustarlas.

Palabras clave: Bilingüismo, competencias lingüísticas, calidad docente.

Clasificaciones JEL: I21, I23, I25.

* Investigador del Centro de Estudios Económicos Regionales, Banco de la República, Cartagena. Correo electrónico: asanchja@banrep.gov.co. El autor agradece los aportes y comentarios de Adolfo Meisel, Jaime Bonet, Luis Armando Galvis, Karelys Guzmán y Andrea Otero. Álvaro Flórez y Lina Moyano realizaron un excelente trabajo como asistentes de investigación. Fecha de recepción: septiembre 16 de 2013; fecha de aceptación: noviembre 12 de 2013.

ABSTRACT

Bilingualism in Colombia

This study analyzes Spanish-English bilingualism in Colombia's educational sector, using the European Common Framework of Reference for Languages as an indicative measure of language proficiency. The results show that Colombians have low English language proficiency, a fact that is confirmed by calculating the proportion of students and teachers grouped in levels associated with low language skills, as well as the average scores obtained by Colombians in international tests for nonnative English speakers. This situation is persistent, and conveyed in the evolvement of students' recent performance on standardized English tests, which has characterized itself by the absence of significant progression. This reflects the decreased likelihood of fulfilling the goals related to foreign language proficiency levels in Colombia, proposed by the Ministry of Education, hence an adjustment recommendation.

Keywords: Bilingualism, language proficiency, teacher quality.

JEL Classifications: I21, I23, I25.

I. INTRODUCCIÓN

El capital humano es uno de los ejes fundamentales del desarrollo de una sociedad. Sus efectos positivos se pueden ver en la reducción de la pobreza (Banerjee & 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 et al., 1992). Inicialmente, el capital humano se relacionó con la educación y la salud (Schultz, 1962). Sin embargo, recientemente diversos estudios han reconocido la importancia de las habilidades lingüísticas como uno de los factores determinantes de este (Carliner, 1981; Chiswick, 2008; McManus et al., 1983; Tainer, 1988).

Precisamente, 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. Helliwel (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 & Farrera (2005) advierten que la diversidad lingüística en un país se encuentra negativamente relacionada con el crecimiento económico, o en otras palabras, que la consolidación de un idioma es un factor con un efecto positivo sobre el crecimiento económico. A nivel microeconómico, Chiswick (2008), Tainer (1988) y McManus et al. (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 manejan distintos idiomas.³ Precisamente, Ku & Zussman (2010) muestran que la adopción de una lingua franca reduce barreras comerciales asociadas con la dificultad de comunicarse en lenguas maternas divergentes.⁴ Así, el número de personas que aprenden este idioma creció exponencialmente a lo largo de las últimas décadas. Graddol (2006) establece que entre la década de los setenta y la anterior el número de personas en el mundo aprendiendo inglés pasó de menos de 300 millones a cerca de 1.200 millones, y se espera que hacia finales de esta década alcance 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 estu-

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 su uso permanente para la comunicación.

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

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

⁴ Este tipo de costos comerciales ha sido documentado en diversos estudios, entre los cuales se destacan Melitz (2008) y Guiso et al. (2009).

diantes internacionales recibe clases en este idioma y el hecho de que la mayoría de las mejores universidades del mundo se encuentran en países en donde este es el idioma oficial. Sin embargo, su importancia va más allá de lo anterior: es uno de los idiomas 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 implementación 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 Estados Unidos, la Unión Europea, EFTA (European Free Trade Association) (Suiza, Islandia, Noruega y Liechtenstein), Turquía, Japón, Israel, Corea, y Canadá, entre otros. Como se puede ver, estos acuerdos se realizan con países cuya lengua materna no es el español, lo que nos indica que cada vez adquiere una mayor importancia el dominio de una lengua extranjera.

Para favorecer el fortalecimiento de una lengua extranjera, el MEN estableció el Programa Nacional de Bilingüismo en 2004, cuyo principal objetivo consiste en fomentar el aprendizaje del inglés, así como el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del mismo. En esencia, se trata de la formulación de una política de Estado dirigida a fortalecer el bilingüismo. Sin embargo, como veremos a lo largo de este estudio, 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) deseables, en particular en lo que concierne a la oferta de docentes de inglés calificados.

