

Cuadernos del Caribe

ISSN: XXXX-XXXX

No. 15 • 2012

**El programa de inmersión
en inglés: una propuesta
de formación docente en
la isla de San Andrés**

Rector

Moisés Wasserman

Vicerrectora General

Clara Beatriz Sánchez Herrera

Vicerrector Investigación

Rafael Molina Gallego

SEDE CARIBE

Director

José Ernesto Mancera Pineda

Secretaria de Sede

Alexandra Yates Munar

Profesores

Adriana Santos-Martínez	Directora Jardín Botánico
Néstor Hernando Campos Campos	Director CECIMAR
Sven Eloy Zea Sjoberg	Coordinador Doctorado y Maestría Biología Marina
Johannie Lucia James Cruz	Coordinadora Maestría Estudios del Caribe
Jairo Humberto Medina Calderón	Coordinador PEAMA
Brigitte Gavio	Coordinadora Investigación y Laboratorios
Raquel Sanmiguel	Coordinadora Extensión
Raúl Román Romero	
Silvia Cristina Mantilla Valbuena	
Francisco Avella Esquivel	
Yusmidia Solano Suárez	
Arturo Acero Pizarro	

Consejo de Sede

Clara Beatriz Sánchez Herrera
Universidad Nacional de Colombia
Sede Caribe
San Luis Free Town – San Andrés – Isla, Colombia

José Ernesto Mancera Pineda
Jorge Iván Bula
Alexandra Yates Munar
Johannie Lucia James Cruz
Gladys Cortés
Fady Jair Ortiz Roca

Diseño, diagramación e impresión:
Editorial Kimpres Ltda.
PBX: 413 6884
www.kimpres.co

Presentación

Presentación

La Universidad Nacional de Colombia ha incluido dentro de su quehacer institucional, el objetivo de fortalecer su dimensión nacional a través de acciones concretas y realizables en las regiones de frontera del país, en sus tres ejes misionales, formación, investigación y extensión. El desarrollo de la extensión se ha dirigido fundamentalmente a realizar actividades que responden a temáticas estratégicas regionales y nacionales, las cuales en la región Caribe, han contribuido entre otros aspectos, al propósito de lograr un reconocimiento e integración con la comunidad del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

Desde junio de 2005, la Universidad Nacional de Colombia, por medio de su sede Caribe, ha participado en el Programa de Inmersión en Inglés Estándar creado por el Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional. Desde entonces la sede Caribe viene responsabilizándose de la dirección del programa en general y de la coordinación y el desarrollo de los componentes académico y sociocultural.

El programa de inmersión en inglés estándar, es uno de los proyectos de extensión más importantes de la sede Caribe, no solo por el reconocimiento que ha adquirido, sino también por la proyección que ha alcanzado la Universidad en la comunidad isleña. Este programa se ha constituido en la ocasión propicia para generar un intercambio cultural entre profesores de diversas regiones de Colombia y los habitantes

del Caribe insular colombiano, con lo que sin lugar a dudas ha contribuido al fortalecimiento de la identidad y la unidad nacional.

El programa de inmersión en inglés estándar tiene como propósito mejorar el nivel de lengua de docentes del sector oficial que enseñan inglés en la educación básica y media en diferentes regiones del país. Incluye en su concepción dos componentes complementarios, el componente académico y el componente socio-cultural. El componente académico, consiste en promover a docentes acreditados en un nivel de competencia en inglés A2, a un nivel B1 que los enmarca como usuarios independientes, según el marco de referencia común europeo. El componente socio-cultural consiste en el alojamiento de los docentes en posadas nativas ubicadas en los sectores tradicionales de la isla y la realización de eventos culturales que promueven una interacción real de los participantes con la comunidad raizal.

Además de las 80 horas de clase, y el tiempo de trabajo autónomo, el programa incluye jornadas culturales en las que se abordan temas ambientales y temas relacionados con la cultura y tradiciones de las islas caribeñas, entre ellas la lengua criolla, la religión, el estilo de vida, la cocina, la música y la danza. La evaluación incluye una prueba de entrada y una prueba de salida. Entre cada una de estas pruebas se hacen evaluaciones permanentes de las diferentes actividades en clase y fuera de ella. Así

mismo, los tutores preparan un informe final en el que describe las competencias comunicativas y lingüísticas de cada participante.

Hasta el momento se han realizado nueve inmersiones y hay una décima en curso, en las que han participado más de 600 docentes de distintas regiones de Colombia, lo que ha permitido que el programa tenga un impacto positivo en muchas regiones del país y en particular en la comunidad raizal de San Andrés, toda vez que el programa ha vinculado cerca de 32 posadas nativas, sitios donde los docentes participantes no solo encuentran un lugar donde vivir durante su estancia en la isla, sino que representa la posibilidad real de practicar el idioma Inglés de manera efectiva con diferentes miembros de las familias donde viven durante un mes. Este modelo, único en Colombia, es muy efectivo, pues estimula el aprendizaje de un idioma a través de una inmersión socio-cultural total.

A través de este programa, la sede Caribe logró vigorizar las relaciones interinstitucionales e internacionales con los países del Gran Caribe. Durante 2009 y 2010 se han realizado dos inmersiones en Inglés estándar para profesores de diferentes países del Caribe hispanoparlante, estas inmersiones que se realizaron con la coo-

peración del Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Relaciones Exteriores y FUPAD, contaron con la participación de 25 profesores, provenientes de Panamá, Honduras, Nicaragua y Costa Rica.

Para la sede Caribe este programa es fundamental toda vez que contribuye a la preparación de profesores de Inglés de todo el país, y se ha constituido en modelo replicable por otras instituciones tanto en San Andrés, como en otras regiones del país. Así mismo dado que fomenta el uso del inglés en la isla y reconoce su patrimonio cultural, acerca la isla al continente y el continente a la isla, sentando además bases para el desarrollo de una alternativa de turismo académico.

Por todo lo anterior y con el propósito de divulgar más ampliamente esta gran experiencia, se preparó este material que describe el programa y presenta algunos testimonios de los participantes. Esperamos que sea de utilidad y estimule el aprendizaje del idioma Inglés a través de inmersiones socio-culturales.

José Ernesto Mancera Pineda
Director

Vivimos en un mundo bilingüe en donde entre el 50 y el 80% de la población usa habitualmente dos lenguas. Ya sea que hagamos referencia al bilingüismo geográfico, es decir, a áreas geográficas donde se hablan dos lenguas; o al bilingüismo individual, personas que hablan dos lenguas, el bilingüismo no es ajeno a las dinámicas humanas. En el mundo se hablan alrededor de 7.000 lenguas y el nivel de bilingüismo es variado a través de diferentes países. Así, hay países con centenares de lenguas y otros con sólo unas pocas. Entre los ejemplos más contundentes se encuentra Afganistán con 51 lenguas, Camerún con 280, Colombia con 64, Ecuador con 25, India con 427, México con 297 y EE.UU. con 311. Los ejemplos extremos corresponden a Papua Nueva Guinea con cerca de 5 millones de habitantes y 820 lenguas diferentes; y Cuba con cerca de 11 millones de habitantes y posiblemente el único país monolingüe¹

Entre las lenguas con mayor número de hablantes nativos se encuentra en primer lugar el chino con 937.132.000; le sigue el español con 332.000.000 y en tercer lugar el inglés con 322.000.000. El número de países en que se hablan estas lenguas también varía. Entre ellos está en primer lugar el inglés que se habla en 115 países, luego el francés en 35; el árabe en 24; y el español que se habla en 20. Estos datos evidencian que a pesar de la gran diversidad de lenguas que existen, sólo unas pocas tienen un gran número de hablantes

y son usadas en un gran número de países. Esto es, hay una distribución desigual del bilingüismo en el mundo. Datos recientes demuestran que el 5% de las lenguas del mundo son habladas por el 94% de la población. De este 5% que equivale a 347 lenguas, sólo entre 8 ó 9 de ellas tienen 100 millones de hablantes, que a su vez representa el 40% de la población mundial. A su vez, el 95% de las lenguas es hablado por tan sólo el 6% de los habitantes del mundo, y por su parte, 3.500 lenguas (la mitad de las lenguas del mundo) tienen menos de 10.000 hablantes.

Esta distribución desigual del bilingüismo en el mundo ha centrado la atención en unas lenguas más que en otras: en las llamadas lenguas internacionales o lenguas francas. Es evidente que una de las lenguas internacionales más usada en el mundo es el inglés debido principalmente a que, de acuerdo con Crystal², el status de una lengua tiene que ver con quiénes son sus hablantes; es decir que el carácter global del inglés está mediado por la importancia que ellos tienen en una época determinada. Y esta importancia generalmente es de carácter político, económico y militar. No en vano organizaciones internacionales especialmente científicas y económicas como UNESCO y UNICEF han elegido el inglés como lengua franca. Crystal³ afirma que la expansión que ha tenido el inglés se debe, por un lado, a la colonización de los

¹ A. Ardila & E. Ramos (eds), (2007). *Speech and Language Disorders in Bilinguals*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

² Crystal, D. (1998). *English as a Global Language*. Cambridge, Cambridge University

³ *Ibíd.*

países africanos y asiáticos por parte de las tropas británicas a partir del siglo XVI y hasta comienzos del XX, y por otro, al dominio económico, cultural y militar de Estados Unidos hasta nuestros días. Su expansión también está relacionada con el auge de su aprendizaje como segunda lengua (ESL) y como lengua extranjera (EFL) que ha sido promovido precisamente por el Reino Unido y Estados Unidos también con el interés de establecer y promover modelos de sistemas económicos, políticos y culturales en el resto del mundo.

Colombia no se ha escapado de estas dinámicas globales de expansión del inglés y también contribuye considerablemente al bilingüismo mundial. Desde hace relativamente poco, con la Constitución de 1991, el país se ha reconocido como pluricultural y multilingüe con 64 lenguas indígenas, dos lenguas criollas y la lengua Rom. Además de esta gran diversidad lingüística, también se promueve a través de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en su Artículo 21 el aprendizaje de una lengua extranjera desde la educación básica primaria, secundaria y media, que principalmente ha sido el inglés. Esto lo demuestra el gran avance en políticas y lineamientos creados por el Ministerio de Educación Nacional para su aprendizaje desde 1990. Entre otros ejemplos de políticas se encuentra el Marco de Referencia Europeo para la Lenguas (MRE) que fue adoptado en 2004 para establecer metas de nivel de lengua y estrategias de aprendizaje a mediano y largo plazo. Igualmente los estándares de competencia en lengua extranjera: inglés, establecidos en el año 2006 demuestran el interés por promover esta lengua en nuestro contexto nacional y por ser parte de procesos de competitividad, movilidad e internacionalización actuales.

En esta ocasión Cuadernos del Caribe No. 15 se enfoca en el aprendizaje del inglés en el país a

través de uno de los programas bandera de formación de docentes de inglés del Ministerio de Educación Nacional: el programa de inmersión en inglés. Se divide así en dos partes: *reflexiones académicas en torno al bilingüismo y testimonios del programa*. En la primera, este programa que ha sido coordinado de la mano de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe, es la excusa para reflexionar sobre la situación bilingüe de la isla a partir del artículo *El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina: escenario bilingüe* que describe de manera general hechos históricos importantes que inciden en la existencia de tres lenguas en las islas.

De igual modo, el programa de inmersión en inglés favorece la reflexión sobre la formación docente en Colombia y en otros países; y sobre la creencia generalizada que se refiere a que el aprendizaje del inglés y conlleva mejores oportunidades de vida. Anne-Marie Mejía de la Universidad de Los Andes fue invitada a escribir en esta publicación debido a su gran experiencia y trabajo en el campo de bilingüismo en Colombia. En su artículo *Reflections on English Language Teaching and Bilingualism in Colombia* la autora discute la relación entre la enseñanza del inglés y el desarrollo del bilingüismo y cómo programas como la Inmersión en Inglés favorecen las competencias de los docentes.

Los artículos *El programa de inmersión en inglés: un aprendizaje significativo* y *El programa de inmersión en inglés estándar tiene identidad propia* buscan describir, caracterizar y analizar el programa desde diversas perspectivas teóricas con el fin de resaltar su importancia como oferta de formación docente en el país. La reflexión que se hace en estos textos sobre el programa permite comprender por qué el programa existe en el contexto insular donde se lleva a cabo, y plantea la importancia de la continuidad de programas de formación docente en ejercicio del país.

Durante el programa de inmersión los docentes deben adaptarse a situaciones de cambio constante. Y es la posibilidad de cambio el pilar que debe guiar a todo educador. El cambio en sus prácticas, en sus creencias y en sí mismo. Esta mirada de cambio es planteada por una estudiante de lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana. Desde su reflexión como estudiante y futura docente de lenguas, la autora nos lleva a pensar sobre qué es ser educador. Reflexión que resulta pertinente para este contexto de formación docente.

La segunda parte de Cuadernos del Caribe No.15 se presenta con un abre bocas titulado *La aventura de participar en el programa* que contextualiza al lector sobre algunas situaciones que enfrentan los docentes desde su llegada a la isla, sus expectativas y miedos al enfrentarse a un escenario nuevo. Igualmente, el artículo *Environmental Views on Paradise* es una muestra de los tipos de proyectos que desarrollan los docentes durante el programa y favorece una pequeña reflexión sobre su efectividad e impacto en el aprendizaje de los docentes y tutores. Esta reflexión sobre las experiencias del programa continúa con cuatro docentes de diferentes regiones que describen el impacto que éste ha tenido en su quehacer pedagógico y en su vida.

Por otro lado, una parte importante del programa de inmersión en inglés es que las familias nativas

de la isla acogan a los docentes participantes en sus hogares. *Could you make some rondon and send it to us by servientrega, please?* es una entrevista hecha a Caselita Forbes que ha trabajado para el programa desde sus inicios y ha recibido a docentes de diferentes lugares con quienes ha compartido aspectos de su cultura, y de quienes ha aprendido también algunos secretos culinarios.

Esta versión de Cuadernos del Caribe es también un espacio para las voces de los docentes participantes. Docentes de diferentes regiones escribieron sus experiencias y nos cuentan cómo llegaron a él, qué recuerdan más y el impacto que ha tenido en su ejercicio profesional. Estas voces permiten ver el programa desde diversas miradas y dan una idea amplia de lo que puede lograr en la vida de quienes participan en él.

Esperamos que este amplio espectro de reflexión sobre el aprendizaje del inglés y la formación docente en el país contribuya, por un lado, a que el programa de inmersión continúe y sea fortalecido a través de procesos de investigación; y por otro, a que las universidades centren su atención en la formación docente y lleven a cabo más acciones como estas para fortalecer la educación básica y media en Colombia.

Sindy Moya

Reflexiones académicas en torno al bilingüismo.....	11
El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina: escenario bilingüe.....	12
Reflections on English Language Teaching and Bilingualism in Colombia	29
Programa de inmersión en inglés: un aprendizaje significativo	43
El Programa de Inmersión en Inglés Estándar tiene identidad propia	55
The practice of hope.....	72
Testimonios del programa	81
La aventura de participar en el programa	82
Environmental Views on Paradise	88
San Andres Island: an Unforgettable Place.....	97
Una experiencia musical.....	102
Para perfeccionar un idioma lo más significativo es vivirlo	105
English Immersion: an excellent strategy to qualify English language teaching.....	110
Could you make some rondon and send it to us by servientrega, please?	114
Otras voces	117

Reflexiones académicas en torno al bilingüismo	11
El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina: escenario bilingüe <i>Sindy Moya Chaves</i>	13
Reflections on English Language Teaching and Bilingualism in Colombia <i>Anne-Marie Truscott de Mejía</i>	23
Programa de inmersión en inglés: un aprendizaje significativo <i>Sindy Moya</i>	31
El Programa de Inmersión en Inglés Estándar tiene identidad propia <i>Óscar Javier Pachón Torres</i>	39
The practice of hope <i>Violeta Santamaría</i>	49
Testimonios del programa	55
La aventura de participar en el programa <i>Sindy Moya</i>	57
Environmental Views on Paradise	61
San Andres Island: an Unforgettable Place <i>María Estella Chicangana Solano</i>	67
Una experiencia musical <i>Zoila Torres García</i>	71
Para perfeccionar un idioma lo más significativo es vivirlo <i>Libia Cristina Bautista Mora</i>	73
English Immersion: an excellent strategy to qualify English language teaching <i>Jesús Amaury Yurgaky Benitez</i>	77
Could you make some rondón and send it to us by servientrega, please?	81
Otras voces	83

Reflexiones

**Reflexiones académicas
en torno al bilingüismo**

El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina: escenario bilingüe

Sindy Moya Chaves

Pontificia Universidad Javeriana- Bogotá
d.moya@javeriana.edu.co

Este artículo aborda una descripción general de los principales aspectos históricos que confluyen para dar origen a la situación actual de contacto de lenguas en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Igualmente, presenta una breve caracterización de la población y las lenguas que se hablan en las islas. Esto con el fin de presentar el contexto particular en el que se desarrolla el programa de inmersión en inglés, sus características y su valor lingüístico y cultural. Este texto surge como parte de la tesis desarrollada para la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá en 2010.

Descubriremos, como han tenido que descubrir todos los pueblos y todas las generaciones, que no se trata de olvidar sino de comprender, que las tragedias sólo se superan de verdad cuando se puede hablar serenamente de ellas, que todo lo que permanece silenciado nos persigue y nos tiraniza, nos agota en la indignación y en la impotencia, que la única reconciliación es con nosotros mismos [...] Y el rumor infinito de las Elegías nos dirá para siempre que el único lenguaje posible de la alianza es el lenguaje misterioso de la memoria y del canto.

*William Ospina.
Las auroras de sangre. 1999*

El programa de Inmersión en Inglés tiene lugar en un contexto insular especial: el Archipiélago de San Andrés y Providencia, ubicado al noroeste de Colombia, sobre el mar Caribe tiene una extensión de unos 52 kms². Lo integran las islas de San Andrés (27 kms²), Providencia y Santa Catalina (19 kms²) los atolones de de , Alburquerque y Courtown y los bancos de Roncador, Serrana, Serranilla y Quitasueño⁴ (Díaz,

et. al..Que tienen algunas pequeñas islas. Este archipiélago está localizado al occidente de la llamada Región Caribe, a unos 800 kilómetros de la costa de Colombia y 150 de la costa de Nicaragua un área geográfica que, de acuerdo con Zubiría (1989), mide aproximadamente 2.500 millas, y que va desde la Península de Yucatán hasta la costa norte de Venezuela; donde el Caribe se confunde ya con el Océano Atlántico. Así, el Gran Caribe está integrado por 35 estados y varios territorios o departamentos de Inglaterra, Francia y Holanda. Esta gran Región

⁴ Díaz, et. al. (1996). Atlas de los arrecifes coralinos del Caribe colombiano. Santa Marta: INVEMAR, p.13.

está constituida por dos cuencas principales: la del Golfo de México y el Mar Caribe. En su lado oriental está limitada por el Caribe insular y en el norte por la cadena de las Bahamas⁵. Ubicación geográfica que justifica una relación estrecha del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina con el Caribe, por sus similitudes históricas, culturales y lingüísticas.

Comprender los aspectos históricos que han hecho del Archipiélago un espacio de contacto significa acercarse inicialmente al Caribe. Este espacio geográfico tan diverso se ha entendido como una realidad histórica de referencia y vital importancia por considerársele como, en palabras de Zubiría (1989), el mar al que se trasladó la historia de Occidente a partir de 1942. Por un lado, el Caribe, es el mar de la Colonia, pues en sus islas mayores se establecieron las primeras colonias españolas a lo largo del siglo XVI hasta el siglo XVII siendo así el epicentro desde el cual se generaron, durante la Conquista, las expediciones del Imperio Español hacia América. Los países situados al norte de Europa, rivales o enemigos de España, también buscaron establecer en el área Caribe sus propias colonias. Por otro lado, esta región fue también un mar de independencia de Colombia que surgía desde Jamaica y que se expandió con el respaldo del dirigente haitiano Alejandro Petión. De este modo, sus dinámicas de colonización y de lucha hicieron del Caribe un factor clave en el proceso histórico de la construcción de América y en una zona estratégica en la lucha de grandes potencias hasta hoy día.

El Caribe no es sólo un espacio geográfico sino una pluralidad de sociedades con características propias, una realidad geográfica, histórica y sociocultural. Siendo esta multiplicidad una de las características más relevantes de esta región, cualquier espacio que pertenezca al Caribe debe ser visto teniendo en cuenta la reflexión sobre el ser Caribe, el individuo, la persona Caribe. Al

respecto Zubiría (1989) afirma que la composición étnica de las gentes Caribe, la naturaleza de su mestizaje, su enraizamiento, su arraigo en el territorio nativo y su apertura universal, junto con el paisaje Caribe, conforman un modo de “ser Caribe” particular, con características únicas que también describen a los nativos de la isla de San Andrés, y que constituyen un referente importante para comprender sus dinámicas socioculturales.

Aspectos históricos y contacto de lenguas

Uno de los aspectos históricos del Caribe más relevantes tiene que ver con la economía de plantación esclavista con mano de obra negra que se impuso en el siglo XVII. De acuerdo con Clemente (1991), este sistema económico requería un número mínimo de 150 esclavos para que fuera exitoso, y la trata africana constituyó un mecanismo para solventar la producción. Entre los siglos XVI y XVII se calculaba un total de 9 ½ millones de esclavos africanos traídos a América, sin contar con aquellos que murieron en el camino por diversas razones. El azúcar se convirtió en el principal producto de producción. Por esta razón las Antillas eran llamadas las “Islas de Azúcar”.

A partir de 1650 aumenta considerablemente el comercio de las colonias y se estima un promedio anual de importación de 10.000 esclavos entre 1640-1650, mientras que en 1730 y 1780 fue de 50.000 a 100.000 (Hobsbawm, E., 1984. En: Clemente, 1991:32). De hecho, debido a este auge, surgieron compañías de comercio esclavista en Inglaterra, en 1672, la Real Compañía Británica de África; en 1673 y en 1685, en Francia, las compañías de Senegal y la de Guinea.

En el Caribe occidental, la colonia británica se dio hacia mediados del siglo XVII. Los británicos se establecieron en el siglo XVIII en Belice, las islas Bay, Balck River y Cape Gracias (Honduras), Gran Caimán, Bluefields y Corn Islands. Estas islas ya

9 Bases Plan Nacional de Desarrollo 2009, página 4.

estaban bajo la jurisdicción española pero en gran medida gracias a los indios Miskitos, los ingleses lograron mantener en ellas su presencia. San Andrés y Providencia tuvieron un papel importante en la expansión del poblamiento inglés y con la repoblación de Jamaica posteriormente en el siglo XVIII (Clemente, 1991:34). En Jamaica, el éxito de la plantación azucarera trajo consigo una importación de esclavos muy elevada. La mayoría de los esclavos trasladados allí prevenían de África Occidental. Los africanos desembarcados desde 1640 hasta 1703 eran llamados *Mina* y eran de Ghana y Costa de Marfil. Miembros de la familia lingüística Akán, incluyendo a los Ashanti, Fanti, Baulé, Arará, Ewé y Fon, los exportaron desde el fuerte de San Jorge de Elmina (en la actual Ghana) hacia el Caribe Insular, lo cual, de acuerdo con Arocha (2008) explica su notable influencia en San Andrés, Providencia y Santa Catalina. También hubo presencia de un grupo minoritario de Coromantees, llamados así por haber sido embarcados del puerto Cormantine. Se dice que Entre 1700 y 1725 llegaron también esclavos de Dahomey (Patterson, O., 1981:196. En: Clemente, 1991:40).

Jamaica era entonces en el siglo XVIII el mayor comprador de esclavos. En 1703 habían 45.500 esclavos, en 1753, 130.000, para 1800 habían 300.000 y para 1834, 311.070 esclavos. Igualmente Jamaica constituyó el escenario de resistencia y de rebeliones protagonizada por los esclavos. Incluso, se le atribuye un papel protagónico a los negros coromantees. La presencia del cimarronaje en Jamaica se constituyó muy temprano, con la conquista inglesa de 1655 y se convirtió en una constante histórica. Por su parte, de acuerdo con Clemente, hacia 1799, se registra en San Andrés el primer levantamiento de esclavos derrotado por la ayuda de los españoles a los plantadores. Hacia comienzos del siglo XVIII, durante una época de cimarronería y de integración de cimarrones en la sociedad, los primeros colonos con sus esclavos partieron de Jamaica para asentarse

en el Archipiélago. Clemente afirma que esta misma ruta, de Providencia a Jamaica, fue la que Morgan tomó tras la reconquista española de Providencia. Ruta que entonces parece una constante histórica para escapar de dinámicas coyunturales de poder, de economía y de lucha.

