

Bilingüismo en Colombia

Por: Andres Sánchez Jabba

Núm. 191

Agosto, 2013



Documentos de trabajo sobre
ECONOMÍA REGIONAL



BANCO DE LA REPÚBLICA

CENTRO DE ESTUDIOS ECONÓMICOS REGIONALES (CEER) - CARTAGENA

ISSN 1692 - 3715

Bilingüismo en Colombia*

Andrés Sánchez Jabba†
Centro de Estudios Económicos Regionales
Banco de la República
Cartagena de Indias, Colombia
Versión preliminar
asanchja@banrep.gov.co

28 de agosto de 2013

*La serie **Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional** es una publicación del Banco de la República – Sucursal Cartagena. Los trabajos son de carácter provisional. Las opiniones y posibles errores son de responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen al Banco de la República ni a su Junta Directiva.

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.

†Profesional Especializado del Centro de Estudios Económicos Regionales del Banco de la República, Sucursal Cartagena. Comentarios y sugerencias a esta versión del documento son bienvenidos, y pueden ser enviados a la dirección Calle 33 # 3-123, Centro, Cartagena de Indias, Colombia, o al correo electrónico asanchja@banrep.gov.co.

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, ya que la evolución reciente del desempeño de los estudiantes en las pruebas de inglés estandarizadas se ha caracterizado por la ausencia de avances significativos. Ello refleja la poca factibilidad en el cumplimiento de las metas relacionadas con el tema de bilingüismo en Colombia, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional hacia 2019, razón por la cual se recomienda ajustarlas.

Palabras clave: bilingüismo, competencias lingüísticas, calidad docente
Clasificación JEL: I21, I23, I25

Abstract

This study analyzes Spanish-English bilingualism in Colombia's educational sector, employing the European Common Framework of Reference for Languages as an indicative measure of language proficiency. Results demonstrate that Colombians have low English language proficiency, fact that can be corroborated by calculating the proportion of students and teachers grouped in levels associated with diminished language skills, as well as the average scores obtained by Colombians on international tests for non native 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

Índice

Índice	2
1 Introducción	3
2 Revisión de literatura	5
3 Medición de las competencias lingüísticas	7
4 Nivel de inglés de los estudiantes colombianos	11
4.1 Desigualdades en el nivel de inglés	15
4.2 Evolución del nivel de inglés de los estudiantes	16
5 Nivel de inglés de los docentes	19
5.1 Oferta de docentes de inglés	21
6 ¿Cómo está Colombia frente a otros países?	26
7 Conclusiones	31
Bibliografía	33

1 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 extranjera.¹ 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.

¹El 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.

²Sobre este aspecto, Clingsmith (2006) muestra que en la 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 positivamente correlacionado con un mayor nivel de bilingüismo por parte de la población, factor que a su vez propicia el declive de otros lenguajes menores.

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 estudiantes 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 países o zonas económicas, tales como Estados Unidos, la Unión Europea, EFTA (European Free Trade Association) (Suiza, Islandia, Noruega y Liechtenstein), Turquía, Japón, Is-

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

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

rael, 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 consiste en 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).

2 Revisión de 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, quienes

⁵Otros 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.

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.

3 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 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 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 (ver 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 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

Cuadro 2: Competencias esperables de los estudiantes según nivel de inglés

Competencias	
Usuario Independiente	B+ Supera el nivel 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.
	B1 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 Básico	A2 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.
	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.

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, el establecimiento de estos estándares ha 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; 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

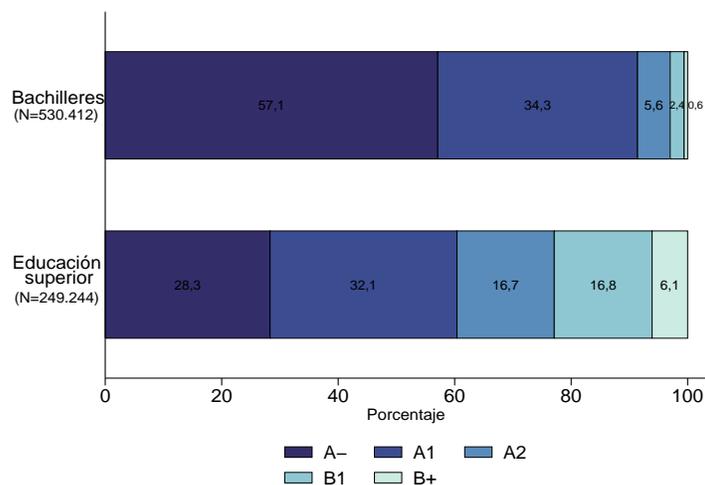
Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

4 Nivel de inglés de los estudiantes colombianos

La Figura 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+.

Figura 1: Desempeño en la prueba de inglés (2011) (%)



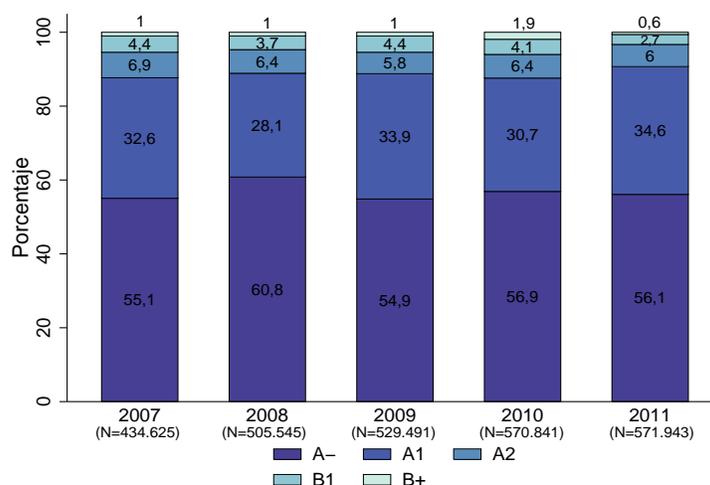
Fuente: Cálculos del autor con base en información del ICFES.