El objetivo de este estudio es examinar el nivel de inglés de los estudiantes y docentes colombianos, mirando su desempeño en pruebas estandarizadas que miden algunas de las competencias básicas en el manejo del idioma. Los resultados se analizan bajo un marco evaluativo adoptado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), lo que permite no solo presentar un panorama asociado con la situación del inglés en Colombia, sino que permite 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 tipo de bilingüismo predominante en Colombia (Mejía, 2006).

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Con el establecimiento del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) y un entorno caracterizado por la apertura comercial, 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 asociados con el bilingüismo se han concentrado en el componente lingüístico, es decir, en los programas y políticas educativas, además de metodologías pedagógicas, que facilitan y promueven el aprendizaje del inglés.⁵ En este sentido, vale la pena resaltar los estudios compilados por Mejía *et al.* (2011), los cuales contienen algunos de los principales aportes a la literatura nacional.

En lo concerniente específicamente 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 rol 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 *et al.* (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 autor 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 anterior 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 por parte otros segmentos pertenecientes a población del 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,

⁵ Otros estudios sobre bilingüismo, tales como el de Sánchez-Jabba (2012), o Alonso *et al.* (2012), analizan el nivel de inglés de una población específica, concentrándose en lo económico, y dejando de lado lo concerniente a las metodologías asociadas con la enseñanza del idioma y las prácticas pedagógicas.

quienes tienen una influencia significativa sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Bonilla & Galvis, 2011; 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.

III. 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 educativo 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 a 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 educativo 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 de estas pruebas 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 estructurados 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 la educación superior. Más aún, en las dos pruebas, esta evaluación se hace bajo los mismos términos y parámetros, que en este caso corresponden a los del Marco

Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL). El MCERL consiste en una serie de estándares en los cuales se describen los logros de estudiantes de lenguas extranjeras. El objetivo de dicho marco subyace en generar un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación de una lengua extranjera, que aplique para todos los idiomas y permita la comparación entre países. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) adoptó el MCERL para favorecer la operatividad del Programa Nacional de Bilingüismo. Así, desde el 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	Pre intermedio
B2	Intermedio
C1	Pre avanzado
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 bajo circunstancias cotidianas y sencillas. Por su parte, en las categorías B1 y B+ se encuentran usuarios independientes, quienes son capaces de comunicarse y expresarse bajo circunstancias más abstractas y complejas. Como se puede ver, en dicho cuadro no se presentan las categorías B2, C1 o C2. Esto se debe a que solo una proporción bastante reducida de los estudiantes colombianos alcanza estos

CUADRO 2
*Competencias esperables de los estudiantes
 según nivel de inglés*

Competencias	
Usuario Independiente	B+ Supera el nivel B1.
	B1 Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sean 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.
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.
	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.
Nivel Inferior	A- No alcanza el nivel A1.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

niveles de inglés, razón por la cual es más práctico incluir la categoría B+, que precisamente agrupa a los pocos estudiantes que logran tener un alto dominio 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 encuentra la mayoría de los estudiantes.

El Gobierno Nacional ha tomado iniciativas dedicadas a fomentar el aprendizaje del inglés y a mejorar la calidad en la enseñanza del mismo, siendo el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) la principal de estas iniciativas. 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 la promoción de 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, y que el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés conlleva al surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, el reconocimiento de otras culturas y el crecimiento individual y colectivo.

Uno de los principales aportes del Programa consiste en que ha permitido diagnosticar plenamente las competencias lingüísticas, en esta lengua, de estudiantes y docentes. Esto se debe a que su implementación implicó la adopción del MCERL, factor que permitió, además del establecimiento de estándares internacionalmente comparables, el seguimiento a los procesos de enseñanza del idioma, evaluando sistemáticamente el desempeño en el área de inglés en los exámenes de Estado.

Precisamente, la fijación de estos estándares ha permitido establecer 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; los estudiantes próximos a graduarse de licenciaturas en idiomas, C1 (ver 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.

