

**English language immersions for Colombian teachers of English: an approximation to local
(Meta) teachers' beliefs**

ALBA MIREYA DÍAZ GALINDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SCHOOL OF HUMANITIES

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ

2021

**ENGLISH LANGUAGE IMMERSIONS FOR COLOMBIAN TEACHERS OF ENGLISH:
AN APPROXIMATION TO LOCAL (META) TEACHERS' BELIEFS**

ALBA MIREYA DÍAZ GALINDO

Director: Jair Ayala

**Research study presented as partial fulfillment to obtain Master's degree in foreign
languages teaching**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SCHOOL OF HUMANITIES

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ

2021

NOTE OF ACCEPTANCE

President of the Jury's signature

BOGOTÁ. 2021

ACKNOWLEDGEMENTS

A mi familia por el apoyo constante.

Al profesor Luis Fernando Gómez por sus aportes, comentarios y motivación.

Table of Contents

List of tables.....	7
Chart table	7
Table of annexes	7
Abstract.....	8
Introduction.....	10
CHAPTER I. PROBLEM	12
1.1. <i>Statement of the problem</i>	<i>12</i>
1.2. <i>Research question</i>	<i>19</i>
1.4 <i>Research objectives</i>	<i>19</i>
1.5 <i>Rationale.....</i>	<i>20</i>
CHAPTER 2. THEORETICAL FRAMEWORK.....	22
2.1. <i>Public policies.....</i>	<i>22</i>
2.1.1. <i>National Bilingualism Program 2004-2019</i>	<i>24</i>
2.1.2. <i>Basic competency standards in foreign languages</i>	<i>27</i>
2.2. <i>Immersion programs in Colombia</i>	<i>29</i>
2.3. <i>Beliefs</i>	<i>34</i>
2.4. <i>State of the art.....</i>	<i>38</i>
CHAPTER 3. METHODOLOGICAL DESIGN.....	41
1.1. <i>Qualitative research</i>	<i>41</i>
3.2. <i>Case study.....</i>	<i>42</i>
3.3. <i>Population</i>	<i>46</i>
3.4. <i>Data collection instruments.....</i>	<i>48</i>

3.4.1. Interview	49
CHAPTER 4. ANALYSIS	52
4.1. <i>The Grounded Theory</i>	52
4.1.1. Color code	54
4.2. <i>Description of categories</i>	55
4.3. <i>Category analysis</i>	57
4.3.1. Institutional dynamics	57
4.3.1.1. Hourly intensity.....	57
4.3.1.2. Number of students	58
4.3.1.3. Institutional resources.....	59
4.3.2. Teachers' beliefs about teaching and learning.....	60
4.3.2.1. To be an English teacher.....	60
4.3.2.2. English teaching	63
4.3.2.3. English learning	65
4.3.2.4. Supportive materials.....	67
4.4. <i>Immersion programs</i>	70
4.4.1. Between learning and experience	70
4.4.2. Between educational reality and experience	81
CHAPTER 5. CONCLUSIONS AND FINDINGS	85
CHAPTER 6. IMPLICATIONS AND RECOMMENDATIONS.....	89
CHAPTER 7. FURTHER RESEARCH	90
CHAPTER 8. STUDY LIMITATIONS.....	91
BIBLIOGRAPHY.....	92
ANNEXES	98

List of tables

<i>Tabla 1. Reviewed Researches of the State of the art.....</i>	<i>38</i>
<i>Tabla 2. Teacher's description.....</i>	<i>46</i>
<i>Tabla 3. Current job assignment of participating teachers.....</i>	<i>48</i>
<i>Table 4. Number of students per environment</i>	<i>58</i>

Chart table

<i>Graph 1. Timeline of bilingual programs in Colombia.....</i>	<i>23</i>
<i>Grahp 2. Interview structure.....</i>	<i>51</i>
<i>Grahp 3. Analysis categories and subcategories.....</i>	<i>55</i>

Table of annexes

<i>Annexed 1. Semi-structured interview structure</i>	<i>98</i>
<i>Annexed 2. Matriz de análisis.....</i>	<i>101</i>
<i>Annexed 3. Entrevista participante 1</i>	<i>102</i>
<i>Annexed 4. Entrevista participante 2</i>	<i>102</i>
<i>Annexed 5. Entrevista participante 3</i>	<i>122</i>

Abstract

Immersion programs have been a relevant professional development program for English teachers in Colombia, contributing to the improvement of their language level and strengthening pedagogical practice in the classroom. It is also proposed that teachers are influenced, in some way, by their beliefs about learning and teaching, beliefs that they have built from multiple experiences and that allows them a vision of the educational field.

In this sense, this project aims to analyze the beliefs of English teachers about teaching and learning through participation in immersion programs. It is then posed as a problematic question: How do teachers' beliefs about teaching and learning English change from their participation in immersion programs? It leads to work from three main emerging categories: institutional dynamics, teachers' beliefs about teaching and learning, and the immersion process; as well as subcategories that allow a more detailed analysis of the teachers' experiences.

Semi-structured interviews are used to know the beliefs that teachers have before and after participating in immersion programs. So, we worked with a type of qualitative research and a case study methodology, which exposed the participants in the training experience that allows the immersions and the affectation that it produces in their beliefs about teaching and learning exercises.

Keywords: *immersion programs for teachers, teacher beliefs, public policies*

Resumen

Los programas de inmersión han sido un programa de desarrollo profesional relevante para los docentes de inglés, contribuyendo con el mejoramiento de su nivel de lengua y fortaleciendo los procesos pedagógicos en el aula. Así mismo, se propone que los docentes están influenciados, de alguna forma, por las creencias que tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, unas creencias que han construido a través del tiempo a partir de múltiples experiencias y que les permite una visión del ámbito educativo.

En este sentido, este proyecto tiene como objetivo analizar las creencias de los profesores de inglés sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir de la participación en programas de inmersión. Entonces se plantea como una pregunta problemática: ¿Cómo cambian las creencias de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés a partir de los programas de inmersión? Conduce a trabajar desde tres categorías principales emergentes: dinámica institucional, creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje y el proceso de inmersión; así como subcategorías que permiten un análisis más detallado de las experiencias de los docentes.

Así entonces, se hace uso de las entrevistas semiestructuradas para conocer las creencias que tienen los docentes antes y después de participar en los procesos de inmersión. Entonces, para dar cuenta de esto, se trabaja con un tipo de investigación cualitativa y una metodología de estudio de caso, que expone a los participantes frente a la experiencia de formación que permite las inmersiones y la afectación que produce en su ejercicio docente.

Palabras clave: programas de inmersión para docentes, creencias docentes, políticas públicas.

Introduction

The process of teaching English as a foreign language has impacted different scenarios in the country from the government's policies, whose main objective has been to strengthen communication skills in this language through national and regional plans and projects. Through the latter, it has been possible to demonstrate how each of the educational actors is presented in terms of the fulfillment of the objectives, which reflects the fact that the teachers, although they are a vital part of this process as connoisseurs of the language and in the pedagogical exercise of their communicative strengthening, are not presented as essential in this process, only as a tool that is not capable of transcending their actions with the aim of transforming within the classroom.

In this sense, the present research project aims to analyze English teachers' beliefs about teaching and learning through their participation in immersion programs, that is, how these immersion programs have affected or professionally transformed teachers with regard to the teaching of this language. Therefore, a methodological work is proposed based on a case study in which the teaching beliefs of teachers are explored through semi-structured interviews, as well as a population sample of three teachers from the department (state) of Meta who have participated in at least three immersions. It should be noted that this department is a territory of the country located in the eastern plains, near the capital of the country and with a high growth of livestock and tourism.

As part of the construction of the current research process, it is proposed to approach this discussion in five chapters distributed as follows: a first introductory chapter where the statement of the problem, the research question and objectives that guide this process are presented. In a second chapter, the theoretical corpus that shows the different categories of the research are presented: immersion programs for teachers, teacher beliefs, public policies. In a third chapter, I

delve into the case study as the type of research, the research methodology and the necessary information gathering tools in the process. In a fourth chapter, the analysis of the information collected is presented, aimed at giving an account of what was stated in the research question. By last, in the fifth chapter the conclusions of the process, suggestions and comments of the investigation were planted.

Likewise, it is necessary to mention that the concept of immersion so far does not have a specific definition, however, for the purposes of this case, reference will be made to immersion programs. Likewise, faced with what this concept of immersion means, Ayala (2020) affirms that it refers to

a notion of immersion classes, programs, camps, courses and the like as a solution to learning a language (especially English) quickly and easily. For the most part, the immersion programs are aimed at participants who want to learn English, but there are cases where the programs have been used to learn Spanish in Colombia.
(p. 39)

Finally, it is hoped that this research process be a reflection on the immersions that have already been carried out and others that will be carried out in the future, as well as an opening to constant questioning of the role of the teacher in these processes. Likewise, it is hoped that this research will allow other researchers an approach to immersions from the voice of teachers and not only from public documents.

CHAPTER I. PROBLEM

1.1. Statement of the problem

Given the multiple advances of the globalized world not only in economic and political terms, but also in educational ones, different Latin American countries (for example, Mexico, Uruguay, Perú, among others) have designed national proposals that allow, from my perspective, on the one hand, to improve the teaching and learning processes of a foreign language; and on the other, to respond to global needs that increasingly require communication-oriented skills in other languages. In the case of Colombia, it begins to project itself as a bilingual country and that is how the Ministry of National Education begins the process of building the National Bilingualism Program (NBP) 2004-2019 which establishes basic standards for teaching English in alignment with the Common European Framework of Reference (CEFR) and establishes an educational program aimed at improving teaching and learning in English.

Since the beginning of the NBP in 2014, other programs are proposed focused on strengthening the bilingual processes in Colombia, exclusively of English, each one from specific objectives that improved and revisited some aspects of the immediately previous program. One of these was the Program for the Strengthening of the Development of Competencies in Foreign Languages (2010-2014) with the aim of giving continuity to what was initially established in the National Plan and helping Colombians to develop communication skills in a foreign language, emphasizing English; all this with the aim of promoting the insertion of human capital in the globalized labor market (Ministry of Education, p.2). Likewise, for 2013 the Bilingualism Law is proposed where a greater relevance to the learning of English in the country is established, especially in public schools. For the year 2014, the National Plan for English: Colombia Very Well

2015-2025 (NBP), which, based on an analysis of previous programs, reviews its strategies through the results of little scope that had been obtained so far and makes several proposals, one of which was that students in grade 11 reach a B1 level based on the CEFR. Five months later, the Colombia Bilingüe 2014-2018 program was launched with the intention of recovering the concept of bilingualism beyond the exclusivity of English as the foreign language to be learned; the latter is part of the current discussions around these programs, given the little interest in orienting bilingualism beyond English only.

Likewise, as part of the socialization of these national policies, the different territorial entities begin to include in their government programs, actions, strategies and projects aimed at incorporating bilingualism from the perspective of the socialization of standards for English teachers, teacher training and inclusion of technological tools as support instruments in the teaching of the English language. According to my analysis, as part of the professional development, the implementation of teaching immersions is proposed within these programs to allow them, on the one hand, to improve communication skills in English with the aim of replicating this in the country's classrooms; and on the other hand, to generate intercultural relationships through communication with teachers from other territories of the country; and finally, to establish a constant relationship with English, both orally and in writing during the immersion.

In this sense, it should be noted that Colombia's approach to international standards against the level of English remains limited, which can be reflected in the low communication levels of students, despite the strategies implemented by the national government in the last 20 years of work against bilingualism. This is evidence in "the EF English Proficiency Index (EPI) study, of the firm Education First, which measured the performance in this language in 100 nations whose native language is another" (Chacón, 2021), there it is stated that "Colombia is among the countries with

the worst level of English in the world" and as a sample of this were its results where Colombia was placed in the "Very low" category, and it is further mentioned that:

the country had a setback compared to previous measurements, if it is taken into account that in the same analysis in 2018 and 2019 it was positioned in 60th place and 68th on both occasions, which represents a fall of 17 places in the world ranking in the last two years. (Chacón, 2021)

Based on this, it is necessary to question the need to attend immersion programs on different occasions, as has been the case for different teachers in the Meta department, if it is part of what is established by the NBP, if it is a need given by the level of teachers who must repeat their participation or if there are other reasons that justify this process. Similarly, it is necessary to question why if so much emphasis has been made in a program that it is part of a proposal that covers the entire national territory, to date there are teachers who have not have participated from any immersion and others, who, on the contrary, have participated in up to 6 opportunities of this benefit.

According to the proposal of the MEN, the immersions were a strategy aimed at strengthening the language level of teachers, however, it has not been possible to clearly see what the real influence of this process has been on the way in which the English teacher conceives the teaching of their area after being part of these immersion programs, if there was any transformation. Therefore, a problem question is posed How do teachers' beliefs about teaching and learning English change from their participation in immersion programs? It is considered relevant to explore beliefs, rather than pedagogical actions, since it is from what the teacher thinks it is possible to

delve into the why of their actions, the state of their learning in the immersions and, if there is one, a transformation of these beliefs of English teaching.

Faced with this, different authors have proposed research processes oriented, on the one hand, to reflect the role of beliefs in the teaching work; and on the other, to show how the National Bilingualism Plan and other programs of the national government have influenced the educational reality of the different sectors of the country. These two points are important, since it is intended to work with both in the research project presented on these pages.

Regarding the first topic, Ebrahim M. Bamanger and Amani K. Gashan presented a research process in 2014 in Saudi Arabia entitled “n-Service EFL Teachers' Beliefs about Teaching Reading Strategies”, which aimed to explore the beliefs of teachers in the teaching process, since these, according to what they propose, have a direct relationship with how that process is carried out in the classroom, that is, the relationship between beliefs and the teacher's task.

In another sense, the findings of this research showed that "to change classroom practices, EFL teachers need to change what they believe about these practices" (Bamanger and Gashan, 2014, p.14), since there is a relationship between those strategies used and what is done in the classroom, that is, between what the teacher believes or not that is relevant will be applied in the classroom and the results in the processes.

Likewise, this research affirms that beliefs “play a critical role in our lives and in the way we think and act. Several studies on teachers' beliefs showed that teachers were found to have beliefs about every facet of teaching” (Bamanger & Gashan, 2014, p.1). It is therefore important to highlight that there is a relationship between what is thought and what is done, likewise, that, in

the case of teachers, this relationship can be evidenced through the beliefs they have of teaching and their execution in their actions in the classroom.

As it is evident, if you think in terms of the research that concerns us, the immersion process could have been an experience of transformation for the teacher, while it exposed him/her to the reflection of his/her work and, in this sense; it is possible that immersions have influenced the teaching beliefs that teachers have now. To support this, Bamanger and Gashan (2014) return to the studies of Calderhead (1996) who affirms that teachers had beliefs about five central aspects "beliefs regarding their students and the learning and teaching process, subjects to teach or all the curriculum, learning to teach and, finally, about themselves and the nature of the teaching process" (Bamanger and Gashan, 2014, p.14). In this sense, teachers have beliefs about how this process is developed in the classroom, however, I consider that these beliefs are not static and that they are transformed according to the experiences that teachers acquire.

In relation to the second aspect, Guerrero Nieto (2009) presented her work entitled "*National standards for teaching English in Colombia: a critical analysis of discourse*" "Whose main objective was to give an interpretation to the way in which the concept of bilingualism, English and teachers is constructed in the manual of Basic Standards of Competences in Foreign Languages: English. Training in Foreign Languages. This study by Guerrero (2009) concluded that:

A document containing the national norms for teaching a language must include multiple voices, where local knowledge recovers the same recognition as global knowledge, and where the country's diversity is represented, respected and promoted. In this way, the official institutions would be legislating for the benefit

of the majority of the population, and not the small number of the country's elites.
(p.12).

In other words, the existence of national regulations does not necessarily imply benefits for all the country's communities, as well as evidence that there is a distance between what is proposed in these documents and the reality in the implementation processes of what is proposed there. From Guerrero's (2009) vision, speaking of teaching a language implies recognizing that there is no single language, but rather multiculturalism; however, this is also something that the national norms of which it analyzes are forgotten.

Others interested in questioning the documents proposed by the national government in terms of bilingualism were Doris Correa, Jaime Usma and Juan Carlos Montoya, who in 2014 presented their research entitled "The National Bilingualism Program: An Exploratory Study in the Department of Antioquia, Colombia ", whose objective was to carry out an exploratory study to account for the vision that educational agents had regarding the National Bilingualism Program that was being developed in Antioquia (Correa, et al, 2014, p.101). It is also important to highlight -as a result of this participation process- that according to these authors (2014) the participants had little information regarding the program, since they had not been approached in detail, however, they were clear about the actions that the Departmental Government had taken for the implementation of this proposal in the department of Antioquia, such as the training programs and the bilingualism tables. Furthermore, given their participation and knowledge of the proposal, it was possible for them to provide the necessary recommendations for the effective improvement and execution of these actions.