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

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 Figura 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 del

Figura 2: Evolución del desempeño de los bachilleres en la prueba de inglés, Saber 11 (2007-2011)



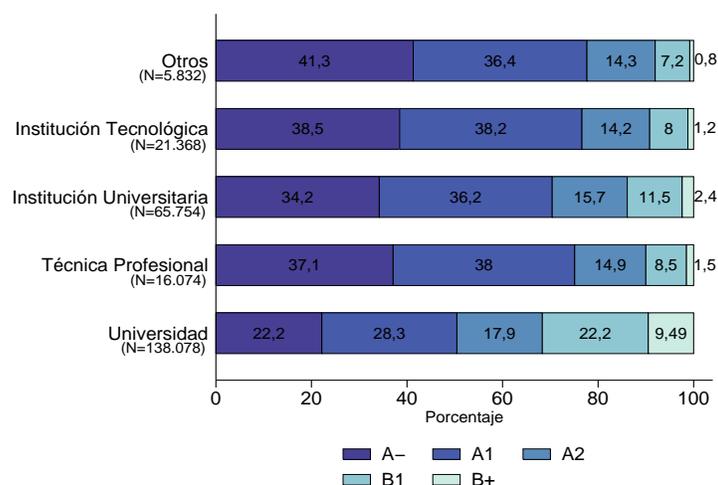
Fuente: Cálculos del autor con base en información del ICFES.

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.

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 Figura 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

Figura 3: Desempeño en la prueba de inglés según carácter académico de la institución de educación superior (2011) (%)



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

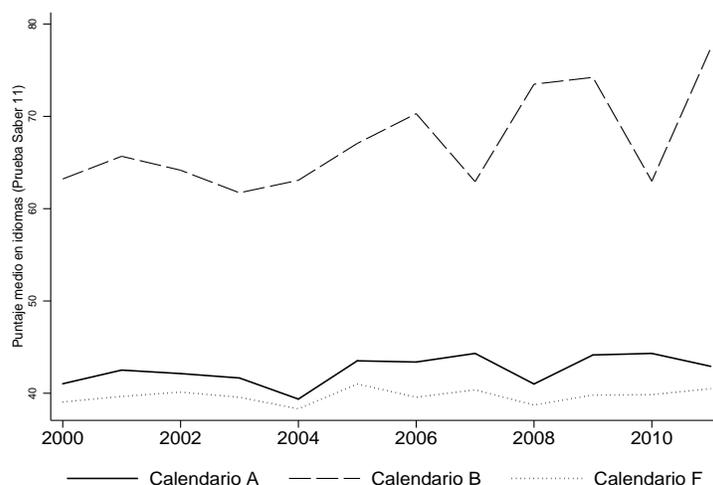
Nota: Otros incluye *académico, normalista, escuela tecnológica*.

dicho dominio mediante exámenes internacionales que miden las distintas 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.

4.1 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 se basa en el calendario académico, donde sistemáticamente los estudiantes de calendario B obtienen puntajes que son significativamente mayores a aquellos obtenidos por estudiantes de calendario A y F (ver Figura 4).⁶

Figura 4: Puntaje medio según calendario académico (área de idiomas, prueba Saber 11)



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

Nota: Se excluyó a los estudiantes que residen en los departamentos de Valle, Nariño y Cauca, debido a que en estos departamentos la gran mayoría de colegios son de calendario B, lo que dificulta la identificación de estudiantes bilingües.

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)

⁶En 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 se encuentran estudiantes de colegios cuyo año escolar va 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 Ministerio de Educación Nacional.

muestra que en 2009 el 39% de los estudiantes de calendario B alcanzó la categoría B1, mientras que el 42% alcanzó B+.⁷ 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 provenientes de colegios bilingües.

Otro tipo de disparidad se basa en la naturaleza de las instituciones educativas. Como se puede observar en la Figura 5, consistentemente los bachilleres de colegios no oficiales obtienen puntajes que se encuentran por encima de aquellos obtenidos por 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 generalmente los colegios privados ofrecen una educación de mejor calidad (Núñez, *et al.*, 2002).

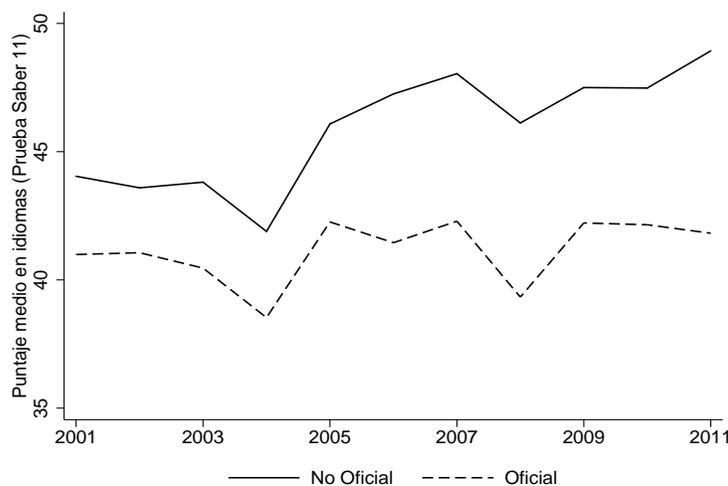
4.2 Evolución del nivel de inglés de los estudiantes

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 los resultados que obtuvieron al tomar la prueba Saber 11, lo que permite mirar la evolución de las disparidades en el nivel de inglés.

Al realizar este ejercicio se encuentra que, a pesar 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

⁷Se excluyó a los estudiantes de los departamentos de Cauca, Valle y Nariño, ya que a lo largo de la década anterior la mayoría de los estudiantes fueron de calendario B, lo que dificulta la identificación de los bilingües.

Figura 5: Puntaje medio según naturaleza del colegio (área de idiomas, prueba Saber 11)



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

encima del promedio de la cohorte;⁸ 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 obtuvieron puntajes que estuvieron 0,03 desviaciones por debajo del promedio (ver Cuadro 4). Estos resultados indican que en la educación superior se reducen las disparidades en el nivel de inglés basadas en el calendario académico, pues la distancia del puntaje medio de los estudiantes de calendario B con respecto al promedio de la cohorte se redujo a la mitad.

⁸La 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 4: Evolución del desempeño de los estudiantes colombianos en la prueba de inglés según calendario académico

	Observaciones	Puntaje medio	Desviación 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

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

Nota: Se excluye a los estudiantes de calendario flexible.

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 significativamente. 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.