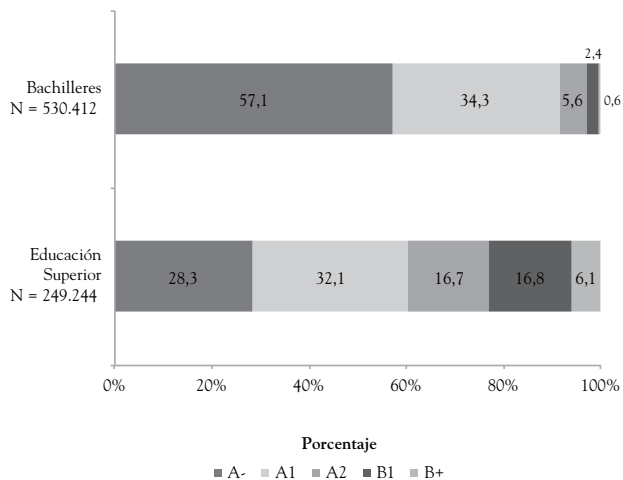
IV. NIVEL DE INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES COLOMBIANOS

La 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 decir al analizar dicha figura 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 ver al analizar la Gráfico 2, que muestra que entre 2007 y 2011 las proporciones de estudiantes en las categorías asociadas con las de un usuario básico permanecieron estancadas en niveles altos, 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 que se han presentado en los últimos años.

Al interior de los estudiantes de la educación superior, el análisis basado en el carácter académico de la institución revela amplias disparidades en el dominio

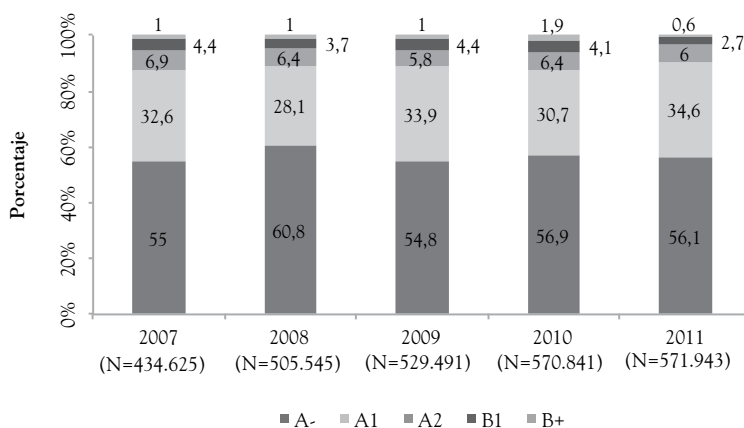
GRÁFICO 1
Desempeño en la prueba de inglés (2011)
 (porcentajes)



Fuente: Cálculos del autor con base en información del ICFES.

Nota: En la Prueba Saber 11 sólo se tienen en cuenta los estudiantes que presentan el Examen de Estado de la Educación Media por primera vez.

GRAFICO 2
Evolución del desempeño de los bachilleres en la prueba de inglés, Saber 11, 2007-2011



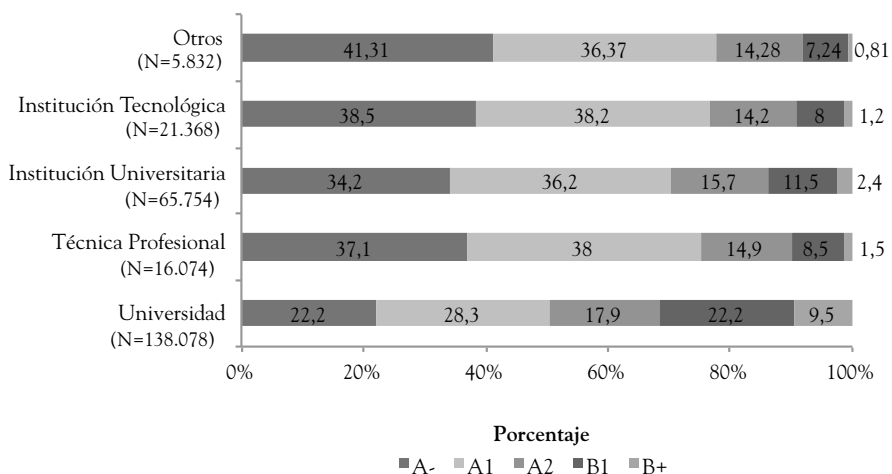
Fuente: Cálculos del autor con base en información del ICFES.