Likewise, as part of this researchers' interest in analyzing the state of these programs, researchers Rosalba Cárdenas and Norbella Miranda titled their research work carried out in 2014

as Implementation of the National Bilingualism Program in Colombia: an intermediate balance, which aimed to:

Identify and analyze the conditions of implementation of the NBP in relation to school management and the levels of English language found in teachers of public and private education institutions in the city of Santiago de Cali, confronted with the official expectations of achievement of the NBP.

As a result, Cárdenas and Miranda (2014) argue that the management of resources and human talent are not enough to support the implementation processes of the proposed educational policy. Likewise, it also shows that the language level of the teachers is below the objectives established in the NBP, far from the 2019 objective of reaching an intermediate level (B2) according to the CEFR. It is relevant to bear in mind that these findings lead to questioning not only the role of foreign languages in terms of quality at the national level, but also the role that the different programs established by the National Government have played in responding to the needs of the learning a foreign language. The latter is what leads to one of my interests in this research work, not only to delve into teachers but also to make a critique of how these programs have been presented in the country and the benefit they have had to learn a foreign language.

That is why, a new investigative process is considered relevant that accounts for how the immersion programs of teachers have contributed to the fulfillment of the NBP objectives, this based on the voice of teachers in the Meta department, a scenario that until the moment has not been explored by other researchers, since, as observed in some of the aforementioned investigations, there has been an approach to this topic in other departments, but so far none in Meta. It is intended with the exposition of the teachers' voice to present a vision of their experiences, expectations and communicative work in the area of English, that is, to explore their

experiences as part of the construction of the process, not only as a result of the participation of the statistics.

1.2. Research question

So then, after presenting the problem statement, a research question that addresses three central elements in my research is posed: the immersion programs that have been carried out in the country, the beliefs of English teachers on how to learn this language and, finally, the study focuses on the English teachers of the Meta department. That said, the question is: How have immersion programs in Colombia modified English teachers' beliefs about teaching and learning English in the Meta department?

1.4 Research objectives

General:

To analyze the beliefs of English teachers about teaching and learning through participation in immersion programs in Colombia.

Specific:

1. To explore the beliefs of teaching and learning English of teachers who have participated in immersion programs in Colombia.
2. To identify how teachers' beliefs about learning and teaching have changed after participating in one or more immersion programs in Colombia.
3. To contrast the objectives of the immersion programs in Colombia and the teachers' teaching and learning beliefs who have participated in them.

1.5 Rationale

The learning of English as a foreign language has been raised in the country not only as an area of knowledge but as a necessity, reflected in the policies of the national government, proposed with the aim of improving communication skills in English since the General Education Law of 1994. Likewise, one of the proposed strategies has been to offer immersion programs to English teachers as a means to meet this aforementioned objective and strengthen communication through the interactions of teachers in a given space.

For this reason, it is considered necessary, from this proposal, an approach to the teachers' beliefs about the teaching and learning of this foreign language from three moments: one before, during and after their participation in different immersion programs; since in this way it would be possible to explore the experience of those who participate in them. In this case, the participants are teachers from the English area and who also have direct contact with the students in their classrooms who live and teach in Meta.

Also, this research is proposed as part of my own experience in four English immersion programs in different territories of the country; since, from these spaces of participation, it was possible to build new ways of visualizing the learning of English and the different dynamics where teachers are immersed, allowing to approach the proposal not only from conceptual and analytical aspects, but also from specific, critical and reflective experiences during and after the immersion program in which I participated.

In addition, I consider it necessary to put the teachers' experiences in dialogue with the reality that is presented in English classes, it is necessary to question the classroom from what the National Bilingualism Program has proposed to improve communicative skills in the country and,

likewise, reflect on immersions in terms of influence, impact and transformation in the teaching and learning of a foreign language in the country.

To conclude, I consider that this research process also allows visualizing the current state of immersion programs in the country, of teaching and learning, based on a strategy little taken into account in previous research: the voice of the participating teachers of the immersions. Therefore, it is also an opportunity to get to know beyond what happens in the immersions and to visualize their influence in the classroom, through the actions of teachers as communicators of their learning experiences.

CHAPTER 2. THEORETICAL FRAMEWORK

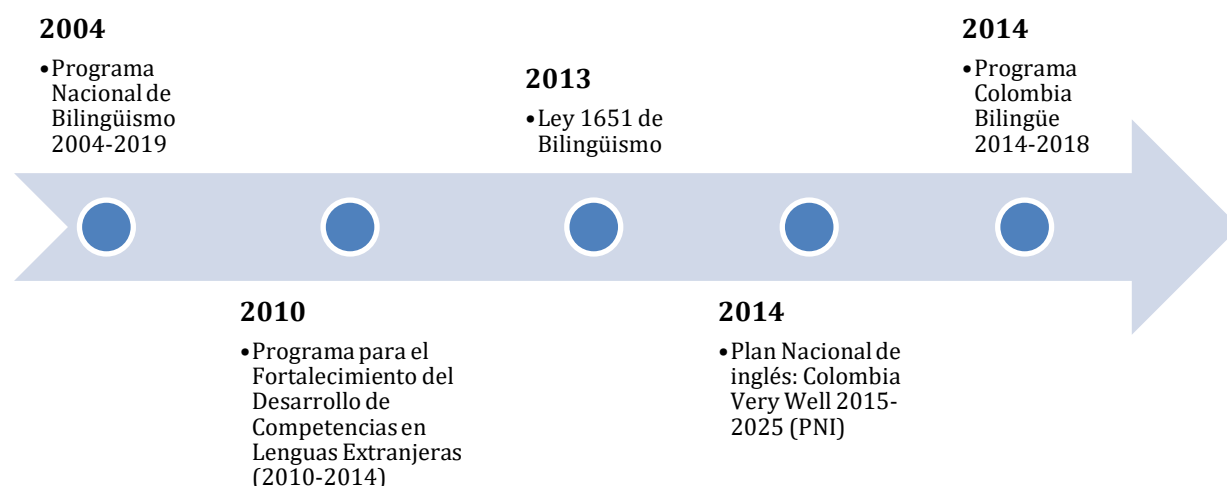
2.1. Public policies

Public policies in education, specifically those aimed at promoting the foreign language in the country, have been a more administrative than pedagogical exercise. It is worth asking, then, about the effectiveness of the programs and policies that emerged from actors outside the reality of the classroom. So then, as Sánchez and Obando (2008) established "The first step in ensuring effective foreign language programs in Colombia should be to inform everyone about not only the goals but also the rationale behind the goals for L2 teaching in this context." (p.184). However, it is not an easy task that happens at some point, since the interests of the classroom, apparently, are not the same interests of the national government, although this is sometimes observed.

In this sense, the national government has established an interest for several years in learning a foreign language, as presented in article 21 of the General Education Law (1994) where it establishes that the first five grades of education basic will have as one of its objectives "the acquisition of elements of conversation and reading in at least one foreign language "(p.7) and, in the same way, in its article 22 establishes that one of the objectives of the secondary school cycle is "understanding and ability to express oneself in a foreign language (p.8). How this will be done is not specified, but one begins to think that there must be an approach to a foreign language and that already represents an advance on this issue.

In this way, each presidency begins to think of ways to respond to those planned in the General Education Law and to the growing globalization, therefore, with the aim of projecting Colombia as a bilingual country, several programs are proposed, within them : the Program

National Bilingualism 2004-2019, where they present Basic Standards for Teaching English based on the Common European Framework of Reference (CEFR); the Program for the Strengthening of the Development of Competencies in Foreign Languages (2010-2014) which aimed to continue with what was proposed in the previous program and, additionally, to get Colombians to develop communication skills in a foreign language, specifically in English; the Bilingualism Law where English learning is most prevalent in the country, especially in public schools; the National Plan for English: Colombia Very Well 2015-2025 (PNI), which proposes that 11th grade achieve a B1 level; the Colombia Bilingual 2014-2018 program with the intention of recovering the concept of bilingualism beyond the exclusivity of English as a foreign language.



Graph 1. Timeline of bilingual programs in Colombia

So then, some of these programs that somehow established not only immersions as a way to know the level of English, but also a way of locating the place of bilingualism in the country,

from their successes, and mistakes, its different processes, but in some way, it is also a look at administrative rather than pedagogical transitions.

In this way, the different programs that have been structured in the period from 2004 to 2018 are presented below, with the aim of analyzing their purposes and the relationship with the beliefs exposed by the teachers of what they have learned and lived in these experiences. Thus, it is necessary not only to know the beliefs of teachers, but also how it has been proposed that a foreign language should be taught and learned from the vision of the national government.

2.1.1. National Bilingualism Program 2004-2019

As part of Colombia's response to the new globalized world, an improvement in the language level of English teachers in the country is proposed, which is why the Ministry of National Education (MEN) proposed the National Bilingualism Program with two primary objectives. On the one hand, to improve the quality of educational policy at the basic, middle and higher levels; and on the other, to promote the competitiveness of citizens. Likewise, Fandiño, et al (2012) affirm that the implementation of this Program was based on two fundamental aspects:

a) mastery of a foreign language is considered a fundamental factor for any society interested in becoming part of global dynamics of an economic, academic, technological and cultural nature, and b) the improvement of the communicative competence in English of a society or population leads to the emergence opportunities for its citizens, the recognition of other cultures and individual and collective growth.

That is, the notion of the foreign language as a requirement that makes it possible to enter the social and economic dynamics marks. In other words, English is presented as the only foreign

language and the individual who communicates through this language as the one who will have the opportunity to enter global dynamics and have greater opportunities.

The aforementioned makes sense if it is taken into account that the NBP aims to “achieve citizens capable of communicating in English, so that they can insert the country in the processes of universal communication, in the global economy and in cultural openness, with internationally comparable standards”. (MEN, 2006, p.6). An objective that seems to be interested in "knowing for", that is, learning English to be part of some dynamics that, surely, if you don't learn it, you won't be able to access it. Similarly, although it is not part of the discussion at this time, learning English can be presented as a form of exclusion and of forcing individuals to learn it only for fear of not belonging to those economic, social and cultural spaces that they mention.

Also, Sánchez (2013) states that the NBP is required to “have a greater impact and scope, because although it has gathered significant efforts, progress on the issue of bilingualism has been limited, which is reflected in the performance of students on the English test” (p.32). Likewise, Mejía (2009) cited by Sánchez (2013) warns of the need to primarily train teachers of elementary, since the diagnoses reflected low proficiency results. Thus, it is necessary to think about the proposed objectives, the proposed actions, the actors in the process, the conditions of the Colombian context, the resources, and the type of population to which these programs are directed, since sometimes they seem like proposals that work very well on paper, but not in reality.

Against this, Cardenas (2006) cited by Fandiño, et al (2012) affirms that the NBP brought with it “the definition of national standards for the learning, teaching and evaluation of foreign languages without an in-depth analysis of their implementation in light of social features, cultural and economic of our country”. In other words, there was an interest in implementing these

aspects, but it was left aside that the conditions of the educational system in the country might have had an influence in the construction of this program. What's more, it should have been built from that reality.

Finally, one of the aspects that Cardenas (2014) highlights is that despite some progress in the different regions of the country and in multiple institutions, the NBP has not managed to impact the educational reality “to the extent that neither the level of the language of the teachers, neither that of the students nor the transformation of the classrooms are still evident (p.56). That is to say, there are no clear changes in the classrooms or in the educational actors, which leads to wondering how these changes are being presented or if they really exist. It should be clarified then that the invisibility of these changes has been reported in official diagnoses, in press reports published at the national level and in different publications of the educational community (Cardenas, 2014). Therefore, they are not only isolated perceptions, but evidence that this program has not met its objectives.

Faced with this, it is necessary to ask then whether the problem has been the training of teachers, since, as Cardenas and Obando (2008) cited by Fandiño, et al (2012) mention some teachers with C2 language levels when facing overcrowded classrooms, lack of resources, low schedule intensity for English classes and the difficulties of working with students cannot meet the objectives set by the government in its programs. This raises the question of whether there is a conscious exercise in thinking about the context in which they are going to be implemented or whether, on the contrary, they are two different processes: on the one hand, planning programs and, on the other, run in an unknown scenario.

2.1.2. Basic competency standards in foreign languages

As it is evident, with these objectives and considering the goals of the level of performance of a language in the educational process, MEN (2006) resorted to adopting the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Evaluation, for Colombia. This implied adopting the scale of language performance levels, that is, a European model is taken to be applied in Colombia, a fact that has established different criticisms given the great difference between these two scenarios not only in educational terms, but also in political, social, cultural and economic aspects that also determine the educational field.

In accordance with the objective of facing the demands of the globalized world, Cecilia María Vélez, former Minister of Education, presented the first of the Basic Standards of Competencies in Foreign Languages: English, as part of the NBP. The initial letter mentions the government's commitment to developing the communication skills of Colombians in another language, while mentioning that:

Having a good level of English facilitates access to job and educational opportunities that help improve the quality of life. Being competent in another language is essential in the globalized world, which requires being able to communicate better, open borders, understand other contexts, appropriate knowledge and circulate it, understand and make ourselves understood, enrich and play a decisive role in the country's development. Being bilingual expands the opportunities to be more competent and competitive (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.3)

Perhaps one of the main shortcomings of the Standards is that they are not built from the social, economic and educational reality of Colombia. On the contrary, foreign teaching models have

been brought in, forgetting that the Colombian reality requires different educational models. This does not indicate that the foreign models are good or bad, simply that they are designed to be applied in contexts with different conditions from those of Colombia. The question then, in this case, is why adopting international model standards to measure the country's teaching? This is a position that suggests not only weaknesses in the educational system but also a dependence on the foreign as a synonym of quality, while Colombian academics have only become executors of plans and programs away from the social context in which they find themselves.

From the above, the relationship between the levels of the Common European Framework and the Colombian context is presented in the following table, as well as what is expected at each of the educational levels.

Table 1. Colombia's objectives on the language level scale

Levels according to the Common European Framework	Common name of the level in Colombia	Educational level at which it is expected to develop each language level	Goals for the education sector to 2019
A1	Beginner	Grades 1-3	
A2	Básico	Grades 4-7	
B1	Pre intermediate	Grades 8-11	-Minimum level for 100% of Middle School graduates

B2	Intermediate	Higher education	-Minimum level for English teachers. -Minimum level for professionals from other careers.
C1	Pre advanced		-Minimum level for new graduates of degrees in languages.
C2	Advanced		

Source: Basic Standards of Competencies in Foreign Languages: English. MEN (2006).

This scale of language levels has drawn multiple criticisms, as different academics, as is the case of the researchers Ayala and Álvarez (2005) have questioned why one should work under a European model, when it might be possible to build their own model, with language levels thought from the reality of the country, since that the reality of education in Colombia is different from that of the European context. These criticisms also suggest that teachers cannot be seen only as executors of programs that do not make sense in educational settings, but that they could be the ones who build new models, ways of thinking and evaluating the experiences from their classroom experiences.

2.2. Immersion programs in Colombia

The NBP recognizes teacher training as one of the fundamental aspects to achieve a higher level of language in students, for which different trainings are proposed for teachers of English of basic

and secondary education in the country, as shown by Fandiño (2012) in the third line of action proposed by the NBP. Therefore, the English immersion programs for teachers in the official sector are presented, which somehow establishes in the background that part of the problem of not having an expected level of English in the country stems from the poor training of the teachers and, therefore, it is necessary that they participate in immersion programs to improve their skills, so that they are then shared with their students.

Likewise, as Sánchez and Obando (2008) affirm, bilingualism programs are not recent, different countries based on their own interests have opted for these programs:

They have been applied in countries like Australia, Canada and the United States since the 1970s under the names of immigrant on-arrival programs or immersion education. The reasons for the appearance of these programs were related to the need to teach immigrants to develop competences to adapt to their new society and be able to get a job and/or perform in different contexts.

As seen in this quote, they are programs that arise from social needs, as part of the adaptation of immigrants in these countries, likewise, it can be seen that they are programs that, although they have the function of teaching a language, do not exclusively place educational institutions, as if it happens in the case of Colombia. In the same way, a relationship between the objective of these programs and the objective of the NBP can be considered since, both, although with a different population, try to see learning a new language as a possibility to achieve something else, either a job or to the globalized world.