Las plantaciones establecidas por los europeos, al igual que los fortines construidos en las costas de África occidental que eran centros de operaciones de esclavitud; y por último, los refugios de cimarrones en los cuales los esclavos escapados vivían en una mayor separación respecto del idioma de los amos constituyen escenarios de formación de vernáculos creoles (Patiño, 2000). De acuerdo con Patiño, de estos tres, las plantaciones son el escenario más representativo y frecuente para el surgimiento de lenguas creole. Las unidades sociales de las plantaciones tenían una estructura jerarquizada en la que los amos y capataces se encontraban en la escala más alta con todo el poder económico y la riqueza; y en la que los esclavos, peones y trabajadores se hallaban en el nivel más bajo, totalmente subordinados. Como lo muestra Patiño, en esa jerarquía no se establecían de modo alguno ni relaciones sociales ni lingüísticas entre la escala dominante y la dominada. Esto hacía que los esclavos no tuvieran la posibilidad de aprender la lengua de sus amos. Igualmente era de esperarse que estos grupos estuvieran constituidos por una gran heterogeneidad con respecto a su procedencia y filiación étnica. Heterogeneidad que en ocasiones era incluso inducida por los amos como estrategia de poder y coerción, que hacía que los grupos dominados fueran diversos lingüísticamente, que predominaran barreras de comunicación entre ellos.

En este contexto, el Archipiélago comienza su historia en el siglo XVII cuando España e Inglaterra daban inicio a su guerra por la conquista del Caribe. De acuerdo con los historiadores, en 1629 se establecieron los primeros colonizadores in-

gleses, dirigidos por el capitán Abraham Blauvert, y sus registros evidencian también la presencia de contrabandistas y corsarios holandeses en las islas. Al parecer, una vez otorgado el permiso para colonizadores británicos en el Caribe, los ingleses se establecieron en las islas, trayendo consigo la lengua inglesa, debido a su ubicación estratégica para combatir a los españoles. Se dice que al inicio de esta ocupación el interés se centraba en Providencia y Santa Catalina. San Andrés era vista como un lugar apropiado para la producción de tabaco. En este año hombres de negocios puritanos que huían de una época de amenaza del catolicismo en Inglaterra y de su fracaso en Bermuda llegaron a las islas. Por doce años más, hombres seguían viniendo de Barbados, Saint Kitts y Tortuga (isla perteneciente al actual Haití). En 1631 llegaron directamente de Inglaterra en el *Seaflower* otro grupo de personas. Ya para 1631 los historiadores cuentan 500 hombres blancos, entre ellos holandeses, 40 mujeres y algunos niños (Parson, 1985). La lengua inglesa prevalecía en las islas.

De acuerdo con Parsons (1985), inicialmente Providencia fue de mayor interés para los colonizadores debido a su fertilidad y cantidad de agua dulce, y sobre todo por su altitud que proporcionaba facilidades para defensa en una época de guerra, y por lo tanto se constituyó en la principal isla del Archipiélago para actividades puritanas y para la expansión del inglés. La isla de San Andrés fue olvidada y se dice que abandonada en 1632 debido a la dificultad que constituía su defensa. Sin embargo, se produjo por lo menos una cosecha de tabaco allí, que era el producto principal de exportación. El algodón y otros cultivos en menor cantidad también se producían en la isla como el maíz, la batata, y el frijol en Providencia. A pesar del desalojo, leñadores y constructores, seguramente provenientes de la costa de Miskitos y de Jamaica, siguieron visitando la isla de San Andrés por la calidad de cedro que se encontraba allí.

Eventualmente Providencia representó un costo muy alto para los puritanos debido a que se encontraba muy aislada de otras colonias inglesas, hecho que favorecía el comercio ilícito durante los viajes entre las mismas y que llevó a la escasez de la mano de obra. Por esta razón se trajeron en 1633 los primeros esclavos negros desde la isla Tortuga quienes fueron capturados en las expediciones contra las embarcaciones españolas o comprados a los holandeses. Estos esclavos traían consigo lenguas de origen africano que ya se habían mezclado con el inglés, el español e incluso el holandés, hechos históricos que constituyen el origen de la lengua creole que se habla en el Archipiélago actualmente. En la historia se mantienen archivos sobre una revuelta de esclavos en la isla de Providencia en esta época que causó el escape de muchos de ellos a la isla de San Andrés lo que favoreció la expansión de la lengua creole hacia la isla de San Andrés. Parsons (1985) argumenta que en los registros de colonizadores españoles cuando llegaron se cuentan 381 esclavos negros en Providencia. Igualmente se mencionan 17 indígenas Pequot que arribaron desde Massachusetts debido a relaciones comerciales de la época. Indígenas Misquitos también vivían en Providencia debido a sus prácticas de pesca y caza de tortugas.

En 1641 después de varios intentos los españoles finalmente vencen a los británicos y capturan 400 prisioneros en Providencia, quienes son enviados a Cartagena, y el resto de mujeres y niños son enviados a Inglaterra. Al parecer, los españoles se quedaron con los esclavos. Después de esta derrota, la empresa inglesa fundó Honduras Británica y Jamaica en 1655 desde donde continuaron con su lucha contra los españoles durante 30 años y por primera vez la isla es habitada por algunos españoles católicos de habla española (Parsons, 1985). El español entonces llega a la isla y empieza a hacerse paso entre esta historia lingüística de la isla. De acuerdo con Parsons, San Andrés seguía

siendo una ruta de comunicaciones entre el mar del norte y el del sur para España por lo tanto el interés de los británicos por acabar con ella no paró y en 1666 se retomó la isla de Providencia y así continuó la lucha de estas dos naciones por las islas hasta 1670 cuando al parecer las islas son abandonadas por cerca de 70 años. Se afirma que los jamaquinos continuaron visitando la isla de San Andrés para cortar cedro, y la recuperación de la isla hacia el siglo XVIII se dio desde Jamaica. Ya la fortificación de Providencia no importaba y entonces San Andrés llamaba más la atención. Como investigadora creo que los hablantes de las diferentes lenguas seguían luchando también un espacio en la isla. Espacio que fue ganado principalmente por el inglés y el creole hasta entonces.

De acuerdo con Parsons (1985), en 1780 se encuentran registros del comandante Stephen Kemble en su diario sobre 12 familias de mulatos, pequeños cultivos de algodón y cabezas de ganado en la isla de San Andrés. La convención de 1780 obligó a los británicos a evacuar la Costa de Miskitos y las islas vecinas. Así, se buscaron británicos en San Andrés y se trasladaron a Jamaica, Gran Caimán y Las Bahamas. En San Andrés, un grupo restante de británicos prometió sumisión al rey para quedarse. Este grupo restante de británicos favoreció igualmente la permanencia del inglés en la isla. Ya en 1798 cuando se declaró a San Andrés como Puerto Menor y exención de impuestos de exportación e importación igualmente se aceptaron los británicos restantes bajo la gobernación de Thomas O'Neill. No es sino hasta 1803 cuando San Andrés y Providencia se encuentran bajo la jurisdicción de Cartagena pues fue segregada de la Capitanía de Guatemala a la que perteneció desde finales del siglo XVIII. Para ese entonces había 35 familias, 285 esclavos, y varias mujeres miskitos. Providencia fue ocupada por Francis Archbold en 1787 – 1788 y llevó esclavos traídos de África por concesión del gobierno español.

Se cuentan en 1789, 32 personas, de las cuales 21 eran esclavos trabajando en la hacienda de Archbold cultivando algodón. Desde ese entonces esta isla parece tener indicios de autonomía política.

Así parece que los esclavos en las islas no fueron numerosos. De acuerdo con Vollmer (1997) el Archipiélago tuvo el algodón como base de su economía a su vez que había algunos cultivos de subsistencia. Este tipo de economía necesitaba de mano de obra esclava que fue traída principalmente del Caribe Anglófono y algunos de África Occidental. Debido a la situación de estos esclavos hubo dos revueltas en 1799 y en 1841. Los plantadores se asentaban especialmente en La Loma y en San Luis y a 1806 se calculan 1200 personas en San Andrés de las cuales 800 eran esclavos. En 1847 Phillip Beekman funda la Primera Iglesia Bautista en La Loma para encargarse de la educación, lo que tuvo como consecuencia que para fines del siglo el 95% de las personas era bautista y más del 90% sabía leer y escribir en inglés. “Fue así como la educación bautista hizo del inglés la lengua de la cultura y la consagró como lengua de prestigio, convirtiéndola como un claro elemento de identificación social” (Ibíd., p. 57). El reverendo Beekman también tuvo gran incidencia en la liberación de la esclavitud en las islas hacia 1834. Esta liberación incidió en la redistribución de las tierras y en el auge del coco y de una economía doméstica expresada en las novelas de Miss Hazel Robinson⁶.

Estas nuevas dinámicas económicas también favorecen la llegada de esclavos liberados provenientes de otras islas antillanas como Jamaica y Curazao, al igual que norteamericanos, personas de las islas Caymán y chinos. En 1902 llega la misión católica y la misión adventista. Hacia el año 1912 había 1.930 personas en Old Provi-

⁶ Robinson, Hazel (2002) “No Give Up, Maan”. San Andrés: Universidad Nacional de Colombia; Robinson Hazel, (2004) “Sail Ahoy!!!”. San Andrés: Universidad Nacional de Colombia.

dence entre las cuales había 63 extranjeros. En San Andrés Isla había 3.123 personas entre las cuales se cuentan 208 extranjeros. Es en este año, 1912, cuando se instaura la Ley 52 con la cual comienza la colonización continental colombiana en el Archipiélago ya que éste se convierte en Intendencia Nacional y se le impone el español y la religión católica. Iniciando en el año 1926 y de manera continua hasta 1975 la misión católica se encargó de la educación en las islas y por tanto tuvo gran injerencia en el pensamiento de los habitantes y en las dinámicas sociales que en ese entonces se construyeron. “En 1943 se prohíbe el inglés en los colegios y en los documentos públicos” y en 1953 se establece el Puerto Libre que produjo grandes cambios socioculturales, ambientales y económicos, con la llegada de los nuevos inmigrantes a las islas, provenientes del Medio Oriente y del continente colombiano (Vollmer, 1997, p. 62-71).

Este hecho hizo del pueblo raizal una minoría que debió moverse principalmente a los sectores de San Luis y La Loma, y de los inmigrantes continentales una gran mayoría ubicados especialmente en el área denominada North End. “En 1952 había 5.675 habitantes. En 1964 había 16.731, en 1973, 22.989; en 1988, 42.315, y en 1992 la población se calculó entre 70.000 y 80.000 habitantes” (Vollmer, 1997, p. 75).

La isla de San Andrés ha tenido un crecimiento acelerado y una ocupación desordenada del territorio insular desde mediados del siglo pasado. La declaratoria de Puerto Libre trajo como consecuencia principal la inmigración descontrolada de continentales y extranjeros que se dedicaron especialmente a la actividad del comercio y el turismo. La población raizal (nativa) por su parte se vincula en forma marginal a este proceso debido a que, de acuerdo con Planeación (2009), no se encontraban preparados para asumir su papel dentro del nuevo modelo de desarrollo.

El crecimiento de la población de 5.675 personas en 1950, a 50.094, personas censadas en 1993, es uno de los más acelerados, aunque solo representa el 0.16% de la población total del país.. En 1950, más del 90% de la población era nativa, mientras que en 1993, sólo la mitad de la población nació en la isla, lo que convirtió a los raizales en un grupo minoritario. Se demostró para 1993 un crecimiento medio anual de 24 por mil, lo cual está por encima del promedio nacional que se estimaba en 18 por mil. La isla de San Andrés constituye el área más poblada del departamento. Se censaron 59.010 personas en 2005, cifra que frente a los datos de 1993 (50.094 personas), significa un incremento de 9.000 personas en 12 años y una tasa media anual de crecimiento del orden del 24.8 por mil (DANE, 2005).

Gracias al Puerto Libre, una estrategia económica colombiana que buscaba que los colombianos pudieran comprar mercancías a bajo precio e ir a la isla a pasar vacaciones generando a su vez generó una emigración del continente que prácticamente dobló la población para 1962 (Avella, F. 2002), la economía doméstica se transforma en actividad turística y comercial, y trae como consecuencia la pérdida de tierras y el desempleo para los isleños. Es sólo hasta los años 80 que la comunidad isleña inicia un proceso de autoconciencia y reflexión sobre su identidad y autonomía. Esta autodeterminación tuvo injerencia en el fortalecimiento del creole y del inglés, pero por otro lado trajo como consecuencia el rechazo hacia el continental que ahora es llamado “pañá” o “shark-head” (Vollmer, 1997, p.88-89), con quien se crea una relación dicotómica Ustedes-Nosotros que ha llevado a una situación social e intercultural crítica.

Adicional a este crecimiento, en 1991, durante el gobierno de Cesar Gaviria, con el decreto de la apertura de la economía nacional a los mercados internacionales, el turismo comercial del que

había vivido la isla desapareció y el fenómeno del narcotráfico surgió (Planeación, 2009). Se afirma que desde entonces se inicia una descomposición 'social, una economía ficticia y una falta de concertación política. Como consecuencia se incrementa el desempleo, el deterioro familiar; el narcotráfico, la falta de creación de empresas sólidas, la desaparición de otras actividades, y el creciente deterioro de los servicios públicos. La situación actual del Departamento es vista por la Oficina de Planeación como un persistente aumento generalizado de las condiciones de pobreza por pérdida de empleos, hacinamiento y deterioro de la calidad de vida. Aún así, en este año, 1991, y con la Nueva Constitución colombiana finaliza el Puerto Libre y se abren nuevos rumbos para el desarrollo lingüístico y sociocultural de las islas.

La situación lingüística de la isla

Está caracterizada por la diversidad de lenguas que han confluído debido a procesos históricos arriba descritos. El inglés se difundió en las islas gracias a colonias inglesas y a la religión protestante. Por su parte, el creole de base lexical inglesa, parece haberse formado en el contexto de plantaciones en el Caribe Occidental, entre esclavos traídos directamente de África, y esclavos que provenían de Jamaica. El español como lengua nacional se impone en el Archipiélago a través de estrategias nacionales, con características coloniales similares a las establecidas en los siglos XVII y XVIII; con la promoción y expansión de la religión católica; con el poblamiento de personas monolingües en español y la expansión de esa lengua en la educación y en las actividades oficiales y públicas. El árabe igualmente se hace presente en la isla de San Andrés de manera más cerrada entre grupos de hablantes que se mantienen al margen de las dinámicas sociolingüísticas de la isla incluyendo esta lengua en escuelas coránicas donde hay una gran mayoría de hijos de familias musulmanes

provenientes del Medio Oriente, en sus hogares y en la mezquita ubicada en el centro de la isla.

Así, tres lenguas confluyen en los diferentes ámbitos en los que los habitantes de este contexto insular se relacionan. En la escuela, en el hogar, en el trabajo, en las prácticas religiosas y comunitarias se pueden encontrar hablantes de español, de inglés y de creole. El árabe por el contrario se encontrará sólo en espacios reservados para personas provenientes del Medio Oriente. Esta heterogeneidad lingüística ha incidido para que este sea un espacio complejo en el que cohabitan diversas culturas e identidades.

Dentro de estas identidades se encuentra el grupo *raizal* que define a las personas nativas de la isla, afrocaribeños, provenientes de familias hablantes de inglés y creole, con raíces inglesas y nexos familiares en el Caribe occidental. La población raizal se encuentra en toda la isla de San Andrés, pero se concentra mayoritariamente en los sectores de San Luis y La Loma. Por otra parte se encuentra algunos continentales colombianos de ingresos medios y altos identificados por parte del grupo raizal como *pañás*. Estas personas, monolingües en español, se han establecido en la isla conformando grupos familiares interétnicos buscando en gran medida ser aceptados por la comunidad raizal. Otros continentales de bajos ingresos también han llegado a la isla en busca de trabajo, accediendo al sistema escolar y a todas sus dinámicas sociales, pero han traído consigo problemáticas sociales como la sobrepoblación, el desempleo, el aumento de índices de pobreza, la escasez de recursos y servicios, la inseguridad y la violencia, según el grupo *raizal*. Esta comunidad de continentales colombianos hispanohablante de bajos recursos económicos, que constituyen el grueso de la población inmigrante, se concentra principalmente en barrios de invasión (Enciso, 2004. p:6) o patios arrendados por nativos ("rent yards"). Finalmente se encuentra en San Andrés el grupo cultural conformado por

musulmanes provenientes del Líbano, Palestina y otros países del Medio Oriente a quienes se les conocen comúnmente como *turcos*. Un grupo que mantiene sus tradiciones, su lengua y su identidad en este contexto insular. Es común que estas personas sean bilingües árabe/español y que estén ubicados especialmente en el sector de la isla llamado North End donde mantienen negocios y almacenes. A esta diversidad de culturas que habitan permanentemente la isla se debe agregar la presencia esporádica de turistas extranjeros que también han contribuido a su diversidad lingüística y cultural al casarse con raizales y quedarse permanentemente en este espacio insular.

A pesar de la clara división de culturas e identidades que se encuentra en la isla, y de los conflictos sociales, culturales y lingüísticos que esta división ha generado, los matrimonios interétnicos son cada vez más frecuentes, especialmente entre raizales y pañas, y de manera más escasa entre raizales y extranjeros. Esto ha incidido en que en la actualidad se reconozca a los hijos de estas familias como una cultura híbrida denominada *fifty-fifty*. Estos *fifty-fifty* pueden ser bilingües creole/español o monolingües dependiendo de las particularidades de su hogar. En el contexto escolar especialmente es común que los hijos de familias interétnicas sean considerados raizales.

Con respecto a la descripción lingüística recopilada por el DANE (2005), 18.971 personas nativas, el 79.52% de la población raizal afirma hablar la lengua de su pueblo; mientras que el resto (4.861 personas que es el 20.37% de raizales), afirma no hablarla. Por su parte, 1.866 personas, el 3,98% de la población, afirma hablar otra lengua.

La población raizal es así el foco central del programa de Inmersión en Inglés debido principalmente a que como Patricia Enciso (2004) afirma, es un grupo que “ha demostrado una resistencia cultural impresionante que se evi-

dencia en el uso cotidiano del idioma creole [y el inglés], la religiosidad, las formas tradicionales de producción –pesca y agricultura-, los lazos familiares y comunitarios de solidaridad, las normas morales, la música, el conocimiento de la naturaleza y la relación con el territorio, entre otros aspectos”. A pesar de su resistencia es evidente que sigan siendo atropellados por el carácter homogéneo de las políticas nacionales, especialmente las políticas lingüísticas y educativas actuales. La imposición del español desde 1886, la difusión e imposición de la religión católica, las políticas de poblamiento y mestizaje impuestas, la pérdida de territorio y la declaración del Puerto Libre de 1953 siguen siendo temas de discusión y de resquemor entre la población raizal, y por tanto resultan relevantes e importantes para un programa que promueve el entendimiento intercultural a través de la enseñanza del inglés.

Bibliografía

- Appel, R. y Muysken P.** (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel.
- Ardila, A. y Ramos, E.** (2007). “Bilingualism and cognition. The good, the bad and the ugly of bilingualism”, para publicar en Ardila, A. y Ramos, (eds) *Speech and Language Disorders in Bilinguals*. New York: Nova Science Publishers Inc.
- Avella, F.** (2002). “Diáspora creole-anglófona del Caribe Occidental”, en *Jangwa Pana Revista del Programa de Antropología*, núm. 2002, Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia.
- Bartens, A.** (2003). *A Contrastive Grammar: Islander Caribbean, Standard English, Spanish*. The Finish Academy of Science and Letter. Helsinki.
- Caldas y Caron-Caldas** (2000) “The influence of family, school, and community on bilingual preference: Results from a Louisiana/Québec case study”, en *Applied Psycholinguistics*, núm. 21, 2000, pp. 365–381.

- Clemente, I.** (1991). Educación, política educativa y conflicto político – cultural en San Andrés y Providencia (1886-1980). Universidad de Los Andes. Informe final presentado a la Fundación para la promoción de la investigación y la tecnología. Bogotá, Uniandes. Depto. de Historia.
- Colombia, Gobernación de San Andrés, Providencia y Santa Catalina** (2009). “Documento Preliminar Plan de Ordenamiento Territorial Insular”. San Andrés [documento de trabajo].
- Colombia, Gobernación de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Secretaria de Educación Departamental, Grupo de Etnoeducación** (2005). “Propuesta de planeación lingüística para el departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina” [documento de trabajo].
- _____ (2005). “Evaluación del programa de educación bilingüe multicultural 2000-2001” [documento de trabajo].
- _____ (2000-2001). “Un enfoque metodológico bilingüe para San Andrés” [documento de trabajo]
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional** (2004). “Perfil del Sector Educativo. Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina” [en línea], disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85776_archivo_pdf19.pdf, recuperado: 15 de marzo de 2010.
- _____ (2004). “Diagnóstico Etnoeducativo del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina” [documento de trabajo].
- Florez, S** (2006, ene-dic). “A Study of Language Attitudes in Two Creole-Speaking Islands: San Andres and Providence (Colombia)”, en *Ikala, Revista de lenguaje y cultura*, Vol. 11, Nº 17, 2006, pp.119-147.
- Fasold, R.** (1997). *The sociolinguistics of language*. Volumen II. Inglaterra [Londres], Blackwell.
- Fishman, J.A.** (1976). *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- _____ (2001). “Why is it so Hard to Save a Threatened Language?”, Fishman, J. A. (ed.), *Can threatened languages be saved?*, Clevedon [etc.], Multilingual Matters, pp. 1-22.
- Holm, J.** (2000). “Introduction to Pidgins and Creoles” [en línea], disponible en: <http://www.sinab.unal.edu.co>, recuperado 20 de agosto de 2009.
- Moreno, F.** (1990) *Metodología sociolingüística*. Madrid, Gredos.
- _____ (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel.
- Mühlhäusler, P.** (1992). “Preserving languages or language ecologies: a top down approach to language survival”, en *Oceanic Linguistics*, núm. 31, vol 2, 1992, pp. 163-180.
- Paradis, M.** (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- _____ (Ed.). (1978). *Aspects of bilingualism*. Columbia, SC: Hornbeam Press.
- Parsons, James.** (1985) [1956]. *San Andrés y Providencia: una geografía histórica de las islas colombianas del Caribe*. Bogotá, El Ancora Editores.
- Patiño, C.** (2000). *Sobre etnolingüística y otros temas*. Instituto Caro y Cuervo, Santafé de Bogotá.
- Siguan, M.** (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid. Alianza Ensayo.
- UNESCO.** (2006). *Palabras y Mundos*. Informe sobre las lenguas del mundo. Icara, Antrazyt.
- Van Dijk, T.** (2000). *Ideología*. Una aproximación multidisciplinaria. Madrid. Gedisa.
- Vollmer, L.** (1997). *La historia del poblamiento del Archipiélago de San Andrés, Vieja Providencia y Santa Catalina*. Ediciones Archipiélago. San Andrés Isla.

Reflections

Reflections on English Language Teaching and Bilingualism in Colombia

Anne-Marie Truscott de Mejía
Universidad de los Andes
atruscot@uniandes.edu.co

According to an article published by one of the leading British newspapers *The Daily Telegraph*, (27 October, 2010) “Leaders of India’s low-caste Dalits are to celebrate the opening of a temple shaped like a desktop computer to inspire “untouchable” children to improve their prospects in life by learning English,” believing that learning English will open up new opportunities for India’s 160 million Dalits in higher education and high-status government careers. This is mirrored by the assumption in Colombia and in other Latin American countries that English is the key to success, or citing the title of the successful English language programme adopted by the Ministry of Education in Chile, “InglésAbrePuertas”. In this article I would like to first critique this often unquestioned belief about the development of English and better life prospects. I will then talk briefly about the relationship between English Language Teaching (ELT) and the development of bilingualism. Finally I will discuss how far initiatives such as the English Immersion Programme in San Andrés help to develop bilingual teachers’ competencies.