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

del inglés. En efecto, la mayor proporción de estudiantes en las categorías B1 y B+ se tiene entre las instituciones educativas superiores de mayor rigurosidad académica (ver Gráfico 3) Concretamente, aquellos estudiantes pertenecientes a instituciones distintas a las universitarias, que representan cerca del 50% del total, presentan 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, en técnica profesional el 15% alcanzó este mismo nivel; en las instituciones universitarias, el 12%; y en instituciones tecnológicas, el 8%.

Entre los factores explicativos del mejor desempeño de los universitarios en el módulo de inglés se encuentra el hecho de que para graduarse de sus estudios de educación superior, generalmente estos deben cumplir con requisitos específicos relacionados con el dominio de una lengua extranjera, incluyendo la acreditación de dicho dominio mediante exámenes internacionales que miden las distintas

GRÁFICO 3
Desempeño en la prueba de inglés según carácter académico de la institución de educación superior, 2011
(porcentajes)



Fuente: Cálculos del autor con base en información del ICFES.

Nota: Otros incluye académico, normalista, escuela tecnológica.

competencias en el manejo del idioma, tales como el TOEFL (Test of English as a Foreign Language) o el IELTS (International English Language Testing System), o exámenes internos. Las universidades son conscientes de las deficiencias que se presentan en el nivel de inglés de los bachilleres colombianos. Por lo tanto, generalmente exigen a los universitarios la presentación de exámenes en los cuales se diagnostica el conocimiento del inglés, de manera que aquellos estudiantes que no tienen un nivel comparativamente alto deben cursar módulos dedicados al aprendizaje del idioma. Otro aspecto que vale la pena resaltar subyace en que una buena parte del material didáctico universitario se encuentra en inglés, por lo que los universitarios constantemente están desarrollando una de las competencias del idioma.

V. NIVEL DE INGLÉS DE LOS DOCENTES COLOMBIANOS

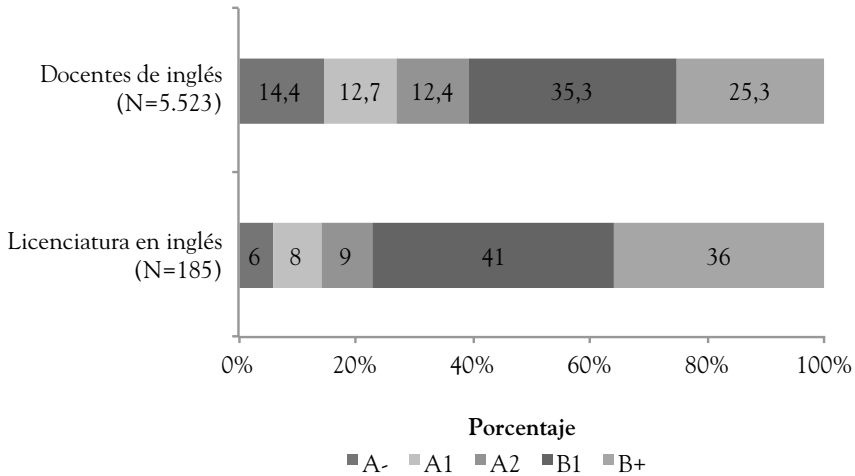
Hasta el momento no se analizó la calidad de los docentes, lo cual tiene un efecto considerable sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Bonilla y Galvis, 2011; Rockoff, 2004). Para ello, el Gráfico 4 presenta los resultados asociados con el diagnóstico realizado a los docentes de inglés en servicio del sector público, donde se puede ver 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 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 4, 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 mismo tiempo se puede ver que una parte considerable de los egresados de este programa 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. En este aspecto, vale la pena men-

GRÁFICO 4

Desempeño de los docentes y los estudiantes de licenciatura en inglés



Fuente: MEN e ICFES.