For the Colombian case, immersion programs have been carried out in different scenarios of the country, which had as a linguistic goal "the strengthening of linguistic competence in

English as L2 by teachers of basic education" (Pachón, 2012, p.41). These trainings are part of the lines of action proposed by the NBP "for the identification of teacher training needs, the formulation of training plans consistent with these needs and, in general, the monitoring of the teaching and learning processes of English in the country" (Fandiño, 2012, p. 365). That is, from this program there is an interest in strengthening teacher training through an exercise of analysis of their real and contextual needs.

Similarly, it should be noted that "the immersion program has not only been seen as an opportunity in which teachers learn content and aspects of the language, but as a Colombian cultural immersion that has surely enriched all the participants" (Moya, 2012, p. 59). This is perhaps one of the aspects that teachers mention the most in the interviews, since precisely the construction of their beliefs and knowledge is not only linked to the training process, but also to their experiences with the teachers who trained them, with their classmates, with the population they were in. All this allows openness to learning the culture and at the same time the language, while there is interaction with peers only in English.

Thus, it is important to keep in mind that the teacher not only takes part in the immersions as an academic, but also involves the affective component as an inherent element of their actions. In this sense, it is clear that "immersion turns out to be a constant evolution of emotions, possibilities and projections for the participating teacher. It is also an opportunity to reflect on bilingualism in Colombia" (Moya, 2012, p. 59), since it allows you to read reality and how English as a foreign language impacts communities, themselves as teachers and their students. Therefore, it is an exercise in reflecting on their own work and the influence of teaching another language in a specific context.

In this sense, it is possible to affirm that "immersion is for the participating teacher an experience that marks who he is as a teacher, as a person and as a Colombian" (Moya, 2012, p. 60), since it is located in his experiences, but also in his reflections as an academic and in the way he begins to relate to the language after participating in this process. Likewise, thinking about immersions in different scenarios of the country also allows an approach to culture, traditions and different ways of observing how we communicate to each other.

In the same way, it is necessary to highlight that the immersions have a methodology that allows permanent communication work and at the same time, a constant evaluation process. In this sense, Moya (2012) states that "the English language is taught from a communicative methodology that integrates the four basic skills in learning a foreign language, but that emphasizes listening and speaking skills" (p.32). For this reason, in places like San Andrés, the experience was more gratifying, since it also proposed comparing the language, speaking it, building a notion of language as a social and cultural component. Similarly, in immersions abroad something similar occurs, since it implies an openness to the world, to expose some ways of thinking, to cultural constructions and social dynamics that also a in their daily lives.

In this sense, facing the evaluation process, Moya (2012) states that:

Participating teachers take an entrance test at the beginning of the course and again as an exit test at the end of the course. For a more qualitative evaluation, each tutor together with the teacher carries an initial report that describes the communicative and linguistic competences of each participant. At the end of the course, this same report is taken up with the aim of making a qualitative comparative evaluation. Also, in class oral evaluations are made constantly and also a written one in order to show the progress of each teacher. (p.32)

Therefore, there is an evaluation and monitoring process that allows teachers to know if they have improved linguistically, in which skills they may be failing, and also to focus on these weaknesses. It can be said, then, that this evaluation takes place in the immersion, no additional follow-up is mentioned after the process has ended. However, through the interviews carried out in this study, it is possible to expand a little on this aspect and, as in some cases, if this accompaniment is presented after the immersion process.

On the other hand, it is relevant to think about who the participants are in these immersion programs, how is the selection process. Faced with this issue, MEN (2005) affirms that the following process was carried out:

The Secretariats pre-selected them, in accordance with a call from the Ministry that included criteria of equity, level of language, availability, responsibility with the acquired commitment and place of origin, so that they were not only from urban areas. In the selection, special attention was paid to those who work in institutions that this type of training does not usually reach. (p. 4)

However, although some criteria are reflected, it is not clear why there are still teachers who have not benefited from these training processes. The criteria of equity of which the article speaks, are lost when it is presented that there are teachers who have participated in more than five immersions and others who, even with the same level of language or lower, have not attended any, aspects that I can mention from my personal experience as a participant in these processes.

Likewise, regarding teacher training, Cardenas (2006) cited by Sánchez and Obando (2008) “As Cárdenas (2006) states: “Schools and universities welcome the idea of placing teacher

education at the cornerstone of the program, but serious concerns have also risen because we do not see clear policies to make language teaching conditions appropriate for the attainment of the defined goals (p. 2)”. In other words, it is not only about the what, but also how they are going to develop, since the criticisms are precisely oriented to the fact that there is no real evidence of transformation, although when teachers have these immersion programs, what which is evidenced by student test results, for example.

2.3. Beliefs

One of the most relevant aspects of this research process is the inquiry into the beliefs of English teachers. Solis (2015) states that “Studying a person's beliefs about various topics is one of the best ways to try to understand their behavior and attitudes towards these topics” (p. 229) while affirming that the individual, being a social being, when interacting with Others share a number of common beliefs, attitudes, and values (p. 229). So, it establishes firstly the value of approaching beliefs as a way of knowing the other and, secondly, the importance of the interactions of individuals as social beings and in constant communication.

Likewise, Oliver (2009) cited by Cortez (2013) affirms that the concept of belief is part of the teaching and learning process and is understood as part of “the personal, affective and emotional dimension, intimately linked to the culture itself, manifests itself in the environment in which we are and in which we configure, influencing, in turn, us and what we do” (p.98) Beliefs then belong not only to the social sphere, but also to the sphere of emotions, to the affective dimension. As Solis (2015) affirms, "they are part of subjective knowledge, belong to the cognitive domain and are made up of affective, evaluative and social elements" (p. 231). Similarly, the fact that it is established as an element linked to culture is relevant, which places

the teacher as a transformer of that culture through its actions and, at the same time, it is recognized beyond the classroom, even, the value of their experiences is presented, of their subjectivity from the affective and their social relations.

In another sense, one of the scenarios in which there is the greatest interest when talking about beliefs is the educational field and the teacher's actions. In relation to this, Solis (2015) states that "in the educational field, deepening teaching beliefs is of great importance since these influence the perceptions and judgments that teachers will have and, in turn, will determine their behavior in the classroom" (p. 229). Similarly, under this same line, Díaz (2015) states that "beliefs guide the behavior of teachers and inform the practice of teachers by serving as a kind of interpretive framework through which they make sense of what they do in their classrooms" (p. 172). That is, the actions and thoughts of teachers in the classroom are the result of the construction of experiences. In this sense, Pajares (1992) cited by Hernández (2011) established that there was a relationship between "the epistemological beliefs of teachers and their conceptions of how teaching should be" (p. 166). Therefore, a relationship between the thoughts, experiences, beliefs and actions that characterize teachers in the classroom is clear, as a sequence that feeds off each other.

Therefore, it is possible to observe that this has been a topic worked on by different authors, a latent interest on the part of the researchers, as stated by Hernández (2011) who, compared to this topic, authors such as Hofer and Pintrich (1997) and Prawat (1992) have shown interest in inquiring about the beliefs that are in the teachers and how these affect their practices in the classroom. In this sense, and perhaps more broadly, what teachers do will be a consequence of what they think, as stated by Clark & Peterson (1990) and Estévez-Nenninger, et al. (2014),

cited by Solis (2015); which will have a direct influence on the success or failure of the student and the objectives proposed by the teacher in the classroom.

In addition, Díaz, et al (2015) quotes Borg (2001) who affirms that “a belief is a mental state that has as content a proposition that is accepted as true by the individual who owns it, although the individual may recognize that other people may have alternative beliefs” (p. 172). That is, there is in the first place an acceptance of what is believed in, but, at the same time, what is believed is not seen as an imposition and it is recognized then that it is part of an individual construction, since not everyone believes in the same. Now, as Díaz (2015) states, many of these beliefs can be conscious or unconscious and imply an impact on the actions performed by teachers in their classrooms. Therefore, it is relevant in this research, to delve into these beliefs as a way of approaching the teachers who participated in the immersions, since it is considered what they believe, allowing a reading of their work and their action during and after these trainings.

However, you need to go back and ask yourself where do these beliefs arise? For which it should be remembered that each subject is built in society and from their experiences. Therefore, as Díaz (2015) expresses it, quoting Richards, Gallo and Renandya (2001) “the beliefs of teachers are formed on the basis of the teachers' own schooling as young students while observing the teachers who taught them” (p. 172). That is, the participating teachers are the result of those school practices of their school stage, therefore, the first perceptions and beliefs about the teacher's work, was built through the observation of their own teachers.

Similarly, it should be noted that these beliefs are a permanent construction exercise, in this sense; they can be changed over time and from new knowledge that is acquired. For example, as mentioned in the previous paragraph, immersions are an experience that transforms these beliefs, since it allows teachers to confront their previous knowledge with new knowledge,

learning, new ways of approaching the teaching of English, and even, new ways of thinking of themselves as teachers. As stated by Hofer and Pintrich (1997) quoted by Hernández (2011) "epistemological beliefs are social constructions and are formed through interaction with the educational context" (p. 167). In this sense, talking about beliefs is, at the same time, a look at others, their actions and the way I interpret them and I replicate them on my own stage.

However, the opposite case has also been presented, in which beliefs are considered as an element that cannot be changed and "It has been suggested that beliefs are very difficult to modify since they have the character of being implicit and deeply rooted" (Blázquez & Tagle, 2010, p. 2). However, other authors differ from this idea, since if there was a moment where a belief was built, it is possible to think that it can be modified from consciences or experiences, as it happened for the first time. In contrast to the position of Blázquez & Tagle, Solis (2015) states that "beliefs in general influence the person, fundamentally in the generation of thought, opinions, skills and attitudes" (p.230), that is, not there is only the notion that experiences include beliefs but also that beliefs influence individuals, while suggesting that reflection on pedagogical practice influences this modification of beliefs (Blázquez & Tagle, 2010).

Based on this, Tagle (2014) quotes Díaz and Solar (2011) who in some way summarize what has been raised so far about beliefs, stating that:

Beliefs can be understood as complex processing networks housed in teachers' long-term memory. Considering this perspective, beliefs act as filters of the theoretical knowledge acquired, redefining and transforming it into practical, personal and subjective knowledge, which allows education professionals to understand the world and act on it.

2.4. State of the art

This section presents different research works that have been enhanced against the relationship between beliefs and teachers and, likewise, in the face of immersion programs. In this sense, different authors have proposed research processes oriented, on the one hand, to reflect the role of beliefs in the teaching work; and on the other, to show how the National Bilingualism Plan and other programs of the national government have influenced the educational reality of the different sectors of the country. These two points are important, since it is intended to work with both in the research proposal presented on these pages.

Therefore, the studies of other researchers who have also worked on the beliefs in English teachers and on the processes of immersion and its implications from public policies are taken as a base and presented in the following table:

Tabla 1. Reviewed Researches of the State of the art

Category	Autors	Títulos	Year
Beliefs	Cortez Quevedo, K; Fuentes Quelin, V; Villablanca Ortiz, I; & Guzmán, C.	Teaching beliefs of exemplary teachers and their impact on pedagogical practices.	2013
	Ebrahim M. Bamanger and Amani K. Gashan	n-Service EFL Teachers' Beliefs about Teaching Reading Strategies	2014

	Díaz, C; Alarcón, P & Ortiz, Mabel.	A Case Study on EFL Teachers' Beliefs About the Teaching and Learning of English in Public Education.	2015
Public policies and immersion	Guerrero-Nieto, CH	National Standards for the Teaching of English in Colombia: A critical discourse analysis.	2009
	Correa, D., Usma, J., & Montoya, JC	The National Bilingualism Program: An Exploratory Study in the Department of Antioquia, Colombia	2014
	Cárdenas, R.; Miranda, N.	Implementation of the National Bilingualism Program: an intermediate balance.	2014

Regarding the first topic, in the face of the beliefs of teachers and their relationship with their pedagogical practices, Cortez, Fuentes, Ortiz and Guzmán (2013) in their work entitled "Teacher's beliefs of proficient teachers and their impact on pedagogical practices" analyze the beliefs that are present in teachers in the light of their pedagogical practices, from three teachers of a Chilean institution. This research revealed aspects related to teaching, the professional identity of the teacher and with characteristics typical of the students. They also showed themselves.

beliefs directly related to characteristics of exemplary teachers, such as interest in student participation, use of different teaching strategies and methodologies, considering the opinions, demands, individual needs of students, affective closeness

to their students, taste for teaching, positive expectations of students, among others.
(Cortez, 2013, p. 110)

In this sense, beliefs have been a topic of interest to different researchers, in terms of observing the impact they have had on classrooms practice. In this line, Diaz, Alarcón and Ortiz (2015) in their study entitled "A Case Study on EFL Teachers' Beliefs About the Teaching and Learning of English in Public Education" where they had an approach to the beliefs of sixteen teachers in the face of teaching and learning English in the classroom. From this study we could see the value of individual experiences as building beliefs, that is, the teacher's training and experiences are recognized as an exercise that identifies him and that leads him to act or think in one way or another. Likewise, teachers' beliefs are seen as a necessary element in the teaching of English and an aspect that allows multiple approaches to research in the classroom and reflections on how it is taught, how to learn and cross-cutting variables.

CHAPTER 3. METHODOLOGICAL DESIGN

1.1. Qualitative research

Talking about methodology implies a constant search not only in terms of thinking about what will be looked for, from what point of view, but also, thinking about how that search process will be done. The latter implies a relevant exercise insofar as it allows establishing a series of resources that are required in that process that mobilizes us and questions us. It is therefore important at this point to mention that this search is precisely this, a questioning that allows us to face different situations, knowledge and reflections.

Thus, for the purposes of this research, a work based on qualitative research is considered, since it requires an approach to others beyond statistical processes. Therefore, it is pertinent to approach this type of research since it aims to "collect data in the form of words and images, which will then be analyzed using various methods that do not include statistics or quantification of any kind." (Cepeda, 2006, p. 58). That is to say, it does not seek to provide a statistical response to the problems, on the contrary, it seeks to problematize the facts, make constant searches for the information, analyze and contact this information, not to transform it into results figures but to provide a framework for reference of the troubled actions in a broader reflective plane.

Likewise, "qualitative methodology can be defined as research that produces descriptive data: people's own words, spoken or written, and observable behavior." (Quecedo y Castaño, 2002, p. 7). Therefore, there is a direct relationship with the participants, either from their voice or from what the researcher observes of them, with the aim of "systematically describing the characteristics of the variables and phenomena" (Quecedo and Castaño, 2002, p. 12). For this, it

is necessary to highlight the role of the researcher as interpreter of these phenomena in relation to the multiple variables of the context in which the participants are immersed.

In this way, Álvarez-Gayou, et al (2014) compiles many of the previous elements and states that qualitative research:

It is the methodological procedure that uses words, texts, speeches, drawings, graphics and images to build knowledge of social reality, in a process of theoretical conquest-construction-verification from a holistic perspective, since it about understands the set of qualities interrelated characterizing a certain phenomenon. (p. 1)

That is, contrary to what happens with quantitative research, in the qualitative one a reading of reality is presented through different elements that allow building knowledge, since there is the possibility of understanding the same phenomena from different points of view and from non-quantitative data. In relation to this, the focus of the present investigation is the relationship between English immersions, the beliefs of the teachers who have participated in these immersions, this, from an analysis of the influence of immersions on the teaching beliefs of English teachers in the Meta department.

3.2. Case study

Thus, under the qualitative type of research, the present work is inscribed under the case study methodology, a term that has its beginnings in medicine and psychology and which was initially used to “name the careful analysis of an individual process that explains the dynamics and pathology of a disease. This method supposes that it is possible to know a phenomenon starting

from the intensive explanation of a single case” (Arzaluz, 2005, p. 109). However, other fields showed that it was also possible to carry out case studies on social problems, such as occurred in sociology and later, later in fields such as education; the latter being the field directly related to the investigative interest of the present investigation.

However, the case study has been considered a relevant tool in the field of education, since, as Yin (1989) cited by Martínez (2006) affirms, its strength “lies in the fact that it measures and registers the behavior of people involved in the phenomenon studied, while quantitative methods only focus on verbal information obtained through questionnaire surveys” (p. 167).