La reducción de estas disparidades se puede corroborar al examinar la Figura 6, en la cual se muestra que hay una mayor homogeneidad en la distribución de los estudiantes en cada una de las categorías asociadas con el dominio del inglés. Por ejemplo, el 31 % de los estudiantes de instituciones de educación superior privadas se sitúa en la categoría A1; en las públicas, el 33 %. En la categoría A2 estas proporcio-

Cuadro 5: Evolución del desempeño de los estudiantes colombianos en la prueba de inglés según naturaleza del colegio

	Observaciones	Puntaje medio	Desviación 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

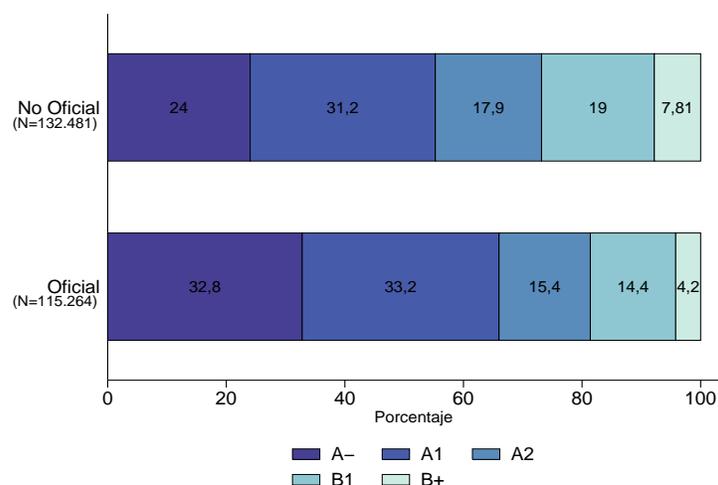
Fuente: Cálculos del autor con base en información del ICFES.

nes son del 18 % y el 15 %, respectivamente. Las principales diferencias se observan en las colas de la distribución. Hay una diferencia de 9 puntos porcentuales entre la proporción de estudiantes de instituciones privadas que se ubican en nivel A- con respecto al porcentaje de estudiantes de instituciones públicas. En la categoría B1 estas proporciones son 19 % y 14 %, respectivamente; en B+, 8 % y 4 %.

5 Nivel de inglés de los docentes

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, la Figura 7 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.

Figura 6: Desempeño en la prueba de inglés según naturaleza de la institución de educación superior (2011) (%)



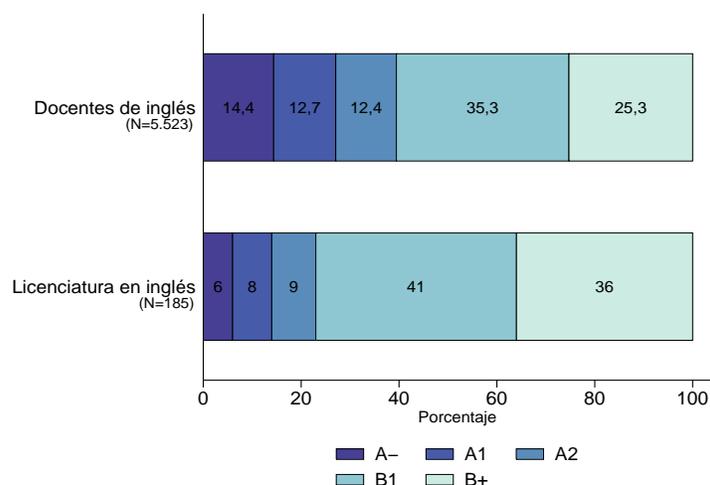
Fuente: Cálculos del autor con base en información del ICFES.

El anterior resultado refleja uno de los problemas fundamentales de la educación en Colombia: la calidad docente es relativamente mala (Barón & 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 la Figura 7, 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 mencionar 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 enorme, pues actualmente tan sólo el 36 % sobrepasa el nivel B1.

Figura 7: Desempeño de los docentes y los estudiantes de licenciatura en inglés



Fuente: MEN, 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.

5.1 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 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 tuvo un total de 23.365 colegios y 292 establecimientos de educación superior,⁹ lo que implica que en el sector educativo se requieren aproximadamente 47.000 docentes de inglés calificados.¹⁰ Por otro lado, de acuerdo con el MEN, en Colombia hay 15.000 docentes de inglés en el sector educativo,¹¹ 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.¹²

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

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

¹⁰En este cálculo se asume que los colegios y los establecimientos educativos superiores requieren por lo menos dos docentes de inglés calificados.

¹¹Cifra 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>

¹²Ministerio 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=

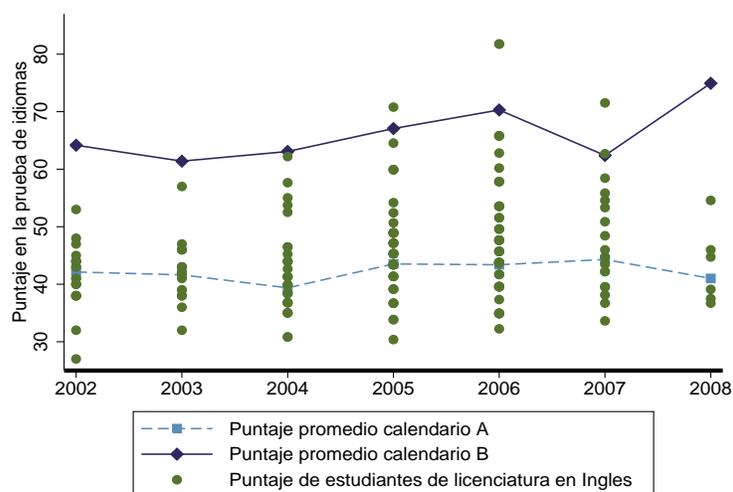
de pedagogía tengan estándares académicos comparativamente bajos. En este aspecto, Barón & Bonilla (2011) encuentran que, entre los graduados de la educación superior, los que estudiaron licenciaturas tuvieron un peor desempeño en la prueba Saber 11, lo cual es consistente con los resultados obtenidos 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 de inglés de la Prueba Saber 11 se encuentra que no alcanzaron puntajes comparativamente altos. La Figura 8 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.

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),¹³ de tal forma que en total se tendrían que invertir

¹³Costo calculado en junio de 2013 con base en información recolectada de diversos centros de formación especializados en ofrecer programas dedicados al aprendizaje del inglés.

Figura 8: 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.

\$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 permanen-

cia.¹⁴ 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 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,¹⁵ de tal forma que esta

¹⁴Para mayor información acerca del estatuto docente, consultar el Decreto 1278 de 2002, Barrera *et al.* (2012) y Bonilla & Galvis (2011).

¹⁵Este 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.

inversión sería de \$53.000 millones (pesos de 2013) mensuales.

6 ¿Cómo está Colombia frente a otros países?