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

cionar 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 actualmente tan sólo el 36% sobrepasa el nivel B1.

VI. 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 de graduados 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 tenía un total de 23.365 colegios y 292 establecimientos de educación superior,⁶ lo que implica que en el sector educativo se requieren aproximadamente 47.000 docentes de inglés calificados.⁷ Por otro lado, de acuerdo con el MEN, en Colombia hay 15.000 docentes de inglés en el sector educativo,⁸ 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 adquiere mayor importancia si tenemos en cuenta que el 43% de los colegios en Colombia son privados.⁹

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 negativamente 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 consistente con los resultados obtenidos por Barrera *et al.* (2012).

Precisamente, esta situación se presenta entre los estudiantes del programa de licenciatura en inglés. Al analizar los puntajes obtenidos por estos en el área

⁶ Ministerio de Educación Nacional http://menweb.mineduacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?begin=1&seccion=1&id_categoria=2&dpto=&mun=&et=&ins=&sede=

⁷ En este cálculo se asume que los colegios y los establecimientos educativos superiores requieren por lo menos dos docentes de inglés calificados.

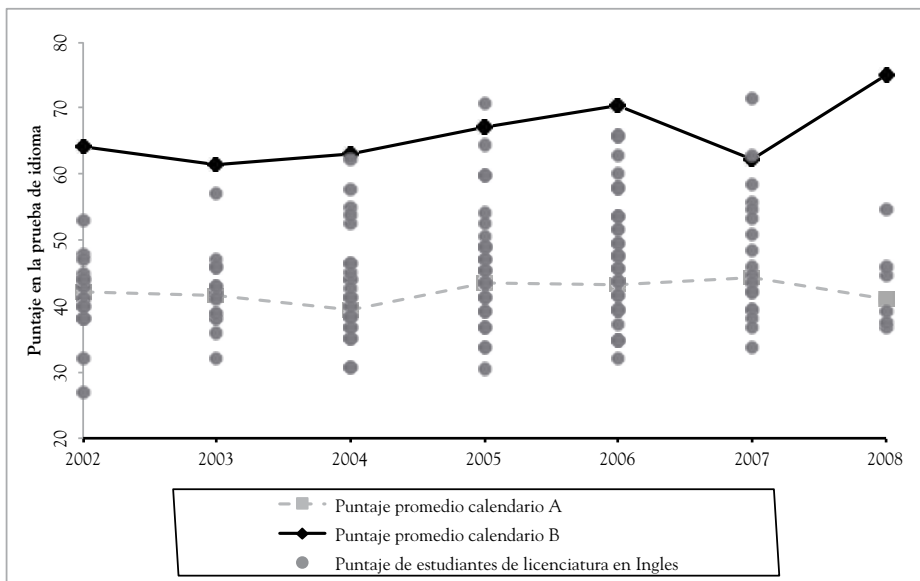
⁸ Cifra tomada de la presentación del Ministerio en el II Encuentro de Instituciones de Educación Superior, disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-311746.html>

⁹ Ministerio de Educación Nacional http://menweb.mineduacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=1&id_categoria=2&consulta=ee_sector&nivel=1&dpto=&et=&mun=&ins=&sede=

de inglés de la Prueba Saber 11 se encuentra que no alcanzaron puntajes comparativamente altos. El Gráfico 5 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 puntos verdes dispersos cada año), lo que demuestra que no tuvieron un buen desempeño en el área en que posteriormente cursaron sus estudios superiores. Por lo 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 tiene que los estudiantes que ingresan al programa de licenciatura en inglés no presentan un amplio dominio del idioma al momento de iniciar sus estudios, lo que no representa una condición deseable para quienes luego se convierten en docentes de inglés.

GRÁFICO 5

Desempeño de los estudiantes de licenciatura en inglés en el área de idiomas de la prueba Saber 11 (cohorte 2011)



Fuente: Cálculos del autor con base en información del ICFES.

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 el 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),¹⁰ 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 y, de esa manera, mejorar el nivel de inglés de los estudiantes. 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, especialmente 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 la docencia contribuye a aumentar la calidad educativa (Clotfelter, *et al.*, 2010; Rivkin *et al.*, 2005; Rockoff, 2004).