Likewise, it is also necessary to keep in mind the case study focuses on “a particular situation, providing an excellent way to analyze real-life problems and helping to understand the phenomenon under study, always being part of its objectives. Obtaining new perspectives and interpretations (Barrio, 2018, p. 4). That is, there is a relationship between the experiences of the participants, since they are the ones who have lived or know the particular situation, but each one from a different perspective. It is the latter that allows a look at the case as a construction based on the experiences of the subjects, that is, the case is insofar as it exists for the subjects who tell it.

Similarly, Pauline V. Young (1939) cited by Arzaluz (2005), defines the case study as

[...] a piece of information that describes any phase or the process of a unit's entire life in its various interrelationships within its cultural setting — whether that unit is a person, a family, a social group, a social institution, a community or a nation. When the study unit is a community, its social institutions and its members become the situations of the case or its factors, because the significance or effect

of each one is being studied depending on their relationships with the other factors within the total unit. (p. 273).

In another sense, Arzaluz (2005) proposes a series of qualities that were considered relevant when making the choice by this method and not another. This author states that the case study:

- It allows the possibility of studying human events and actions in their natural settings.
- It provides information from various sources and during a period that allows a holistic study of complex social networks and the complexity of social action and its social meanings.
- It provides the researcher with an overview of the ups and downs of social life over time and the unfolding of the patterns of everyday life as it changes.
- It allows theoretical generalization that involves the emergence of new interpretations and concepts or the reexamination of other concepts and interpretations in innovative ways.

These qualities are relevant for the present investigation, since it allows to clearly establish which elements the work under the case study covers and, also, delimits the actions of this type of method. In the same way, these qualities show an interest in the case study for the subject in context, his actions, new interpretations and reflections away from the static; oriented, in contrast, to the search for new scenarios from the analysis of experience and theory.

On the other hand, it is necessary to keep in mind that, according to Díaz (2015), there are three categories or types of case studies: explanatory, descriptive and of combined methodology. For the purposes of the present investigation, a descriptive case study will be used, the purpose of

which is "to account for a problematic situation in terms of a logic centered on a primary analysis of the subject / object of study" (Díaz, 2015, p. 15), being in this case the subject each of the participating English teachers and the object of study the different English immersion programs developed in the country. Likewise, this descriptive type is subdivided into three aspects: illustrative, exploratory and critical situation; and, it will work under the latter which aims to examine a specific situation of unique interest, or that serves as a critical test of a program, project, or strategy. (Díaz, 2015). So then, as a summary, a descriptive case study will be worked from the analysis of the critical situation.

This selection makes sense in the words of Diaz (2011) who states that "the essence of the case study is the description, explanation or understanding of an inter/subject / object, an institution, an environment or a unique situation and in a unique way. As intense and detailed as possible" (p. 21). Fact by which the research is part of the descriptive case study, with the aim of delving into these aspects and delving into the case in detail; as well as achieving a broader overview of theoretical relationships in a specific context.

Finally, it is necessary to bear in mind that "qualitative case study research uses the inductive method, and through the descriptions, interpretations, proposals for change, among others, of the cases under study, the theoretical contribution is produced". In this sense, the information collected, the theoretical approaches that are made, the conceptual relationships and analyzes, are aimed at presenting a theoretical contribution of the object of study, in this case, of the influence that immersions have had on teaching beliefs of the participants.

3.3. Population

- **Description**

The participants of this study are teachers of the English area from different public institutions in the department of Meta who have participated in more than three immersions in different settings at the national level and, in the case of one, at the international level. These characteristics are directly linked to the selection criteria of the participants, since it was necessary that they had participated in more than three immersions, that they were active teachers at the time of the interview, that they were teachers of public schools at Meta, a department in Colombia.

Regarding the number of participants, there are also multiple questions, one of them associated with the number used for this study, however, as stated by Barrio (2018) "the case study is not statistically representative, but it is analytically representative" (p. 4), that is, there is not so much priority to the number of participants in the process, but rather to the analyzes that the researcher can reach based on the information gathered and the theoretical bases.

Tabla 2. Teacher's description

	Academic level	Attendance to immersion programs	Years of work experience
Participante 1	Normalista Licenciatura	3	16
Participante 2	Normalista Licenciatura Maestría Doctorado	6	14
Participante 3	Normalista Licenciatura Maestría Dctorado	6	10

- **Academic level**

For this investigation, I worked with two women and a man, who from now on will be called participant 1 and 2 in the case of women and 3 in the case of men. Thus, in terms of academic level, participant 1 has a degree in languages; participant 2 has a degree in modern languages: English and Spanish, a master's degree in educational science and is about to finish her doctoral studies in educational science; Lastly, participant 3 has a degree in a foreign language: English, a master's degree in educational technology management, and a doctorate in educational science.

As shown in the graph, the three participants are Superior Normalistas, that is, teachers who studied in Normal schools and did their training as teachers from school; likewise, all three have a bachelor's degree. Similarly, participants 2 and 3 have a master's degree and they are currently pursuing doctoral studies.

- **Number of immersion programs in which they have participated**

As part of the selection process, these teachers were selected not only because of their location in the department of Meta, but also because each of them has participated in more than one immersion, in the case of participant 1 has attended three of them, and the other two participants have attended six immersion programs.

- **Work experience**

It was considered necessary to inquire about the years of work experience of the participants as an indicator of their relationship with the English area; however, as an aspect to highlight, it was found that currently for some of them the exercise of teaching was not it is attached only to this area.

So, although their training areas are linked to English, their work actions are not, as can be seen in the following table that relates the participants with the areas they currently guide. It should also be noted, in the case of participant 2, that the job assignment presented in the table is recent and that before this, all her experience was as a teacher in the English area.

Tabla 3. Current job assignment of participating teachers

Participants	Current job assignment	Workplace
1	English teacher	Villavicencio Higher Normal School
2	Spanish teacher	North Carolina, USA.
3	English and technology teacher	Brisas de Iriqu� Educational Institution (Granada, Meta) Granada Normal Normal School Caribbean University Corporation

** Participant 2 is currently working temporarily in the United States, however, her experience in relation to immersions is based on what happened as an English teacher before traveling.*

3.4. Data collection instruments

The current research exercise requires not only a process of theoretical searches, but also relationships with practice. To know the latter, it is necessary to establish an information gathering process that provides the information that put in dialogue with the theory and the contexts, for this reason, for the present work, one essential instrument was used: the semi-structure interview. It is necessary to keep in mind that in the case study method, the data can be obtained from a variety of sources, both qualitative and quantitative; that is, documents, file

records, direct interviews, direct observation, participant observation, and physical facilities or objects (Chetty, 1996). That is to say, there is a multiplicity of tools that allow it to be possible "to approach this phenomenon and be able to discover, interpret and understand the perspective of the participants of social reality" (Martínez, 2006, p. 172), both of the participants as of contexts.

3.4.1. Interview

For this reason, the use of the interview is proposed (Annex 1) with the aim of revealing the beliefs that arise from teachers before, during and after their participation in English immersions, for this reason the questions that are asked are divided into three stages, with the aim of giving account of these beliefs not only at the end of the process, but long before the teachers participated in the immersions.

As an information gathering tool, the interview was used, which was established as "a conversation that proposes a certain purpose different from the simple fact of talking" (Díaz-Bravo, 2013, 163), however, despite it is the technical structure uses a colloquial language that allows a more pleasant approach with the interviewee. On the other hand, there are three types of interview: structured, semi-structured and unstructured; For this research process, the semi-structured interview was used, which starts from "planned questions that can be adjusted to the interviewees" (Díaz-Bravo, et al, 2013, 163) and that requires less flexibility than structured interviews, with the aim of adapting to the interviewees and obtaining the greatest amount of useful information for the objectives proposed by the researcher.

Likewise, Díaz-Bravo (2013), based on Miguel Bravo's proposal, raises a series of recommendations necessary to carry out a semi-structured interview, so, for the purposes of this investigative work, the following stand out:

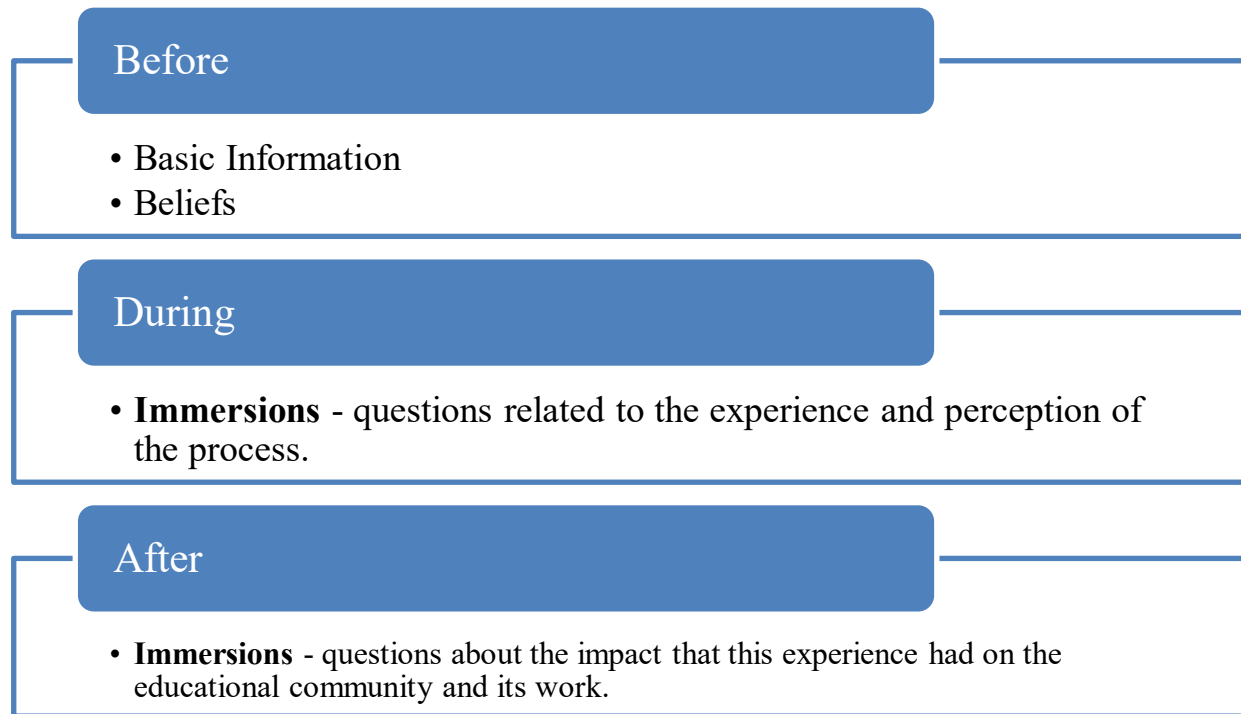
- Have an interview guide, with a defined structure, either by themes or categories, which must be based on the research objectives and the theoretical framework.
- That the interviewee knows the purpose of the interview, as well as his authorization for the treatment of his personal data within the investigation.
- The interviewer's attitude should be receptive and not judge the responses of their interviewees, as well as allowing the interviewee to speak freely and spontaneously.
- It is also relevant that the interviewer invite the interviewee to make clarifications on the topics being addressed, expand information, so that their answers are much clearer.

Thus, the interview used is divided into three parts: before, which refers to a series of questions about the beliefs of the participants and basic information, built before going to the immersions. Also, in the basic information, questions are asked about their academic training, work experience, institution in which they work, among others; and in beliefs, for aspects such as what led him to become a teacher, how he considers that he should learn English, what he considers to be the right age to learn a foreign language, etc., in such a way that it is possible to create a profile of the interviewee before and after participating in the immersions.

In addition, in the second part of the interview, questions related to the immersions in which they participated, how that experience was and the perceptions they have regarding how the process developed, positive or negative aspects of it, among others, are presented. Finally, in the third part of the interview, immersions are also presented as a topic, but with questions related

to after attending this process, how this transformed their work or in some way their students or educational community.

In general terms, the structure of the interview is presented in the following graph and each of the questions in Annex 1 is expanded.



Graph 2. Interview structure

CHAPTER 4. ANALYSIS

This chapter presents the analysis of data collected from the three semi-structured interviews and the findings of the investigative work. The different categories and subcategories are first described and then findings and analysis are presented.

4.1. The Grounded Theory

This research study was based on the principles of grounded theory, which according to Strauss Corbin and (1998), refers to a theory derived from a series of data collected systematically and analyzed within an investigative process. (p. 13). In this sense, it is necessary to specify that, for these authors, the theory refers to a set of constructed categories, that is, themes and concepts, that form a theoretical framework and that allow explaining a social, psychological, educational phenomenon, among others. (p. 25). In this sense, rather than proposing a theory, an approach is intended to some findings that allow an explanation of a phenomenon, in this specific case an educational phenomenon.

So then, compared to the grounded theory, this research was based on three important moments for data analysis: the first was the description, there was an initial situation, what happened with the i in Colombia, from where they worked on them and what was the place of teachers in this process; in a second moment, a conceptual ordering was carried out, where a series of events were classified, what are called categories in the investigation and; in a third moment, what, from grounded theory is called theorizing, was carried out, which consists of the construction exercise, that is, of analysis of the previous aspects and proposing new ideas based on these ideas.

Glaser (2000) cited by Lúquez and Fernández (2016) affirms that grounded theory is relevant

para fenómenos relacionados con la conducta humana dentro de un determinado campo de estudio, por constituir una metodología adecuada para determinar el conocimiento de un fenómeno social y, en particular, por contar con el significado que surge desde los datos o información emitida por los informantes, sean estos: personas, documentos, discursos, misivas u otros. (p. 106)

for phenomena related to human behavior within a certain field of study, because it constitutes an adequate methodology to determine the knowledge of a social phenomenon and, in particular, because it has the meaning that arises from the data or information issued by the informants, be these: people, documents, speeches, missives or others. (p. 106)

In this sense, this methodology also requires a specific type of researcher, who is creative, which is decisive when addressing the meanings of the studied phenomena. Likewise, a critical and reflective researcher is necessary who makes it possible to delve into the interview questions, with the aim of obtaining relevant information for the investigative exercise.

4.1.1. Color code

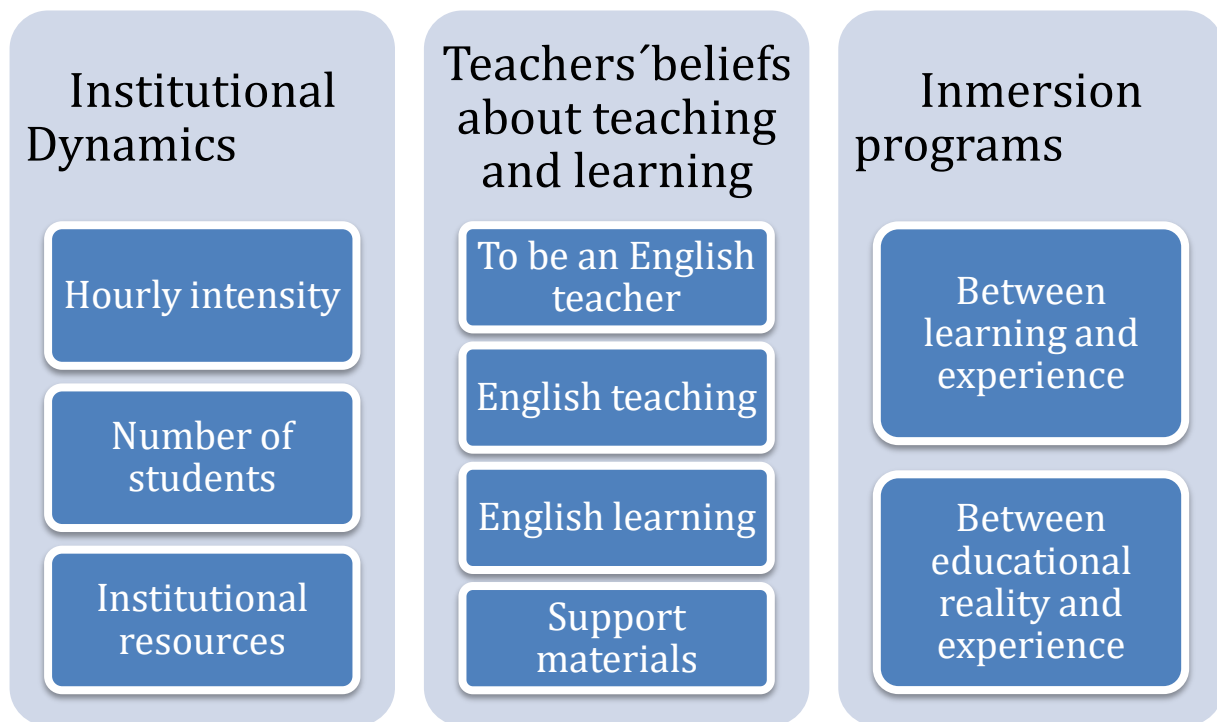
From the three interviews carried out with the participants, a large amount of information was obtained that at the time of analysis requires a specific organization. In this sense, a transcription exercise was carried out in the first place, that is, to put each of the audios into text. In a second moment, a detailed reading exercise was carried out that allowed to establish specific categories and, in a third moment, the analysis of the categories was carried out in relation to the theoretical approaches and the objectives of the research.