Bilingualism and better life prospects – a necessary connection?

As is well known, the main objective of the National Bilingual Programme is:

“To have citizens who are capable of communicating in English, in order to be able to insert the country within processes of universal communication, within the global economy and cultural openness, through [the adopting of] internationally comparable standards”⁷ (MEN, 2006: 6)

Thus, the emphasis is mainly on the improvement of English language proficiency within a vision

of competitiveness and global development. However, we may ask how far is it actually necessary to have a good level of English in order to be successful in life in Colombia? In this respect, Valencia Giraldo (2005:17) questions, “who in reality benefits from the promotion of ‘bilingualism’”, noting that there is a tendency to accept uncritically the necessary connection between ‘bilingualism’ (understood as English language proficiency) and better employment prospects. Lina de Brigard, an executive working for a talent spotting firm contracted by multilingual companies in Colombia, reinforced this vision in a talk in 2006, by saying that, in fact, only 5% of the posts dealt with require bilingual staff. For the vast majority, while English is desirable, it is not essential. However, she also observed

⁷ Translations from Spanish to English by the author.

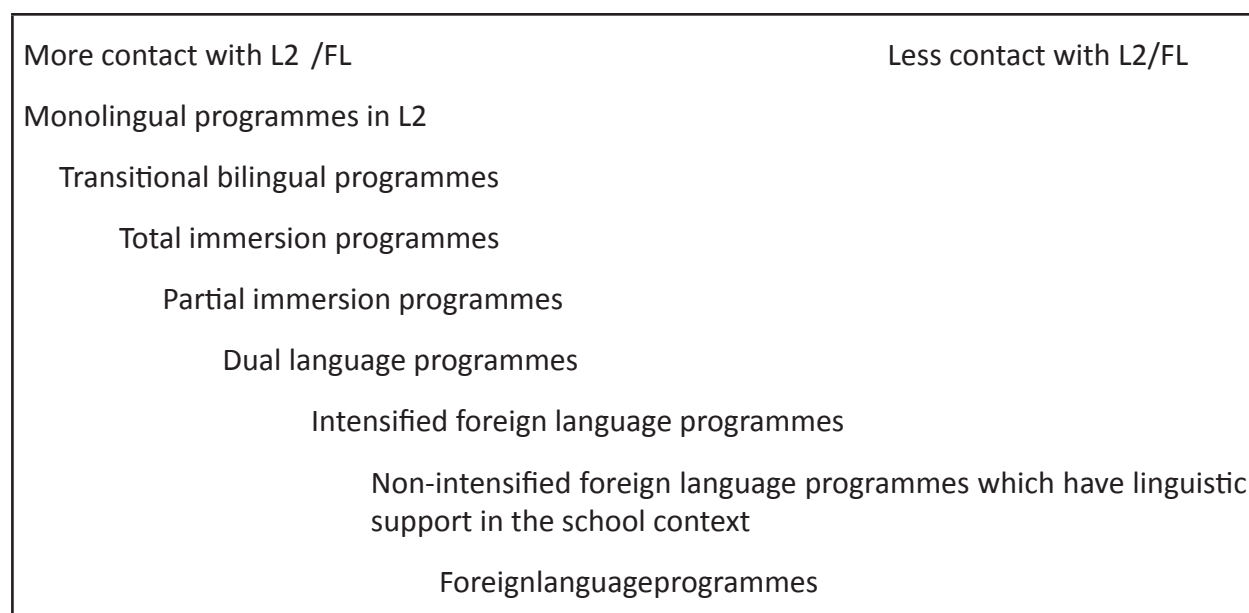
that consciousness of the need for English has become a “way of thinking” for many young professional people in the country.

Furthermore, Usma Wilches (2009:133) has associated this notion with a vision of the instrumentalisation of language learning. Instead of focussing on the potential of foreign language learning to help towards a deeper understanding of ‘the other’, it becomes rather, “another strategy to build a better resume, get better employment, be more competitive in the knowledge economy”. Usma Wilches condemns this vision as reductionist and draws attention to the multiple implications of language teaching and learning. In fact, however, this wider vision advocated by Usma Wilches, is also indicated in the quotation from the Ministry of Education cited above, where in addition to economic considerations, there is an emphasis on “cultural openness”.

The relationship between ELT and the development of bilingualism in Colombia

According to experts, such as Met (1994) and Baker (2006) there are many different ways of developing bilingualism, depending on the different contexts involved and the type of bilingual proficiency aimed at. This has also been hinted at by the Gimnasio Moderno in Bogotá calling their English language programme “Nuestra manera de ser bilingües”, indicating the importance of each school or institution developing their foreign language programmes in the light of school philosophy and the student exit profile they are aiming at. Alberto Abouchaar and I recently tried to indicate some of these differing orientations, taking into account how far these were related to emphasis on foreign language teaching and learning. These are represented in the following diagram:

Diagram 1: The continuum of education which promotes bilingualism. (Adapted from Abouchaar and de Mejía, 2011)



As we can see here, there are a range of possibilities to how schools can approach bilingualism, some more effective than others. The type of educational provision that is more common in Colombia relate to the following modalities: total immersion, partial immersion, intensified foreign language programmes, non-intensified foreign language programmes which have linguistic support in the school context, and foreign language programmes. According to a study carried out by de Mejía, Ordoñez & Fonseca (2006) there is widespread belief in the country that only schools which intensify contact with English to cover at least 80% of the curriculum provide “true” bilingual education.

However, the development of proficiency in two or more languages is not merely a question of the number of hours per week devoted to the teaching and learning of English or any other foreign language. We also need to look at the classroom practices which characterise these interventions. In this respect, I think that a checklist for effective practices with English learners adapted from Freeman & Freeman (1999) gives a good idea of certain key aspects which are needed to ensure appropriate linguistic and cultural development. These may be summarized in the following questions:

- Are students involved in authentic reading and writing experiences?
- Is there an attempt to draw on student background knowledge and interests? Are students given choices?
- Is the content meaningful? Does it serve a purpose for the learners?
- Do students have opportunities to work collaboratively?
- Do students speak and listen as well as read and write during their learning experiences?
- Are students’ primary languages and cultures valued, supported and developed?

- Are students involved in activities that build their self esteem and provide them with opportunities to succeed?

Teachers of ELT in primary

In this part of the discussion, we will discuss how far these aspects are evident in the teaching of English in Colombia. We will concentrate on the primary school level, as this has been recognised as critical, particularly in relation to the current lack of primary school English teachers and how to solve the teacher supply problem at primary level, as recognised by Rosa María Cely in a presentation in 2009.

In Medellín, a group of researchers at Universidad de Antioquia conducted an ethnographic study in seven public elementary schools in the city to establish by means of observation, document analysis and teacher interviews, the relationship of teachers’ methodological principles and practices. It was found that the 12 English teachers who participated in the project all held Bachelor of Education degrees: five in elementary or preschool education, four in areas such as Spanish, Maths, and Social Studies, and three in foreign languages. However, the latter had had no training in teaching English at primary school level (Cadavid Múnera, McNulty & Quinchia, 2004; Quinchia & Cadavid, 2006).

One of the findings from this research was that most of the class periods were spent on organisational or affective activities and were generally carried out in Spanish. As the authors noted, “Teachers tend to use the target language only when presenting a topic or reviewing vocabulary with children in class” (Cadavid Múnera et al., 2004:42). Teachers often modelled and organised, while the pupils generally answered the teacher’s questions, or repeated individually or chorally after the teacher. There was little pair or group work noted.

The researchers conclude that the teachers' generally low level of proficiency in English led to restricted use of the target language for basic vocabulary, grammar and pronunciation activities, while comprehension is assured mainly through translation into Spanish. They consider that,

“it is important for elementary school English teachers and policy makers to gain understanding of our reality if we are to attend our real needs and the specific challenges of teaching English as a foreign language in elementary public schools”

(Cadavid Múnera et al., 2004:45)

In a later presentation on the same topic (Quinchia&Cadavid, 2006:10) the authors observe,

“it is surprising to note the relevance of the results found here when sharing these findings with public school teachers in regional and national congresses...Teachers feel they are not sufficiently qualified to face a task they see as important in the education of boys and girls”

In the light of the diagnosis presented in the previous study, it is interesting to note Cristina Cadavid's (2003) comments on attempts to introduce a spiral thematic curriculum to teach English at primary school level. In Grade 1, the aim was to get the pupils to introduce themselves, talk about themselves, their pets and toys, while in Grade 2 the focus was expanded to include the school and the neighbourhood (Cadavid, 2003). In Grade 3, there was a stronger connection made with the area of Natural Science (the body, the senses and health). In Grades 4 and 5, the focus was on the country and the world.

The researcher found that the implementation of a thematic curriculum was an effective way of helping primary school children learn English and increase motivation towards the process. As a Grade 3 student commented,

“Sí me gusta [la clase de inglés] por la razón de lo que la profe Catalina nos enseña es para un bien (sic) de nosotros y si de pronto nos mandan para un país poder utilizar todo lo que nos enseñó”

Yes I like [the English class] because the teacher, Catalina, teaches us things which are useful for us and if maybe we are sent to a country, we can use everything we have been taught ” (Cadavid, 2003:92)

However, there was a felt need for continuity in this process and articulation of this type of theme based approach with the teaching and learning of English at high school, as well as the need to increase the number of hours per week devoted to the target language. (During the study, the English classes were scheduled once a week for 45 minutes.) Furthermore, the author called for a greater degree of reflection among teachers with regard to their beliefs and practices in order to enhance understanding of a complex reality and help to “move towards a more enlightened approach to teaching” (Cadavid, 2003:96).

We can see here in the results of these studies carried out in Medellín that some of the questions posed earlier in relation to effective classroom practices seem to be touched upon, particularly the notions of providing authentic reading and writing experiences, drawing on student background knowledge and interests, and providing meaningful content. However, all this depends on teachers being able to use these ideas fruitfully in the classroom context, an issue involved in the type of professional development opportunities offered to practitioners.

Initiatives and concerns for teachers' professional development

There has been criticism from various academics concerned with language teachers' professional development. Valencia Giraldo (2007), for example, has alluded to the type of pre-service

preparation offered to foreign language teachers (both primary and secondary) in universities, which often does not prepare them to face classroom realities and which sometimes engenders low self esteem in relation to the gulf perceived between by the teachers of their own level of foreign language proficiency and that of 'native speakers' held up as models. In similar vein, Melba Libia Cárdenas has condemned "the prescriptive practices for teaching and learning and the promotion of teacher qualification by the [National Bilingual Programme]" in contrast to "the critical dimension of language education" (Cárdenas, 2006:5).

Recently, there have been attempts to try to come to terms with some of these difficulties. In an initiative directed specifically at primary school teachers, two teacher educators at Universidad de Antioquia decided to implement a professional development course for six months aimed specifically at their needs (McNulty & Díaz, 2006), involving the exploration and reflection on their practice by the participating teachers, courses on the teaching and learning of foreign languages, as well as opportunities to develop foreign language skills. By means of group discussion, the presentation of methodological alternatives and the keeping of participant diaries, the teachers gradually got to the stage where they felt confident enough to try out some of the activities in their classrooms and report back on the experience. In general, this was seen as a very fruitful experience, as the researchers noted,

"Varios profesores compartieron que sus estudiantes disfrutaron las actividades que llevaron a la clase y parecían estar más motivados para aprender inglés"

Various teachers shared that their students enjoyed the activities which they took to class and that they seemed more motivated to learn English

(McNulty & Díaz, 2006: 12)

Another project related to primary school teachers, which is still ongoing, is concerned with finding out how teachers in Bogotá position themselves in relation to language policies, such as the National Bilingual Programme (Quintero Polo & Guerrero Nieto, in progress). The researchers maintain that the top down model applied in language and education planning in Colombia leaves many voices silenced and does not allow for participation in these processes. Therefore, they are interested in finding out how primary teachers, whose knowledge and experience is often undervalued, have reacted to developments of the National Bilingual Programme, and what their felt needs are for professional development. This project resonates with the concerns of researchers, such as Valencia Giraldo (2007) about the imposition of policy demands on teachers who are unprepared to assume the implications involved. Ignoring the contributions of in-service teachers and their perception of needs and experience, she maintains, results, in some cases, in tension between institutional expectations and teachers' perceived abilities to respond, and in others, in passivity and lack of commitment. This reflects Canagarajah's (2005) position on the use of central knowledge, disregarding the value of locally constructed knowledge on language teaching and teacher development. The developing, through pre-service and in-service courses, of a critical, reflective capacity (Pennycook, 2001) to evaluate current and new developments in language teaching approaches and methodologies should help teachers value their own constructed pedagogical knowledge and insights in relation to the knowledge and insights gained from the study of those working in different settings and help them to find ways of bringing students to the possibility of constructing their own knowledge and meanings, without imposing a particular frame of reference (Gieve & Margalhaes, 1994).

In an attempt to help teachers, schools and universities develop key areas of teacher education

programmes for bilingualism in foreign languages, the Ministry of Education commissioned a team of researchers in bilingualism at Universidad de los Andes to propose guidelines for the implementation of bilingual programmes (de Mejía & Fonseca Duque, 2009). Here I will make reference to some of the recommendations made to guide aspects of teacher training and development.

The first has to do with emphasizing the role of bilingual teachers as cultural and linguistic role models for the students. It is important that students see these bilingual teachers as people they can identify with and through this, they can explore different ways of developing their identities both as Colombians and as members of the global community.

A second recommendation has to do with teachers of the students' first language, normally Spanish. We would advocate providing teacher education and development for bilingualism and interculturalism to all language teachers, whether they teach the first language or a foreign language. This is based on the premise that a good level of proficiency in both languages is necessary to ensure productive bilingual processes. Very often "bilingualism" is associated only with the foreign language department. This does not do justice to a vision of bilingualism as communication in more than one language and culture (MEN, 2006).

As part of this process of staff development it is important that teachers should deepen their understanding of the basic principles of bilingual development and bilingual education. A school in which the administrative and teaching staff can explain to parents the reasons for decisions taken about the use of different languages in the curriculum, the amount of time dedicated to one or the other and why certain subjects are taught in the foreign language is in a better position than a school which has based its practices on

another bilingual establishment, without due reflection and adaptation.

A final recommendation has to do with the need to provide more teacher education programmes which focus on methodological principles which underlie the teaching of certain content area knowledge through English. In this respect, the Ministry of Education (2006:32) provides in the Standards document some useful examples of how, "the objectives established for the teaching of English support the school curriculum and how, at the same time, the curriculum supports the achievement of the English objectives". At present, most of the initial training and in-service programmes for teachers are geared to catering for foreign language teachers; there are relatively few which focus on provision for bilingual teachers who need to teach curriculum areas through the foreign language. As a headteacher of a bilingual school in Antioquia noted in a recent interview (de Mejía, Ordóñez y Fonseca, 2006),

"... conseguir profesores de inglés como tal, no es tan difícil. . . pero profesores que dicten áreas específicas en inglés es muy difícil. . . y sería maravilloso que de pronto el Ministerio de Educación pusiera eso dentro de las carreras de educación bilingüe."

it is not difficult to get English teachers as such... but teachers who teach specific areas in English is very difficult... and it would be wonderful if perhaps the Ministry of Education would put that in the courses of bilingual education

Conclusion

So what can we conclude about initiatives such as the English immersion programme in San Andrés in relation to the developing of bilingual teachers' competences? First of all, I think we can see this as a positive step, not only in relation to helping to improve teachers' English language proficiency levels, but also because of the fact that they are

immersed in a multilingual context in San Andrés, where they come into contact potentially with three languages (Standard English, Creole and Spanish) on a daily basis. For many teachers, this contact with a multilingual environment should help them reflect on the impact and relationships of different languages in the local language ecology, as well as raising their awareness of the role of the first language in the development of bilingualism or multilingualism.

Furthermore, I think, a language immersion of the kind implemented in the Sede Caribe de la Universidad Nacional de Colombia could well help practitioners overcome the low esteem syndrome mentioned by Valencia Giraldo (2007) in relation to their perception of their level of foreign language proficiency and help teachers gain confidence in being able to use English not only as the object of language learning, but also as part of the process of helping their learners interact with each other in meaningful ways through the foreign language, as Cadavid Múnera et al. (2004) have recognised. However, it must also be recognised that these initiatives are valuable in as far as there is continuity in practice and use, which may be encouraged by the establishing of communities of practice (Wenger, 1998: 1), or in other words, “groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.” If teachers can be encouraged to exchange ideas and reflect on their practice on a regular basis, either in person, or through the use of ICT, there would be real opportunities for enriching processes of foreign language teaching and learning in Colombia, and for attaining appropriate levels of bilingual development for students in the public sector. Thus, through initiatives such as this, we can envisage a way forward for the development in Colombia of bilingualism, not only in English, but potentially in many of the different languages present in the national language ecology.

References

- Abouchaar, A. & de Mejía, A.M.** (2011). Borrador Documento lineamientos bilingües. Contextos del sector público. Inédito.
- Baker, C.** (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (Fourth Edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cadavid, C.** (2003). Teaching English in primary school through a spiral thematic curriculum. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 8 (14), 81-97.
- Cadavid Munera, I. C., McNulty, M. & Quinchía Ortiz, D. I.** (2004). Elementary English language instruction: Colombian teachers' classroom practices. *Profile*, 5, 37-55.
- Canagarajah, A.S.** (2005). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cárdenas, M.L.** (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? Presentation at 19th Annual English Australia. Education Conference.
- Cely, R.M.** (2009). How are current ELT Policy and Practices Generating Transformations in the Colombian Education System? Presentation in the 12th National ELT Conference, April, 2009.
- de Mejía, A.M., Ordoñez, C. & Fonseca, L.** (2006). Estudio Investigativo sobre el Estado Actual de la Educación Bilingüe (inglés-español) en Colombia. Informe de Investigación. MEN/Universidad de los Andes. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-266111.html>
- de Mejía, A.M. & Fonseca Duque, L.** (2009) Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. MEN/Universidad de los Andes <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-266111.html>
- Freeman, D. & Freeman, Y.** (1999). Checklist for effective practices with English learners. *TESOL Bilingual Basics 2* (1) 1-2.

- Gieve, S. & Magalhaes, I.** (Eds) (1994). On empowerment. In *Centre for Research in Language Education, Occasional Report 6: Power, Ethics and Validity*. Lancaster: Lancaster University,
- McNulty, M. & Díaz, C.** (2006). Un Enfoque Holístico para el Desarrollo Profesional de Maestros de Inglés de la Básica Primaria. Memorias-*Bilinglatam II*, Bogotá octubre, 2006.
- Met, M.** (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ministerio de Educación Nacional** (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Pennycook, A.** (2001). *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Quinchia, D.I. & Cadavid, I. C.** (2006). Enseñanza del Inglés en la Básica Primaria: Una Mirada a la Realidad. Memorias *Bilinglatam II*, Bogotá octubre, 2006.
- Quintero Polo & Guerrero Nieto** (in progress). Las Voces de los Maestros de Primaria en las políticas lingüísticas de Colombia: ¿la ilusión de la democracia? Proyecto de investigación. Bogotá: Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".
- Usma Wilches, J.** (2009). Education and language policy in Colombia. Exploring processes of inclusion, exclusion and stratification in times of global reform. *Profile 11*, 123-142.
- Valencia Giraldo, S.** (2005). Bilingualism and English Language Teaching in Colombia: A Critical Outlook. Presentation at the *Conference on English Language Teaching in Colombia*, Universidad del Quindío, octubre, 2005.
- Valencia Giraldo, S.** (2007). Empowerment and English language teaching (ELT) in public education in Colombia. Presentation in the symposium *Language, Education and Diversity*, University of Waikato, Hamilton, November 21-25, 2007.
- Wenger, E.** (2006). Communities of practice. A brief introduction. www.ewenger.com/theory

Programa de inmersión en inglés: un aprendizaje significativo

Sindy Moya⁸

*Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá
d.moya@javeriana.edu.co*

El presente artículo es una descripción general del programa de inmersión en inglés llevado a cabo desde 2005 en la isla de San Andrés. Su objetivo principal es caracterizar esta estrategia de formación desde el principio de aprendizaje significativo que promueve procesos de interacción y comprensión intercultural entre docentes de inglés estatales de diferentes regiones del país y los habitantes isleño-raizales.

I am a born sanandrian
I am the son of this time
I love the moon, I love the sun like I love this land
I love the girls, coconut water and white rum
Some people say that they going away
But if I leave, it won't be long
They say no matter where you go
San Andres is your home
I love the girls, coconut water and white rum

**Born Sanandrian
Creole - 2001**

Introducción

El programa de inmersión en inglés se enmarca dentro de la política nacional de formación de docentes del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en la línea de formación permanente. Es una de las acciones que sustentan el desarrollo

de política e incentivan a los docentes de inglés y a sus Secretaría de Educación (SE) a apoyar la formación docente. Es así una iniciativa conjunta patrocinada por el MEN y las SE. Inició en junio de 2005 como un proyecto piloto con 33 docentes. Es coordinado por el Programa Nacional de Bilingüismo (MEN) y la Universidad Nacional Sede Caribe.

Esta estrategia de formación es un curso de inglés estándar dirigido a profesores estatales de inglés que no hayan estudiado en un país de habla inglesa, ni hayan tomado cursos intermedios de inglés. Está diseñado para satisfacer las

⁸ La profesora Moya, de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana ha sido coordinadora del programa de inmersión en inglés en diversas ocasiones y fue invitada a escribir sobre el programa para esta publicación. Es licenciada en filología e idiomas y magister en lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.

necesidades de los docentes con el fin de mejorar su manejo la lengua al vivir en el único lugar de Colombia donde se habla inglés. Es un curso de inmersión donde cada participante debe hacer el esfuerzo de hablar y comunicarse sólo en inglés. Se busca que los docentes participantes mejoren sus competencias lingüísticas principalmente en las habilidades de recepción y de producción al interactuar en la lengua de manera natural. Igualmente se busca promover comprensión de la cultura isleña, sus creencias y tradiciones, no sólo a través del curso académico de inglés, sino de las diferentes actividades culturales y de las familias nativas hablantes de inglés con las cuales vivirán.

La lengua inglesa se enseña desde una metodología comunicativa que integra las cuatro habilidades básicas en el aprendizaje de una segunda lengua, pero que hace énfasis en las habilidades de escucha y habla. Así, las aproximaciones metodológicas en clase se centran en el estudiante. Complementariamente, los docentes participantes trabajan en el desarrollo de proyectos relacionados con aspectos culturales de la isla y del Caribe Occidental, que han beneficiado no sólo sus perspectivas profesionales y académicas, sino al hogar de vivienda y a la comunidad isleña con la que conviven porque a través de este proyecto se logra integrar y conectar el componente académico con el social y cultural. Así, la comunidad isleña y las familias participan activamente aportando conocimiento a los docentes participantes; y de igual modo, durante las actividades culturales los docentes logran acceder a información de primera mano que aporta también a sus proyectos de clase.

Por su parte, la evaluación se lleva a cabo de manera permanente a través de las diferentes actividades que se hacen en clase y fuera de ella para desarrollar sus proyectos. Adicionalmente, los docentes participantes toman una prueba de entrada al inicio del curso y de nuevo como

prueba de salida al final del mismo. Para una evaluación más cualitativa, cada tutor junto con el/la docente lleva un reporte inicial que describe las competencias comunicativas y lingüísticas de cada participante. Al final del curso se retoma este mismo reporte con el objetivo de hacer una evaluación cualitativa comparativa. Asimismo en clase se hacen evaluaciones orales constantemente y también una escrita con el fin de evidenciar el progreso de cada docente. Se nota en general progreso de los docentes, una buena actitud y motivación y un gran esfuerzo.

El curso tiene un componente académico y uno sociocultural. El primero busca mejorar el nivel de inglés de los docentes a través de horas intensivas de clase y de trabajo autónomo. Este trabajo académico, guiado por tutores de la isla hablantes nativos de inglés estándar, permite a los docentes compartir con colegas de otras regiones un proceso de aprendizaje y mejoramiento de la lengua a la vez que se convierte en un espacio abierto para hablar sobre su quehacer pedagógico. Por otro lado, el componente sociocultural tiene que ver con el desarrollo de actividades que acercan a los docentes a la cultura raizal y sus tradiciones. Estas actividades complementan el trabajo académico en la medida en que proporcionan oportunidades para usar la lengua en contextos auténticos y favorecen la construcción de conocimiento sobre la cultura isleña. Adicionalmente, el componente sociocultural promueve espacios de interacción entre raizales y docentes participantes por cuanto se encarga de alojarlos en posadas nativas con familias hablantes de habla inglesa. Ambos componentes favorecen el mejoramiento del nivel de lengua de los docentes ya sea a través de su estudio formal o de su uso en contextos reales de interacción.