Una forma de lograr lo anterior 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 un 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 permanencia.¹¹ De acuerdo con Barrera *et al.* (2012), dicha modificación mejoró las condiciones salariales de los docentes en Colombia. Sin embargo, advierten que la aplicación del nuevo estatuto no ha sido del todo exitosa como resultado de la falta de operatividad del mismo. Además, argumentan que 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

¹⁰ 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.

¹¹ Para mayor información acerca del estatuto docente, consultar el Decreto 1278 de 2002, Barrera *et al.* (2012) y Bonilla & Galvis (2011).

mayores credenciales (especializaciones, maestrías y doctorados). Sin embargo, 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 aproximaciones han sido llevadas a cabo en Estados Unidos, Israel e India, y han arrojado resultados positivos (Muralidharan & Sundararaman, 2009; Lavy, 2009; Jacob y Lefgren, 2007; Hanushek y Rivkin, 2006; Duflo & 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 educativo,¹² de tal forma que esta inversión sería de \$53.000 millones (pesos de 2013) mensuales.

VII. ¿CÓMO SE COMPARA COLOMBIA CON OTROS PAÍSES?

Hasta el momento, se ha mostrado 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.

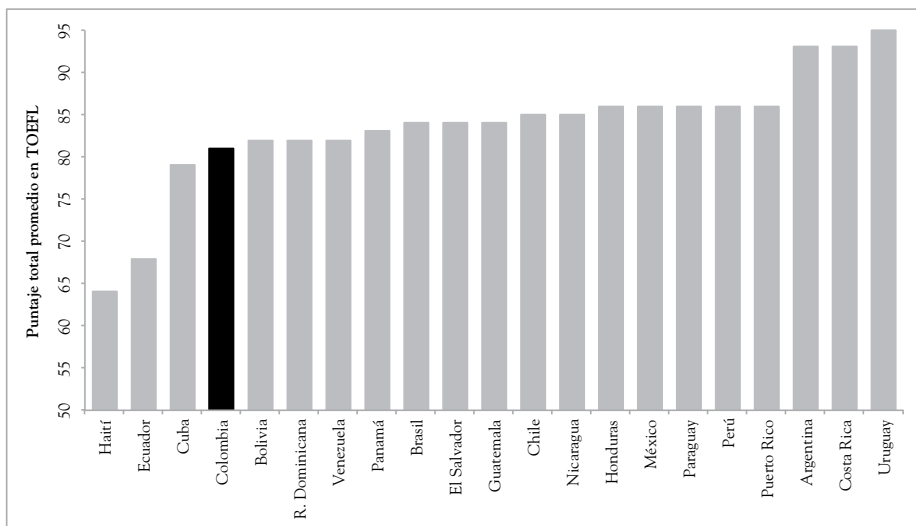
Los resultados del área de inglés de la prueba Saber 11 no son comparables con sus equivalentes en otros países, pues se trata de pruebas distintas. No obstante, una forma de sobrepasar esta limitación consiste en comparar los puntajes

¹² 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 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.

medios obtenidos en el examen TOEFL.¹³ Lo primero que se puede ver 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 6). Y aunque el examen es tomado por una proporción no representativa de la población,¹⁴ 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.

GRÁFICO 6

Desempeño de los países latinoamericanos en el examen TOEFL, 2012



Fuente: Educational Testing Service (ETS)

¹³ El TOEFL, que se imparte en más de 165 países, es un examen internacional diseñado para medir el dominio del inglés de personas cuyo idioma nativo es distinto a este. Evalúa las principales competencias lingüísticas requeridas para comunicarse efectivamente (leer, escuchar, escribir y hablar) bajo 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, 30. Por lo tanto, el máximo puntaje total es 120. La información sobre los puntajes en las pruebas impartidas entre enero y diciembre de 2012 se encuentra en http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf

¹⁴ 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.