The process of construction of the categories was carried out through a coding process, through a color code, that is, assigning a color to words or sentences that were constantly mentioned by the participants. In this way, the different colors could be grouped at the end and established which general aspects they referred to. In this way, the proposed categories and subcategories were established.

In this sense, before doing this detailed reading exercise it is necessary to establish which code will be used, since there is a great variety of codes, including symbols, letters or numbers; the important thing is that there is clarity for the researcher and can easily unify their meanings. In this way, it was possible to establish the most outstanding aspects in the interviews and to build from there the different categories of analysis.

4.2. Description of categories

Each one of these categories will be developed from a critical analysis (Annex 2) regarding what was raised by the participants, in such a way that an approach to the influence that the immersions have had on the teaching beliefs of the teachers of the English from the Meta department. Likewise, this analysis will show what was exposed in the interviews in relation to the objectives and some theoretical approaches exposed previously, this, mediated by the reflections and questions that arise from the reading of these elements.



Grahp 3. Analysis categories and subcategories

- **INSTITUTIONAL DYNAMICS**

In this category, institutional aspects are developed, aspects that are already established that do not depend on the actions of teachers, but which, nevertheless, affect their pedagogical actions, as I mentioned. Still in the different interviews. As mentioned in the public policies section of this document, these policies have been oriented more towards favoring administrative processes than pedagogical ones, an aspect that is evident in the distance that these policies have taken from the participation of teachers in their construction.

- **TEACHERS 'BELIEFS ON TEACHING AND LEARNING**

Addressing this category allows an approach to the beliefs that teachers have about how teaching and learning should be, about the notion of being a teacher and the role of some support materials in this program. Treating this aspect will be a way of contrasting with the following category and observing whether or not these beliefs have changed or been influenced after participating in an immersion process and, in what way these changes have been presented.

- **IMMERSION PROGRAMS**

This category shows the beliefs that teachers have about the teacher training process called immersion and the transformations they had, from their cultural and pedagogical experience, to the changes in their levels of English. Likewise, it will be relevant to observe how these changes have affected the actions of the teacher in the classroom and the students' vision of this process.

4.3. Category analysis

4.3.1. Institutional dynamics

4.3.1.1. Hourly intensity

From what the interviewees suggest, the hourly intensity of English classes is a limitation of the teaching and learning process, since there are, per group, between 2 and 4 hours of class per week. This, without counting that on many occasions these spaces are affected by the institution's own exercises: parent or teacher meetings, celebrations, sports week, among others.

Then, it is necessary to resort to what is proposed in the NBP where it is established that its objective is “to achieve citizens capable of communicating in English, in such a way that they can insert the country into universal communication processes, in the global economy and in cultural openness, with internationally comparable standards”. (NEM, 2006, p.6). However, a distance can be evidenced between what the NEM proposes and what could be achieved with a maximum of 4 hours of English a week, in the best of cases. In this sense, it is evident that in the background there is no real intention to promote the learning of English, but, if there are demands in terms of communicative competences that it is difficult for many students to reach only from what is proposed in the institution.

On many occasions, the teacher tends to be blamed for not taking advantage of these spaces, however, it is not about distributing time but about establishing an interest in learning rhythms, the value of monitoring the processes and not only throwing a series of contents. But, apparently when thinking about the allocation of these times they are only focusing on the final objective, on internationally comparable standards, but not on how education is given in the country.

4.3.1.2. Number of students

Likewise, another aspect that worries teachers regarding the teaching of English is the large number of students in the classroom, since according to what Monks and Schmidt express “class size has a negative impact on the student-rated outcomes of amount learned, instructor rating, and course rating (2011, p. 15), likewise, “Reducing class sizes will lead to significant improvements in student ratings and self-reported course outcomes. (Monks and Schmidt, 2011, p. 15), since a large number of students in the classroom generates dispersion effects and make the teachers' work more complicated. In addition to this, it can also be evidenced that when there are many students, important follow-up processes in the classroom are neglected, as well as individual attention to the different learning rates. Individual required for the English area or even any area. In this sense, aspects such as feedback and listening to students become an exercise little used, since the time to address what is requested by the institutional curriculum is prioritized.

Faced with this issue, the MEN (Concept 144558 of 2017) establishes the following table showing the number of students that can be in the classroom according to the type of environment:

Table 4. Number of students per environment

Environment	Maximum number of students / teachers	Área (m2/Studiant)
Preschool	20	2,00
Basic and medium (6-16 years)	40	1.65
Special	12	1,85

Prepared by: Ministry of National Education. CONCEPT 144558 OF 2017

However, although the National Government establishes these aspects, the educational reality of the country is different, since, as one of the teachers interviewed mentions “One of the greatest difficulties within the context of language teaching in public schools is the amount exaggerated, I would say, of students in a classroom, 45 or 46 students in an insufficient space for them” (Participant 1, Annex 3). Likewise, participant 2 mentions "I have 48, 45 students, many. So sometimes one says not even if one as a teacher has the best planning, they will not give the same results if he had few students" (Annex 4). However, it is not only a question of questioning the physical space of the institutions, but that space hinders the individual monitoring processes that are required for the English area or, even, any area. In this sense, aspects such as feedback and listening to students become a rarely used exercise, since the time to address what is requested by the institutional curriculum is prioritized.

4.3.1.3. Institutional resources

On the other hand, the case of the resources of the institutions implies thinking about a public budget, the teachers interviewed agree on the difficulty of this, as mentioned by the participant 1 “Each area searches for its technological resources, so fortunately the area of English counts with a place of resources in English that we have obtained from the different projects that we have developed with the Ministry, with the British council” (Participant 1, Annex 3). Likewise, participant 2 mentions "I have 48, 45 students, many. So sometimes one says not even if one as a teacher has the best planning, they will not give the same results if he had few students" (Annex 4) and in the same way something similar mentions the third participant. However, this makes it possible to ask what happens with the other institutions, with those where teachers have not attended these immersion or training processes?

Finally, it is clear that institutional dynamics have become a limitation of pedagogical actions, either since time, the overcrowding in the classrooms or the resources assigned to the area of English. Likewise, it can be shown that, for teachers, although these aspects are relevant and make teaching and learning difficult, they do not represent a pause in the process. Of course, it would be better if more hours per week could be adjusted for each group, or if there were at least half of the students in each classroom and with technological and didactic resources, but, despite the fact that this is not always available, there is a conviction that the teaching of English is possible.

4.3.2. Teachers' beliefs about teaching and learning

This section will show the beliefs that participating teachers have about what they consider to be teaching and learning a foreign language.

In this sense, it is necessary what has been said about beliefs from different authors, for example, Hashweh (2005) cited by Solís (2015) “all people use beliefs to remember, interpret, predict and control the events that occur and based on them, make decisions (p. 232). And, in this sense, Solís (2015), affirms that “the beliefs that teachers have about how their actions should be are decisive when organizing the activities to be carried out in the classroom” (p. 232), since it is from these decisions that what they will do in the classroom will depend on:

4.3.2.1. To be an English teacher

Being a teacher implies thinking about actions in the classroom, the result of teachers' experiences, as a social construction, since “teaching practices are socially and contextually mediated, teachers are strongly influenced by their previous experiences as students, their professional training, and their personal beliefs about effective teaching” (Díaz, et al. 2012, p. 9).

In this sense, in the teaching practice there are some ways of being established by the teacher, many of these actions learned socially from the teachers they had or from how they themselves see learning and teaching.

Faced with this aspect, participant 1 mentions that there are different factors that determine being a good teacher, including:

pensar en las necesidades de los estudiantes, estar capacitándose constantemente, estar a la vanguardia del idioma, es necesario planear muy bien lo que se hace, tener siempre unas metas establecidas [...] es necesario también ser muy creativo para lograr motivarlos, enamorarlos del aprendizaje del idioma y, así mismo, brindarles posibilidades de explorar sus habilidades y potenciarlas. (Anexo 3)

think about the needs of the students, be constantly training, be at the forefront of the language, it is necessary to plan very well what to do, always have set goals [...] it is also necessary to be very creative to motivate them, make them fall in love with learning of the language and, likewise, offer them possibilities to explore their abilities and enhance them. (Annex 3)

A type of teacher can be evidenced who thinks of their actions as a way of affecting students, that is why it highlights the importance of training, of being at the forefront, of being creative, since it establishes in a certain way that, their knowledge and way of being affect the teaching process. Likewise, it mentions that “ways are sought for students to improve their language skills through activities, from strategies that one learns along the way” (P1, Annex 3)

that is, being a teacher is also a constant search improvement, both individually and for their students.

A different case is what happens with Participant 2, for whom the teaching exercise comes into her life as an aid to achieve other objectives "I wanted to be a hostess, because I knew I would need languages or wanted to be a language teacher" (Annex 4). That is, being an English teacher implies perhaps a fortuitous event, she even mentions "I ended up being an English teacher then." For this reason, it is considered that English appears in her life from learning a language, but not from being a teacher.

In the case of participant 3, I find a mixture of the two aspects mentioned, on the one hand, learning a language as a possibility of opening up to the world, "I teach English because I wanted to learn it, it became a challenge, also because I saw the importance of it in the globalized world, being a universal language, which opens the doors in different sectors" (Annex 5) and, on the other, to think of being a teacher as such as a way of learning, although the why in the educational field does not stand out much, if as something necessary in the globalized world, since it expresses that the learning of a language is shown as an almost individual exercise. In both the second and the third participant, there is a notion of being a teacher because it is important in his realization as a person and professional, in his possibilities of opening up to the world; but he moves away from the classroom, from the students and from being a teacher with a social function, as expressed by the first participant.

Language learning is shown as an almost individual exercise. In both the second and third participants, there is a notion of being a teacher because it is important in their realization as people and professionals, in their possibilities of opening up to the world; but it departs from the classroom, from the students and from being a teacher as a social function, as the first participant sees it.

4.3.2.2. English teaching

Thus, having a perspective of what it is for the interviewee to be a teacher in their area allows us to recognize what vision they have of their exercise, what they believe about teaching and learning. One of the aspects that stands out is the use of communicative action, since "Teaching a language is not the same as teaching another area of knowledge, because it is a communicative story from day to day". (P1, Annex 3). In other words, it is a constant communicative exercise, which presents new aspects every day. However, not everyone sees it that way, since the P3 mentions his interest in writing and orality as skills in which he focuses more in his classes, which allows us to observe that he prioritizes some skills more than others according to what you think should be taught.

In view of this, P1 presents the learning of a foreign language as a continuous communicative process and, in the case of P2 "the first thing you do is listen and try to imitate what you hear, Is the way in which you should begin to learn a language: listening and speaking, and then continue with the process of reading and writing"(Annex 4). So, although there are differences in their appreciations, it is clear that there is a communicative process that must be retaken in the classroom.

Likewise, it is possible to question that, apparently, it is considered that there is only one way of learning, as mentioned above, through a few steps or sequence, even P2 affirms that "I teach them how it is the way in which they can communicate in a foreign language "(P2, Annex 4), likewise, it states that " A good English class must have a good initial motivational activity, it must make it clear what the objective is from a communicative approach of use of the language and it must develop a control process "(P2, Annex 4). It seems that there is a manual for teaching, a way of thinking in the classroom and its dynamics, something very similar to what happened in

traditional education, even thinking at a specific time for motivation is part of that type of traditional education. Isn't motivation part of the whole process and not just a few minutes?

A similar case occurs with P3, who states that in an English class they must:

Llevar la parte práctica de una manera dinámica y buscar que en la clase se obtenga un producto de aprendizaje, algo que ellos logren desarrollar y demostrar, ya sea una actividad escrita, oral, un video, un *role play*, pero que haya un producto en cada clase” (Anexo 5)

Take the practical part in a dynamic way and look for a learning product to be obtained in the class, something that they manage to develop and demonstrate, whether it is a written, oral, a video, a role play activity, but that there is a product in each class ”(Annex 5)

According to this, on the part of P2 and P3 there is the belief that learning should be more a result than a process, which shows that there is no exercise in reflection on learning a foreign language. Regarding this, the opposite occurs with P1, who affirms that, although different processes are carried out, there is no writing about them, on which one can return and from there, plan new pedagogical actions. This, in the background, shows an interest in reflecting on their teaching practice, going back to what is written and modifying aspects of their classes, something that is not evident in P2 and P3.

4.3.2.3. English learning

In this section you will be able to appreciate the beliefs of the participating teachers about learning English, some of them linked to the importance of the context in their teaching practice, the environment of the English class, the role of motivation in learning, the value the development of communication skills, the relevant age to learn English, among other beliefs that allow us to have a vision of the beliefs that teachers have about learning a foreign language.

On the other hand, another of the relevant aspects in the learning and teaching process is the value that is given to the context. Faced with this, P1 mentions that "To approach learning I definitely consider that the bilingual context is very important to have the possibility of living the language in real time and situations" (Annex 3) an aspect in which schools do not place much emphasis. It is possible from this notion of context to think about the value of immersions, since, precisely, public schools do not promote that the English classroom is a setting for practicing the language.

This, from what P1 mentions "using 100% of the class in English, it did not happen because the student who got frustrated, who does not understand and the father of the family has one: that you traumatized the child, and then one ends speaking in Spanish" (Annex 3). For this reason, it seems that the educational system itself does not want that bilingual environment or perhaps they have the notion that it is possible to learn from other strategies, not speaking English, an aspect that is also complex.

Faced with this notion of context, P2 mentions that "The more learning is natural, the more communicative, it is easier to learn" (Annex 3) and, in this sense, there is a close relationship with the bilingual environment referred to with P1. However, the context is not always considered a relevant learning element, an example of this is P3, who states that "the best

way to approach the learning of a foreign language is the motivation towards learning, the interest in learning to starting from activities that are significant” (Annex 5). That is, learning is observed as an option that is chosen, but also, from an exercise that can be established in others through motivation, which allows us to question what learning depends on, lack of interest on the part of the student? student or lack of motivation on the part of the teacher? Seeing it this way clearly limits the multiple variables that affect or determine the learning process.

Likewise, thinking about learning English, often implies questioning the skills (speaking, listening, reading, writing) and trying to define hierarchies, steps or ways to approach these, however, as mentioned P2 does not privilege only one of these skills, but if there are some that occur first than others, such as occurs when you begin to speak, listen and then if you approach reading and writing, which does not imply privilege a skill, but establish different spaces for the development of these.

In another sense, another of the relevant aspects when talking about the beliefs that teachers have about teaching and learning, shows that, compared to this last aspect, there is the belief that age is also a determinant in the learning process.

In this sense, P2 mentions that “the best age to start learning a foreign language is from a young age. [...] The little ones are more attracted to the novelty [...] they do not suffer from grief, the older ones suffer, they learn more easily, they are less distracted” (Annex 4) in the same way, the P3 affirms that “it is never too late to learn the language, so at any age it can be done if there is perseverance and dedication. However, if I consider it better when it is at an early age” (Annex 5). So, there is a tendency to think that it is much better to learn a language when they are young, and, although they mention that it can be learned at any age, it does not seem like a convincing statement, less when it is signed again that it is considered better to start at an early

age. This trend leads to question whether it is indeed much better for children to acquire skills in a foreign language quickly and not when they are adults.

Faced with this, and as a way of questioning what was mentioned by the participants, a study carried out by Quidel (2014) shows that there is no relevant impact on the teaching of English at an early age, since, according to the results of their research, although "Half of the evaluated students had access to the teaching of the English language from the first year of basic education, only 50% of them managed to respond satisfactorily" (Quidel, et al., 2014, p. 52) and, in this sense, an approach at an early age does not ensure learning English.

This is presented precisely because there is no single way to learn a foreign language and because there are external factors that can modify these ways of learning, which again shows the value that context has in learning. Then, it can be affirmed that, although it may be more favorable or recommended from the opinion and experience of the participants, age is not a determinant of satisfactory achievement in the face of learning a foreign language given its multiple social, contextual and pedagogical variables.