Durante el periodo de 2005 a 2010 han participado en total 611 docentes provenientes de 58 de las 68 Secretarías de Educación (SE) de

Colombia. Esto quiere decir que el 85% de las SE de educación colombianas le han apostado a la formación de sus docentes a través del programa de inmersión evidenciando una gran confianza en el mismo. Estos docentes en su mayoría han logrado mejorar su nivel de lengua de A2 a B1 de acuerdo con el Marco Europeo de Referencia. Dentro de las 58 SE que han participado, se destaca la SE de San Andrés que ha apoyado a 50 docentes en total, lo que representa un 8% de la población atendida. A este grupo le siguen la SE de Quindío con 41 docentes (6,7%), Armenia con 39 (6,3%) y Cesar con 26 docentes en total (4% de la población participante). Otras SE como Huila, Medellín, Valledupar, Bogotá, Manizales, Chocó, e Itagüí han enviado en promedio entre 22 y 16 docentes en total cada una.

Las primeras SE en participar en la inmersión fueron Soacha, Cundinamarca, Bogotá, Armenia, Quindío, Risaralda, Pereira, Cesar, Valledupar, Cali, Antioquia y Medellín. Por otro lado, en las últimas dos versiones del programa (2009 y 2010) han participado nuevas SE como Amazonas, Cartago, Casanare, Cauca, Sogamoso, Sucre, Montería, Mosquera y Girardot con un promedio de 4 docentes por SE. Esta diversidad regional y cultural ha enriquecido considerablemente el programa ya que ha permitido una interacción entre colegas con diferentes realidades educativas y sociales.

El presente documento busca presentar las características del programa de manera general, su enfoque pedagógico y su contribución a la construcción de nación como espacio de aprendizaje intercultural.

El uso de la lengua en contextos isleños-raizales

Cómo enseñar una lengua extranjera ha sido estudiado por décadas con el fin de encontrar el método más adecuado y efectivo. Al res-

pecto Stern afirma que nuestra preocupación prolongada y nuestra obsesión por los métodos ha sido improductiva ya que vanidosamente hemos buscado el método que nos sirva como una respuesta final (1985, p. 251. En: Brown, 2008). Esa búsqueda empezó con el siglo XX y uno de los primeros métodos propuestos llamado el Direct Method. A este le siguieron el Audiolingual Method en los años 40 y el Cognitive-Code Learning Method en los años 60. Luego, de acuerdo con Brown (2008), los años 70 trajeron la innovación con David Nunan y los métodos como Silent Way, Suggestopedia, Total Physical Response, entre otros. Todos estos métodos dejaron de ser usados en el aprendizaje de lenguas debido a su carácter prescriptivo en el que se sobregeneralizaba sobre los contextos de uso de las lenguas, sin aplicación práctica a situaciones reales. Igualmente estos métodos fueron fuertemente cuestionados bajo la lupa de nociones de poder y políticas de la enseñanza del inglés demostrando que eran vehículos de imperialismo lingüístico que propone marcos de referencia del “centro”, hegemónicos e impuestos, no útiles en todos los contextos de aprendizaje “periféricos” (Ibíd).

En contraposición a esta perspectiva de métodos Brown propone que los profesores de lengua tienen un número de posibles opciones metodológicas a su disposición para llevar a cabo clases en contextos particulares. Así, el/la docente tiene un cuerpo de conocimiento y principios construidos que le permite diagnosticar las necesidades de los estudiantes y para tratarlos con técnicas pedagógicas efectivas, y evaluar los resultados. De este modo, Brown observa que los principios no son estáticos ni están definidos en su totalidad. Por el contrario, es un cúmulo dinámico de energías dentro del docente que cambia con su experiencia (Ibíd, p. 11).

Siguiendo esta definición, el programa de inmersión en inglés se enmarca en un enfoque de

aprendizaje de lenguas particular para el contexto insular donde ocurre. Es un curso de inglés como lengua extranjera dirigido a docentes estatales de inglés con un nivel de lengua A2 o B1 (según el Marco Europeo de Referencia). Su objetivo principal es llevar a los docentes a un nivel B1 o B2 y enfocarse en mejorar sus habilidades comunicativas de habla y escucha. Ya que se desarrolla en la Isla de San Andrés, que representa el único espacio donde se habla inglés en Colombia de forma natural, el programa también promueve un aprendizaje de la cultura isleña. Así, sus principios pedagógicos están relacionados con el uso de contenido como vehículo de aprendizaje de la lengua que actualmente se reconoce con el título de CLIL o Content and Language Integrated Learning. Esto se hace posible ya que los tutores que guían el proceso de aprendizaje de los docentes participantes son hablantes nativos de inglés y oriundos de la isla.

Brown (2008) sugiere doce principios sobre los cuales debe estar basada toda práctica de aprendizaje de una lengua extranjera. Dentro de estos doce principios el programa de inmersión toma en cuenta principalmente el aprendizaje significativo, que según este autor, favorece la memorización a largo plazo. Como segunda medida, el programa se basa en el principio de la autoestima dada por el éxito que los estudiantes logran al realizar tareas y al culminar procesos de aprendizaje. Esto es, el programa trabaja por mejorar la autoestima de los docentes estatales al usar la lengua con el fin de promover su aprendizaje posteriormente en sus aulas de clase con mayor seguridad. Igualmente el programa sigue el principio de la conexión entre cultura y lengua ya que al enseñar la lengua se enseña un complejo sistema de costumbres culturales, valores, formas de pensar, de sentir y de actuar. Finalmente, durante la inmersión se promueve la competencia comunicativa como el objetivo principal y trata de apuntar a todos sus componentes: organizacionales, pragmáticos y estratégicos. Como

lo plantea Brown, los objetivos comunicativos se logran dando especial atención al uso de la lengua y no a las reglas de uso; a la fluidez y no al uso adecuado de estructuras gramaticales; al habla auténtica y a los contextos, y a la necesidad de los estudiantes de aplicar el aprendizaje del aula a contextos reales del mundo.

Además de estos principios que sirven como sombrilla para caracterizar el programa, la inmersión en inglés para docentes estatales se basa en un principio adicional al que llamo el principio isleño-raizal. Este principio promueve la cultura raizal y Caribeña como vehículo de aprendizaje de aspectos particulares de la lengua inglesa, y como contexto de uso de la misma. Los docentes participantes se alojan en posadas nativas de la isla en las que viven familias bilingües que han aprendido el inglés como segunda lengua (L2) y que generalmente tienen como primera lengua (L1) el creole⁹. En la mayoría de estas familias conviven dos o tres generaciones con diferentes L1 ya que han sido testigos de diferentes cambios histórico-sociales durante los últimos 60 años. Las madres de la familia mayores de 45 años y los abuelos aprendieron inglés en la escuela y en la iglesia, y esto hace que sean las principales fuentes de práctica de la lengua. Durante su estadía allí, las familias promueven en los docentes el uso del inglés constante. En ocasiones el creole se hace evidente en las conversaciones cotidianas en el hogar raizal ya que constituye la lengua de comunicación familiar más común entre habitantes nativos de la isla.

De acuerdo con Valencia (2006), la identidad isleña-raizal surge a partir del reconocimiento institucional de 1991 y se ha materializado en

⁹ Lengua criolla sanandresana de base lexical inglesa que surgió debido a procesos de colonización en el Caribe Occidental. Es la lengua nativa hablada en todo el Archipiélago. En Colombia existen sólo dos lenguas criollas: creole y palenquero de base lexical española hablada en San Basilio de Palenque. Para mayor información ver Patiño (2000).

sectores de la población como búsqueda de la legitimación de sus derechos a partir de la recreación de identidades de corte étnico. Valencia afirma que existe una diferencia en la denominación de *isleño*, que es usada por la mayoría de la población cotidianamente, y de *raizal* que posee un fuerte matiz político, y es usada en espacios académicos y políticos principalmente. La autora ha identificado marcadores étnicos adicionales a aquellos propios de la identidad como la cultura, la lengua, el territorio, y la realidad insular del archipiélago. Estos marcadores constituyen otras características identitarias presentes en los espacios cotidianos. Es allí, en esos espacios cotidianos donde los docentes participantes del programa usan la lengua inglesa. Este contexto isleño-raizal real favorece la práctica y el mejoramiento de su inglés, su fluidez y su comprensión de la lengua y de una cultura diferente a la suya de la cual también hay mucho que aprender.

Project–Work: estrategia de empoderamiento

Actualmente es muy común que los programas de enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL) usen una perspectiva basada en el desarrollo de proyectos para promover un aprendizaje significativo que incluya aspectos de la lengua y a su vez de contenidos (ya sea de áreas como matemáticas, ciencias y demás o diferentes aspectos culturales de una región por ejemplo). A través de la enseñanza de contenidos los estudiantes desarrollan habilidades lingüísticas a la vez que construyen conocimiento (Content-Based Integrated Learning –CLIL). De acuerdo con Stoller (2002), al integrar el desarrollo de proyectos en la clase de lengua con un enfoque basado en la integración de contenidos y lengua, se crea un ambiente vibrante que requiere una participación activa del aprendiz, estimula habilidades de pensamiento de alto nivel, y da a los estudiantes la responsabilidad de su propio aprendizaje.

A su vez, se aleja de la instrucción tradicional dominada por el/la docente, y se genera una enseñanza que se enfoca en el estudiante involucrando comunicación auténtica, aprendizaje colaborativo y solución de problemas.

El CLIL ha sido popularmente usado como enfoque en el aprendizaje de inglés desde los años 90 ya que ha ofrecido condiciones ideales para el aprendizaje de lenguas. Diferentes investigaciones en la adquisición de una segunda lengua y en la psicología educativa y cognitiva ofrecen evidencia importante sobre los beneficios de este enfoque. Entre algunos de estos beneficios se puede mencionar el uso de material organizado por temas que favorece la memorización y el aprendizaje. Igualmente se resalta la presentación de información significativa y coherente que lleva a un procesamiento más profundo y a un mejor aprendizaje. La evidencia investigativa y empírica del programa de inmersión en inglés ha proporcionado argumentos persuasivos para adoptar el enfoque CLIL, y el uso de proyectos como una extensión de este enfoque pedagógico.

El trabajo por proyectos (Project Work) no se debe igualar a las actividades cotidianas llevadas a cabo en clase como el trabajo en grupos, ni con el aprendizaje colaborativo o las actividades basadas en tareas. El desarrollo de proyectos representa mucho más que el trabajo en grupo. En el programa de inmersión en inglés, y de acuerdo a la definición de Stoller (Ibíd.) los proyectos han sido un vehículo para integrar el aprendizaje de la lengua y de contenidos. Así, a través de este enfoque se ha logrado que temas reales relacionados con la sociedad isleña, el Caribe occidental y sus propias regiones; y temas de interés particulares de los estudiantes sean centrales en los proyectos. La música isleña, la gastronomía sanandresana, su historia y el medio ambiente insular se han destacado como intereses de trabajo en el programa de inmersión durante los últimos años.

En la literatura al respecto se plantea que el desarrollo de proyectos se centra en el estudiante y por tanto el tutor juega un papel importante ofreciendo apoyo y guía a través del proceso. En el programa de inmersión ha sido evidente el trabajo arduo de los docentes participantes y su activa participación en el proceso de desarrollo de sus proyectos. Los participantes hacen entrevistas, visitan lugares de interés, asisten a conferencias, e interactúan con la sociedad sanandresana en búsqueda de insumos para sus proyectos. Dentro de los proyectos que más se han destacado se encuentra la creación de revistas; la puesta en escena de obras teatrales y de danzas; el desarrollo de videos y programas de televisión. Proyectos relacionados con mitos y leyendas oriundas de la isla, canciones, rondas y actividades lúdicas de carácter cultural han sido muy favorables para los docentes participantes ya que el conocimiento construido durante su proceso de desarrollo puede ser implementado posteriormente en sus propias clases.

De acuerdo con Stoller (2002), el desarrollo de proyectos es cooperativo y no competitivo. Esto quiere decir que los estudiantes pueden trabajar individualmente, en pequeños grupos o con la totalidad de la clase, compartiendo resultados, ideas y experiencia durante el proceso. En el programa de inmersión generalmente cada grupo de docentes desarrolla su proyecto como clase y presentan los resultados del mismo al final del proceso ante los demás grupos de clase. Esto ha resultado ser bien estimulante para lograr un aprendizaje colaborativo entre los docentes participantes; pero a su vez ha demostrado que ellos no compiten por ser el mejor, sino que ven el proyecto como una oportunidad para aprender y como un modelo metodológico para llevar a sus propias regiones e implementar con sus estudiantes al regreso del programa. El desarrollo de proyectos ha sido por tanto una búsqueda de conocimiento y de desarrollo profesional.

El compartir el producto final de los proyectos con los demás participantes le ha dado al uso de proyectos en el programa un propósito real. Sin embargo, el valor del trabajo por proyectos no está en el producto final sino en el proceso de trabajo conjunto para lograr un fin común. De este modo y de acuerdo con la literatura al respecto, el trabajo por proyectos tiene una orientación hacia el proceso y hacia el producto; y proporciona a los estudiantes con oportunidades para enfocarse tanto en el mejoramiento del uso de la lengua al hablar, como en la adquisición y uso apropiado de aspectos gramaticales durante los diferentes pasos del proyecto.

El uso de proyectos es motivador, estimulante, empoderador y resulta ser un reto para los estudiantes. El trabajo por proyectos ayuda a construir la confianza del estudiante, su autoestima y autonomía; así como también a mejorar sus habilidades lingüísticas, el aprendizaje de contenidos (en este caso culturales), y sus habilidades cognitivas (Stoller, 2002).

Conclusiones

La inmersión es positiva frente a los resultados obtenidos en el desarrollo académico y cultural de los docentes. Igualmente el balance parece positivo frente a la integración de las diferentes regiones en los salones de clase y en el programa en general. De este modo, promover la tolerancia y comprensión de las diferencias culturales ha sido un componente extra del programa que contribuye a al aprendizaje intercultural entre docentes de inglés.

En cada versión del programa se evidencia progreso en la mayoría de los docentes al superar su miedo al hablar en inglés, al adquirir una mejor pronunciación y aumentar su vocabulario estando en un contexto bilingüe en el que pueden hacer uso de la lengua de manera natural. Adicionalmente los docentes participantes viven una experiencia

intercultural que les permite compartir y aprender de otras culturas y de otros docentes. Igualmente, los docentes disfrutan de un espacio insular que les brinda alegría y la posibilidad de compartir y formar lazos de amistad estrechos. Esto demuestra que el programa de inmersión en inglés es un proyecto exitoso que no sólo beneficia a los docentes de inglés que tienen la oportunidad de tomar el curso, sino que beneficia a toda una comunidad que lo respalda y apoya.

Aunque sus objetivos se relacionan con ser un curso de lengua que lleva a los docentes participantes de un nivel de inglés a otro, continuamente se evidencian expectativas altas relacionadas con aprender, mejorar y actualizar metodologías de enseñanza de lenguas. Parece imperante que el curso evolucione y se transforme en un diplomado en aprendizaje de inglés como lengua extranjera que contenga un componente de lengua, uno de metodología, de lingüística y de bilingüismo. Otorgar créditos para los docentes en cuanto a su escalafón, convertirlo en un diplomado y agregar actividades relacionadas con metodologías para el aprendizaje de lenguas lograría suplir las nuevas necesidades de los docentes de inglés del país y del Caribe hispanohablante.

Por otro lado, esta iniciativa puede expandirse para favorecer los lazos académicos entre Sedes de la Universidad y dar la oportunidad a estudiantes destacados de mejorar sus niveles de lengua y de tener una experiencia intercultural única. Para esto se requiere un curso de lengua particular dirigido a este tipo de población que esté acorde con sus necesidades. Ofrecer estos cursos a otras Sedes de la Universidad con seguridad tendrá gran acogida.

Por su parte, la red de familias nativas que trabajan por este programa se ha ido extendiendo y es necesario seguir apoyándola con capacitación y trabajo en equipo. El Programa de Inmersión en Inglés sigue siendo una iniciativa importante

para la comunidad sanandresana y para la Sede Caribe que busca no sólo promover el uso y aprendizaje del inglés en el país y en el Caribe hispanohablante, sino que contribuye a conservar y fortalecer tradiciones y redes isleñas y caribeñas. Adicionalmente, este Programa es un espacio vital para que los docentes de lenguas formen redes de trabajo, de cooperación e investigación que inciden a futuro en sus prácticas pedagógicas y en sus estudiantes.

El programa de inmersión todavía está en proceso de maduración. Su potencial aún no parece definitivo ya que arroja ciertos datos sobre qué pueden lograr los docentes participantes, pero aún se desconocen las dinámicas de aprendizaje y de uso de la lengua en los lugares de hospedaje, así como la total reivindicación de la lengua inglesa en la isla. De este modo, el programa también es un espacio de potencial investigativo interesante. Los estudiantes de licenciaturas en lenguas y de maestrías en educación y lingüística pueden acercarse a este programa para mejorarlo y nutrirlo desde procesos investigativos pertinentes.

Referencias

- Brown, H.D. (2008).** *English Language Teaching in the Post-Method Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment.* En: **Richars, J.C & Renandya, W. A. (eds.) (2008)** *Methodology in Language Teaching.* Caambridge, Cambridge Universit Press.
- Stoller, F. L (2008)** *Project Work: A Means to Promote Language and Content.* En: **Richars, J.C & Renandya, W. A. (eds.) (2008)** *Methodology in Language Teaching.* Caambridge, Cambridge Universit Press.
- Valencia, I. (2006).** *Recuperación cultural desde la educación: la experiencia del Flowers Hill Bilingual School.* En: *Cuadernos del Caribe No. 8.* San Andrés. Universidad Nacional de Colombia, 2006.

El Programa de Inmersión en Inglés Estándar tiene identidad propia

Óscar Javier Pachón Torres

Universidad Nacional de Colombia

oscarpachon22@gmail.com

Este artículo aborda el Programa de inmersión en inglés estándar, una política del Ministerio de Educación Nacional, cuyo objetivo central es el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés de los docentes de las secretarías de educación de Colombia. En la primera parte, explica los objetivos y la metodología de un estudio sobre el particular, el cual se adelanta como tesis para la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. A continuación, problematiza el concepto de inmersión, al analizarlo como una construcción teórica y como implementación práctica en San Andrés; con base en lo anterior, intenta demostrar la pertinencia del programa como una oportunidad para conocer las culturas nacionales, y como una iniciativa que debe continuar el proceso de adecuación a la especificidad de la realidad social de la isla y a las necesidades locales y nacionales. Posteriormente, explora las percepciones que los participantes del programa se han creado con referencia a la anglofonía particular de San Andrés. Finalmente, propone algunas conclusiones basadas en los temas tratados.

El Gobierno de Colombia formuló el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, como una política pública que pretende dinamizar la formación de los colombianos en lenguas extranjeras; en tal contexto, se diseñó y se implementa en la actualidad el Programa de inmersión en inglés estándar en la isla de San Andrés, iniciativa en la que concurren el Estado (Ministerio de Educación Nacional), la Academia (Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe) y la sociedad civil de San Andrés (familias de la isla y una organización local encargada del componente sociocultural). El fin específico del programa es potenciar el proceso de adquisición de competencia comunicativa en lengua inglesa por parte de docentes de educación básica de las Secretarías de Educación del

país, lo cual resulta pertinente en grado sumo si se considera que las oportunidades de entrar en contacto con una lengua extranjera en contextos reales son exiguas para esta población en varias latitudes de la geografía nacional.

En este artículo, haré referencia a la inmersión tomando como base mi experiencia investigativa al respecto, la cual se desarrolla en el marco de la Maestría en Lingüística en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Para tal fin, abordaré varios aspectos del programa que surgieron paulatinamente, en la medida que tuve la posibilidad de recolectar datos a través de la vivencia *in loco* y de la entrevista en profundidad. Primero, haré breve alusión al objetivo

y la metodología del estudio. Posteriormente, problematizaré el concepto de inmersión, al abordarlo desde dos perspectivas, como una abstracción teórica apriorística y como una construcción basada en la propuesta específica del programa. Además, precisaré la importancia del programa como un fenómeno social *sui generis* que no resiste molde por cuanto presenta unas características contextuales bastante específicas, y que puede seguir el proceso de adaptación a las necesidades locales, tanto a nivel nacional como regional. Agregado a lo anterior, me aproximaré a las actitudes de los participantes sobre la anglofonía de San Andrés. Finalmente, formularé algunas conclusiones a partir de los aspectos anteriores.

La investigación

En la decisión de analizar el Programa de Inmersión confluyeron dos motivaciones centrales: primero, era necesario abordar la propuesta como una iniciativa que, como cualquier política pública, está abierta al escrutinio y a los aportes de un sector de la sociedad civil, como lo es la Academia; segundo, al observar el contexto multicultural y la historia social particular del archipiélago de San Andrés, percibí que el programa no podía ser estudiado solo como un curso de formación en lengua, lo cual me motivó a intentar interpretarla como una realidad inacabada, en continua construcción, un espacio de confluencia de culturas colombianas.

Aunque inicialmente me propuse determinar la efectividad de la inmersión desde una perspectiva confinada al ámbito lingüístico¹⁰, las razones expuestas me llevaron a plantear, como objetivo de la indagación, la caracterización del programa a través del abordaje de sus aspectos académico,

sociolingüístico, cultural y cognitivo. Para este cometido, adopté, como hipótesis de trabajo, que la inmersión no existe objetivamente, más bien es un hecho dialógico, socialmente construido, surgido a partir de la interacción según la experiencia de sus actores.

A la luz de tal supuesto, ubiqué el estudio en la evaluación de cuarta generación, una propuesta teórica metodológica constructivista suficientemente amplia en cuyo marco es posible dar cuenta de los aspectos mencionados satisfactoriamente.

La evaluación de cuarta generación es una modalidad en la cual las inquietudes, las preocupaciones y las percepciones de los actores del programa son focos organizacionales esenciales para determinar la información necesaria, que se implementa dentro del marco metodológico propio del paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 1989:50, traducción propia).

Esta perspectiva supera los enfoques a la evaluación basados en la epistemología positivista, en los cuales el concepto del experto, ajeno al contexto de implementación, reviste ingente relevancia. En su lugar, otorga importancia a los participantes, por cuanto les proporciona una voz sin importar su papel en el proceso (tomadores de decisiones, ejecutores, beneficiarios), desvirtuando la dicotomía entre proveedor (activo) y receptor (pasivo). En tal dinámica, el investigador es un participante más, encargado de la tarea de encontrar puntos de convergencia entre el resto de los actores mediante un ciclo dialéctico hermenéutico. En este marco, resulta adecuado el empleo de estrategias de recolección de información cualitativa, en razón de lo cual me valí de la observación (notas de campo y video grabación) y de la entrevista en profundidad. La primera sirvió el propósito de recoger la experiencia durante una estadía de dos semanas en San Andrés, durante la realización de una inmersión; con la segunda, fue posible reconstruir la vivencia con docentes de

¹⁰ Vale recordar que con el programa se espera que docentes de nivel A1 alcancen el nivel A2, niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

las secretarías de educación, organizadores del programa, instructores y familias anfitrionas. Debo aclarar, sin embargo, que apelé también a resultados de pruebas estandarizadas y a cuestionarios, como estrategias adicionales que permitieran triangular los datos, para estudiar la competencia comunicativa, las actitudes y percepciones frente a las lenguas y la realidad social sanandresana.

Inmersión

Las inmersiones surgieron en la provincia francófona de Quebec (Canadá), luego de que la *Révolution Tranquille* generara un movimiento separatista que transformó la provincia en un entorno monolingüe. En este contexto de cambios sociopolíticos, la minoría anglófona de San Lambert, Montreal, afectada por la *Carte de la Langue Française*, implementó el primer programa de esta naturaleza con el fin de proporcionar a los niños angloparlantes la posibilidad de adquirir un nivel de competencia en francés superior al que se podría obtener a través de métodos tradicionales (Hamers y Blanc, 1989). Desde ese momento, se replicó el modelo en Europa y Norteamérica¹¹ con ajustes de diversa índole, con base en lo cual se establecieron ciertas características definitorias de ‘inmersión’.