El resultado anterior no es casual, ya que se presenta al analizar medidas diseñadas específicamente para comparar el nivel de inglés entre países, como el *English Proficiency Index* (EPI). El EPI refleja el nivel de inglés de los países y se calcula ponderando los resultados obtenidos por individuos adultos en pruebas que miden las distintas competencias lingüísticas. Vale la pena mencionar que en el cálculo del EPI sólo se incluye a países en los cuales, como mínimo, 400 personas tomaron las pruebas y por lo menos 100 tomaron cada una de estas, respectivamente. Las pruebas son las mismas para todos los que las toman y fueron presentadas por 1'668.798 personas en 52 países y 2 territorios entre 2009 y 2011, lo que permite contar con un marco comparativo estandarizado y representativo.¹³

La posición de Colombia en el escalafón de 2012 refleja un nivel de inglés particularmente bajo. Los resultados del EPI 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 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 4) y, en la clasificación general, ocupa el puesto 50 entre los 54 países y territorios que componen la muestra. Ello 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.

VIII. 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. Estos resultados son 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-

¹³ Para obtener mayor información acerca de las pruebas de inglés aplicadas, así como el cálculo del EPI, consultar www.ef.com/epi

CUADRO 4
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	48,60	Bajo
39	Chile	48,41	Muy Bajo
40	Venezuela	47,50	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
<u>50</u>	<u>Colombia</u>	<u>45,07</u>	<u>Muy Bajo</u>
51	Panamá	44,68	Muy Bajo

Fuente: EF English Proficiency Index 2012

A1 o A2). Por su lado, los estudiantes de la educación superior, particularmente 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 en la prueba de inglés 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 han presentado se caracterizan por mostrar avances poco significativos en el nivel de inglés de los estudiantes.

Esta situación no solo compromete a los estudiantes, sino que también se presenta entre los docentes de inglés, pues tan solo el 25% de los últimos 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 licen-

ciatura en inglés no presentan el desempeño esperado en el área de inglés de la prueba Saber Pro y, antes de eso, en la prueba Saber 11. Esta situación indica que los bachilleres con un nivel de inglés comparativamente alto no ingresan a los programas de licenciatura de inglés, factor que afecta negativamente la calidad docente. Lo anterior se debe a que esta profesión es poco atractiva desde el punto de vista económico, debido a su remuneración 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 principalmente en los docentes. Concretamente, 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 la destinación de recursos específicos a la bonificación de los docentes, los cuales permitan tener una remuneración determinada por su esfuerzo y su desempeño en las evaluaciones. Igualmente, resulta crucial fortalecer los programas de licenciatura en inglés ofrecidos actualmente en el país, ya que, como se vio en este estudio, dichos programas no cuentan con los estándares académicos requeridos para formar docentes de inglés altamente calificados.

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, quienes 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 mediante la institucionalidad existente. Para ello se requiere que este programa tenga un mayor impacto y alcance, pues aunque ha reunido 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. and E. La Ferrara (2005), «Ethnic Diversity and Economic Performance», *Journal of Economic Literature*, 42.
- Alonso, J.C., B. Gallo, B. and G. Torres (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*, 28.
- Angulo, R., J. Azevedo, A. Gaviria y G. Páez (2012), «Movilidad social en Colombia», *Centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico*, No. 2012-43, Universidad de los Andes.
- Banjeree, A. and E. Duflo (2011), *Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty*, New York: Public Affairs.
- Barón, J. y L. Bonilla (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*, No. 152, Banco de la República.
- Barón, Juan David (2010), «Primeras experiencias laborales de los profesionales colombianos: Probabilidad de empleo formal y salarios», *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional*, No. 132, Banco de la República.
- Barrera-Osorio, F., D. Maldonado y K. Rodríguez (2012), «Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y propuestas», *Documentos CEDE*, No. 41, Facultad de Economía, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Barro, Robert (1991), «Economic Growth in a Cross Section of Countries» *Quarterly Journal of Economics*, 106(2).
- Bonilla, Leonardo, y Luis Armando Galvis (2012), «Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia», *Ensayos Sobre Política Económica*, 30(68):117-163.
- Bonilla, Leonardo (2010), «Movilidad inter-generacional en educación en las ciudades y regiones de Colombia», *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional*, No. 130, Banco de la República.
- Carlner Carliner, G. (1981), «Wage differences by language group and the market for language skills in Canada», *Journal of Human Resources*, 16(3).
- Chiswick, Barry (2008), «The Economics of Language: An Introduction and Overview», IZA Discussion Paper 3568.
- Cling Smith, D. (2006), «Bilingualism, Language Shift, and Economic Development in India, 1931-1961», disponible en: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic637173.files/Clingingsmith_061031.pdf.