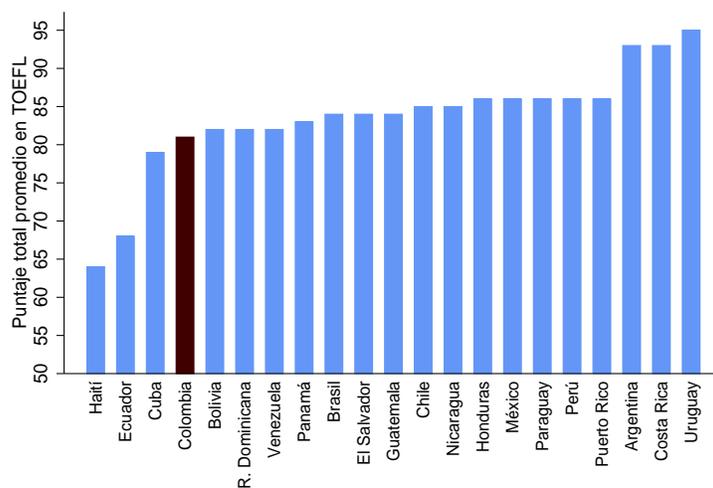
Hasta el momento, se ha mostrado que el nivel de inglés de los estudiantes y docentes colombianos no alcanza los rangos esperados por el MEN y que, en general, los resultados indican que el nivel de bilingüismo puede catalogarse como bajo. No obstante, no se ha comparado a Colombia con otros países de 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 medios obtenidos en el examen TOEFL.¹⁶ 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 (ver Figura 9). Y aunque el examen es tomado por una proporción no representativa de la población,¹⁷ 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.

¹⁶El TOEFL, que se presenta 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*) 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, de 30. Por lo 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

¹⁷Se 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.

Figura 9: Desempeño de los países latinoamericanos en el examen TOEFL (2012)



Fuente: Educational Testing Service (ETS).

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). 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.¹⁸

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

¹⁸Para obtener mayor información acerca de las pruebas de inglés aplicadas, así como el cálculo del EPI, consultar www.ef.com/epi

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 (ver Cuadro 6) 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.

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	48,60	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
50	Colombia	45,07	Muy Bajo
51	Panamá	44,68	Muy Bajo

Fuente: EF English Proficiency Index 2012.

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, también tiene un programa dedicado a mejorar el dominio del inglés entre los bachilleres, llamado *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 evaluativo para las competencias lingüísticas. Igualmente, el programa enfatiza en la necesidad de fortalecer las capacidades de los docentes, teniendo en cuenta el efecto de estos sobre el rendimiento académico de los estudiantes.¹⁹

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 docentes 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, se tiene el Centro Nacional 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 tenido logros importantes. De acuerdo con el ministerio de educación de ese país, 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 exponencialmente, 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 período.²⁰

En Colombia también se han llevado a cabo esfuerzos concretos para el fortalecimiento 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

¹⁹Para mayor información acerca de este programa, consultar <http://www.ingles.mineduc.cl/>

²⁰Estos resultados se encuentran en <http://www.oecd.org/edu/ceri/41486470.pdf>

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 CDs. En cuanto a los docentes, se tiene 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 estudiantes.²¹

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 directamente con el 44 % de las secretarías de educación del país para socializar los programas mencionados anteriormente.²²

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 la licenciatura en inglés constituyen una buena aproximación para mejorar las habilidades lingüísticas de los futuros docentes, 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.

²¹Para obtener mayor información acerca de los proyectos del PNB, consultar <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

²²Información suministrada durante el II Encuentro de Instituciones de Educación Superior <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-311746.html>

7 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-, 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 licenciatura 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 en su calidad de bachilleres. 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.

Bibliografía

- [1] Alesina, A. & La Ferrara, E. (2005). Ethnic Diversity and Economic Performance. *Journal of Economic Literature*, 42: 762-800.
- [2] 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*, 28:59-67.
- [3] Angulo, R., Azevedo, J., Gaviria, A. & Páez, G. (2012). Movilidad social en Colombia. *Centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico*, No. 2012-43, Universidad de los Andes.
- [4] Banjeree, A. & Duflo, E. (2011). *Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty*. New York: Public Affairs.
- [5] 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*, No. 152, Banco de la República.
- [6] Barón, J. (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.
- [7] Barrera-Osorio, F., Maldonado, D. & Rodríguez, K. (2012). Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. *Documentos CEDE*, No. 41.
- [8] Barro, R. (1991). Economic Growth in a Cross Section of Countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106(2):407-443.
- [9] Bonilla, L. & Galvis, L. (2012), Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Ensayos Sobre Política Económica*, 30(68):117-163.

- [10] Bonilla, L. (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.
- [11] Carliner, G. (1981). Wage differences by language group and the market for language skills in Canada. *Journal of Human Resources*, 16(3):384-399.
- [12] Chiswick, B. (2008). The Economics of Language: An Introduction and Overview. IZA Discussion Paper 3568.
- [13] Clingsmith, 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.
- [14] 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* 45(3):655-681.
- [15] Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- [16] Duflo, E. & Hanna, R. (2005). Monitoring works: Getting teachers to come to school. NBER Working Paper No. 11880.
- [17] 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
- [18] Fandiño-Parra, Y., Bermúdez-Jiménez, J., Lugo-Vásquez, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3):363-381.
- [19] Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- [20] Guiso, L., Sapienza, P. & Zingales, L. (2009). Cultural biases in economic exchange. *Quarterly Journal of Economics*, 124:1095-1131.
- [21] Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (2006). Teacher Quality. En Hanushek, E.A. y Welch, F. (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Tomo 2, Cap. 18, Pág. 1052-1078, Amsterdam: North Holland.
- [22] Helliwell, J. (1999). Language and Trade. En: Breton, A. (ed.), *Exploring the Economics of Language*. Canada: Canadian Heritage.

- [23] Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2006). ¿Qué evalúan las pruebas? Documento interno (en prensa).
- [24] Jacob, B. & Lefgren, L. (2007). Principals as Agents: Subjective Performance Assessment in Education. *Journal of Labor Economics*, 26(1):101-136.
- [25] Ku, H. & Zussman, A. (2010). Lingua franca: The role of English in international trade. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 75:250-260.
- [26] Lavy, V. (2009). Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity, and Grading Ethics. *American Economic Review*, 99(5): 1979-2011.
- [27] Mankiw, N.G., Romer, D. & Weil, D. (1992). A Contribution to the Empirics of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107(2):407-437.
- [28] McManus, W., Gould, W. & Welch, F. (1983). Earnings of Hispanic Men: The Role of English Language Proficiency. *Journal of Labor Economics*, 1(2):101-130.
- [29] Mejía, A.M., López-Mendoza, A. & Peña, B. (Compiladores) (2011). *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- [30] Mejía, A.M. (2009). Teaching English to Young Learners in Colombia. *MEX-TESOL*, 33(1): 103-114.
- [31] Mejía, A.M. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, No. 8, Pág. 153-167.
- [32] Mélitz, J. (2008). Language and Foreign Trade. *European Economic Review*, 52:667-699.
- [33] Mincer, J.A. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. Columbia University Press
- [34] Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. *Guías*, No. 22.
- [35] Ministerio de Educación Nacional (2006). Educación: Visión 2019. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122719.html>