Para Hamers y Blanc, es “[...] una modalidad de educación bilingüe en la cual un grupo de aprendientes se instruye a través de una lengua diferente a su lengua materna [...]” (1989: 371 traducción propia). Baker es más exhaustivo y detallado cuando señala que la inmersión es una modalidad fuerte de la educación bilingüe en la que el aprendiente vive en un contexto de uso expandido de la L2, la instrucción ocurre en dos lenguas, el objetivo lingüístico es la adquisición

/ consolidación de competencia en ambas, y el social es el pluralismo y el enriquecimiento (2001). El valor agregado con respecto a otras alternativas es la oportunidad de emplear la L2 en contextos reales, que trascienden las interacciones a veces limitadas del aula de clase. Con lo anterior, se generan espacios en los que la lengua deja de ser un objeto de estudio para transformarse en una herramienta para realizar acciones en la vida cotidiana.

Ahora bien, en el programa implementado en San Andrés no se parte de una necesidad que está implícita en el concepto de inmersión, a saber, el fortalecimiento de la competencia en la lengua materna. Por consiguiente, la meta lingüística es el fortalecimiento de la competencia lingüística en inglés como L2 por parte de profesores de educación básica, no de la misma en dos lenguas, lo cual no se ajusta propiamente a los conceptos referidos con anterioridad. Adicionalmente, al analizar el objetivo social, la inmersión de San Andrés busca, como lo establece Baker, el enriquecimiento y el pluralismo, pero tiene un rasgo especial: no es el punto de encuentro de una minoría homogénea culturalmente, cuyo aprendizaje de la L2 es *conditio sine qua non* para la integración a las dinámicas sociales mayoritarias; es un espacio de confluencia de personas provenientes de varias regiones del país, con bagajes culturales diferentes, que requieren del inglés para optimizar el desempeño de su labor eminentemente social; es la oportunidad para que los colombianos continentales se aproximen a la Colombia insular, ocasión que reviste la mayor importancia para la superación de estereotipos y lugares comunes que se perpetúan por cuenta de los intereses del mercado y el manejo dado a la información por los medios de comunicación. Tales percepciones invisibilizan las dinámicas sociales y sus problemáticas conexas, el matiz humano de una región que creemos conocer a la distancia... claro, sin conocerla, como afirma un participante:

¹¹ Norteamérica no es solo los Estados Unidos; es el subcontinente al norte del Río Bravo, que comprende los Estados Unidos y Canadá.

Pa 1:¹² [...] pues yo me imaginaba que lo que era la isla era algo como más turístico que enfocado en estudio. Yo me imaginaba era que las personas allá no hablaban la otra, una segunda lengua. Yo me imaginaba que solamente era algo turístico con solo español (entrevista realizada en mayo, 2009).

Cuando se exploran percepciones posteriores, se pone de relieve que la inmersión enriquece el entendimiento de las culturas nacionales por parte de las personas que toman parte en el programa, y se relativizan las percepciones más comunes y difundidas sobre la alteridad (como algo negativo):

Pa 1: [...] no pues vea, ahora que ya vine quedé con una perspectiva más amplia porque me di cuenta que las personas tienen diferentes orígenes, porque muchos dicen que pues son europeos y el idioma combinado con el inglés. O sea que ya empieza como a abrírsele la mente a uno, a conocer más la cultura. Es una isla que pertenece a Colombia, pero la cultura de allá es un poco diferente a la nuestra (entrevista realizada en mayo, 2009).

Con la deconstrucción de la teoría a la luz de la experiencia práctica en San Andrés es más que evidente la necesidad de la reconfiguración de la manera en la cual se entiende la inmersión en el contexto colombiano. No obstante, se debe considerar todavía un elemento del concepto que debe ser problematizado, a propósito de su ajuste a la realidad de San Andrés: según Baker, la instrucción y la interacción social ocurre en un contexto en el que la L2 es mayoritaria, por lo cual cabe preguntarse si el inglés es una lengua de uso cotidiano y extendido en San Andrés.

El español es la lengua de los negocios, el creole la de las interacciones tradicionales y, según algunos autores, el inglés es el código de la mayoría de las iglesias (Ditmann, 1992; Decker y Keener,

2001). Las personas con altos niveles de escolarización son competentes en inglés estándar isleño, variedad característica del Caribe insular anglófono, pero es difícil establecer con exactitud su nivel de competencia porque manejan variedades intermedias entre el acrolecto (inglés estándar) y el basilecto (la forma de creole más vernácula) (Decker y Keener). A lo anterior debe agregarse la existencia de una diáspora de ascendencia árabe (libaneses, palestinos, entre otros) dedicados principalmente al comercio, quienes han mantenido su lengua a través de escuelas árabes y sus prácticas religiosas. Así entonces, la anglofonía del contexto es particular por dos razones. Primero, no se relaciona solo con el uso del inglés, sino que abarca el uso de variedades intermedias entre el acrolecto y el basilecto. Segundo, las posibilidades de emplear el inglés o el creole están relacionadas con el uso común y difundido del español, que se ha consolidado por cuenta de las interacciones comerciales, que cada día tienen un mayor alcance gracias a la actividad turística.

Esta realidad lleva a pensar que existe un contexto sociolingüístico anglófono particular, influenciado por variables diversas a aquéllas que se pueden encontrar en los entornos de las inmersiones en Canadá, Estados Unidos, Europa o las que se realizan en Colombia para el aprendizaje del español. Lo anterior no significa que la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional sea imperfecta, pero sí tiene que ver con la existencia de un programa de diferentes características que no debe, por ninguna razón, adaptarse a los moldes adoptados de otras latitudes, de otras realidades.

La inmersión como fenómeno espontáneo

Habiendo considerado las discrepancias entre la teoría y la práctica de la inmersión desde una perspectiva general, vale analizar las dinámicas sociales que le otorgan al programa una identidad

¹² A fin de citar extractos de las entrevistas, denominaremos a los informantes Pa 1, Pa 2, Pa 3, etc.

propia y diferenciada, consecuente con la especificidad del contexto. En efecto, el alcance de la iniciativa trasciende el ámbito lingüístico, del fortalecimiento de la competencia comunicativa en una lengua que, como hemos observado, existe a su manera en el contexto insular.

A nivel de los impactos esperados, es posible reportar expectativas a nivel educativo, sin perder de vista la necesidad de establecer contacto con una cultura sobre la cual, muy a menudo, se mantienen percepciones estereotipadas:

Pa 2: [...] pues, los principales objetivos, primero es darle la oportunidad a los docentes del sector oficial del continente, lo que quiero decir pues de Colombia sin incluir la isla, o incluyendo en este momento la isla, de mejorar sus niveles en la competencia, o niveles comunicativos en inglés como lengua extranjera. Segundo, darle la oportunidad de conocer el contexto socio cultural que tiene la isla y que ofrece la isla, si bien San Andrés siendo un destino turístico por excelencia en Colombia, las personas que van allí solamente conocen el comercio, no sé, las partes bonitas de la isla, pero no conocen su historia y su cultura que es muy rica, que viene desde el con, digamos siendo un contexto trilingüe, pues se maneja el inglés como leng, como segunda lengua al igual que, o el inglés estándar al igual que el creole o el criollo, entonces es importante digamos que los docentes tengan la oportunidad de explorar la historia de la isla, la cultura. Estudien su música, su gastronomía, su, su cultura en cuanto a música, religión, eh, literatura, entonces tienen la oportunidad de conocer digamos el contexto de la isla mas allá de simplemente ser un lugar turístico (entrevista realizada en mayo, 2009).

Para la Universidad Nacional de Colombia, se constituye en una oportunidad para ser una institución articuladora de las sociedades y las culturas del país, pues sería erróneo hablar de nación como un ente homogéneo:

Pa 3: [...] [el programa] básicamente lo que permite es como una vitrina de la universidad hacia afuera.

Por esa vía, también es un proceso de construcción o de colaboración en la construcción de nación. El nuestro es un país totalmente andino, entonces muchas veces se organiza y se planifica desde el centro y para el centro y se ve la, lo que está más allá, la periferia como, como algo, como algo diferente y como algo de menor nivel, pero si uno mira los países desarrollados, los países desarrollados empiezan como a construir también desde las fronteras, más bien hacia adentro. Yo pienso que hay que, la universidad como, como primer ente académico de este país tiene que, como su nombre lo dice: “nacional”, debe procurar entonces por tener una visión un poco más amplia de nación (entrevista realizada en enero, 2009).

La posibilidad de “construir también desde las fronteras”, de dar lugar a la planificación e implementación a partir de las problemáticas locales, prescindiendo del ojo del experto de la capital, es una ocasión propicia para promover valores y prácticas que permitan aprovechar el acervo cultural del Archipiélago, democratizar el acceso a los beneficios y renunciar, de paso, a prácticas que han sido tan lesivas para el desarrollo local, tales como el turismo irresponsable:

Pa 3: [...] además es una posibilidad de, de empezar a explorar dentro de extensión otro componente, y es el de turismo académico. Este, esta isla, digamos, el principal reglón de su economía ¿cuál es?: es el turismo. Digamos hace... los modelos de desarrollo que aquí se han probado, el anterior tuvo que ver con puerto libre, eso fue un fracaso, y ahora está el del turismo, que depende cómo lo veamos es fracaso o es éxito. El modelo, uno lo podría definir de una manera muy simple, un modelo de privatización de la ganancia versus socialización de la pérdida. Ese es el modelo del turismo que aquí se maneja; es decir, unos poquitos empresarios haciendo un dinero importante, pero ese dinero no, esa riqueza que se genera no es distribuida de manera equitativa en, entre los habitantes de la región. Pues sí se generan empleos, etc. pero muy poco. Entonces digamos las ganancias las tienen los fuertes empresarios: los de la aviación, los dueños de los hoteles, pero no más.

El turismo que viene, y el que podía seguir viniendo, pues genera impactos. Digamos utilizan el recurso playa, utilizan el recurso agua, pero entonces por la utilización de ese recurso lo que generan de ganancia no, no se va a revertir en el mantenimiento de esos recursos sino se va pal bolsillo privado de unos poquitos. Entonces digamos que vamos a tener un deterioro de los recursos. Si el modelo continúa, pues no va a ser sostenible, porque entonces recursos como el arrecife de coral se van a ver comprometidos, la calidad del agua, la calidad de las playas, entonces en un momento dado, la gente podía cambiar de rumbo: No se generó el desarrollo suficiente, pues sí, unos pocos se enriquecieron, pero la cosa quedó ahí (entrevista realizada en mayo, 2009).

Así, el programa puede ser una alternativa para el aprovechamiento del turismo de una manera planificada y responsable; puede ser también un primer intento de generar una educación cultural y ambiental en cuyo marco haya un elevado nivel de conciencia frente a la importancia de la diversidad cultural y de la preservación del medio ambiente; puede ser una manera de evitar el escenario, descrito por Herbert Marcuse, de la posguerra: “[...] del mismo modo, la destrucción de los recursos naturales y la proliferación del despilfarro es una prueba de [su] opulencia y de “los altos niveles de bienestar”. “¡la comunidad está demasiado satisfecha para preocuparse!” (1954:115).



Imagen 1. Caminata ecológica en ¿Big Pond?

Adicionalmente, a propósito de las discrepancias entre los asuntos nacionales y las soluciones de corte universalista adoptadas acríticamente de otros contextos, valga mencionar que la inmersión debe seguir un proceso de refinamiento para ser un ejemplo de construcción de ciencia propia, un estímulo a nuestra capacidad de generar soluciones sensatas y coherentes con los problemas que nos aquejan, problemas específicos y contextuales cuya solución debe ser el fruto de un proceso de endogénesis y cuyo criterio de evaluación debe ser la pertinencia para satisfacer nuestras necesidades. Esta es la naturaleza de la propuesta de Fals (1981), quien analiza las estrategias de cooperación internacional disponibles para América Latina:

[...] es preferible responder al reto del trópico y del subtrópico con nuestros propios medios, concibiendo nuestras soluciones con nuestra propia ideología y utilizando y vigorizando nuestra cultura y sociedad, que seguir siendo una copia de segunda clase y un simple mercado de un pueblo extraño (17).

En un nivel más específico, se debe mencionar la importancia del componente sociocultural del programa y la vivencia en la isla como fuente de transformación de percepciones. Previamente a la experiencia, varios participantes reportaron tener un conocimiento de la isla informado por los medios de comunicación, en el cual destaca la belleza natural como un atractivo turístico, sin reparar en la gente, su cosmovisión, su historia o sus necesidades; es una representación transmitida por los medios de comunicación masiva, en la cual el hombre es unidimensional, pues vale exclusivamente en función de la racionalidad de lucro; como lo plantea Marcuse (114):

[...]Este tipo de bienestar, el de la superestructura productiva que descansa sobre la base desgraciada de los “*mass-media*” que constituyen la mediación entre los amos y sus servidores.

[...]El poder sobre el hombre adquirido por esta sociedad se olvida sin cesar gracias a la eficacia y productividad de ésta. Al asimilar todo lo que toca, al absorber la oposición, al jugar con la contradicción, demuestra su superioridad cultural.

El efecto de esta superioridad es una selectividad que faculta para ser, inconscientemente, pragmático en la escogencia de los beneficios de cada realidad. Esto se evidencia en percepciones diferenciadas frente a los espacios físicos y la humanidad:

En¹³: ¿Qué imagen tenía de la geografía de la isla?

Pa 1: pues yo me la imaginaba, así como la vi, bonita, me imaginaba que era grande, con buena zona verde.

En: ¿de la gente?

Pa 1: la gente, yo sí, eh, me la imaginaba de pronto como un poco tosca, porque las personas que son como caribeños o isleños tienen como un temperamento fuerte, quién sabe.

Solo quienes acceden a medios de información alternativos tienen percepciones diferentes, o al menos no se mantienen en lugares comunes, que son tan cómodos como estorbosos para una reconciliación nacional que no se logrará en la medida que no lleguemos a entender al otro desde la perspectiva de su visión de mundo y patrones culturales:

Pa 4: [...] pues yo, o sea, a mí me gusta leer mucho y había leído pero, pues sí sabía que en San Andrés y Providencia si había población afrodescendiente pero no conocía sus costumbres, porque las costumbres de ellos son muy diferentes a las de digamos afrodescendientes que hay en Buenaventura, por ejemplo, o en el Chocó, pero no conocía mucho (entrevista realizada en mayo, 2009).

Por lo tanto, más allá del impacto educativo del programa, se debe celebrar su pertinencia en la superación de manifestaciones de la cognición social que privilegian elementos propios de la racionalidad instrumental. La relativización de la mismas ocurre paulatinamente, en la medida que se logran conocer diversos aspectos de la vida social de San Andrés, tales como sus prácticas religiosas o sus manifestaciones culturales. La religión, por ejemplo, es un aspecto que impacta profundamente a los participantes, ya que, al parecer preserva y fortalece las redes sociales, y es, por consiguiente, un símbolo de identidad:

Pa 4: [...] yo acudí a la [Iglesia] Bautista, quería ir también, personalmente quería ir también, fue una experiencia muy agradable y muy, o sea cómo te digo, le causa a uno como impresión porque la gente se entrega realmente a su servicio religioso: cantan, saltan, ríen, pero de felicidad y es larga ¿no? yo entré a las nueve de la mañana y salimos casi a la una de la tarde y me causó curiosidad... pues varias cosas me causaron curiosidad dentro de esta celebración religiosa: la primera era que ¿cómo se diría? la reunión, pues, o misa que llamamos los católicos era en inglés y en español, primero. Dos, que estaba con mi compañero de cuarto allá también, entonces dijeron: “tenemos dos invitados, dos personas nuevas, dos amigos que han venido a visitarnos”, entonces, por así decirlo, nos presentaron frente a toda la congregación que había allí y uno a uno se fueron parando, hicieron una fila y nos fueron abrazando y dando la mano, no, a mí casi se me salen las lágrimas allá de ver como ese calor humano tan impresionante, eso me causó impresión. También existe allá en San Andrés obviamente otras religiones, precisamente en el trabajo que yo hice al finalizar el curso allá fue sobre religiones, nos tocó a nosotros, y pues prácticamente yo manejé lo que fue los Testigos de Jehová, que es un grupo muy reducido allá pero es algo que también se da, igual que la Católica, la Bautista y otras más [...] (entrevista realizada en mayo, 2009).

En efecto, es un elemento central en la identidad local, como lo confirma un isleño quien tomó parte en el estudio:

¹³ En: entrevistador.

En: profe, ¿cómo podría explicar usted la identidad de los isleños [...]?

Pa 5: [...] bueno, la gente nativa es gente muy religiosa, se apegan mucho a su religión y a sus culturas [...] (entrevista realizada en enero, 2009).

Adicionalmente, debe decirse que el cambio de hábitos alimenticios representó un cambio abrupto, si bien contribuyó a una comprensión más informada de la vida en la isla:

Pa 1: [...] pues al principio me pareció aterrador porque el plato típico tenía caracol [...] (entrevista realizada en mayo, 2009).

Pa 4: [...] y entonces en un principio se atribuyó este bajón mío que al colesterol, que porque la comida me había hecho daño, que a mucho embutido, que mucha comida roja, salchichas y todo eso [...] (entrevista realizada en mayo, 2009).

Junto a estos elementos, las acciones del componente sociocultural contribuyen a un conocimiento más profundo de la cultura local; al respecto, las exhibiciones de bailes típicos de la región, y las diversas conferencias lograron despertar el interés que difícilmente habrían surgido en los ámbitos de las escuelas y colegios a nivel regional, en Colombia continental.

Imagen 2. Conferencia sobre la educación en San Andrés



Percepciones frente a las lenguas

Con la gran expectativa generada en los docentes por la oportunidad de conocer el inglés de San Andrés, hay percepciones diversas sobre la realidad lingüística propia del lugar. Aunque la inmersión genera lazos de afinidad con la cultura local, debe decirse que hay también impresiones no tan favorables, lo cual es bastante común en el caso de la lengua. Con la globalización, el inglés se convirtió en una herramienta indispensable de inserción a la sociedad de la información y a las prácticas económicas en curso y, con ello, en un capital simbólico. Obviamente, en tal proceso no todos los ingleses son igualmente ‘aceptables’, o ‘puros’, o ‘correctos’, pues son las instituciones sociales con poder político y económico las que establecen lo que es aceptable y aquello que no lo es, en unos espacios de intercambio conceptualizados por Bourdieu como mercados lingüísticos:

Son situaciones sociales desiguales que llevan emparejados procesos de dominación y censura estructural de unos discursos sobre otros. Los diferentes productos lingüísticos reciben, pues, un valor social –un precio–, según se adecuen o no a las leyes que rigen en ese particular mercado formado por un conjunto de normas de interacción que reflejan el poder social de los actores que se encuentran en él (Alonso, 2).

En esta perspectiva, el lenguaje trasciende la categoría de código y se convierte en elemento mitificador del poder. De tal suerte, las lenguas se atan a elementos sociológicos y culturales que determinan su valor para un grupo social concreto.

La inmersión es un escenario sociolingüístico propicio para establecer contacto con una variedad del inglés a la cual subyacen acontecimientos históricos que dan cuenta de muchos rasgos esenciales de la insularidad caribeña. Uno de

ellos es la subordinación, por cuenta del proceso colonizador llevado a cabo por Inglaterra, el cual explica la posición también privilegiada de la variedad estándar del inglés británico frente a las variantes surgidas de tal dinámica.

Como consecuencia de lo anterior, hay una sensación de insatisfacción en los docentes participantes de la inmersión, al menos frente al inglés en el cual fueron 'inmersos' en San Andrés. Empero, este sentir no corresponde en manera alguna a virtudes o defectos objetivos de las lenguas o a su funcionalidad; es el fruto de expectativas generadas por la sociedad de consumo, que brinda ciertos beneficios a condición de privilegiar intereses particulares, en desmedro de las necesidades de las comunidades minoritarias, y convierten la riqueza cultural en un transable más, un capital simbólico: "[...] Los mercados lingüísticos se definen así, a través de prácticas simbólicas relacionales, de clase, económicas en un sentido total, de fuerza de sentidos y significados [...] (3).

De acuerdo a la experiencia, se valoran positivamente la variedad local de inglés y el creole como patrimonio con gran relevancia para el ámbito local:

Pa1: [...] no, pues a mí me impactó y me pareció como agradable escuchar que estas personas tenían un propio lenguaje, y que no viene de hace poco, sino son muchos años atrás, y en ese contexto pues yo lo escuchaba y yo estaba atento, y era algo de admirar, porque así como se aprende una lengua ellos mismos crearon la suya [...] (entrevista realizada en mayo, 2009).

Pero no existe una percepción de tales variedades como lenguas con el mismo estatus de las variedades estadounidense o británica estándar:

En: ¿cómo describiría el inglés que hablan los nativos de la isla?.

Pa4: no, no es muy bueno. O sea, lo que te decía ahorita al principio: creo que les hace falta más énfasis en la parte de la pronunciación y en la parte como de, no tanto del acento porque el acento lo da la región ¿no?, la parte de la pronunciación, por qué, porque como te digo mezclan mucho el inglés con el creole ¿no? entonces no hay una buena pronunciación... es diferente por ejemplo, uno digamos estudiar en una universidad con un nativo americano, británico o canadiense que tienen la pronunciación, digámoslo, acertada sobre el inglés [...] (entrevista realizada en mayo, 2009)..

Ciertamente, los criterios para definir la 'pronunciación acertada' tienen que ver con el pragmatismo, con una funcionalidad que no es universal sino específica según determinado momento histórico. Sin embargo, no es menos cierto que tal valoración vela la legitimación de unos intereses que la sociedad, estimulada por incentivos materiales, tangibles o intangibles, que han sido inculcados en la conciencia colectiva.

Conclusiones

No es adecuado emitir un juicio sobre el Programa de Inmersión sin llevar a cabo una reflexión axiológica y ética sobre los criterios que serán la base de la valoración. Si se analiza de acuerdo al concepto teórico 'inmersión', parece evidente que la iniciativa presenta las características definitorias solo de manera parcial. No obstante, si se evalúa en función de las necesidades educativas nacionales y las problemáticas específicas de San Andrés, se observan aciertos y dificultades, en los cuales se debe continuar trabajando, siempre con el ojo puesto en el horizonte de la satisfacción de las necesidades propias, no del cumplimiento de criterios eficientistas, establecidos muy a la manera de inmutables, de leyes universales.

Ahora bien, en aras de favorecer la integralidad, es preciso abordar el programa a partir de un enfoque multinivel que supere el instrumen-

talismo, impreso muchas veces en nuestras conciencias, que nos lleva a percibir su pertinencia solo en términos de la consolidación de la competencia lingüística en inglés como L2. En efecto, la inmersión como hecho social permea múltiples aspectos de la vida de quienes hemos estado involucrados en ella. Finalmente, es preciso promover una perspectiva sociolingüística policéntrica de la anglofonía, en cuyo marco se entiendan las variedades caribeñas como otras alternativas con historia propia, funcionales e inteligibles, y no como satélites que giran en la órbita de abstracciones hegemónicas, conocidas como, por ejemplo ‘inglés británico’, ‘inglés americano’ u homólogos.

Bibliografía

- Alonso, L** (2004) “Pierre Bourdieu, el lenguaje y la comunicación: de los mercados lingüísticos a la degradación mediática”. En: Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo. Moreno, J, Alonso, L y Criado, E. (Eds.). Madrid: Fundamentos.
- Baker, C.** (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Decker, K y Keener, A.** (2001). *A report on the English-based creole of San Andres and Providence Islands, Colombia*. Instituto Lingüístico de Verano. En: http://www.sil.org/americas/COLOMBIA/show_work.asp?id=41902&Lang=spa (Consultado en mayo,2011).
- Dittman, M.** (1992) *El Criollo Sanandresano: Lengua y Cultura*, Cali: Universidad del Valle.
- Fals Borda, O.** (1981) *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Hamers, J y Blanc, M.** (1989) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcuse, H.** (1954) *El Hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Participantes del Programa de Inmersión en Inglés Estándar** (2009) *Entrevistas sobre la experiencia en el programa*.