- Clotfelter, C. T., H. F. Ladd, and J. L. Vigdor (2010), «Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects», *The Journal of Human Resources*, 45(3).
- Crystal, D. (1997), *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Duflo, E. and R. Hanna (2005), «Monitoring Works: Getting Teachers to Come to School», NBER Working Paper No. 11880.
- Education First (2012), «EF English Proficiency Index 2012», disponible en http://www.ef.se/_/_/~_/media/efcom/epi/2012/full_reports/ef-epi-2012-report-master-lr-2
- Fandiño-Parra, Y., J. Bermúdez-Jiménez y V. Lugo-Vásquez (2012), «Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe», *Educación y Educadores*, 15(3).
- Graddol, D. (2006), *English Next*, London: British Council.
- Guiso, L., P. Sapienza and L. Zingales (2009), «Cultural Biases in Economic Exchange», *Quarterly Journal of Economics*, 124.
- Hanushek, E.A., and S. G. Rivkin (2006), «Teacher Quality», en E. A. Hanushek and F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2, Chap. 18, Amsterdam: North Holland.
- Helliwell, J. (1999). Language and Trade. En: Breton, A. (ed.), *Exploring the Economics of Language*. Canada: Canadian Heritage.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2006). ¿Qué evalúan las pruebas? Documento interno (en prensa).
- Jacob, B. and L. Lefgren (2007), «Principals as Agents: Subjective Performance Assessment in Education», *Journal of Labor Economics*, 26(1).
- Ku, H. and A. Zussman (2010), «Lingua franca: The role of English in international trade», *Journal of Economic Behavior & Organization*, 75:250-260.
- Lavy, V. (2009), «Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity, and Grading Ethics», *American Economic Review*, 99(5).
- Mankiw, N.G., D. Romer and D. Weil (1992), «A Contribution to the Empirics of Economic Growth», *Quarterly Journal of Economics*, 107(2).
- McManus, W., W. Gould and F. Welch (1983), «Earnings of Hispanic Men: The Role of English Language Proficiency. *Journal of Labor Economics*, 1(2):101-130.
- Mejía, A.M., A. López-Mendoza y B. Peña, Compiladores (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*, 33(1).
- Mejía, A.M. (2006), «Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities», *Colombian Applied Linguistics Journal*, No. 8.
- Méltiz, J. (2008), «Language and Foreign Trade», *European Economic Review*, 52:66.
- Mincer, Jacob A. (1974), *Schooling, Experience and Earnings* New York: Columbia University Press.
- Ministerio de Educación Nacional (2006), «Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés», *Guías*, No. 22.
- Ministerio de Educación Nacional (2006) «Educación: Visión 2019», disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122719.html>.
- Muralidharan, K. and V. Sundararaman, (2009), «Teacher performance pay: Experimental evidence from India», NBER Working Paper No. 15323.
- Perfetti, Mauricio (2003), «Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia», Proyecto FAO-UNESCO-DGCS-CIDE-REDUC, disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-73482_archivo.pdf.
- Rivkin, S. A., E. A. Hanushek, and J. F. Kain (2005), «Teachers, schools, and academic achievement», *Econometrica* 73(2).
- Rockoff, J. (2004), «The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data», *American Economic Review*, 94(2).
- Sánchez-Jabba, A. (2012), «El bilingüismo en los bachilleres colombianos», *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional*, No. 159, Banco de la República.
- Schultz, Theodore (1962), «Investment in Human Beings», *Journal of Political Economy*, 70(5).
- Tainer. E. (1988), «English Language Proficiency and the Determination of Earnings among Foreign-Born Men», *The Journal of Human Resources*, 23(1).
- Vélez-Rendon, G. (2003), «English in Colombia: a sociolinguistic profile», *World Englishes*, 22(2).