- [36] Muralidharan, K. & Sundararaman, V. (2009). Teacher performance pay: Experimental evidence from India. NBER Working Paper No. 15323.
- [37] Núñez, J., Steiner, R., Cadena, X. y Pardo, R. (2002). ¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia? *Archivos de Economía*, No. 193, Departamento Nacional de Planeación.
- [38] Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS-CIDE-REDUC, Pág. 164-216. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-73482_archivo.pdf.
- [39] Rivkin, S. A., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica* 73(2):417-458.
- [40] Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2):247-252.
- [41] Sánchez-Jabba, A. (2012). El bilingüismo en los bachilleres colombianos. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional*, No. 159, Banco de la República.
- [42] Schultz, T. (1962). Investment in human beings. *Journal of Political Economy*, 70(5):1-157.
- [43] Tainer, E. (1988). English Language Proficiency and the Determination of Earnings among Foreign-Born Men. *The Journal of Human Resources*, 23(1):108-122.
- [44] Vélez-Rendon, G. (2003). English in Colombia: a sociolinguistic profile. *World Englishes*, 22(2):185-198.

ÍNDICE "DOCUMENTOS DE TRABAJO SOBRE ECONOMÍA REGIONAL"

<u>No.</u>	<u>Autor</u>	<u>Título</u>	<u>Fecha</u>
1	Joaquín Viloría de la Hoz	Café Caribe: la economía cafetera en la Sierra Nevada de Santa Marta	Noviembre, 1997
2	María M. Aguilera Díaz	Los cultivos de camarones en la costa Caribe colombiana	Abril, 1998
3	Jaime Bonet Morón	Las exportaciones de algodón del Caribe colombiano	Mayo, 1998
4	Joaquín Viloría de la Hoz	La economía del carbón en el Caribe colombiano	Mayo, 1998
5	Jaime Bonet Morón	El ganado costeño en la feria de Medellín, 1950 – 1997	Octubre, 1998
6	María M. Aguilera Díaz Joaquín Viloría de la Hoz	Radiografía socio-económica del Caribe Colombiano	Octubre, 1998
7	Adolfo Meisel Roca	¿Por qué perdió la Costa Caribe el siglo XX?	Enero, 1999
8	Jaime Bonet Morón Adolfo Meisel Roca	La convergencia regional en Colombia: una visión de largo plazo, 1926 – 1995	Febrero, 1999
9	Luis Armando Galvis A. María M. Aguilera Díaz	Determinantes de la demanda por turismo hacia Cartagena, 1987-1998	Marzo, 1999
10	Jaime Bonet Morón	El crecimiento regional en Colombia, 1980-1996: Una aproximación con el método <i>Shift-Share</i>	Junio, 1999
11	Luis Armando Galvis A.	El empleo industrial urbano en Colombia, 1974-1996	Agosto, 1999
12	Jaime Bonet Morón	La agricultura del Caribe Colombiano, 1990-1998	Diciembre, 1999
13	Luis Armando Galvis A.	La demanda de carnes en Colombia: un análisis econométrico	Enero, 2000
14	Jaime Bonet Morón	Las exportaciones colombianas de banano, 1950 – 1998	Abril, 2000
15	Jaime Bonet Morón	La matriz insumo-producto del Caribe colombiano	Mayo, 2000
16	Joaquín Viloría de la Hoz	De Colpuertos a las sociedades portuarias: los puertos del Caribe colombiano	Octubre, 2000
17	María M. Aguilera Díaz Jorge Luis Alvis Arrieta	Perfil socioeconómico de Barranquilla, Cartagena y Santa Marta (1990-2000)	Noviembre, 2000
18	Luis Armando Galvis A. Adolfo Meisel Roca	El crecimiento económico de las ciudades colombianas y sus determinantes, 1973-1998	Noviembre, 2000
19	Luis Armando Galvis A.	¿Qué determina la productividad agrícola departamental en Colombia?	Marzo, 2001
20	Joaquín Viloría de la Hoz	Descentralización en el Caribe colombiano: Las finanzas departamentales en los noventas	Abril, 2001
21	María M. Aguilera Díaz	Comercio de Colombia con el Caribe insular, 1990-1999.	Mayo, 2001
22	Luis Armando Galvis A.	La topografía económica de Colombia	Octubre, 2001
23	Juan David Barón R.	Las regiones económicas de Colombia: Un análisis de <i>clusters</i>	Enero, 2002
24	María M. Aguilera Díaz	Magangué: Puerto fluvial bolivarense	Enero, 2002
25	Igor Esteban Zuccardi H.	Los ciclos económicos regionales en Colombia, 1986-2000	Enero, 2002
26	Joaquín Viloría de la Hoz	Cereté: Municipio agrícola del Sinú	Febrero, 2002
27	Luis Armando Galvis A.	Integración regional de los mercados laborales en Colombia, 1984-2000	Febrero, 2002