4.3.2.4. Supportive materials

In addition, it is clear that talking about learning implies referring to multiple actors and actions that affect this process in the classroom. In this way, an approach to the supportive materials used in the classroom is necessary, an aspect that the participants consider important, but, more than its use, they privilege how that use is given in the classroom. In this sense, it is necessary to think about the use of material, as stated by Manrique and Gallego (2013) "materials are tools that the teacher appropriates in their practice, but it becomes intentional and didactic to the extent that that allows the student to interact actively with their knowledge" (p. 107). That is, there must be a

relationship between the material that is presented and the objectives proposed in the classes, in addition, it must be a material according to the needs of each student, connected to previous knowledge and that enables the acquisition of new skills.

In this sense, the material used cannot be random, since in addition to the above, it must be thought of an environment that motivates the student or allows him to get closer to each other. The material is significant, as stated in P1 “you have to start by using appropriate audiovisual material, because depending on the topic, the age of the students, something they like, a video, songs, a conversation, I think a lot audiovisual material definitively ”(Annex 3). Along the same lines, the P2 establishes a direct relationship between the material and the coherence with the process carried out in class, “we cannot simply reach out and take whatever material one comes across and put it on without having a meaning or coherence with what we are teaching, with the objective of the class” (Annex 3) while criticizing those teachers who do not observe the importance of this and only use a text, without thinking about the age of the students, relevance of the topics or level, but it becomes an automaton action.

Likewise, the P2 states that the use of the material must be a set, from the decoration of the classroom, the visual or audio material that is shared with it, that is, it must have a meaning, a unity among all of them and not only A number of activities are objective. Likewise, “all kinds of resources are important, as long as they tend towards learning, I consider it good to work with real material and elements of the environment, if the subject to be worked on encourages it” (P3, Annex 5). In this sense, the material arises from a reading of the context, the students and the objectives of the classroom, likewise, the participants mention on several occasions in use of the guide text, an element that can be counterproductive in the classroom, since for some teachers, it becomes their only channel of communication with students.

But, according to the participants, although it is a guide and contributes if seen as such, it cannot become a replacement for the teacher, "it is a tool that can be complemented with material brought by the teacher" (P2, Annex 4) but don't limit your actions in the classroom. It also implies thinking about how this text should be worked on, since it requires accompaniment and follow-up, to be consistent with the work in class and not just a few pages to fill out each week, as is often the case. As mentioned in P3, this text aims to "support educational work" but not to become a limitation of the pedagogical or significant actions of the student.

So then, compared to the use of materials, the use of technology is highlighted as an essential element of learning, however, it is not always possible given the conditions of the institutions in which teachers work, however, there is an intention to the use of new resources. Likewise, it is borne in mind that meaningful material is built in the classroom, that is, "it is good for students to create their own resources, this will be much more meaningful for them. That is, for example, lotteries, tokens, their own flash cards, their own presentations" (P3, Annex 5). In this sense, it can be seen that there is an idea of support material aimed at collective construction, not only from the teacher to the students, but also a way of thinking about the material as a thinking exercise from which one can interact.

Finally, it can be appreciated from the above, the beliefs that the participating teachers have about different aspects related to the teaching and learning of English. Now, from an approach to what the teachers lived and think about this training experience, it will be possible to observe the influence that the immersion programs had on the beliefs that have been exposed and the ways of thinking about teaching.

4.4. Immersion programs

4.4.1. Between learning and experience

The immersions of English teachers in Colombia have become not only a learning scenario, but also a life experience, or at least that is how the participants report it, since it has allowed them methodological and pedagogical aspects. But, in addition, and perhaps one of the aspects most mentioned by them: the experience has brought them closer to the cultural knowledge of different scenarios in the country, since they have participated not only in one but in several immersions, in the case of one of them, six immersions. This makes it possible to question the reason for the immersions from public policies, from the teaching practice and from the experience of communication in a foreign language

In this research project it is proposed to show that the immersions have influenced the beliefs that teachers had about learning and teaching, part of this is reflected in the way in which, after participating in the different programs, they have shown a transformation in the way of teaching, of seeing learning, of obtaining new knowledge, of thinking differently, the way of observing methodologies, of thinking differently from the Students and the different aspects that surround the educational scene.

Faced with this, the motivations that teachers have had to participate in the immersions have been different, for example, P2 affirms that it was motivated by "the need to improve mastery of the language" (Annex 4) this with the aim of providing their students a better quality of teaching. Likewise, P3 affirms that he was motivated by "the desire to learn different strategies and methodologies to improve my teaching practice and at the same time, also to be able to interact in a context that allows me to place my skills in real situations" (Annex 5). Somehow, the

objective was in two directions: to improve his English level personally and to improve his teaching practice.

In this sense, it is necessary to question why it was necessary for an English teacher to attend six or perhaps more immersion programs, was not a good immersion program enough to improve? Didn't they have a good undergraduate and graduate degree to improve both linguistically and pedagogically? Weren't years of experience enough to be good? What happened to the teachers who have never been to an immersion and who have a low level of English? On what aspect is the selection of teachers who attend the immersions based if it is not their low level and their need to improve? Although teachers mention that they attend immersion programs to learn and improve their language level, it is likely, although it is not possible to know that specifically, that their motivations are different, for example, traveling, meeting people, changing their work environment for another, among other reasons that may contribute to thinking about why sometimes the expected results are not obtained: improving the level of language.

However, the P3 affirms that if it considers it necessary to participate in more than one immersion, since in each of these new are learned, at the same time that “they allow learning in a real context, simulating the English foreign language in the context of the native person, since in our institutions there is very little interaction that is made of English (Annex 5), likewise, “each immersion has had its advantages and its good products and they have not resembled each other, they have had different goals and strategies, although the purpose is the same” (P1, Annex 3).

If we start from this, it would be justifiable the little varied participation of teachers in the immersions, but what sense would it have for institutions that have teachers who have not participated in these training processes? In addition, it is assumed that public policies have

thought of a national plan, not just a few. The fact that each immersion has new challenges does not imply that you have to participate in all the immersions to learn something new in each one, but that each training is complete and provides the teacher with enough tools to improve their process autonomously.

As some participants mention, in a month there will not be a great advance in the level, but there will be a conscious exercise of errors or deficiencies in the English language, which will allow the teacher to work on them. Likewise, in this immersion time, tools are provided, not solutions to the existing deficiencies in the classrooms of each teacher, therefore, it is necessary for the teacher to acquire skills in the immersions and to work on a reading of their context.

On the other hand, the immersions have contributed to teachers especially in a positive way, as they mention, in the case of P1:

la inmersión aparte de la formación que ofrece al docente, y la posibilidad de interactuar con varios colegas, eso hace que haya un intercambio de experiencias que enriquece de cualquier manera la práctica pedagógica de cada uno, y no llega muy motivado de esas inmersiones, de haber tenido la posibilidad. La evaluación de los procesos si genera cambios, cambios en la rutina, en el protocolo de clase, en la manera en que se planea y se dirige las actividades y aun sin seguimiento, que sería lo ideal, pero si yo creo que no es en vano y genera avances en la práctica pedagógica en el aprendizaje del idioma. (Anexo 3)

the immersion apart from the training offered to the teacher, and the possibility of interacting with several colleagues, that makes for an exchange of experiences that

enriches the pedagogical practice of each one in any way, and does not arrive very motivated from those immersions, if they have had a chance. The evaluation of the processes does generate changes, changes in the routine, in the class protocol, in the way in which the activities are planned and directed and even without follow-up, which would be the ideal, but if I believe that it is not in vain and generates advances in pedagogical practice in language learning. (Annex 3)

In this sense, a change is generated in the way the evaluation processes were observed and how it is possible to see them after the immersions, likewise, the immersions allowed an approach to planning and monitoring, although the latter does not occur. Constantly in the institutions, given the institutional dynamics that make this program difficult, one of the changes that stands out the most is interaction as a strong element of the immersions, since they are the space that it is not possible to have in the institutions in which teachers work, for this reason they consider the approach to speech, to the interaction with others.

Likewise, the immersions, although they have specific purposes, the teachers also attend with certain objectives, which are not always on the same line of the immersion, as mentioned by P2, who states

Yo siempre iba con un objetivo a las inmersiones: y era que quería ser mejor maestra, que quería darle a mis estudiantes lo mejor, puede haber personas que han ido a más de 6 inmersiones, pero pueden seguir siendo el mismo maestro que entro a la primera inmersión. Son una buena estrategia, siempre y cuando el maestro sepa a qué ir, tenga un objetivo claro. Y que las inmersiones estén bien estructuradas.

Que la inmersión como tal, tenga un objetivo claro, de formación profesional, no de inversión de dinero. (Anexo 4)

I always went with one goal to the immersions: and it was that I wanted to be a better teacher, that I wanted to give my students the best, there may be people who have gone to more than 6 immersions, but they can still be the same teacher who entered the first immersion. They are a good strategy, as long as the teacher knows what to go for, has a clear objective. And that the immersions are well structured. That the immersion as such, has a clear objective, of professional training, not of investment of money. (Annex 4)

That is, there must be a critical notion on the part of the teacher that allows them to know what their pedagogical role is in these immersion programs, that there is a transformation between the teacher who enters and leaves an immersion, otherwise, it would only be a space recreational for teachers. They will be the teachers themselves, from their individual actions and then in the classroom, they realize the value of these processes, however, sometimes the immersion turns into leaving the institutional routine, the space to meet friends, among others. Thus, the teacher must be aware that immersion implies that he must assume an active role inside and outside this process, that he must adjust his work to the new knowledge and apply it in the classroom. And, in this sense, it is worth asking what happens with the knowledge they acquire, how is it applied? Who monitors these processes in order to improve and not just monitor? Similarly, the P3 establishes the value of these programs by the use of the language, that is:

son muy buenas porque es una forma muy natural de aprender el idioma. No solo ayuda a aprender las habilidades lingüísticas del mundo real, sino que hace que se aprenda de una manera divertida, ya que propone una variedad de temáticas a trabajar en cuanto al aspecto lingüístico como metodológico de la enseñanza del inglés. (Annex 5)

they are very good because it is a very natural way to learn the language. Not only does it help to learn language skills in the real world, but it also makes it fun to learn, since it proposes a variety of topics to work on in terms of the linguistic and methodological aspects of teaching English. (Annex 5)

Seen in this way, the natural environment for learning a foreign language is privileged, a contradictory aspect considering the few interactions in foreign language that occur in institutions. In this sense, immersion programs are a natural learning space only for teachers, but difficult to do in classrooms, where the number of students and interaction spaces are limited? This question allows an approach to know how teachers put into practice what they learn, to know whether or not it is possible to carry out activities arranged for a group of immersion and a student group. It is here where we talk about the variables, about reading the context, evaluating and characterizing the population and, likewise, evaluating the strategies, that is, the activities that were used for teachers in the north of the country, surely, they do not work the same for those teachers of the Meta. Faced with this, the immersions work from homogenization, however, it is the teacher's job to read their immediate context and adapt it to their classrooms.

Now, to resume the transformation that each teacher had after participating in the immersions, one can think of P2 who affirms that the immersions changed “the way of seeing the teaching of a foreign language. They made me understand from where I should teach, from where I should plan my classes, that communicative approach that I should give it and put aside being teaching topics” (Annex 4). An important aspect, since, in the background, not only the way of approaching knowledge was transformed, but also the beliefs about a single way of teaching. Although the participants affirm that they do a different practice, when faced with the immersions, they may notice that the exercise they did actually required more creative, pedagogical and rigorous elements in theoretical terms. But it is the immersion that allows them to recognize their shortcomings.

Likewise, the P3 states:

Las inmersiones contribuyeron de forma positiva en mis conocimientos y quehacer docente, ya que logré aprender diferentes metodologías, estrategias, juegos y dinámicas que logré replicar en mi aula de clase, además los exámenes permitieron leer mi conocimiento en el inglés con el fin de trabajar en torno a mis debilidades. He logrado mejorar mis habilidades en el habla y escucha. Al tomar riesgos en las diferentes actividades propuestas en las inmersiones. (Annex 5)

The immersions contributed positively to my knowledge and teaching work, since I managed to learn different methodologies, strategies, games and dynamics that I managed to replicate in my classroom, in addition, the exams allowed to read my knowledge in English in order to work in around my weaknesses. I have managed

to improve my speaking and listening skills. By taking risks in the different activities proposed in the immersion programs. (Annex 5)

According to this, you can read some shortcomings in how it is taught and how there are gaps in how to share knowledge with students. At the time when teachers appreciate the new known strategies so much, they show an interest in strengthening their teaching work with new ways of reaching knowledge and interaction with their students. When mentioning what it was that impacted them the most, in the background they reveal what was not present in their classes.

Likewise, in the face of this experience of transformation and learning, P1 affirms that the immersions allow them an approach to new theorists and strategies, at the same time that it delves into updating them in the face of linguistic aspects, since there are words that have changed, new ways of saying a word or referring to some aspect. It is therefore necessary to think of the value of updating as an aspect that must be done, even when not immersed, but as part of the constant reflection work of the teaching exercise.

On the other hand, it should be noted that, in these processes, there may be advantages and disadvantages, not all training meets the expectations of teachers, but not many teachers meet them in the face of the opportunity they have. On the positive side, the P3 mentions that:

Lo más positivo de las inmersiones fue conocer nuevas personas, nuevas culturas, al interactuar con los *fellows*, los nativos usuarios de la lengua, aprender diferentes formas, involucrarme en juegos, dinámicas, actividades grupales, individuales, aprender modelos actuales de enseñanza, estar involucrado en un contexto en el

que todo el tiempo se tiene que comunicar en inglés, colocado a prueba mi conocimiento. (Annex 5)

The most positive thing about the immersions was meeting new people, new cultures, interacting with fellows, native language users, learning different ways, getting involved in games, dynamics, group and individual activities, learning current teaching models, being involved in a context in which all the time you have to communicate in English, put my knowledge to the test. (Annex 5)

In cultural terms, the immersions have made a great contribution to teachers, especially those that have been carried out abroad and in San Andrés, where interaction with residents allows them a greater use of the foreign language and move from theory to practice.

San Andrés fue chévere lo cultural: fuimos a sitios, conocimos la historia del idioma en clave que ellos tienen, el creole, que se comunicaban en ello y uno no les entendía nada porque pues era otra lengua que ellos tienen en su isla, pero la parte cultural y la vivencia con los isleños pues fue muy interesante, pero académicamente yo sentí que fue muy flojo el proceso. (P1, Anexo 3)

San Andrés was great culturally: we went to places, we learned the history of the language in code that they have, Creole, that they communicated in it and one did not understand them at all because it was another language that they have on their

island, but the cultural part and the experience with the islanders was very interesting, but academically I felt that the process was very weak. (P1, Annex 3)

However, he also mentions the aspects that in his opinion were not up to the process and the investment that the government was assuming in these trainings, stating that:

Yo siento que nos subestimaron y dijeron: no eso son de bajo nivel de idiomas. Pues creo que los sorprendimos y por el camino ya no había nada que hacer, porque el material con el que trabajamos, porque recuerdo que seguimos un texto guía, pues ya estaba, ya no se podía cambiar y pues como que académicamente no fue como la gran cosa. (P1, Annex 3)

I feel that they underestimated us and said: not that they are low level of languages. Well, I think we surprised them and along the way there was nothing to do, because the material with which we worked, because I remember that we followed a guided text, well it was already there, it could no longer be changed and well, academically it was not like the Big Deal. (P1, Annex 3)

The foregoing reveals not only the positive aspects but also structural flaws in the experiences, something that few teachers talk about, since, in general, they express gratitude for having been selected to participate in the immersions and, it seems that they feel some guilt when mentioning negatives. It is relevant to note that, although they mention some academic problems of the immersion program, they still continue to attend these programs. It seems that the

experience in a different environment prevails, at the academic level. Likewise, it should be noted that they refer to interaction with native speakers as a positive aspect, that is, they have the belief that a good level is associated with interaction with native speakers.

However, as mentioned above, immersions are an experience for the teacher, because students do not benefit from this natural experience of interaction in a foreign language. We must think here about the objective of the immersions, if they are focused on the teacher or the students, perhaps, in both, in what the teacher can improve, apply it in the classroom and, therefore, the students also improve their level. . However, in what the students mention, their experience is new for them, they now have new strategies, different activities, but this does not ensure that the students are improving their knowledge, it only shows that they are now more interested, a product of the novelty.

In this sense, the P3 affirms that their students developed “positive aptitudes in learning the language, by improving my practices it is reflected in better academic results and in external tests, since it is a learning boomerang that is transmitted from one to another” (Annex 5), Despite these actions by some teachers, these results are not always reflected in external tests or perhaps a single trained teacher does not make a notable difference.