The practice of hope

Violeta Santamaría

Pontificia Universidad Javeriana¹⁴
vsantamaria@javeriana.edu.co

In 1998 the UNESCO adopted “The World Declaration on Higher Education for the 21st Century”. This document established four pillars of education: **“Learning to know”**, **“Learning to do”**, **“Learning to be”** and **“Learning to live together”**. This paper shows a reflection of a student and English teacher-to-be on the concepts of being a teacher and an educator. She concludes that in order to be real educators we need to apply these four pillars of education and we need to include a fifth pillar that she has named **“Learning to change”**. Since the immersion program is for English teachers, this document contributes to the reflection on their responsibility as educators and not just as instructors of a language.

Education is not the filling of a vessel, but the kindling of a flame
Socrates

The concepts of teacher and educator are concepts that, at first sight, are separated by a very thin line. In fact, many people would say that both concepts mean the same and therefore are interchangeable. However, as a Modern Languages student, I have seen myself obliged to think carefully about those two concepts and to try to separate them.

One of the problems that we, as language teachers, have to deal with is the assumption that “anyone can be a teacher”. As modern languages students, every day we see people entering our classrooms to teach a language without having

the slightest idea of what being a language teacher means. Just because these people speak a language, they assume, as do we, that it is all they need to go and face the challenges of being a language teacher. However, teaching takes more than just knowing the subject matter.

The world conference on higher education for the twenty-first century issued by the UNESCO (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) took place in Paris in 1998. In there the World declaration on higher education for the twenty-first century was adopted. This document established four pillars of education which are: **“Learning to know”**, **“Learning to do”**, **“Learning to be”** and **“Learning to live together”**. Understanding each one of these pillars is crucial

¹⁴ Violeta is a Languages student from Pontificia Universidad Javeriana, Bogota, who was invited to write because she is a junior researcher in the Department of Languages.

to identify the difference between a teacher and an educator.

To begin with, **Learning to know** implies learning how to learn; having the ability to concentrate, developing memory skills and developing the ability to constructing knowledge. Learning to know is then a matter of mastering learning tools. This can be understood as a means and as an end. Mastering learning tools works as a means because it helps us learn to understand the world around us. It also works as an end because through the mastering of these tools, there raises a subsequent pleasure for understanding and knowledge. There is no doubt that learning to know is strictly related to the concept of autonomy. This matter will be seen more in detail in the next pages.

Secondly, **Learning to do** refers to the concept of personal competence. It is then, learning to use knowledge in a real life context; making knowledge useful to human beings. In the *Common European Framework of references for languages; Learning, Teaching, Assessment* (CEF) (2001) it is stated that learning to do “depends on the ability to carry out procedures and not on declarative knowledge. But this skill may be facilitated by the acquisition of “forgettable” knowledge and it may be accompanied by forms of existential competence (for example relaxed attitude or tension in carrying out a task)”

In addition to this, **Learning to live together** implies learning to accept that there are differences among people; differences that make up for human diversity. Despite tendency we all have to be competitive, we should learn to live together and accept that we are all equal and naturally different.

The fourth pillar of education stated by UNESCO is **Learning to be**. Education should contribute to every person’s whole development; it should

provide individuals with the necessary tools to develop critical thinking and critical judgment to construct knowledge based on freedom. Henry Giroux in his book “*Lessons from Paulo Freire*” defined critical pedagogy as an educational movement guided by passion and principles to help students develop consciousness of freedom; to recognize authoritarian tendencies and to connect knowledge to power so they have the ability to take constructive action”. Giroux’s definition is quite appropriate to understand the importance of learning to be. Perhaps the need of learning to be is justified by our fear of becoming dehumanized due to all technical processes that surround us. Education should then contribute to one’s individuality. That’s the starting point of everything in life. We build all kind of relationships based on who we are.

When a teacher uses these four really complex concepts in his/her classroom, he/she is becoming an educator. These four pillars are the “thin” line that separates a teacher from and educator. Nevertheless, the difference is not as thin as we may think.

For what I’ve seen as a human being, as a student, and as teacher-to-be, I would dare to say that the fifth pillar we need is “**Learning to change**”. Why don’t we challenge ourselves to look inside us and to try to modify aspects of our own perspective of life, of our own conception of the others and of the world?

What does **Learning to change** mean? Learning is an ongoing process. It is a lifelong experience. The fact that knowledge is continuously changing makes it imperative to constantly re-evaluate ourselves and the world around us. Since the world is not static –neither are we–, we cannot live in the past. The liquidity of our current world has made everything so ephemeral, that if we do not learn how to change, we will be condemning ourselves to be ghosts.

If that is so, we might see ourselves forced to keep up with the speed of change. Nowadays the need of exploring new horizons, of knowing other cultures and new people is definitely something we, as language teachers, cannot ignore. Opening our mind to other beliefs and cultures will become an asset in the language classroom that not everyone will have.

A problem arises when trying to use the concept of “Learning to change”: changing is not easy. Teaching to change is even harder in our language classrooms. However, it is not impossible. It requires time and a constant reflection. In order to change, teachers and students should have a critical perspective of the world and of the specific contexts they might see themselves involved in. Henry Giroux, in his book “Post-modern Education: Politics, Culture, and Social Criticism” (1997), established some principles of critical pedagogy, that in my perspective, should be followed in order to being able to change. These are: *“Ethics are central to education, Education should pursuit new forms of culture and knowledge, and Education should include a vision of a better world”*.

The process of changing can start in our classes; we can do it, for instance, by accepting that we as teachers do not have the absolute truth. Perhaps we do have more experience, but that does not exclude students to be right. Respecting students’ opinions will make them realize we will always have something to learn from others.

Another way of overcoming the challenge of learning to change could be accepting that we as humans make mistakes. Being able to openly accept we are wrong does not make us less of a teacher. It makes us real educators. Pedro Gomez in his book “Profesor no entiendo” (1990), makes special emphasis on the matter of accepting our “ignorance”. As it was said before, the teacher does not know everything. There will be moments

in which the teacher will have to accept he/she is wrong in front of his/her students. Some teachers may see this as an aggravating factor in the opinions that students have of them. However Pedro Gomez (1990) wisely says that having the courage to “accept and confess ignorance is something that brings the teachers closer to the students”. Perhaps the pursuit of knowledge can be done cooperatively. The students may feel motivated as they realize they can contribute to the class just as the teacher can.

A very useful tool to take the first steps towards change in our language classrooms can be the permanent addition of the cultural element. Comparing and contrasting cultures through the use of the language can serve as a “mind-opener” and as a “language-improver”. Understanding the relationship between (similarities and distinctive differences) “our world” and “their world” may contribute to intercultural awareness. It is, of course, important to note that intercultural awareness includes awareness of regional and social diversity in both worlds. It is also enriched by awareness of a wider range of cultures than those carried by the learner’s L1 and L2. This wider awareness helps to place both in context (CEF, 2001).

There is one important aspect that should not be forgotten: new technology. The inclusion of new technologies for communication in the language teaching sphere has provoked a really big change in education. Perhaps it is the biggest one that history has seen in this field. The fact that classes can now be taught using computer-generated platforms has completely changed the structure of a class as we knew it. To start with, the authority the teacher may have in a classroom will definitely change in the virtual classes. He/she cannot control the class as efficiently as he/she could in the regular ones. It could also be said that the underlying aspects of a class are completely eliminated; the sitting arrangement,

body language etc. Not to mention that students will definitely have more autonomy in the virtual classes. At first sight, for some people the idea of having a virtual language class may not appear to be the best idea. However, daring to change and to at least include some technological elements in the practice of language teaching is a gradual process that will definitely need analysis and an open mind.

Are we going to become the same teachers we had? Are we going to perpetuate the same models? We need to break the mold and demonstrate to our students and, more importantly, to us, that we can always be better.

Learning to change is not an isolated concept with none relationship with the four pillars of education that were mentioned before. On the contrary, it complements each one of those and enriches them.

Since we all live in a socialized world, the need of learning to live together is something we cannot ignore if we want to have a non-violent environment. We need to accept that the world is changing and therefore social relationships are changing too. A century ago it was completely unimaginable that women could go to school and become professional. Even more unimaginable was that women could go to work. People's mind, then, had to change and accept that women were not inferior to men, and that they could do exactly the same as they did. Learning to live with the new social dynamics and therefore learning to live with women (envisioned as equals to men) implied learning to change.

Another case that exemplifies perfectly the need to change so we can learn to live together is the gender problem in our present days. It could be said that people now have to learn to coexist with homosexuals, transsexuals, bisexuals etc.

Although it has been a very slow and difficult process, people are starting to realize that they should have the same rights as everybody. As it was said before, changing is not easy and accepting that there is more than two genders could be more challenging than it seems at first sight. It is necessary to differentiate gender from sex. While the second one is a biological categorization based on reproductive potential, gender is something we do, is something we perform. In other words, gender is a social construction that we nurture through life. Penelope Eckert in her book "Language and Gender" (2003) says: "The world swarms with ideas about gender- and these ideas are so commonplace that we take for granted that they are true, accepting common adage as scientific fact (...) It is precisely because gender seems natural, and beliefs about gender seem to be obvious truth, that we need to step back and examine gender from a new perspective". Learning to change these perspectives will allow us to live together more peacefully.

Learning to be is very related to what was previously exposed. Through knowledge, among other things, we develop as individuals. This means that if knowledge is constantly changing then we should be changing too. Irreparably, we will be changing the conception of our essence.

Learning to change is definitely important when it comes to learning to know. We need to change the way we learn, the way we acquire knowledge. In our language classrooms then, we need to break with the idea of the teacher as a mere transmitter of knowledge. It will be a fallacy to say that the teacher has the absolute truth and that there is nothing beyond what is given in the class. We need to change that perception, and learn that the teacher's role should work more like a guide: "Terms proposed to describe the role of the teacher within the framework of interpretation teaching include facilitator,

helper, coordinator, counselor, consultant, adviser, knower and resource. Voller (1997), in a detailed review of the literature on teacher roles in autonomous learning, reduces these to three: *facilitator*, in which the teacher is seen as providing support for learning; *counselor*, where the emphasis is placed on one-to-one interaction; and *resource*, in which the teacher is seen as a source of knowledge and expertise" (Benson, P., 2001). The students could find knowledge by their own using the tools the teacher previously gave them. This means that the teacher should give the necessary tools to the students in order for them to develop their autonomy. According to Benson (2001):

"I prefer to define autonomy as the capacity to take control of one's own learning, largely because the construct of "control" appears to be more open to investigation than the constructs of "charge" or "responsibility". It is assumed that it is neither necessary nor desirable to *define* autonomy more precisely than this, because control over learning may take a variety of forms in relation to different levels of the learning process. In other words, it is accepted that autonomy is a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times".

Restricting knowledge to an abstract sphere will refrain us from *Learning to do*. We need to change the assumption that knowledge is something you cannot apply to real life. We need to contextualize knowledge and learn to discern when to use it.

Perhaps when we first started to get involved in this field, we didn't think of the implications that our job was going to have. Without any doubt, it could be said that education is a powerful weapon than can be used for good and for bad.

Gérard Fourez (1994) argues that an ideological discourse is always generated in a specific "place".

This means that these discourses are produced by certain social groups. Somehow discourses are interested in showing things in a very specific way. The purpose of an "ideological discourse" is to legitimize a representation of the world rather than describing it.

When we are in a class, being a teacher or as a student, we all have ideologies. Subsequently the language teacher carries ideologies. Whatever they are, they irreparably get into conflict with the students' ideologies. This is one of the factors that make the classroom such a wonderful place to be. The teacher cannot lose his/her ideologies and neither can students. However, the language teacher, in the class, can give the tools so that students, through their autonomy and freedom, could decide what to choose and what to believe in. The teacher cannot impose any ideologies or beliefs. That is for sure. However, it would be important in the language classrooms to teach and develop students' critical thinking and judgment. The fact that we, as teachers, cannot change a person's mind does not mean that we cannot make them aware of certain dynamics of the world.

If we have all the tools to change in our hands, why don't we use them? Why just restricting ourselves to be the person that teaches only the formal aspects of a given language? Differently from other professions, from our daily effort, we can contribute to change. We can learn how to change and therefore we can teach to how change.

Let us embrace our profession and teach our students that learning a language is more than learning the formal aspects of it. As language is the soul of a culture, we should be teaching students that learning a language also means opening up to a whole different world, full of life and therefore contradiction.

References

- Benson, P.** (2001). *Teaching and researching, Autonomy in Language Learning*. Cambridge University Press. (2001). *Common European Framework of references for languages; Learning, Teaching, Assessment*.
- Delors, J.** (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Capítulo 4: Los cuatro pilares de la Educación. UNESCO, México.
- Eckert, P.** (2003). *Language and Gender, Chapter 1: "Sex and gender"*.
- Fourez, G.** (1994), *La construcción del conocimiento científico: Filosofía y ética de la ciencia*. NARCEA, S.A DE EDICIONES, Madrid.
- Freire, P.** (1979). *Pedagogía del oprimido*. EDITORIAL AMERICA LATINA. Colombia.
- Freire, P.** (1993). *Pedagogía de la esperanza*. SIGLO XXI EDITORES. México.
- Giroux, H.** (1997). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. University of Minnesota Press.
- Giroux, H.** (2010). *Lessons from Paulo Freire*.
- Gómez, P.** (1990). *Profesor no entiendo. Reflexiones alrededor de una experiencia en docencia de las matemáticas*. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Colombia.

Testimonios

**Testimonios
del programa**

La aventura

La aventura de participar en el programa

Sindy Moya

d.moya@javeriana.edu.co

La isla está expectante el día en que llegan los docentes participantes del programa de inmersión en inglés. Allí amanece más temprano que en otros lugares y esa línea divisora entre el mar y el cielo va desapareciendo a medida que el sol va mostrándose. Algunos habitantes nativos empiezan a limpiar las playas cuando amanece y las olas rompen con más fuerza. Las personas empiezan a despertar y a prepararse para sus actividades diarias. Los animales también empiezan a despertar. El mar se vuelve más azul y el amanecer es fresco. El sol se levanta imponente, brillante y nos invita a prepararnos para un día caluroso. El silencio que invadía la noche y la madrugada va desvaneciéndose y la isla se vuelve más calurosa a medida que pasan las horas. Las actividades cotidianas empiezan a darse paso. Las calles empiezan a llenarse y estamos expectantes. Es el día en que llegan los docentes. Todo ha sido preparado meses atrás. Llega el día *E*: el día del encuentro.

El aeropuerto también se prepara. Los docentes ya han preparado sus maletas con sueños, esperanzas e ilusiones. También traen nostalgia por dejar a sus familias y alegría por una oportunidad dada y por haber sido escogidos. Traen un sentimiento de reconocimiento a su labor por parte del Ministerio de Educación y de sus

respectivas Secretarías de Educación. Todos llegan a diferentes horas y de diferentes lugares. Es una combinación de colores, sabores, vientos y visiones de mundo. En el aeropuerto los esperan los conductores que los llevarán durante su estadía de un lugar a otro. También habrá alguien que les dé la bienvenida representando a la universidad con camisetas y avisos llamativos del programa; con una sonrisa y con muchas horas de espera y de trabajo para organizar ese primer encuentro del docente con la isla. Y es que ese momento es especial; esa primera interacción es el inicio de un encuentro intercultural y de un encuentro consigo mismo. *Welcome to the island and welcome to the program! This is your driver and he will take you to your host family.* Estas palabras, que para algunos docentes son claras y amenas y para otros difíciles de entender, incitan al docente a sentirse en casa y dan inicio a una interacción constante en inglés, y al encuentro con el otro.

Al subirse a la *van*, el/la docente empieza a observar la isla y sus palmeras. Se encontrará con una primer recorrido entre el centro de la ciudad, con casas menos tradicionales y con una historia enriquecedora y compleja. Se encontrará con pavimento y con un espacio poblado. Luego continuará el recorrido por la avenida 20 de Julio

hacia San Luis, La Loma o hacia sectores donde verá una arquitectura más tradicional; unos espacios distintos, variados y llenos de colores. Desde esa primera ventana verá el mar de siete colores tan famoso del que seguramente ha escuchado hablar. Y su mente estará llena de pensamientos, de angustias, de expectativas, de emoción tal vez y de miedos. Es una adrenalina que va a la velocidad de la *van*.

Esta es la primera vez en la isla para muchos; su primera vez en un avión; su primera vez lejos de casa. Incluso puede ser su primera vez con colegas, y la primera vez de muchas situaciones que transformarán su visión sobre sí mismo. En este pequeño trayecto de 20 minutos el/la docente se encuentra con muchas imágenes no sólo en la isla sino en su cabeza. Interactuará con su conductor al menos unas pocas palabras. Esta pequeña interacción inicial también le indicará una forma de hablar distinta, un acento distinto y será un primer indicio de que hay un *otro* a quien escuchar. Al llegar a la casa, será recibido por una señora alegre y sonriente que le dirá de nuevo *“Welcome to your house; make yourself at home; this is your room; would you like something to eat or drink? Let me introduce you to the rest of the family. Tell me something about you”*. Esta primera interacción en la casa será un poco tímida, pero con el tiempo se hará más cordial y familiar. Allí se encontrará con unos espacios distintos y con un hogar distinto que lo hará cuestionarse sobre él como persona y sobre su capacidad de adaptación.

Este primer encuentro marcará el inicio de un periodo corto de reflexión constante sobre esa relación entre el *otro* y el *yo* que siempre permea cualquier relación. Reflexión del *yo* que será sobre el *yo docente*, el *yo estudiante*, el *yo foráneo*, el *yo distinto* y del *otro compañero*, del *otro colega* y del *otro docente*. Como en cualquier situación intercultural, el tiempo no construirá muros sino que disipará líneas divisorias entre jerarquías,

regiones, razas y pensamientos. *Welcome to the island* marcará los pasos que el/la docente dé por estas casas y espacios diversos. Marcará también las interacciones con sus colegas y con las familias con que habita; con sus iguales y con los habitantes de la isla.

Además de ser parte de una nueva familia y convertirse en un/a hijo/a más, el/la docente debe seguir la rutina del programa. Esto implica seguir un esquema de trabajo cotidiano riguroso. Generalmente estará en la universidad estudiando o haciendo prácticas en el aula de cómputo, aunque tendrá algunas tardes libres para explorar la isla y convertirse en un habitante más. Esta rutina en ocasiones resulta frustrante para una persona acostumbrada a liderar un salón de clase. En este contexto el/la docente depende de un horario, y debe amoldarse al mismo, cumplirlo y en ocasiones esa dependencia puede ser difícil de manejar. La rutina entonces invade un poco las actividades de los docentes y adaptarse a ella puede incidir en su ánimo. Pero esta rutina se rompe con actividades culturales que permiten al docente encontrarse con la historia de la isla y con los habitantes de la misma.

Al siguiente día de su llegada, los docentes generalmente tienen un día de descanso en el que pueden conocer a la familia en la que estarán, ir a la playa, conocerse un poco y prepararse para lo que viene. El lunes siguiente a su llegada, el/la docente hace un recorrido por los lugares más importantes de la isla. Este es otro espacio de encuentro en el que conocerán la isla y a algunos de sus colegas; y resulta ser un día de alegría y emoción.

Al día siguiente usualmente empieza toda la solemnidad del curso y de las actividades que se tienen preparadas. La bienvenida es un momento importante de alegría ya que los docentes tienen la oportunidad de presentarse; de presentar su región, su diversidad, sus tradiciones y sus parti-

cularidades. Esto los motiva a ser reconocidos y a empezar a conocer a sus colegas, a sus futuros compañeros de clase y de casa. Así, las clases, y la rutina en su casa y en su barrio empieza. Durante las clases, el/la docente no sólo tiene la oportunidad de estar en un curso formal de lengua, sino de hablar sobre sus propias clases, sus colegios, sus regiones; sobre quiénes son, sobre su familia, sobre sí mismos, sus creencias, y sobre la educación. Empiezan a trabajar también temas distintos y tienen la oportunidad de compartir sus experiencias como docentes, sus sueños y sus frustraciones. Practicarán todo el tiempo la lengua. Además, serán consentidos en la universidad y serán parte de la academia. Durante el programa son estudiantes universitarios; son miembros de esta comunidad académica y son bienvenidos en la universidad. Los docentes llenan de alegría estos espacios. Toda la universidad está en función de la inmersión por un mes. Ellos son el centro de atención, ocupan todos los espacios, todos los ojos están puestos en ellos; sobre su bienestar y sobre sus dinámicas.

Para los docentes participantes el asumir un papel de estudiantes y de miembros de una nueva familia, conviviendo con otros puede ser una experiencia única y difícil a la vez. Estas situaciones en ocasiones han creado choque de culturas y dificultades en su adaptación. Una de las acciones para mitigar este choque ha sido el incluir espacios en las clases para que los docentes participantes compartan aspectos culturales de sus regiones. De este modo, el programa de inmersión no sólo se ha visto como una oportunidad en la que los docentes aprenden contenido y aspectos de la lengua, sino como una inmersión cultural colombiana que con seguridad ha enriquecido a todos los participantes y a las familias isleñas que acogen a los docentes con diversas expresiones culturales. Esto ha sido sin duda un gran aporte a la construcción de país y de identidad colombiana. Igualmente ha favorecido a la construcción de valores como la

tolerancia y el respeto por las diferencias tan importantes para nuestra sociedad.

Las actividades culturales entonces permiten a los docentes encontrarse con la historia de la isla, con la música, con la cultura, con las visiones isleñas-raizales, y con su gastronomía. Son actividades pensadas para que el/la docente no solamente practique la lengua durante estas, sino para que logre comprender un poco más quién es ese otro con quien está coexistiendo durante el programa. Esto es, comprender cuál es la situación de la isla, cuál es su historia y cómo se ha transformado. Estos espacios culturales resultan ser para el estudiante por tanto además de momentos de encuentro con ese otro; momentos de comprensión de ese otro, generan procesos de reflexión sobre su propia región, sobre sus propias tradiciones e identidad como pertenecientes a otra región y como pertenecientes a un país diverso, multicultural y plurilingüe complejo, en constante cambio. Esos espacios en definitiva buscan abrir la mente del docente participante para que comprenda que la relación entre lengua y cultura es bastante estrecha en la isla y que así debe ser en sus salones de clase.

Así transcurren 29 días que se vuelven una rutina intensa y un desafío constante. Una lucha continua entre hablar la lengua, mejorar su nivel, aprender de sus colegas, adaptarse a un contexto multicultural distinto, comprender al otro y reflexionar constantemente sobre su labor docente. Son días intensos y agitados que también le permitirán espacios cortos de tranquilidad para encontrarse con un mar imponente, con un sol radiante y con una ciudad interesante. Igualmente, sus colegas se volverán sus amigos con quienes también saldrá y disfrutará de la noche en la isla y con quienes generará lazos de solidaridad. En definitiva, la inmersión resulta ser un constante devenir de emociones, posibilidades y proyecciones para el/la docente participante. También es una oportunidad

para reflexionar sobre el bilingüismo en Colombia. El/la docente será consciente de que el inglés en San Andrés es un inglés distinto (caribeño) pero igualmente valioso e importante. Comprenderá también que el creole es una lengua viva que hace parte de la isla y que debe ser respetada y valorada. Por supuesto tendrá que luchar por no hacer

uso del español con el fin de mejorar su nivel de lengua. Todo este proceso será un proceso álgido de aprendizaje en diversos aspectos: lingüístico, cultural, histórico y personal. La inmersión es para el/la docente participante una experiencia que marca quién es él como docente, como persona y como colombiano.



Environmental

Environmental Views on Paradise

This is a sample of what teachers work on as projects during the English Immersion Program. In June 2010 a group of participant teachers worked on a magazine related to the environment on the island with the guidance of their tutor Randy Roy Stephens. They did research on the topic by reading, interviewing inhabitants, and visiting different places and institutions that work for the environment on the island. They wrote different articles and called their magazine Environmental Views in Paradise. This magazine shows an active participation of the teachers in the program, and also an interesting reflection on environmental issues on the island. It is also evident that with this experience participant teachers value the role of projects in language learning processes. However, their experience leads to a discussion on the demands of following this approach in the immersion program.

Thinking about the environment

The Archipelago of San Andres, Old Providence and Santa Catalina was declared by UNESCO as the Seaflower Biosphere Reserve on November 10, 2000. This Seaflower is the largest in the Caribbean and Latin American and one of the largest in the world. However, we still have many problems to solve and much to do. The extreme population density that is destroying the environment and life style of islanders is also increasing environmental degradation, poverty, hunger conflict, and social problems on the Island.