28	Joaquín Viloría de la Hoz	Riqueza y despilfarro: La paradoja de las regalías en Barrancas y Tolú	Junio, 2002
29	Luis Armando Galvis A.	Determinantes de la migración interdepartamental en Colombia, 1988-1993	Junio, 2002
30	María M. Aguilera Díaz	Palma africana en la Costa Caribe: Un semillero de empresas solidarias	Julio, 2002
31	Juan David Barón R.	La inflación en las ciudades de Colombia: Una evaluación de la paridad del poder adquisitivo	Julio, 2002
32	Igor Esteban Zuccardi H.	Efectos regionales de la política monetaria	Julio, 2002
33	Joaquín Viloría de la Hoz	Educación primaria en Cartagena: análisis de cobertura, costos y eficiencia	Octubre, 2002
34	Juan David Barón R.	Perfil socioeconómico de Tubará: Población dormitorio y destino turístico del Atlántico	Octubre, 2002
35	María M. Aguilera Díaz	Salinas de Manaure: La tradición wayuu y la modernización	Mayo, 2003
36	Juan David Barón R. Adolfo Meisel Roca	La descentralización y las disparidades económicas regionales en Colombia en la década de 1990	Julio, 2003
37	Adolfo Meisel Roca	La continentalización de la Isla de San Andrés, Colombia: Panyas, raizales y turismo, 1953 – 2003	Agosto, 2003
38	Juan David Barón R.	¿Qué sucedió con las disparidades económicas regionales en Colombia entre 1980 y el 2000?	Septiembre, 2003
39	Gerson Javier Pérez V.	La tasa de cambio real regional y departamental en Colombia, 1980-2002	Septiembre, 2003
40	Joaquín Viloría de la Hoz	Ganadería bovina en las Llanuras del Caribe colombiano	Octubre, 2003
41	Jorge García García	¿Por qué la descentralización fiscal? Mecanismos para hacerla efectiva	Enero, 2004
42	María M. Aguilera Díaz	Aguachica: Centro Agroindustrial del Cesar	Enero, 2004
43	Joaquín Viloría de la Hoz	La economía ganadera en el departamento de Córdoba	Marzo, 2004
44	Jorge García García	El cultivo de algodón en Colombia entre 1953 y 1978: una evaluación de las políticas gubernamentales	Abril, 2004
45	Adolfo Meisel R. Margarita Vega A.	La estatura de los colombianos: un ensayo de antropometría histórica, 1910-2002	Mayo, 2004
46	Gerson Javier Pérez V.	Los ciclos ganaderos en Colombia, 1950-2001	Junio, 2004
47	Gerson Javier Pérez V. Peter Rowland	Políticas económicas regionales: cuatro estudios de caso	Agosto, 2004
48	María M. Aguilera Díaz	La Mojana: Riqueza natural y potencial económico	Octubre, 2004
49	Jaime Bonet	Descentralización fiscal y disparidades en el ingreso regional: experiencia colombiana	Noviembre, 2004
50	Adolfo Meisel Roca	La economía de Ciénaga después del banano	Noviembre, 2004
51	Joaquín Viloría de la Hoz	La economía del departamento de Córdoba: ganadería y minería como sectores clave	Diciembre, 2004
52	Juan David Barón Gerson Javier Pérez V Peter Rowland.	Consideraciones para una política económica regional en Colombia	Diciembre, 2004
53	José R. Gamarra V.	Eficiencia Técnica Relativa de la ganadería doble propósito en la Costa Caribe	Diciembre, 2004
54	Gerson Javier Pérez V.	Dimensión espacial de la pobreza en Colombia	Enero, 2005
55	José R. Gamarra V.	¿Se comportan igual las tasas de desempleo de las siete principales ciudades colombianas?	Febrero, 2005

56	Jaime Bonet	Inequidad espacial en la dotación educativa regional en Colombia	Febrero, 2005
57	Julio Romero P.	¿Cuánto cuesta vivir en las principales ciudades colombianas? Índice de Costo de Vida Comparativo	Junio, 2005
58	Gerson Javier Pérez V.	Bolívar: industrial, agropecuario y turístico	Julio, 2005
59	José R. Gamarra V.	La economía del Cesar después del algodón	Julio, 2005
60	Jaime Bonet	Desindustrialización y terciarización espuria en el departamento del Atlántico, 1990 - 2005	Julio, 2005
61	Joaquín Viloria De La Hoz	Sierra Nevada de Santa Marta: Economía de sus recursos naturales	Julio, 2005
62	Jaime Bonet	Cambio estructural regional en Colombia: una aproximación con matrices insumo-producto	Julio, 2005
63	María M. Aguilera Díaz	La economía del Departamento de Sucre: ganadería y sector público	Agosto, 2005
64	Gerson Javier Pérez V.	La infraestructura del transporte vial y la movilización de carga en Colombia	Octubre, 2005
65	Joaquín Viloria De La Hoz	Salud pública y situación hospitalaria en Cartagena	Noviembre, 2005
66	José R. Gamarra V.	Desfalcos y regiones: un análisis de los procesos de responsabilidad fiscal en Colombia	Noviembre, 2005
67	Julio Romero P.	Diferencias sociales y regionales en el ingreso laboral de las principales ciudades colombianas, 2001-2004	Enero, 2006
68	Jaime Bonet	La terciarización de las estructuras económicas regionales en Colombia	Enero, 2006
69	Joaquín Viloria de la Hoz	Educación superior en el Caribe Colombiano: análisis de cobertura y calidad.	Marzo, 2006
70	José R. Gamarra V.	Pobreza, corrupción y participación política: una revisión para el caso colombiano	Marzo, 2006
71	Gerson Javier Pérez V.	Población y ley de Zipf en Colombia y la Costa Caribe, 1912-1993	Abril, 2006
72	María M. Aguilera Díaz	El Canal del Dique y su sub región: una economía basada en su riqueza hídrica	Mayo, 2006
73	Adolfo Meisel R. Gerson Javier Pérez V.	Geografía física y poblamiento en la Costa Caribe colombiana	Junio, 2006
74	Julio Romero P.	Movilidad social, educación y empleo: los retos de la política económica en el departamento del Magdalena	Junio, 2006
75	Jaime Bonet Adolfo Meisel Roca	El legado colonial como determinante del ingreso per cápita departamental en Colombia, 1975-2000	Julio, 2006
76	Jaime Bonet Adolfo Meisel Roca	Polarización del ingreso per cápita departamental en Colombia	Julio, 2006
77	Jaime Bonet	Desequilibrios regionales en la política de descentralización en Colombia	Octubre, 2006
78	Gerson Javier Pérez V.	Dinámica demográfica y desarrollo regional en Colombia	Octubre, 2006
79	María M. Aguilera Díaz Camila Bernal Mattos Paola Quintero Puentes	Turismo y desarrollo en el Caribe colombiano	Noviembre, 2006
80	Joaquín Viloria de la Hoz	Ciudades portuarias del Caribe colombiano: propuestas para competir en una economía globalizada	Noviembre, 2006
81	Joaquín Viloria de la Hoz	Propuestas para transformar el capital humano en el Caribe colombiano	Noviembre, 2006
82	Jose R. Gamarra Vergara	Agenda anticorrupción en Colombia: reformas, logros y recomendaciones	Noviembre, 2006
83	Adolfo Meisel Roca Julio Romero P	Igualdad de oportunidades para todas las regiones	Enero, 2007
84	Centro de Estudios Económicos Regionales CEER	Bases para reducir las disparidades regionales en Colombia Documento para discusión	Enero, 2007