From this, it is worth asking, if teachers have been trained, committed, learned, shared their knowledge with their students and the latter have improved in the area of English, why do the results in external tests continue being short? Can this be attributed to the fact that not all teachers have received training and, contrary to this, other teachers have attended the immersions more than five times? Or contrary to what these teachers mention, a rigorous process of implementation in the classroom of the strategies proposed in the immersions has not been

carried out and it has remained an individual touristisc, cultural, pedagogical and theoretical experience.

4.4.2. Between educational reality and experience

As part of these immersion programs, it is also necessary to recognize the difficulties that have arisen. According to P2, although there have been negative aspects in the program, he does not attribute them to those who organize it, since "there are immersions that are for the purpose of helping the teacher in his professional growth and there are others that are to spend the talk" (Annex 4). In other words, there was no relationship between the objective of an immersion and the interests of the organizers, likewise, he states that these negative aspects are easily evident in some immersions:

cuando ya has asistido a más capacitaciones y cuando tú vas a unas nacionales y a otras internacionales [...] entonces identificas que en realidad no hay un objetivo claro, que la inmersión no está enmarcada dentro de una estrategia de política pública del departamento por decirlo así, la alimentación de los maestros, el hospedaje, el material, los maestros que estaban con nosotros; los maestros de los maestros, toda la parte logística, definitivamente, no concordaba, los materiales sabía uno que no eran los más adecuados.

When you have already attended more trainings and when you go to some national and other international ones [...] then you identify that in reality there is no clear objective, that the immersion is not framed within a public policy strategy of the department, so to speak, the feeding of the teachers, the lodging, the material, the teachers who were with us; the teachers of the teachers, all the logistical part,

definitely, did not agree, the materials knew one that they were not the most suitable either, then this time; it hurts the talk. (Annex 4)

However, apparently not only this participant thinks that this immersion, carried out in Cartagena, had problems, since the P3 also affirms that some irregularities were related to food logistics “since it did not meet the nutritional needs of the majority of people. On one occasion it was provided in a place that did not have the necessary hygienic conditions” (Annex 5). In addition to this, he? mentions that they received classes in a place far removed from the hotel “they had to travel a lot of hours a day, so the time was insufficient for learning” (Annex 5). However, rather than highlighting some difficulties in the process, it is necessary to ask the reason for the poor conditions for teachers in these immersions, so that the organizers save money? Perhaps not a planning with favorable conditions for the educational ones? Are the objectives of the immersion in accordance with the interests of the organizers? Who are the organizers of each immersion program and how did they get to that position?

On the other hand, an important aspect within the irregularities is what happens when the teacher returns to the institution after participating in an immersion, what happens to the students while they are away, what happens with what has been learned, what type of follow-up is done. Many of these questions and failures in these immersion programs refer to the state budget and the management of these economic resources.

Faced with this, P1 mentions that teachers had to apply what they had learned in their institutions, “but that was left as their responsibility. Well, obviously, everything you learn is to enrich your pedagogical practice, but there was no follow-up as such in the first two”. (Annex 3).

From his immersion in the United Kingdom, he highlights that there was a follow-up, the possibility of applying what he learned and showing results from this.

Likewise, the P2 mentions that this follow-up has been given, but only because it is a focused institution, that is, an institution selected to develop a project aimed at improving the foreign language, and they require a series of formats to indicate that they have participated in bilingualism projects. Likewise, P3 mentions that "The follow-up has been shortly after participation in the immersions, the entities have made sporadic visits to the educational institution" (Annex 5). But, despite these approaches from the entities, there is more an eagerness to fill out forms that particular state where the training was carried out, but not an interest in the process of bilingualism in the classrooms.

This raises the question of what happens to students in the face of immersions? If the teacher believes that learning should be shared with students and that immersions are a possibility to achieve this, why does it seem that the immersions remain in the teacher's experiences and not in an educational community? In this sense, are immersions a process that benefits the experience and not the teacher's teaching? It is worth mentioning that there is still no more research on these programs, nor a specific follow-up, but they have become an entertainment space and a way to justify public money. However, although the government budget is not a subject that concerns me in this investigation, it is an issue that has begun to affect the teaching and learning of English in the country.

In another sense, as part of the shortcomings of the process, there is the absence of teachers while they are immersed, since not always another teacher is sent to fill this position, which means that they are often in charge of teachers from other areas. This can be conflictive, since the immersions are intended to help not only the teacher but also the student, but it seems

that this absence rather affects the process since, as P1 mentions “when one returns from the immersion there is a double task because it is do what was not done at that time due to the absence” (Annex 3). In this sense, how to demand that the teacher apply what they have learned if he does other types of work, as a result of his absence from attending the immersion?

Finally, thinking about each of these beliefs allows us to show the teacher as a subject open to new perspectives, but perhaps with little possibility of carrying them out, given the difficulties of different educational environments. Clearly, the experience of the immersions, beyond showing them some ways of interacting with the knowledge, became a learning experience, from the interaction with others, being outside the routine of their workplace, communicate with native speakers and be in spaces designed to develop speaking more fluently, as happened in San Andrés or in the case of the United Kingdom.

CHAPTER 5. CONCLUSIONS AND FINDINGS

The immersion programs have been a transformative training exercise for English teachers.

Likewise, as mentioned in the interviews, they have become a space of interculturality that allows them to discover other scenarios, rethink and reflect on the educational processes in foreign language that are currently being oriented in the classrooms of the country. In this sense, immersion programs are not only academic processes, but also a life experience.

This has contributed to a transformation on the part of the teacher, that is, their beliefs were modified after attending an immersion and, in this sense, some of the most relevant aspects about the teachers' beliefs about the teaching and learning of a foreign language and how those beliefs have changed after participating in the immersion programs.

In this sense, one of the first aspects that is relevant is linked to the institutional dynamics, where it is evident that the time, resources and the environment in which the pedagogical actions are developed, are not oriented to meet the students' needs in learning of a foreign language. In other words, there is a gap between what students should learn and the conditions for this to take place.

In view of this, one could believe that there is no real intention on the part of the institutions and, therefore, of the government to carry out a deepening exercise in the area of English, this can be seen in the little academic load that is evidenced in institutions; likewise, in the lack of resources or scenarios related to confronting the student with communicative processes in a foreign language.

On the other hand, another relevant aspect evidenced in the data collection shows that the teachers' beliefs sometimes change according to the new experiences. In this sense, it is evident

that for teachers there was a change in their thinking regarding their area and how a foreign language is taught and learned. Likewise, it was evidenced that the change in thinking was not only linked to knowing information, but that there was an intention to apply such knowledge in the classroom, however, due to aspects present in the institutional dynamics, it was not always possible to do so.

In this sense, institutional dynamics may limit the execution of different processes proposed by teachers. However, it is not a question of justifying one or the other, but of establishing that the teacher faces scenarios that, more than pedagogical, turns out to be a political scenario of which many times the concrete actions do not depend on the teacher, nor on his or her transforming intention. In this sense, one aspect that must begin to be questioned is the relationship between education and politics, in order to think to what extent this relationship is necessary, favorable for the educational environment and conducive to educational objectives.

Furthermore, it is also necessary to establish a difference between education as a political act and education as an exercise manipulated by the particular political interests of a few. That said, the immersion programs have had a close relationship with political actions, given that it is part of a National Government strategy to promote bilingualism in the country, however, under the idea of building a Bilingual Colombia, actions have been proposed where Individual political interests have been more relevant than educational objectives, such is the case of the bilingualism program in the department of Meta or, as in some immersions where the conditions for the teachers in the immersions have not been the most favorable, neither in logistical nor pedagogical terms.

So, what is the real interest of the National Government in bilingualism in the country? Have immersions been a process beyond individual political interests? And if so, in what way has

this process achieved, not only an experience for teachers, but also a transformation in the students' level of English ? Regarding this last aspect, it was necessary to establish two moments in the process, the first one, where the immersions do favor the participating teachers, where there is a transformation in their beliefs and ways of observing how to learn and how to teach, and the second one, where the immersions do not seem to modify the students' experiences.

In another sense, the immersions do modify the teachers' experiences and beliefs, but their actions in the classroom fail to establish a real change in the students' level of English and, as mentioned in previous paragraphs, the teachers are nourished by an academic and cultural experience; however, their students, who should be the most benefited, remain far from the programs' objectives. Similarly, the latter has not been possible due to different institutional dynamics that limit the transition of knowledge from the immersions to the classrooms.

In addition, the immersions have been important as a teacher training exercise, however, they present issues that are not easy to solve, for example, the ways of selecting teachers who apparently, need to improve their language level. Thus, as observed in the participating teachers, there are some who can attend more than one immersion, when there are still teachers with low levels of English who have not participated in any immersion. Likewise, it is evident that there are deficiencies in the evaluation process of the teachers participating in the immersions, since the entrance and exit tests are not made known to the teachers, which does not really show how much progress was made in the immersion time, if the teacher really changed his/her level or not, or if only an enriching cultural experience was obtained.

Similarly, another aspect that requires attention is the teacher as a transforming subject and driver of the learning of the immersions, since it was evident that teachers do not have a clear notion of the objectives of the immersion programs, which has turned these trainings into

recreational scenarios and not learning scenarios. In addition to this, participation in the immersions implies sharing the knowledge acquired in the institutions, however, there is no follow-up process that allows to demonstrate that the learning from the immersions reaches the classroom and benefits the students.

Thus, then, when observing the immersions, it should be taken into account that the teachers' motivations are not always focused on learning but also as part of the experience in which they are immersed, some are more interested in exploring different scenarios than usual, meeting other people, interacting in another language and, on many occasions, taking training as a touristic exercise, rather than learning.

Finally, given the statements of the participating teachers, it is clear that the effectiveness of the immersions transforms the way in which teachers see learning and teaching, as well as the way in which they observe pedagogical spaces, resources, the times, the way of observing the importance of a foreign language in a context such as the Colombian one. In the same way, it is also clear that such effectiveness does not depend on the execution of the program, nor on the training of teachers; but it also implies a follow-up that has rarely been carried out, as if only the training figures were important.

Thus, it can be affirmed that the immersions have not only modified the teaching and learning beliefs of English teachers, but have also modified the way they observe the deficiencies present in the educational system, have allowed them an exercise of constant reflection and a space for criticism with respect to the actions of the national government in terms of educational policies.

CHAPTER 6. IMPLICATIONS AND RECOMMENDATIONS

This research process had three English teachers from department of Meta as participants, however, it would be important to approach many more experiences of these teachers and, if possible, document them in some way: booklet, book, among others to learn from them how these spaces are developed and, in this way, what serves as input for further research.

Likewise, I believe it is pertinent to extend the question not only to the context of the Meta department, but to think about what is also happening in other departments in relation to immersion programs, the beliefs of teachers, the importance of these programs in classrooms, students and, in general, in educational communities.

Similarly, wondering about immersion programs also leads to questioning what happens to the students, although I did not address this in my research, it might be thought as a recommendation for those who wish to revisit this topic, not to focus on the participating teachers but on those students, who have had teachers who have attended the immersions.

CHAPTER 7. FURTHER RESEARCH

For future research, it is suggested to take into account that, in the case of this study, it could be observed, from what was expressed in the interviews, that there seems to be a distance between what happens in the classroom, before or after the immersions, and what actually happens in these programs. It is clear that there are a number of beliefs that are modified in different ways in the participating teachers; however, it would be satisfactory if these modifications affected the classroom in a more concrete, more visible and evident way. Perhaps this impact does occur, but there is no way of evidencing it, precisely because the follow-up has been almost null, according to what the teachers mentioned in the interviews. This may be an interesting aspect to investigate further or by other researchers.

I consider that this research has touched on important aspects of the problem raised, however, it is always possible to delve into many more aspects that may remain to be expanded and resolved, it will always be possible to ask something new about these issues. In this sense, this research is presented as an opportunity for new researchers to delve deeper into aspects that were formulated and that require a greater approach, for example, the immersion programs from the political and economic interests, a topic that, although I mentioned in this document, was not deepened.

CHAPTER 8. STUDY LIMITATIONS

Research processes sometimes present some limitations as part of the search, analysis and multiplicity of information presented. One of the limitations that the study was the lack of information about each of the immersion programs that have been carried out, that is, there are documents on government programs that mention them, there are figures, some articles, but there are not many documents that show what happened in these spaces beyond the figures. It would seem that what mattered were how many teachers attended, from which departments, etc.; however, it would be interesting to observe what was done, how it was done, how the teachers were followed up, how this impacted the work institutions of these teachers, what was the importance of this exercise, among others.

Likewise, I consider that another limitation could be the number of teachers interviewed, since in some cases there is not much willingness of some teachers to show their experience in the immersions, in other cases work schedules complicated the interview exercise, and, in my opinion, there may also be a fear of being judged, of being exposed.

It is worth mentioning that these limitations were not obstacles to the research exercise, since, in the first case, a search for other documents that allowed contextualizing the immersion programs was carried out and, in the second case, the interviews conducted allowed going deeper into important aspects about the beliefs.

BIBLIOGRAPHY

Álvarez-Gayou Jurgenson, JL, Camacho y López, SM, Maldonado Muñiz, G., Trejo García, C.

Átala, Olguín López, A., & Pérez Jiménez, M. (2014). Qualitative research. XIKUA Scientific Bulletin of the Tlahuelilpan High School, 2 (3).

<https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1224>

Ayala, J. (2020). An approximation to what language immersion programs are like.

ENLETAWA. Journal, 13(2), 20-47. <https://doi.org/10.19053/2011835X.11982>

Ayala Zárate, J., & Álvarez V., J. A. (2005). A perspective of the implications of the common european framework implementation in the colombian socio-cultural context. Colombian Applied Linguistics Journal, (7), 7–26. <https://doi.org/10.14483/22487085.162>

Arzaluz Solano, S. (2005). The use of the case study in the local analysis. Region and society, 17 (32), 107-144. Recovered from:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252005000100004&lng=es&tlng=es.

Barrio, E & Enrique, AM (2018). Guide to implement the case study method in research projects.

Available in:

https://www.researchgate.net/publication/328018808_Guia_para_implementar_el_metodo_de_estudio_de_caso_en_proyectos_de_investigacion

Blázquez, F. & Tagle, T. (2010). Teacher training: a study of the beliefs of students and teachers about the process of teaching and learning English. Iberoamerican Journal of Education, 54 (4), 1-12.

- Cárdenas, R .; Miranda, N. (2014). Implementation of the National Bilingualism Program: an intermediate balance. *Educ. Educ.* Vol. 17, No. 1, 51-67. Available in:
<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v17n1/v17n1a03.pdf>
- Cepeda Carrión, G. (2006). Quality in qualitative research methods: practical application principles for case studies. *Notebooks of Economy and Management of the Company.* No. 29, 057-082
- Chetty, Sylvie. (1996). The Case Study Method for Research in Small-and Medium-Sized Firms. *International Small Business Journal - INT SMALL BUS J.* 15. 73-85. 10.1177 / 0266242696151005.
- Claudio Díaz, Patricia Martínez, Iris Roa y María Gabriela Sanhueza, «Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico», *Polis* [En línea], 25 | 2010, Publicado el 24 abril 2012, consultado el 08 julio 2020. URL: <http://journals.openedition.org/polis/625>
- Colombia National Ministry of Education (MEN). (2005). Basis for a bilingual and competitive nation. In: To the board No. 37. October-December 2005, 5 pp.
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97654.html>
- Congress of the Republic of Colombia. (February 8, 1994). General Education Law. [Law 115 of 1994]. Available in:https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Correa, D., Usma, J., & Montoya, JC (2014). The National Bilingualism Program: An Exploratory Study in the Department of Antioquia, Colombia. *Íkala, Journal of Language and Culture*, 19 (1), 101-116

- Cortez Quevedo, K; Fuentes Quelin, V; Villablanca Ortiz, I; & Guzmán, C. (2013). Teaching beliefs of exemplary teachers and their impact on pedagogical practices. *Pedagogical Studies*, XXXIX (2), 97-113. ISSN: 0716-050X. Available in: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173529673007.pdf>
- Díaz de Salas, SA, Mendoza Martínez, VM, Porras Morales, CM (2015). Guide to prepare a case study. DOI: 10.13140 / RG.2.1.4593.6082. Found in: https://www.researchgate.net/publication/283734628_Guia_para_elaborar_estudio_de Caso
- Díaz, C; Alarcón, P & Ortiz, Mabel. (2015). A Case Study on EFL Teachers' Beliefs About the Teaching and Learning of English in Public Education. *Porta Linguarum*. 171-186.
- Díaz-Bravo, Laura, & Torruco-García, Uri, & Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita (2013). The interview, flexible and dynamic resource. *Research in Medical Education*, 2 (7), 162-167. ISSN: 2007-865X. Available in: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Ebrahim M. Bamanger and Amani K. Gashan. (2014). n-Service EFL Teachers' Beliefs about Teaching Reading Strategies. King Saud University, Saudi Arabia. Recovered from: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n8p14>
- Fandiño-Parra, YJ, Bermúdez-Jiménez, JR, Lugo-Vásquez, VE (2012). Challenges of the National Bilingualism Program. *Bilingual Colombia. Educ. Educ.* Vol. 15, No. 3, 363-381.
- Guerrero-Nieto, CH (2009). National Standards for the Teaching of English in Colombia: A critical discourse analysis. The University of Arizona.