Nowadays, the environment is the most important topic around the world. Taking care of the planet is a demand for humanity, and San Andres Island is not the exception. When people cause terrible damage to the environment, they deteriorate our progress. There are also many conditions that affect life's growth and develop-

ment. We must take care of the environment not just because we live in it, but because it directly affects our lives. From our environment we get our food, a place to rest and breathe fresh air; that is why everybody needs to live under good health conditions.

Thus, we wanted to talk about different aspects of the Island and discuss how we can keep the environment clean. So, we mention the importance of recycling on the island, and the problems caused by bad use of sewer services in San Andres Island because it is usually unloaded mostly in the sea. Garbage use and garbage disposal are critical issues on the island that have called our attention as visitors. We now understand how hard it is to live on an island and the implications of garbage on it. Tourists usually come and use lots of plastic, paper, and things without realizing how much garbage they make. Although the government has come to realize that is it crucial to

work on this problem and try to implement more effective policies to garbage use and treatment, still it is an issue to reflect on. We have also realized that even though the island has so many problems related to sewer services there are governmental institutions working hard trying to solve them. Living on an island is not so easy and we as visitors sometimes never get to see this side of the island.



During 29 days on San Andres Island we visited many beautiful places and we also found out a

new way of life in this Paradise. In this project the group number 2 of the Immersion program worked together because we wanted to show different and important aspects that can be positive and negative for the Island of San Andres Island. We developed a magazine called *Environmental Views on Paradise* that was printed and distributed to most of the participant teachers. We thank everyone for their support and hard work during the research and interviews that we made and we hope you enjoy knowing about our experience.

Learning by doing



By reading lots of materials from the library at the University and by interviewing people on the island we were able to gather

important information for our magazine. To begin with, we realized that over time humanity has recognized that our planet is the only one we

have. Taking care of the water, the ozone layer, the natural resources and the environment is not only necessary but also mandatory for everybody. At the end of the 20th century, people started to be concerned about the environment due to the decreasing of our natural resources, which brought a lot of problems to our lives. A lot of these problems are caused by attitudes and actions in our daily routines, so it is necessary to think about solutions, starting from recycling in our houses, neighborhoods, and cities.



On San Andres Island, the government along with its dependencies like Coralina Sea Flowers, Trash Busters, Proactiva, and the Health Department, has been working on creating a new culture of taking care of the Island because this is a touristic and a

beautiful place. However, their attempts to solve environmental problems on this island have been insufficient due to the fact that they have not developed successful recycling programs yet.

Nevertheless, those entities are working together to clean, save and protect this island. They invite us to love and to do everything we can to take care of this beautiful land (like recycle), plant trees, grow flowers and gardens; pick up trash, produce less smoke...; everything we can do. On the other hand, they invite us to work together to have a clean San Andres; this is related to preserving natural resources and to the use of garbage on the Island.

The preservation of the environment in Colombia is a concern that began since Simon Bolivar's time, when he dispatched a decree that contained several rules protecting, supporting and making good use of the forest. It's was just until the middle of the sixteenth century that the use of garbage was taken into consideration in our

country. On the island, garbage had no control at first; it was thrown into the sea consistently. Before Coralina's Seaflower project, the garbage recollection process was very difficult and dangerous not only for the environment but also for human beings.

People used to burn garbage thinking that is it the best way of getting rid of it. But burning garbage makes the land become dry and hard. This process affected the normal path of the water during raining season. Due to this fact, land became too hard and the rain water did not filter. At the same time, the high temperature produced by burning garbage caused the death of the microorganisms that enrich the land decreasing fertility of earth. Garbage burning also increases erosion.

These processes on the island affected the environment because there was no an organization that controlled those situations with appropriate standards. Nowadays, Coralina is organizing many activities step by step in order to keep a good environment and a better quality of life for all the people that live in this beautiful place. Some of the control activities that Coralina does are related to dispatching licenses that guarantee the good use of the environment; having appropriate disposals for garbage according to the island needs; keeping a good control for enterprises that collect and transport the garbage; and doing preventive activities in order to keep and maintain a clean environment.

The recollection of garbage on the San Andrés Islands is a responsibility of the Trash Buster Company which is under the control and help of Coralina Institute and The Special Administrative Control of Public Service. Trash Buster Company is in charge of the recollection of solid waste three times a week without classifying it. Recycling material is carried to Cartagena.

The Magic Garden, where garbage is taken, has better conditions because the special Administrative Control of public Services is developing a project for restructuring and adjusting its access road (electrical lighting of the street and different forms of control in the area). It is located in the sector of Schooner Bight, approximately 675m from the *Circunvalar* avenue. It receives ordinary waste, special vegetables materials, cartons, debris and hospital waste.

On the island, the use of garbage is a problematic case in which official authorities have been working hard. They are planning how to improve the recollection of garbage taking into account new ways to collect, recycling processes, costs, frequency of collection and what is most important teaching Islanders and tourist how to recycle so that they feel the obligation of being responsible. Our magazine project invites us to be aware of how garbage is affecting the island and to start recycling so we can have the best place in the world. Let's clean San Andres; it is a commitment for everyone.

Another important part of our magazine is related to the sewer system on the island. Only 6% of the population and some hotels in San Andres are connected to public sewer. The waste water produced by people connected to this system is discharged into sewer pipes and then, carried to the west side of the island, where it is finally discharged into the sea without any further processing. Social groups that have this service belong to strata 4, 5 and 6, along with the hotels located at the northern of the island. This does not mean that all persons located within the strata mentioned have this service, but what is certain is that poor people of the archipelago have no connection to the sewer system.

The septic system is the most widely used on the islands. In neighborhoods of all social strata it is

the septic tanks, which are periodically discharged by trucks. Unfortunately, this type of waste water is not the most desirable in areas where the aquifer San Luis is located. The depth of the aquifer water is quite low, so all sewage from septic tanks infiltrate in it, causing pollution. After cleaning septic tanks, the contents of trucks are emptied in the northeast coast of the island. In the coastal area of San Andrés it is common to see pipes coming out of houses and extend to the treatment plant to continue out to the sea.

These limitations and problems are associated with the rapid growth of population and urban development that takes place on San Andres, especially in North End, with its initial development. This is so because of the distribution around the Avenue 20 de Julio, destined for processing as a center of heavy growth. Urban growth around coastal strip led to the filling of a large swampy area northeast (Bahia San Andreas). The sprawl, coupled with the air terminal building (1955) bottled at the heart of North End, blocking the natural drainage to the sea during the high rainy season resulting in flooding of large areas that were public highway In the area of Natania, north-west of the island, in the districts partly Back Road low land, Natania III, IV and V neighborhoods, Well Hill and Quarries flooding problems occur because of the obstruction or blockage in some areas of the natural drainage water system in the lowlands infiltration of the aquifer or caves.

People think that the island needs its sewage system. Promoting private sector participation and involvement of specialized operators in the provision of water and sewerage services on the Island of San Andres, is a national government's commitment to improve the living conditions of the island. The resources that are collected from fees and contributions from the Department of San Andrés are insufficient. Therefore, additional contributions are required of the Nation to achieve financial closure of project. In order to

mitigate the risk perception of investors and ensure the participation of operators, it is necessary to complement the National and appropriate resources defined to date by new future fiscal periods. Linking a specialist operator to ensure the proper utilization of existing resources for investment and the efficient operation of the systems should be considered as a project of strategic importance.

By reading a lot, interviewing leaders in the community and taking field trips to visit places where we could learn about the environmental situation on the island, we were able to decide that garbage control and the sewer system on the island were the most important topics to discuss in our magazine. We ended up learning a lot about these topics, and about the vocabulary and grammar needed to discuss about them.

Projects in the immersion program

Developing a project in a language class is a demanding task not only for the students but for the tutor as well. Teaching the language needed for the demands that students are going to face when gathering and analyzing information is not always done clearly. It is common for tutors to leave students alone in the process and just ask them for results. Students might find themselves with lots of challenges and eventually will start using their mother tongue to solve them. Planning, discussing, making decisions and gathering information become tasks usually done in their first language rather than in the target one. On the other hand, getting information and concentrating on the content might take over leaving the language practice and learning aside. The ideal situation of course is to get a balance between content and language achievement.

Attempts to manage this balance have usually been developed in bilingual education contexts where language and academic instruction are integrated.

These programs move into a continuum from language-driven to content-driven approaches. In the former, content is a vehicle to achieve language. The main goal is language learning, and there is usually non-academic content such as holidays, vacations, and imaginary situations. On the other hand, content-driven approaches consider content and language equally important. Bilingual immersion programs are an example of these.¹⁵ The English immersion program has aimed at becoming a content-driven approach by using *project work* as a method to improve teachers' language skills. The program promotes English teachers to become sensitive towards the cultural context they are immersed in. During the program, they are part of a different community; they are acquiring academic skills and also knowledge on that community. We know that a language implies a culture, and it is necessary to consider cultural factors when learning it. This is the case for the immersion program and project work has been an effective tool to achieve this understanding.

Group 2 in 2010, as we see in this experience, developed a magazine about environmental issues on the island. Other groups have worked on plays about myths and legends of the island and on radio shows about traditional music of the Caribbean. These experiences have shown us that the learning process for teachers is more meaningful when developing a project because they get to work together cooperatively and specially, they are able to get closer to the community because that is their actual source of information. Thus, the native families where they are staying are more involved with the program academically and teachers seem to be using the language more often in real situations.

Besides, teachers might realize that after experiencing this approach themselves, they are able

to apply it in their own schools and with their students. This has been one of the most important achievements of the immersion program because it can not only impact the teachers but also their schools and students. The program might be then a model to follow in regards to the effectiveness of this methodology for language learning. Research has shown benefits of content-based instruction, which also apply to task project approaches. Topics are easier to remember and learn; and there is a relationship between student motivation and student interest with their ability to process, recall and elaborate information.¹⁶

The benefits of implementing project work in the immersion program are not only related to the participant teachers, but to the tutors. They have learnt a lot from the experience of guiding these projects and from trying to balance content and language learning. They are more creative every time and they are not afraid of taking risks and trying new things. They have also become more open-minded and more sensitive towards their students' needs and interests. Tutors know that they should be a model to follow for the participant teachers, so they try to make their learning process a meaningful experience by taking the students out of the classroom and challenging them with new activities and tasks. Field trips, documentation tasks, video activities, net surfing, among others, are some of the typical dynamics of classes in the immersion program. Developing a project has also empowered tutors to be more involved with their students learning process and with their learning styles and preferences. Tutors have also worked together to help one another develop appropriate tasks for their students. It has definitely been an opportunity to become better teachers and to make the program an interesting place to learn about a language and a culture.

¹⁵ For more information on bilingual education see In T.K. Bhatia & W. Ritchie (Eds) (2004). *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*. Malden, MA: Blackwell. (pp 547-576).

¹⁶ To see more information on task and project based see Richards, J. (2008). *Methodology in language teaching*. New York: Cambridge

San Andres Island: an Unforgettable Place

María Estella Chicangana Solano
Participant Teacher from Cauca
estechi@hotmail.com

Thanks to Ministerio de Educación Nacional de Colombia and Secretaria de Educación Departamento de Cauca I was given this excellent opportunity to learn at a personal and professional level as an English teacher. My family was very important in supporting me to travel to San Andres Island. I am highly grateful to all of them. This paper tells the experience that allowed me to share a period of my life with some of the most wonderful kind of people I've ever met before. San Andres Island is a paradisiac place where I took one step of my life to learn from an exciting and amazing culture and to improve as an English teacher.

I love my job as an English teacher. My motivation to teach the subject is what pushes me to do my best at San Antonio de Padua High School, in Timbio, in the Department of Cauca in Colombia. Thus, when the Ministry of Education offered me the wonderful opportunity to participate in an English Immersion Program in which I would be able to improve my command of English by living in the one and only English-speaking environment of Colombia for a month, I took advantage of it.

My arrival to San Andres Island is the first thing to remember because the plane was having all sorts of trouble landing due to the torrential rain of that day. I was more than a little bit nervous when the captain announced our landing three times, especially as I had signed up for an "immersion" program. It was with some relief then that we finally descended. In fact this was my second time on the island and it was just great

to be back, this time along with other colleagues from Cauca: Betty Castrillón and Luz Dary Lasso. However, we were kind of disappointed to be separated as soon as we got to the airport on the island.

I was the first to be taken away. The driver of my car was Mr. Ambrosio Hudgson, a very tall black man who began to talk to me in English. At the beginning I didn't understand him at all, however during the trip to my host house I was soon able to answer his questions in English. From then on he was always most kind and gentle. At this point I had many expectations about my home and the people I would have to live with.

First impressions are important, and mine was as pleasant as could be: my hostess Lois Bent was very nice right from the very beginning of my arrival in her home. She made me feel very

well and comfortable. I came to consider her to be one of the best women I have ever known, a very kind, good and tender lady. I hope God blesses her always. I am very grateful to her and her retired teacher husband, Mariano Gomez, who also made me feel at home. Mrs. Lois was concerned all the time for my well-being and my housemates as well. In addition, I improved my English language with them because they spoke a very clear Standard English and I had fun talking to them about my daily experiences on the island.

My housemates await introduction. Fabiola Bayona Caro from Barranquilla is a very nice and funny woman who made me laugh all the time. Nathalie Ruge from Armenia is a very young teacher who was very nice and helpful with me and who reminded me very much of my older daughter. From Chocó there was Jesús Amaury Yurgaki, a kind man who always helped me in everything, a very good friend in whom to trust. Gustavo Daza is from Valledupar, a young English teacher, very judicious and skillful in speaking English. Ana María Aragón Castro is from Girardot in Cundinamarca, a kind girl; and Cristhian Camilo Cárdenas Ochoa, a nice and happy teacher also from Girardot. I had a very good time sharing my stay on the island with such great housemates. All of them were a very important and very supportive with me in my time in this paradise. We all got along very well. In our free time we went walking on the island, meeting new and wonderful people everywhere.

The whole stay at Mrs. Bent's home was excellent. The food she cooked was really delicious. I love eating fish or any other meal related to it and here I was in a place where I could eat these tasty foods every day. Lois Bent, besides being an excellent hostess, cooked very well. Of special note was "round down", a typical plate on the island that includes all sorts of fish in different ways of preparation... crab, shrimp, and lobster. I was very happy eating those delicious dishes.

Our first public activity on the island was the presentation of the different regions participating on the SAI English Immersion Program. Luz Dary, Betty and I worked very hard on a good presentation of our region. We took into account important issues about culture, local customs, historical sites, tourist attractions and typical food and dance. At the start of this presentation I was a little nervous but then I was not nervous at all because my Cauca friends and I were very proud to represent one of the most beautiful departments of Colombia. Betty and Luz Dary played an important role as we finished among the winners with our presentation, gaining second prize, we were very delighted with the result. Our Secretaria de Educación sent us an e-mail congratulating us for this achievement and the program treated us to a trip by boat around the island, a trip that I had to miss due to a badly-timed bout of flu.

My training course had a very good English level. I learned a great deal of everything related to the methodology and strategies to apply in my English teaching at my school, besides I improved my communicative skills a lot. My teacher, Mr. Arturo Stephens, is a great English teacher who taught me to teach with happiness and good sense of humor. I think this is the best way to call the attention of the students everywhere. His class was excellent. I learned a lot every day.

My classmates were from different areas of Colombia, mainly Manizales, Casanare, Cartago, Monteria, Barranquilla, Bogota, and foreign teachers from El Salvador, Honduras. My friend from Cauca, Betty Castrillon was my classmate as well. She was very supportive with me there because we shared many things and helped each other all the time. I learned from everyone about the regions they came from. Our group was very nice to get along. I did my best in my English class; I participated all the time working hard to learn many things.

Another really outstanding aspect of my trip to the island was the cultural activities we developed there such as typical dances on the island, interesting music, food, and customs. These important presentations helped me to have a very good opportunity to increase my communicative skills at practicing it in a real English speaking environment. San Andres Island offers very beautiful landscapes, the sea of seven colors, wonderful beaches, tourist places like Jonny Cay, the Aquarium, Botanical Garden, Island House in which I had a good time with the other English teachers. Participation in the program of foreign teachers from Dominican Republic, El Salvador, Honduras, Mexico, and Panama was an interesting point because in this way I had the chance to interact not only with Colombian teachers but also with foreign ones who could share their experiences in English teaching in their countries.

We had to work on a final project and my class chose to make a presentation about Dance and Music on the island. We did the presentation to the whole group of teachers in the program in form of a TV show. In the presentation my classmates danced the typical dances on the island such as jumping polka, schottische, and calypso. They talked about cultural features related to the dances and on the most outstanding musical groups of San Andres Island also. My classmate Gustavo Daza and I were the presenters of the TV show. This activity was so successful because we were among the two winners for best presentation in the closure day. As you can imagine, I was very happy and excited to be awarded because I helped coordinating all of the activities

carried out in my group. On the final test taken in the program I showed improvement in the knowledge of the English language. Graduation of the training course on the island was very pleasant for me because I was awarded as the most hard-working student.

This trip to San Andres Island has changed my way of teaching a lot because my communicative skills were improved on the island. I have also implemented many issues learned there and share with my students all of the features of this wonderful culture where people are very kind everywhere. In my school I continue working hard in a project called "Effective English Teaching as a Foreign Language" in which I have helped my students to be able to communicate in English with me, with their classmates and with native speakers of English who often visit my school. I have been developing this work for five years. My stay on the island during a month was an excellent training course for me which also helped me to participate in a new opportunity. I was able to study in London UK during two weeks sponsored by the Ministry of Education. I was successfully awarded with this scholarship to travel to London representing the Department of Cauca in a very demanding and intensive course from April 10th to 23rd 2011. All these things happened during and after the English immersion program on San Andres Island. I am pleased to share my experiences with the reader about an unforgettable place. I hope many other English teachers in Colombia also have this opportunity to grow as teachers and as human beings.

Una experiencia

Una experiencia musical

Zoila Torres García

*Profesora participante de Pasto
zoilatorres70@yahoo.com*

Soy docente en el área rural, en el Centro Educativo Municipal La Caldera ubicado a 45 minutos de la Ciudad de Pasto. Fui seleccionada para participar en el programa de inmersión en inglés gracias a mi proyecto de “la enseñanza del inglés a través de la música y la lúdica”. En este corto texto presento las experiencias vividas en el programa y algunos logros obtenidos después del mismo. En la isla no sólo aprendí a conocer más a mi patria colombiana y su geografía, sino a crecer como persona.

Uno de los temas más interesantes y de mayor actualidad dentro del ámbito educativo (y sobre todo en un mundo tan globalizado) lo constituye el aprendizaje de una lengua extranjera. Como docente del área de inglés mi preocupación siempre ha sido el que nuestros estudiantes asimilen, descubran, construyan y se apropien de él. Aprender un idioma representa una posibilidad de ampliar las alternativas de trabajo y educación, teniendo en cuenta que el conocer un idioma nos permite conocer culturas, aprender su modo de vida, costumbres, tradiciones e incluso vivencias.

Cuando se presentó la posibilidad de participar en un programa de inmersión desde la Secretaría de Educación del municipio de Pasto, personalmente sabía que era un sueño que tal vez no llegaría a cumplirse. Hubo muchos docentes que quisieron formar parte de este gran programa, para lo cual nos convocaron presentando un proyecto sobre la enseñanza del inglés que sería escogido desde el Ministerio de Educación Nacional.

Siempre he estado convencida de que el aprendizaje de cualquier disciplina debe combinarse o fusionarse con otras que coadyuven y permitan en el estudiante lograr un verdadero aprendizaje significativo, manejar su propio ritmo de aprendizaje, lograr una metacognición y una autorregulación de su propio conocimiento y aprendizaje. Esto hizo que naciera mi proyecto de “la enseñanza del inglés a través de la música y la lúdica”. Fui seleccionada para representar al Municipio junto con otra compañera Ana María Acosta Lara, y lógicamente fue un sueño que más tarde se convertiría en la experiencia más significativa que cualquier docente de Inglés quisiera haber vivido.

En ese entonces, trabajaba como docente en el área rural, en el Centro Educativo Municipal La Caldera, a 45 minutos de la Ciudad de Pasto. Sabía que al regreso del Programa de Inmersión en la Isla de San Andrés mis estrategias didácticas y metodológicas iban a cambiar. Así que viajé

rumbo a ese paisaje inigualable, donde nos recibieron a mí y al grupo de docentes de todas las regiones de nuestro país con los brazos abiertos; y dispuestos a compartir su cultura, tradiciones y su inglés estándar desde el primer momento en que pisamos el suelo isleño.

Las experiencias vividas fueron muchas, no sólo aprendí a conocer más a mi patria colombiana y su geografía, sino a crecer como persona; a adquirir más valores; a respetar las diferentes culturas que nos rodean. Aprendí también del compartir con otros colegas las diferentes experiencias significativas que hemos desarrollado dentro del aula y sobre todo, al mejorar las cuatro habilidades que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. Todo esto gracias a la orientación idónea de los docentes que intervinieron en dicho proceso en la prestigiosa Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe.

Por otra parte, es imposible olvidar a nuestras familias nativas. La relación que llevo con ellas es grandiosa (hablo de la familia O'Neill y Manuel). No hemos dejado de comunicarnos, de sentir un lazo fraternal sincero y de considerar-

nos realmente familiares de “sangre”. Sé que cuento con mi otra familia allá en la lejanía, que abrió las puertas a mi carrera como docente, que me hizo crecer a través del Programa de Inmersión en aspectos semánticos, lingüísticos, interpretativos y comunicativos, para ponerlos en práctica ahora que estoy en la zona urbana, en la Institución Educativa Municipal “Ciudad de Pasto”. Con cerca de 320 de estudiantes de grado octavo, a quienes se les ha despertado el interés por el aprendizaje del inglés, he podido crear mi propio material didáctico, evolucionar en estrategias metodológicas y lograr un avance significativo en las competencias lingüísticas a través de la lúdica y la música.

Entre algunos logros puedo mencionar que obtuve el Segundo Puesto en el concurso de la canción en inglés a nivel municipal el pasado noviembre de 2010. A nivel regional, he sido reconocida en periódicos del departamento, gracias a lo aprendido en la Inmersión, y seguiré realizando proyectos en pro de la enseñanza del inglés respetando nuestras raíces, nuestro contexto y nuestros valores: “a people without its history is like a tree without its roots”

Para perfeccionar un idioma lo más significativo es vivirlo

Libia Cristina Bautista Mora
Profesora participante de Casanare
aibilbm82@hotmail.com

Soy docente del Instituto Técnico Agropecuario Jorge Eliécer Gaitán de la Salina y en este corto texto pretendo dar a conocer mi experiencia en el programa de inmersión en inglés en donde compartí con diferentes colegas, con mi tutora Andrea McDonald y con habitantes de la isla en la posada Kennedy Lodge. El objetivo de este escrito es invitar a los docentes a participar y aprovechar cada una de las actividades de formación ofrecidas por el Ministerio de Educación y las diferentes Secretarías de Educación del país ya que nos traen grandes ventajas y beneficios para nuestro ejercicio profesional.

Casanare es uno de los 32 departamentos que conforman nuestro bello país, Colombia; y éste a su vez está conformado por 19 municipios entre los cuáles destaco La Salina, un hermoso terruño ubicado al norte del departamento a 243 kilómetros de la capital, Yopal. A pesar de la distancia en que se ubica este municipio de las grandes ciudades, es un terruño que alberga grandes sueños que año tras año se ven reflejados en quienes representan su presente y su futuro: los niños. Estas personitas día a día piden una educación digna y con igualdad de oportunidades ya que se han dado cuenta que lo valioso dentro de una comunidad no es la cantidad de cabezas de ganado o el número de pozos petroleros que yacen de sus tierras, sino los valores y el nivel educativo que cada uno de ellos posee como única riqueza que nadie les podrá arrebatarse.

Desde hace cuatro años laboro en el Instituto Técnico Agropecuario Jorge Eliécer Gaitán de la Salina, soy egresada de la UPTC de Tunja como

Licenciada en Ciencias de la Educación Español-Inglés. Cuando llegué, me di cuenta de que a la mayoría de los estudiantes no les gustaba el inglés, tal vez porque el contexto no se lo exigía, o porque los últimos docentes de lengua extranjera prefirieron renunciar e irse a lugares más cercanos a la capital en donde les era más fácil continuar con sus estudios, y nunca vieron que se llevara una continuidad en el proceso.