85	Jaime Bonet	Minería y desarrollo económico en El Cesar	Enero, 2007
86	Adolfo Meisel Roca	La Guajira y el mito de las regalías redentoras	Febrero, 2007
87	Joaquín Viloría de la Hoz	Economía del Departamento de Nariño: ruralidad y aislamiento geográfico	Marzo, 2007
88	Gerson Javier Pérez V.	El Caribe antioqueño: entre los retos de la geografía y el espíritu paisa	Abril, 2007
89	Jose R. Gamarra Vergara	Pobreza rural y transferencia de tecnología en la Costa Caribe	Abril, 2007
90	Jaime Bonet	¿Porqué es pobre el Chocó?	Abril, 2007
91	Gerson Javier Pérez V.	Historia, geografía y puerto como determinantes de la situación social de Buenaventura	Abril, 2007
92	Jaime Bonet	Regalías y finanzas públicas en el Departamento del Cesar	Agosto, 2007
93	Joaquín Viloría de la Hoz	Nutrición en el Caribe Colombiano y su relación con el capital humano	Agosto, 2007
94	Gerson Javier Pérez V. Irene Salazar Mejía	La pobreza en Cartagena: Un análisis por barrios	Agosto, 2007
95	Jose R. Gamarra Vergara	La economía del departamento del Cauca: concentración de tierras y pobreza	Octubre, 2007
96	Joaquín Viloría de la Hoz	Educación, nutrición y salud: retos para el Caribe colombiano	Noviembre, 2007
97	Jaime Bonet Jorge Alvis	Bases para un fondo de compensación regional en Colombia	Diciembre, 2007
98	Julio Romero P.	¿Discriminación o capital humano? Determinantes del ingreso laboral de los afrocartageneros	Diciembre, 2007
99	Julio Romero P.	Inflación, costo de vida y las diferencias en el nivel general de precios de las principales ciudades colombianas.	Diciembre, 2007
100	Adolfo Meisel Roca	¿Por qué se necesita una política económica regional en Colombia?	Diciembre, 2007
101	Jaime Bonet	Las finanzas públicas de Cartagena, 2000 – 2007	Junio, 2008
102	Irene Salazar Mejía	Lugar encantados de las aguas: aspectos económicos de la Ciénega Grande del Bajo Sinú	Junio, 2008
103	Joaquín Viloría de la Hoz	Economía extractiva y pobreza en la ciénega de Zapatosa	Junio, 2008
104	Eduardo A. Haddad Jaime Bonet Geofrey J.D. Hewings Fernando Perobelli	Efectos regionales de una mayor liberación comercial en Colombia: Una estimación con el Modelo CEER	Agosto, 2008
105	Joaquín Viloría de la Hoz	Banano y revaluación en el Departamento del Magdalena, 1997-2007	Septiembre, 2008
106	Adolfo Meisel Roca	Albert O. Hirschman y los desequilibrios económicos regionales: De la economía a la política, pasando por la antropología y la historia	Septiembre, 2008
107	Julio Romero P.	Transmisión regional de la política monetaria en Colombia	Octubre, 2008
108	Leonardo Bonilla Mejía	Diferencias regionales en la distribución del ingreso en Colombia	Diciembre, 2008
109	María Aguilera Díaz Adolfo Meisel Roca	¿La isla que se repite? Cartagena en el censo de población de 2005	Enero, 2009
110	Joaquín Viloría De la Hoz	Economía y conflicto en el Cono Sur del Departamento de Bolívar	Febrero, 2009
111	Leonardo Bonilla Mejía	Causas de las diferencias regionales en la distribución del ingreso en Colombia, un ejercicio de micro-descomposición	Marzo, 2009
112	María M. Aguilera Díaz	Ciénega de Ayapel: riqueza en biodiversidad y recursos hídricos	Junio, 2009

113	Joaquín Viloria De la Hoz	Geografía económica de la Orinoquia	Junio, 2009
114	Leonardo Bonilla Mejía	Revisión de la literatura económica reciente sobre las causas de la violencia homicida en Colombia	Julio, 2009
115	Juan D. Barón	El homicidio en los tiempos del Plan Colombia	Julio, 2009
116	Julio Romero P.	Geografía económica del Pacífico colombiano	Octubre, 2009
117	Joaquín Viloria De la Hoz	El ferroníquel de Cerro Matoso: aspectos económicos de Montelíbano y el Alto San Jorge	Octubre, 2009
118	Leonardo Bonilla Mejía	Demografía, juventud y homicidios en Colombia, 1979-2006	Octubre, 2009
119	Luis Armando Galvis A.	Geografía económica del Caribe Continental	Diciembre, 2009
120	Luis Armando Galvis A Adolfo Meisel Roca.	Persistencia de las desigualdades regionales en Colombia: Un análisis espacial	Enero, 2010
121	Irene Salazar Mejía	Geografía económica de la región Andina Oriental	Enero, 2010
122	Luis Armando Galvis A Adolfo Meisel Roca.	Fondo de Compensación Regional: Igualdad de oportunidades para la periferia colombiana	Enero, 2010
123	Juan D. Barón	Geografía económica de los Andes Occidentales de Colombia	Marzo, 2010
124	Julio Romero	Educación, calidad de vida y otras desventajas económicas de los indígenas en Colombia	Marzo, 2010
125	Laura Cepeda Emiliani	El Caribe chocoano: riqueza ecológica y pobreza de oportunidades	Mayo, 2010
126	Joaquín Viloria de la Hoz	Finanzas y gobierno de las corporaciones autónomas regionales del Caribe colombiano	Mayo, 2010
127	Luis Armando Galvis	Comportamiento de los salarios reales en Colombia: Un análisis de convergencia condicional, 1984-2009	Mayo, 2010
128	Juan D. Barón	La violencia de pareja en Colombia y sus regiones	Junio, 2010
129	Julio Romero	El éxito económico de los costeños en Bogotá: migración interna y capital humano	Agosto, 2010
130	Leonardo Bonilla Mejía	Movilidad inter-generacional en educación en las ciudades y regiones de Colombia	Agosto, 2010
131	Luis Armando Galvis	Diferenciales salariales por género y región en Colombia: Una aproximación con regresión por cuantiles	Septiembre, 2010
132	Juan David Barón	Primeras experiencias laborales de los profesionales colombianos: Probabilidad de empleo formal y salarios	Octubre, 2010
133	María Aguilera Díaz	Geografía económica del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina	Diciembre, 2010
134	Andrea Otero	Superando la crisis: Las finanzas públicas de Barranquilla, 2000-2009	Diciembre, 2010
135	Laura Cepeda Emiliani	¿Por qué le va bien a la economía de Santander?	Diciembre, 2010
136	Leonardo Bonilla Mejía	El sector industrial de Barranquilla en el siglo XXI: ¿Cambian finalmente las tendencias?	Diciembre, 2010
137	Juan David Barón	La brecha de rendimiento académico de Barranquilla	Diciembre, 2010
138	Luis Armando Galvis	Geografía del déficit de vivienda urbano: Los casos de Barranquilla y Soledad	Febrero, 2011
139	Andrea Otero	Combatiendo la mortalidad en la niñez: ¿Son las reformas a los servicios básicos una buena estrategia?	Marzo, 2011
140	Andrés Sánchez Jabba	La economía del mototaxismo: el caso de Sincelejo	Marzo, 2011
141	Andrea Otero	El puerto de Barranquilla: retos y recomendaciones	Abril, 2011

142	Laura Cepeda Emiliani	Los sures de Barranquilla: La distribución espacial de la pobreza	Abril, 2011
143	Leonardo Bonilla Mejía	Doble jornada escolar y la calidad de la educación en Colombia	Abril, 2011
144	María Aguilera Díaz	Habitantes del agua: El complejo lagunar de la Ciénaga Grande de Santa Marta	Mayo, 2011
145	Andrés Sánchez Jabba	El gas de La Guajira y sus efectos económicos sobre el departamento	Mayo, 2011
146	Javier Yabrudy Vega	Raizales y continentales: un análisis del mercado laboral en la isla de San Andrés	Junio, 2011
147	Andrés Sánchez Jabba	Reformas fiscales verdes y la hipótesis del doble dividendo: un ejercicio aplicado a la economía colombiana	Junio, 2011
148	Joaquín Vilorio de la Hoz	La economía anfibia de la isla de Mompox	Julio, 2011
149	Juan David Barón	Sensibilidad de la oferta de migrantes internos a las condiciones del mercado laboral en las principales ciudades de Colombia	Julio, 2011
150	Andrés Sánchez Jabba	Después de la inundación	Agosto, 2011
151	Luis Armando Galvis Leonardo Bonilla Mejía	Desigualdades regionales en la dotación de docentes calificados en Colombia	Agosto, 2011
152	Juan David Barón Leonardo Bonilla Mejía	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	Agosto, 2011
153	Laura Cepeda Emiliani	La economía de Risaralda después del café: ¿Hacia dónde va?	Agosto, 2011
154	Leonardo Bonilla Mejía Luis Armando Galvis	Profesionalización docente y la calidad de la educación en Colombia	Septiembre, 2011
155	Adolfo Meisel Roca	El sueño de los radicales y las desigualdades regionales en Colombia: La educación de calidad para todos como política de desarrollo territorial	Septiembre, 2011
156	Andrés Sánchez Jabba	Etnia y rendimiento académico en Colombia	Octubre, 2011
157	Andrea Otero	Educación para la primera infancia: Situación en el Caribe Colombiano	Noviembre, 2011
158	María Aguilera Díaz	La yuca en el Caribe colombiano: De cultivo ancestral a agroindustrial	Enero, 2012
159	Andrés Sánchez Jabba	El bilingüismo en los bachilleres colombianos	Enero, 2012
160	Karina Acosta Ordoñez	La desnutrición en los primeros años de vida: Un análisis regional para Colombia	Enero, 2012
161	Javier Yabrudy Vega	Treinta años de finanzas públicas en San Andrés Islas: De la autosuficiencia a la dependencia fiscal.	Enero, 2012
162	Laura Cepeda Emiliani Juan David Barón	Segregación educativa y la brecha salarial por género entre los recién graduados universitarios en Colombia	Febrero, 2012
163	Andrea Otero	La infraestructura aeroportuaria del Caribe colombiano	Febrero, 2012
164	Luis Armando Galvis	Informalidad laboral en las áreas urbanas de Colombia	Febrero, 2012

165	Gerson Javier Pérez Valbuena	Primera versión de la Política de Seguridad Democrática: ¿Se cumplieron los objetivos?	Marzo, 2012
166	Karina Acosta Adolfo Meisel Roca	Diferencias étnicas en Colombia: Una mirada antropométrica	Abril, 2012
167	Laura Cepeda Emiliani	¿Fuga interregional de cerebros? El caso colombiano	Abril, 2012
168	Yuri C. Reina Aranza	El cultivo de ñame en el Caribe colombiano	Junio, 2012
169	Andrés Sánchez Jabba Ana María Díaz Alejandro Peláez et al.	Evolución geográfica del homicidio en Colombia	Junio, 2012
170	Karina Acosta	La obesidad y su concentración según nivel socioeconómico en Colombia	Julio, 2012
171	Javier Yabrudy Vega	El aguacate en Colombia: Estudio de caso de los Montes de María, en el Caribe colombiano.	Agosto, 2012
172	Andrea Otero	Cali a comienzos del Siglo XXI: ¿Crisis o recuperación?	Agosto, 2012
173	Luis Armando Galvis Bladimir Carrillo	Un índice de precios espacial para la vivienda urbana en Colombia: Una aplicación con métodos de emparejamiento.	Septiembre, 2012
174	Andrés Sánchez Jabba	La reinención de Medellín.	Octubre, 2012
175	Karelys Katina Guzmán	Los subsidios de oferta y el régimen subsidiado de salud en Colombia.	Noviembre, 2012
176	Andrés Sánchez Jabba	Manejo ambiental en Seaflower, Reserva de Biosfera en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.	Noviembre, 2012
177	Luis Armando Galvis Adolfo Meisel	Convergencia y trampas espaciales de pobreza en Colombia: Evidencia reciente.	Diciembre, 2012
178	Karina Acosta	Cartagena, entre el progreso industrial y el rezago social.	Diciembre, 2012
179	Gerson Javier Pérez V.	La Política de Seguridad Democrática 2002-2006: efectos socioeconómicos en las áreas rurales.	Diciembre, 2012
180	María Aguilera Díaz	Bucaramanga: capital humano y crecimiento económico.	Enero, 2013
181	Andrés Sánchez Jabba	Violencia y narcotráfico en San Andrés	Febrero, 2013
182	Luis Armando Galvis	¿El triunfo de Bogotá?: desempeño reciente de la ciudad capital.	Febrero, 2013
183	Laura Cepeda y Adolfo Meisel	¿Habrán una segunda oportunidad sobre la tierra? Instituciones coloniales y disparidades económicas regionales en Colombia.	Marzo, 2013
184	Karelys Guzmán Finol	La industria de lácteos en Valledupar: primera en la región Caribe.	Marzo, 2013

185	Gerson Javier Pérez Valbuena	Barranquilla: avances recientes en sus indicadores socioeconómicos, y logros en la accesibilidad geográfica a la red pública hospitalaria.	Mayo, 2013
186	Luis Armando Galvis	Dinámica de crecimiento económico y demográfico regional en Colombia, 1985-2011	Mayo, 2013
187	Andrea Otero	Diferencias departamentales en las causas de mortalidad en Colombia	Mayo, 2013
188	Karelys Guzmán Finol	El río Cesar	Junio, 2013
189	Andrés Sánchez	La economía del bajo San Jorge	Julio, 2013
190	Andrea Otero	Río Ranchería: Entre la economía, la biodiversidad y la cultura	Julio, 2013
191	Andrés Sánchez Jabba	Bilingüismo en Colombia	Agosto, 2013