La comunidad Gaitanista poco a poco se ha dado cuenta de lo importante que es aprender el idioma universal y esto se ha visto reflejado no sólo en los resultados de las pruebas ICFES llevadas a cabo después del año 2007, sino también en la actitud que ellos toman frente a las clases y la docente que las lidera quien al igual que ellos tiene sueños que se han llevado a cabo estando en éste lugar. Entre esos muchos sueños está el de participar en un programa de inmersión; deseo hecho realidad en el año 2010 en el mes de junio.

Si iba o no era incierto puesto que debíamos enviar un ensayo y una propuesta de trabajo, y dependiendo de la calidad de estos se escogería a los docentes que harían parte de la IX English Immersion Programme for English Teachers June 12th-July 10th, 2010. Días antes de viajar me llamaron de la secretaria departamental y me confirmaron que viajaba en pocos días y necesitaban algunos datos para gestionar los recursos necesarios para comprar los tiquetes aéreos. Las felicitaciones no se hicieron esperar, mis estudiantes, compañeros y padres de familia se sentían complacidos de que La Salina hiciera parte de tal evento.

Cuando llegó la hora de partir estaba llena de emoción y expectativas, aprender cosas nuevas, subir a un avión y conocer San Andrés. Por otro lado, la tristeza de dejar a mi familia; mi esposo, mi hija y a mi hijo, quien tan sólo tenía un año y medio de edad y aún estaba lactando. Desde el momento en que fui mamá me di cuenta que mi vida no sería la misma pues ya había alguien más por quien luchar y ser mejor cada día. Por eso prometí aprovechar cada uno de los momentos que estuviera lejos.

Al llegar a San Andrés, iba acompañada por mis dos colegas casanareños Deisy y Wilberth. En la puerta del aeropuerto nos esperaban con un cartel de bienvenida, Allí, nos informaron que iríamos a casas diferentes pues la idea era compartir con gente de otros departamentos y en algunos casos de otras nacionalidades. Ya era la madrugada y llegué a *Kennedy Lodge*. Me recibieron con gran amabilidad Mrs. Zamaira Times y Mr. Kennedy Gordon quienes me llevaron a una habitación ubicada en un segundo piso y la cual incluía vista a la calle y dos camas más. La primera en llegar fui yo.

Al siguiente día, me llevaron el desayuno a la habitación y horas después llegó quien sería mi gran amiga, Delbis María Castilla Córdoba

docente de Valledupar luego llegó, Luz Dary Lasso de Popayan, Yanira de Mosquera, Kevin Calvo de Cartago Valle y quien durante toda la inmersión se quedó con el nombre de Tumaco. Teniendo en cuenta que ese día no había trabajo programado pues estaba previsto el arribo de los docentes aprovechamos para salir y conocer la Isla de San Andrés guiados por el hijo de la familia quien nos mostró parte del Centro y los lugares en donde podríamos disfrutar de La Playa. El trabajo no se hizo esperar con un horario de actividades apretado.

Al día siguiente con mis compañeros de Casanare, que apenas había conocido horas antes preparábamos la presentación sobre el Departamento. Deisy no sabía bailar joropo y yo tampoco. Mi especialidad es el *carranguero*. Ya imaginarán en donde nací y crecí (Rondón-Boyacá)..., por lo que optamos por presentar un video que llevaba Wilberth de algunos niños de su Colegio bailando. Cuando fue el momento de la presentación, lo único que apareció fue la música y como llevábamos el traje típico tuvimos que bailar. Yo tuve que bailar un joropo al estilo Boyacense.

Las clases iniciaron con una prueba diagnóstica que determinaba el nivel de inglés que cada uno de nosotros tenía. Las clases de inglés se daban de lunes a viernes de 7:00 am a 12:00 pm. La *van* nos recogía en la puerta de la casa a las 6:30 am por lo que teníamos que levantarnos muy temprano para alcanzar a vestirnos y desayunar. De igual forma, muy puntualmente nos llevaba a la hora del almuerzo.

En las tardes teníamos clases en el laboratorio de bilingüismo y estas se hacían por turnos de acuerdo con el grupo al que perteneciéramos. Mi tutora fue Andrea McDonald quien tenía buen sentido del humor y hacía que nos sintiéramos cómodos aprendiendo de nuestros errores. Los fines de semana participábamos todos los miembros de la inmersión en diferentes even-

tos de la cultura de San Andrés tales como su música, sus tradiciones orales, sus paisajes y su gastronomía, entre otros.

Todos los días había tarea para el día siguiente ya que, debíamos cumplir con los contenidos propuestos programa en donde reforzábamos a diario las cuatro habilidades básicas (reading, writing, listening and speaking). La ventaja de convivir con otras personas era que programábamos horas de trabajo, compartíamos conocimientos y aclarábamos las dudas que surgían. Además, se abrían espacios para conocer el contexto del cual venía cada uno, su experiencia como docente, los recursos que utilizaba y una que otra página de internet que podía facilitar el trabajo en el aula.

Al finalizar la inmersión, cada grupo de trabajo con asesoría de su tutor debía presentar ante el resto de grupos una exposición de los temas representativos de la cultura de San Andrés. Nuestro grupo escogió gastronomía y tuvimos que hacer entrevistas e investigaciones a personas versadas en el tema. Una de ellas fue a Mrs. Pomare quien en el canal local tenía un programa de gastronomía de la región. Hablamos de los platos típicos y llevamos algunos para que probaran. La mayoría de ellos eran nuevos para mí y aunque tuve la oportunidad de degustarlos durante un mes no fue tiempo suficiente para conocer todas las recetas.

Así como se hizo una prueba de entrada también se hizo una prueba de salida en donde se reflejaba el nivel y el progreso dado durante un mes. Siento que mejoré en muchos aspectos y por eso gané un reconocimiento por rendimiento académico el día de cierre del evento. Sin embargo, creo que me faltan muchas cosas por aprender y muchos sueños por cumplir, pero sé que no importa en dónde estemos siempre y cuando el deseo de lucha se mantenga. Sigo trabajando con mis estudiantes pues inicie un proceso y quiero ver los frutos. Nos dotaron con una sala de bilingüismo y aunque no he podido estrenarla por fallas técnicas veo en mis alumnos el deseo de aprender.

Para concluir quiero agradecer a todas aquellas personas quienes de forma directa e indirecta ayudan a que programas como estos se lleven a cabo. El MEN, las gobernaciones, las Secretarías de Educación, alcaldes y rectores quienes gracias a su gestión hacen posible que las capacitaciones, y las nuevas tecnologías estén al alcance de sus comunidades. Como docente de inglés y a través de mi corta pero valiosa experiencia recomiendo a los docentes participar y aprovechar cada una de las actividades a las que seamos invitados los profesores de inglés, porque el idioma no es algo muerto sino una parte esencial de nuestras vidas que al igual que nosotros se transforma y se enriquece.

English Immersion: an excellent strategy to qualify English language teaching

Jesús Amaury Yurgaky Benitez
Participant Teacher from Chocó
amayurb@yahoo.es

This paper is an attempt to share with the reader the experience of being in an immersion in English that helped me to improve my fluency and to understand that teaching English with the purpose of communicating would help our students, our schools and the standards of quality in Colombia. The program is then an excellent strategy to qualify English language teaching and has been very appropriate for the particular situation of our country.

In Colombia, the policies of the State promoted by the National Ministry of Education and in special what is concerned with the national *National Bilingual Program* requires of a well trained Professional in Language both academically and pedagogically. This is necessary in order to qualify the language teaching process as a discipline; and also, to promote speaking in English, as a vehicle of communication, culture and human development.

Knowing that not all the teachers in public schools have the same proficiency in English, I consider it crucial to foster the effective teaching in bilingual classrooms. According to **Tikunoff** (1983), a teacher with limited English proficiency needs to develop three kinds of competences. The first one is the **participative competence** which is the ability to respond appropriately to class demands and the procedural rules for accomplishing them. Secondly, the **Interactional competence** that is the ability to respond both to classroom rules of discourse and social

rules, interacting appropriately with peers when accomplishing class tasks. Finally, the **academic competence** which is the ability to acquire new skills, assimilate new information and construct new concepts to apply in context. Another important aspect we teachers need to improve is the level of listening and speaking in a native – like environment. And the appropriate place in Colombia is **San Andres Island**.

To solve the problem of having teachers with limited English proficiency, the Colombian government has been promoting different kinds of courses in different cities of the nation for the last fifteen years. It has also created “The English Immersion Program”, carried out in San Andres Island. The Program offers to Colombian and International teachers (Panama, Mexico, Honduras, Costa Rica, El Salvador, etc.) the chance of improving their command of English by living for nearly a month in the one and only English speaking environment of Colombia.

During this time, all the participants take an academic English course according to the results of the Preliminary English Test (P.E.T.), used to classify the level of each one. As a participant of this course, I want to tell the reader that I felt very happy in San Andres Island for many reasons: its beautiful landscapes, its sea, its culture, its architecture and especially for its people.

From the very beginning I had a great empathy with Mr. Ambrosse, (our van driver) who received me at the airport, (of course speaking in English), and then he took me to be lodged at a native family: The Gomez Bent, a lovely family. Few hours later, after receiving the rules to stay there, I met my other roommates, people from other cultures: from Quindio, Atlantic Coast, Cauca, Cundinamarca and Antioquia. And the challenge began. Little by Little ice was broken and we started to talk about our places of origin exchanging opinions and forming a society by means of English.

My group was formed by people from the Pacific Coast, from Choco and Nariño departments. As soon as we got together, we began to make an initial performance in order to be presented in public to all the teachers and organizers. The team considered very important to present the song "**We are Pacific**", By Choquibtown, a famous group from Choco, with which we tried to show the culture of our region in English.

With this presentation we obtained the Third Place, and therefore a prize. A day after, divided in different levels and groups, we took a trip around the Island and we began to learn about the cultural heritage of the Islanders. That is to say that we learnt about the history, life-style, the food habits, typical music, religious and magic beliefs, dances, languages, literature, commerce and a great deal of things related to the sea and the pirates. We enjoyed the activity a lot.

During the development of the Immersion Program, we had excellent tutors and we carried out many academic and cultural activities. In the morning we received classes, emphasizing about formal aspects of English, strategies to the learning-teaching process; games and permanent active participation. The use of TICS was constant too. In the afternoon, we planned activities referred to the final project, consulting libraries, asking for information in institutions and with outstanding people from the Island. In our free time we took a walk by the beaches and also we went to shopping centers and many other important sites. Every Sunday in small or in large groups we visited the cays and the aquarium, and of course the Morgan's Cave.

During the conferences we got the chance to see the typical dances, musical groups and main local songs. The traditional lyrics of "**Take Me Back to My San Andres**" what taught by the family and by the program.

Related to the language, literature painters and educators, is it worthy to make a special mention to the biggest: Ms. Lolía Pomare, Juan Ramirez Dawkins, Hazel Robinson Abraham, Eligio Corpus, Iris Abraham, Carley Jackson, Sonia Rojas, and Mariano Gómez, etc. In my opinion, all of them have played a powerful role within the culture of this community. They have dedicated their lives and their talent to the cultural and intellectual development of the island.

There are lots of things to mention but not enough time. However, if you travel to San Andres Island don't forget:

- To visit Johnny Cay. An exotic place across from the beaches of San Andres
- To enjoy swimming in Rocky Cay and visit the aquarium
- To live the experience of the blowing hole

- To taste the delicious food of the island
- To share with the Islanders

The implications of this programme in my institution have been positive. On the one hand, I have developed more fluency when speaking the language and therefore, the students are more motivated to learn English and to speak it too. I have been implementing more oral activities than grammatical ones, and I have aimed my classes at getting more communicative opportunities.

On the other hand, I have tried to be a motivator; a monitor of my students learning process and a provider of accurate language models. I have also tried to make changes in my classes by providing different kinds of activities such as pair work or group work (learner to learner); practicing with the text (teacher to learner); having free conversations (teacher to learners / learner to learner); having pronunciation exercises (teacher to learners), mingling activities

(learner to learner), and brainstorming before writing activities, among others.

In addition to this, after coming back from the Island, I gave a report to my Director about the advantages of the programme. Then, I met my colleagues in order to share this meaningful experience, pointing out the importance of teaching English with the purpose of communicating in the language than teaching it without clear objectives. Moreover, we have understood that by doing this, our schools would gain standards of quality in teaching English using effective instructional materials and developing communicative competence in all levels.

References

- Tikunoff** (1983) en **Richards**, Jack C. (1990) "The Language Teaching Matrix" Cambridge University Press

Could you make some rondon and send it to us by servientrega, please?

This is an interview made to one of the Sanandreaan hostesses who participates in the English Immersion Programme: Caselita Forbes. In her interview she makes it evident that it is through traditional foods that relationships are established during the course. After having teachers from different places in Colombia, she now makes *arepas* (a typical kind of bread from Antioquia) for breakfast on the island, and the participant teachers that have been at her home usually call her and ask her to send them *rondon* (a typical dish from the island).

Q: When did you start as a hostess with the Program?

A: The first time I worked in the Program was in 2006. During this first time working as a hostess I spent 28 days together with 4 female teachers. They were from Tunja, Cartagena and Barranquilla. I always receive women at home. It was wonderful. Ever since I have kept working for the program and I have to say I have no complains. Everything during all this time has been wonderful. The teachers always have a nice time during the program and at home with me.

Q: How did you get in the program in the first place?

A: Vicenta (another hostess that works for the program) invited me to work for Pamela Newball. They were looking for some homes and Pamela sent Vicenta to invite me. Since I had had other guests before then they invited me to participate in the program. Everything started 18 years ago with a German couple who were in a hotel on the island and they talked to me and asked me if

I could receive them the following year because they were not very happy in that hotel and it was really expensive. One year later they came over and stayed with me. Then they started to send other people to my home recommending them to stay here. Since then I usually work with European people; people from Italy and Holland. Last year I had a guest from Israel. And they always come back. So being a hostess was not really my idea. It all started with this couple. Becoming a native lodging and offering this service was actually a coincidence.

Q: What is the first thing you do when the teachers arrive?

A: The first thing I do is welcome them with some typical food. It would be something typical from the island like a juice or some sweets. It depends on what time they come. But I always receive them with something typical. Most of them when they taste it, they always like it a lot. Sometimes some of them are very excited and they always have a positive feeling when they first arrive because they don't expect to have this view from

the ocean. At home I can see the ocean from the backyard. So they say the backyard is actually the ocean. They tell their family “we are staying in a home where the backyard is the ocean”. In some cases, like last year, there are people who have never seen the ocean before. So it is always a great first impression when they arrive.

Q: What is it like having teachers from different places in Colombia at your home?

A: The experience is nice. They normally bring things from their regions. They share typical things with me. I did not know how to make *arepa* for example. One Saturday evening a teacher said: “Tomorrow I am going to prepare breakfast for everyone”. I told her “you tell me what to bring”. She then showed me how to make *arepas* and I now make them two or three times a week. I like them a lot. So as you see, I learn from them too.

Q: What do you think is the most difficult part for them in the program? What do they usually struggle with?

A: They usually ask me questions about their homework. I think the most difficult part for them is that they sometimes do not know much

English. I spend more time with those who do not know much, you know? Teaching them what they do not know. The most difficult part is the pronunciation of some words. I practice every day with them. During the program they often have to go to different homes in the afternoons and do homework, and then they come back and sit down, and maybe I try to help them. They sometimes use Spanish but I normally let them know that they have to speak in English all the time. It is hard for them. If I hear them speaking Spanish I try to correct them.

Q: What happens when they leave?

A: When they leave I miss them. I live with them for a month so they become part of my family. You get accustomed to living with them. When they leave I feel very uncomfortable because I am alone again. I really miss them. Most of them call me constantly and I call them too. We keep in touch very often. They usually tell me that they miss my food. Some of them told me once “could you make us some *rondon* and send it to us by Servientrega? Please? So I guess we have created pretty strong bonds through our sharing food and daily experiences.

En este espacio confluyen las voces de los diferentes participantes del programa de inmersión en inglés. Docentes participantes, un tutor y una madre de una posada nativa cuentan lo que esta experiencia ha significado para sus vidas. Estos testimonios muestran que la isla ha sido un espacio de convergencia de diferentes culturas, visiones de mundo y expectativas; y que a pesar de esta diversas a todos los une un solo objetivo: aprender los unos de los otros.

Soy Carlos William Chaparro Cely oriundo de Duitama (Boyacá). La vida me dio la oportunidad de vivir y estudiar inglés en Londres (Inglaterra). Regrese a mi tierrita hace 11 años y desde entonces me he desempeñado como docente de inglés y coordinador académico de Hammersmith, una institución dedicada a impartir el bilingüismo en la región. Desde hace tres años soy el coordinador del programa de bilingüismo “Dialogando con el Mundo” del municipio de Duitama y docente del colegio La Nueva Esperanza. Tenía gran expectativa por ser partícipe de una inmersión pues los docentes que conozco que habían participado hablaban de esa experiencia maravillosa.

Duitama está localizada a tres horas y media de Bogotá. Después de ese corto viaje tome un avión a San Andrés. Al aterrizar pude ver esa belleza natural, nuestro mar, con una gama de colores sorprendentes y la naturaleza de la isla, les confieso nunca había ido a San Andrés. Allí viví en casa de la señora Edula, que me hizo sentir como en mi casa. Compartí casa con un docente de Armenia (Luis), otro de Ibagué (Diego) y mi compañero de cuarto Alex, un pija (llanero) muy buena gente. Mi teacher, Randy Roy muy ama-

ble y buen amigo quien nos invitó a compartir nuestras experiencias de enseñanza lo cual fue muy productivo.

Una de las anécdotas para recordar ocurrió en los primeros días de visita al mar cuando una aguamala me picó en una pierna y me hizo ver los diablos. Gracias a los organizadores de la inmersión fui al hospital donde me dieron droga para contrarrestar el dolor y la picazón.

Espero que esta gran experiencia se replique para muchos docentes a nivel nacional; y por intermedio de convenios internacionales los docentes podamos salir del país y tener la experiencia de trabajar en una institución de habla inglesa durante un tiempo y poder replicar ese conocimiento en nuestros compañeros de trabajo y nuestros estudiantes. Finalmente, mil y mil gracias por esta oportunidad la cual he podido difundir en mi colegio y con docentes de otras instituciones educativas de mi región.

Carlos William Chaparro Cely
Docente participante de Duitama
cduitamachia@yahoo.co.uk

Cuando se abrió la convocatoria en la Secretaría de Educación del Dpto. del Atlántico, envié el proyecto que lideramos los docentes de Inglés de la ENS Nuestra Señora de Fátima, sin esperar ser seleccionada para participar en este programa. Luego estando de viaje me llaman de la secretaria para que les enviara unos documentos porque había sido escogida junto a otras tres docentes del dpto. Fue una emoción muy grande, primero porque siempre había querido estar en un ambiente bilingüe para mejorar mi nivel de lengua y segundo porque no conocía ese paraíso que es la Isla de San Andrés.

Durante este mes que pasé en la Isla aprendí muchas cosas; no solo académicas, sino también culturales. Una de las actividades que más disfruté fueron las culturales donde aprendí de las costumbres de los Isleños. De esta manera, al practicar el inglés en ambientes reales de uso mejoró notablemente mi nivel de lengua. Tengo que decir que fue un curso que me aportó mucho beneficio a mi quehacer como docente de inglés. Realmente puedo decir que en estos espacios es en donde se da el aprendizaje significativo que luego los docentes que participamos replicamos en nuestro quehacer pedagógico. Haciendo alcanzables las metas del MEN. Buscando así, fortalecer la competitividad para el aprendizaje de una segunda lengua para tener más conocimientos y oportunidades para ser competentes y competitivos y mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos. Por ello, el MEN a través del Programa Nacional de Bilingüismo, impulsa políticas educativas para favorecer, no sólo el desarrollo de la lengua materna, sino para fomentar también el aprendizaje de lenguas extranjeras como es el caso del idioma inglés.

Fabiola Maria Bayona Caro
Docente Participante del Atlántico
fbayonac@yahoo.es

My name is Ignacio Sánchez I am working at Pablo Neruda in Fontibon, near the Airport. What is my idea about this kind of programs? I had one idea about this immersion, but when I came back to this immersion I changed my idea about this kind of programs. First one, I had an opportunity in order to increase my vocabulary, my rules, and my ways in order to teach English. The Second activity that I obtained from this immersion is to have one opportunity to practice with many people that speak English, native people, and my colleagues that speak English. Obviously we have other ideas about this kind of program. What about my expectation about this immersion. I had one idea, I supposed it would be like other programs but I changed my idea. When you have one opportunity in order to improve your English with persons, with colleagues that speak English it is important to take this ideas, take this methodologies in action. What about my activities in my classes, after this program I consider I had many mistakes about pronunciation, vocabulary, but when you have one opportunity to change this, one program like this immersion, you note a different. After this immersion I have another point of view with my students in order to make my classes. In my classes in this moment, my students are motivated because I am speaking all the time with my students. This is one of my expectations to increase my vocabulary in order to speak all the time in my classes with my students. What is my invitation to my colleagues? If you have one opportunity in order to go to one immersion I say it is a good idea, it is a good way in order to change our traditional methodology.

Ignacio Sánchez
Participant Teacher from Bogotá
ottishalom007@yahoo.com

My name is Arturo Stephens. I am from this island and I have been a tutor in this immersion since

the second time it happened. One of the most important things that I have learnt from this immersion is that we teachers should not believe that we know everything, because there is no one that knows everything and we can always learn from each other. What I mean to say with this is that if I am a tutor it does not mean that I cannot learn from my students. I know I am the guy, I am the one who has to give example, but I think they can also do things that maybe I have never heard of. Now, speaking about the main objective of this program is to improve the level of the student in the basic four skills of the second or foreign language. And in these four basic skills we as tutors always try to emphasize on the listening and speaking skills because those are the two that the majority of students have found that they have weaknesses. Their weaknesses, they say, are always listening and speaking. For that reason, we try to emphasize those skills. Not to mention writing, because personally as a teacher I think this is the most difficult skill. But the participant teachers always say that what they need is listening and speaking. I think we have been doing a wonderful job. The majority of the time no one has complaint. I think what we are doing here on the island is something marvelous.

Arturo Stephens
Tutor
arturostephens@gmail.com

My name is Fermin Castro, I come from Mosquera Cundinamarca, near Bogota. I would like to share with you my experience during this immersion in San Andres Island. First of all I want to tell you that it was great because I had the opportunity not only to improve my English level, especially in speaking and listening, but also to meet the san Andrés culture and this is very important. I can say that this island is amazing not only for its beaches and different landscapes but also for its culture. They are able to speak three

languages, Creole, Spanish and English. I can tell you that this is a bilingual place. For me as a teacher that is very important because as you know we want to become bilingual, not only our town but also all around our country. I met a lot of people, very very kind people, not only from Colombia, but also from other countries such Honduras, Mexico, Salvador y Costa Rica. When you know other cultures we can open our minds, our expectations about life and about education. For this reason I am very happy and I invite you to come to San Andres not only to visit the beaches as a tourist. Come to learn its culture and Creole and English and to practice it here. I think that my English level is improving and I am very happy. Also I am a little sad because I want to come back.

Fermin Castro
Participant Teacher from Mosquera
fcastro1973@yahoo.com.ex

The English immersion program on the island of San Andres, Colombia was a very enriching experience where not only the academic part of the program was productive as for our benefit the environment in which we live in remains on the island takes us to a Full opportunity practice. The families where we stayed, they speak entirely in English and even we got the surprise of even the neighbors were informed that we were part of the program and addressed us in English. After having a completely English communication for a month, I must say that fluency in the language and the practice experienced at this time has increased our knowledge and proficiency in this foreign language.

Lesly Rodríguez
Participant Teacher from Honduras
itaca_Isro@hotmail.com

I am Petrona Bowie, I am from one of the lodgings. First of all I want to thank Ministerio de

Educación Nacional and Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe to grant us with this opportunity once more, to have these people, these students, these teachers in my house. Housing them having good time with them, passing time with them, and exchanging culture with them that is the most important thing for us: having

exchanged culture and customs with them. I hope that we continue in this great program to learn from it. It is a great program for us.

Petrona Bowie
Hostess