- Hernández Pina, F, Maquilón Sánchez, J. (2011). Beliefs and conceptions. Complementary perspectives. REIFOP, 14 (1), 165-175.
- López González, WO (2013). The case study: an aspect for educational research. Educere, 17 (56), 139-144. ISSN: 1316-4910. Available in:<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Lúquez, Petra., & Fernández, Otilia. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. Revista CUMBRES. 2(1). pp. 101 - 114
- Manrique Orozco, A. M. y Gallego Henao, A. M. (enero-junio, 2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4(1), 101-108.
- Martínez Carazo, PC (2006). The case study method: methodological strategy of scientific research. Thought & Management, (20), 165-193. ISSN: 1657-6276. Available in:<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. Concepto 144558 DE 2017. Disponible en: https://normograma.info/men/docs/pdf/concepto_mineduacion_0144558_2017.pdf
- Ministry of National Education. (2006). Training in foreign languages: the challenge! What we need to know and know how to do. Series: Guide N. 22. Available in:https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministry of National Education. (sf) Project to Strengthen the Development of Competencies in Foreign Languages.

- Monks, James, and Robert M. Schmidt. "The Impact of Class Size on Outcomes in Higher Education." *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy* 11, no. 1 (March 2011): Article 62. doi:10.2202/1935-1682.2803.
- Moya, S. (2012). English immersion program: meaningful learning. Notebooks of the Caribbean. National university of Colombia. No. 15. pp. 31-37
- Moya, S. (2012). The adventure of participating in the program. Notebooks of the Caribbean. National university of Colombia. No. 15. pp. 57-60
- Pachón Torres, OJ (2012). The Standard English Immersion Program has its own identity. Notebooks of the Caribbean. National university of Colombia. No. 15. pp. 39-48
- Quecedo, Rosario & Castaño, Carlos (2002). Introduction to qualitative research methodology. Psychodidactic Magazine, (14), 5-39. [Date of Consultation March 20, 2020]. ISSN: 1136-1034. Available in: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402>
- Quidel Cumilaf, David, & del Valle Rojas, Juan, & Arévalo López, Lissette, & Ñancucheo Chihuaicura, Catherine, & Ortiz Neira, Ramón (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. Vivat Academia, (129),34-56. [fecha de Consulta 10 de Octubre de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5257/525752889005>
- Sánchez Jabba, A. (2013). Bilingualism in Colombia. Banco de la República Regional Economic Studies Center. N° 191. ISSN 16923715. Available in: https://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_191.pdf
- Sánchez Solarte, AC & Obando Guerrero, GV. (2008). Is Colombia Ready for “Bilingualism”? PROFILE 9. ISSN 1657-0790. Bogota Colombia. Pages 181-195

Solis, C. (2015). Beliefs about teaching and learning in university teachers: Review of some studies. *Purposes and Representations*, 3 (2), 227-260.

doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. doi:

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Tagle Ochoa, T., Díaz Larenas, C., Alarcón Hernández, P., Quintana Lara, M., & Ramos Leiva, L. (2014). Beliefs of pedagogy students about teaching English. *Folios*,

(39).<https://doi.org/10.17227/01234870.39folios77.87>

ANNEXES

Annexed 1. Semi-structured interview structure

Objetivo: develar las creencias de los docentes antes, durante y después de su participación en los procesos de inmersión.
ANTES
Parte I- Información básica
1. ¿Cuál es su formación académica y cuántos años de experiencia tiene en esta profesión? 2. ¿En qué municipio/ciudad labora actualmente y en qué institución educativa? 3. ¿Actualmente ejerce su profesión, tiene a cargo otras áreas aparte del área de inglés? 4. ¿Cuántas horas de inglés a la semana orienta en cada curso?
Parte II- Creencias
1. ¿Qué lo motivo a ser docente de inglés? 2. ¿Por qué enseña inglés? 3. ¿En qué momento de su vida vio la importancia del inglés y qué lo llevo a ver esto? 4. ¿Cómo fue su proceso de aprendizaje de una segunda lengua? Explique detalladamente el proceso, dificultades, etc. 5. Desde su experiencia ¿cuál considera que es la mejor manera de acercarse al aprendizaje de una segunda lengua? 6. ¿Cuáles considera que son las mayores dificultades que se presentan al momento de enseñar un segundo idioma?

7. Si tuviera que evaluar su proceso de enseñanza del inglés ¿qué aspectos considera que podría replantear?
8. ¿Cuál considera que es la edad apropiada para aprender una segunda lengua? ¿Por qué?
9. ¿Cuál de las habilidades comunicativas privilegia en el aula de clase? ¿Por qué?
10. ¿Qué valoración cree que tienen los estudiantes de su quehacer como docente y de sus estrategias pedagógicas?
11. ¿Cuál es la visión e importancia de su área en las dinámicas institucionales y frente a otras áreas del conocimiento?
12. ¿Qué elementos considera que debe tener una buena clase de inglés?
13. ¿Qué tipo de material considera bueno y necesario para una clase de inglés?
14. ¿Utiliza algún tipo de recurso tecnológico en sus clases?
15. ¿Qué tan importantes son los apoyos de textos guía en el aula y cuál considera que es la función de estos en el proceso de enseñanza?
16. ¿Qué piensa acerca de los contenidos que enseña? ¿Cómo considera que se deben enseñar y cómo los enseñan? ¿Cómo cree que aprenden sus estudiantes?

DURANTE

Parte III- Inmersiones

1. ¿En cuántas inmersiones ha participado y en qué lugares han sido estas?
2. ¿Qué lo motivó a participar en una inmersión?
3. ¿De qué forma considera que el proceso de inmersión transformó su quehacer como docente o sus conocimientos?
4. ¿Considera necesaria la participación en más de una inmersión? ¿Por qué?
5. Cuente qué fue lo más positivo y negativo de su experiencia en las inmersiones.

6. ¿Qué irregularidades notó en el proceso logístico y pedagógico de las inmersiones?
7. ¿Considera que el programa de inmersión ha contribuido al fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés de usted como docente?
8. Si usted tuviera la oportunidad de organizar una inmersión, ¿cómo lo haría, qué aspectos privilegiaría y cuáles cambiaría o eliminaría?
9. ¿Cuál cree que es la diferencia entre el ambiente de aprendizaje en una inmersión y en un aula de clase de su institución?

DESPUÉS

Después de participar en las inmersiones:

1. ¿Cree que los estudiantes tienen otra imagen de usted como docente, de su quehacer?
2. ¿De qué forma cree que ha impactado, influenciado, aprendido o desaprendido en relación con las metodologías en la enseñanza del inglés?
3. ¿Considera que sus competencias lingüísticas mejoraron -y qué tanto- luego de estas experiencias?
4. ¿Cómo ha sido el seguimiento por parte de las entidades encargadas después de las inmersiones en las que ha participado?
5. ¿De qué forma sus estudiantes se han beneficiado de su participación en las diferentes inmersiones?
6. ¿Las inmersiones cumplieron con sus expectativas como docente de inglés?
7. ¿Desea aportar información adicional que considere importante sobre las inmersiones que no se haya mencionado? ¿Cuál?

Annexed 2. Matriz de análisis

Due to the extension of the analysis document, only the structure I used is presented here and an excel form is annexed to this document. It shows how each of the categories and subcategories are developed.

Category	Subcategory	Participant 1	P 2	P 3
Institutional dynamics	Hourlyintensity			
	Number of students			
	Institutional resources			
Teachers`beliefs about teaching and learning	To be an English teacher			
	English teaching			
	English learning			
	Support materials			
Immersion processes	Between learning and experiences			
	Between educational reality and experience			

Dada la extensión de las entrevistas, no se pondrán en el presente documento, pero se adjuntarán para su respectiva revisión.

Annexed 3. Entrevista participante 1

ENTREVISTA PARTICIPANTE 1

Buenas tardes, nos encontramos aquí con la P1, quien me va a responder a unas preguntas acerca de inmersiones.

Entonces P1 quería empezar, preguntando ¿cómo fue que usted termino siendo docente y dónde trabaja?

P1: buenas tardes, yo soy docente porque hice la licenciatura en idiomas en la Universidad Pedagógica de Tunja y dadas las condiciones laborales las posibilidades laborales que había en ese entonces en el Meta, vine para acá y trabajo en la escuela Normal de Villavicencio desde hace aproximadamente 9 años.

Entrevistadora: Antes de estos 9 años, ¿en qué otras instituciones trabajo?

P1: En instituciones del departamento, inicialmente en Barranca de Upía, 1 año, luego 4 años en San Carlos de Guaroa y 2 en Cumaral.

Entrevistadora: en este ejercicio de la docencia ¿cómo calificaría usted lo que es ser un buen profesor, que elementos tiene un buen profesor de idiomas?

P1: yo considero que hay unos factores importantes que determinan el ser buen docente, entre ellos esta, pensar en las necesidades de los estudiantes, estar capacitándose constantemente, estar a la vanguardia del idioma es necesario planear muy bien lo que se hace, tener siempre unas metas establecidas, eh unos objetivos a seguir, eh planear estrategias de aprendizaje en el aula y fuera de ella, porque tratándose de un idioma, es necesario estar en contacto con situaciones comunicativas que le permitan a los estudiantes la práctica diaria del idioma, es necesario también ser muy creativo para lograr motivarlos, enamorarlos del aprendizaje del idioma y así mismo brindarles posibilidades de explorar sus habilidades y potenciarlas.

Entrevistadora: ¿cuál ha sido la mayor dificultad que usted ha encontrado en ese proceso de enseñanza de una segunda lengua?

P1; una de las mayores dificultades dentro del contexto de la enseñanza del idioma en los colegios públicos es la cantidad exagerada, diría yo de estudiantes en un aula, 45 o 46 estudiantes en un espacio insuficiente para ellos, insuficiente para trabajar diferentes estrategias de trabajo colaborativo, de trabajo individual. Porque no se puede monitorear toda esa cantidad de estudiantes en una o dos horas de clase, eso resta posibilidad de dar retroalimentación y de escucharlos a todos, y de atenderlos a todos de la manera más optima, los recursos también son insuficientes, no se cuenta en la instituciones públicas, en su mayoría, no se cuenta con laboratorio de idiomas, con recursos audiovisuales que permitan pues dinamizar las clases y eso es muy muy difícil, tampoco hay en las instituciones un ambiente bilingüe, se propician algunos ejercicios, algunos contextos, o actividades, pero soy muy esporádicos. Entonces queda reducido a lo que se puede hacer en el aula de clase.

Entrevistadora: bueno hablábamos de las características de lo que es ser un buen profesor. Con relación a las características, quería saber si se considera una buena profesora de inglés. ¿Por qué si o por qué no?

P1: eh bueno yo considero que si, aunque pues tiene uno que estar aprendiendo, innovando y mirando nuevas posibilidades, pero considero que dentro de la formación recibida, y dentro del ejercicio de la profesión docente, eh he hecho un buen trabajo, se busca maneras de que los estudiantes mejoren sus habilidades del idioma a través de actividades, de estrategias que uno va aprendiendo en el camino, en lo que uno se sigue preparando y ha habido buena respuestas de los estudiantes y buenos resultados que van creciendo paulatinamente y se reflejan en los resultados de las pruebas externas que aplica el ICFES. Eh además se ha logrado motivar más a los estudiantes a aprender el idioma; a quitarles la idea de que es complicado, de que es imposible, de que es difícil, entonces pues consideraría que si, soy una buena profesora, hago mi trabajo de manera eficiente y de la mejor manera posible.

Entrevistadora: Hace unos años el ministerio de educación a través también de lo que es el proyecto de bilingüismo inicio el ejercicio de las inmersiones, particularmente yo he participado en algunas y quisiera conocer la experiencia que usted ha tenido en este tipo de actividades y las condiciones que debe reunir un profesor para participar.

P1: si hemos coincidido en dos, en la de Villa de Leiva y en la de San Andrés. Bueno la de villa de Leiva fue la primera que asistimos, fue una iniciativa local, de la gobernación de ese año 2011 en Villa de Leiva y fue. Se convoco a todos los docentes de inglés de las instituciones oficiales del departamento del Meta. Fue un mes en villa de Leiva, pero una vez allí, se hizo examen de clasificación, prueba escrita y prueba oral para determinar todas las cuatro habilidades y se clasifico por niveles, eso permitió enfocarse en cada nivel, realizar actividades acordes a cada nivel de los docentes y pues que fuera más significativo porque

nadie se sentía como fuera de lugar, nadie se sentía en un nivel que no correspondiera, entonces esos resultados fueron bastante interesantes, esa capacitación fue liderada con Global Connection y formadores de la universidad distrital. Entonces los talleres eran de formación lingüística y didáctica. De interacción comunicativa todo el tiempo, la parte cultural enriquece mucho los procesos y pues me parece que esa inmersión fue muy buena desde mi punto de vista. En 2013 ya la dinámica fue distinta, ya no se convocó a tantos, fuimos seleccionados a través de la prueba que aplica Colombia Bilingüe cada año o cada dos a los docentes de inglés y a diferencia de otras en que llevan a los de nivel A2 a que suban su nivel a B1, en esta ocasión recuerdo que llevaron a los que obtuvimos el puntaje B+ y entonces así mismo hubo una entrevista virtual ya vía telefónica o por Skype, dependiendo de la disponibilidad nuestra en donde se nos pidió como si las metas que teníamos con esa inmersión y los compromisos que adquiriríamos cuando regresáramos a las instituciones educativas y fue también de duración un mes, inmersión total en la isla. Allá el acomodamiento fue en casas de los isleños, en posadas de gente de la isla, entonces fue algo también muy interesante. El proceso en esta ocasión lo lideró la Universidad Tecnológica de Pereira, para la selección, la prueba y la Universidad Nacional, con sede allí en San Andrés, en esa ocasión incluyeron componente de formación en tics, que fue algo también. Muy innovador y enriquecedor para nosotros. Que otra inmersión, pues no se llamó inmersión, el año pasado sino un curso de formación en metodología para la enseñanza del idioma inglés, fue un proceso de selección mucho más riguroso. Había que tener el nivel B2+ como mínimo, había que ser docente en propiedad, con más de 3 años de nombramiento, haber participado en programas del ministerio como con los formadores nativos, haber liderado procesos en la institución y no estar a 5 años de la jubilación, además de hacer una propuesta pedagógica. Se seleccionaron 100 docentes del país y se llevó a cabo en Reino Unido, en 5 ciudades diferentes. De a 20 docentes en cada ciudad. Asistimos a universidades, que nos formaron en metodologías de enseñanza.

Entrevistadora: pero como tal la última no figura como inmersión

P1<. La última no figuro como inmersión. Fue ir a estudiar en la universidad, hacer el curso como tal, pero pues la parte cultural va ahí conectada, a cada uno de manera individual nos asignaron una familia, una host family en donde ya la parte cultural se vivía más con ellos y había dentro de la agenda pues visitas por ejemplo a la ciudad natal de Shakespeare, en el caso mío y a Londres como los sitios emblemáticos y ya la formación en lengua como tal, en metodología precisamente, entonces ya se llamó Curso de metodología y este año pues estamos trabajando, tenemos que desarrollar unos módulos virtuales, tenemos una mentora que nos asesora y pronto va a ser el cierre con reunión regional en 5 ciudades y los demás pues se hace de manera virtual, en ella hay que mostrar los resultados del proyecto. Entonces hicimos por ejemplo proyectos

de cómo mejorar la comprensión de lectura, o la capacidad oral de los estudiantes, o estrategias de inclusión, dependiendo del contexto y las necesidades de cada institución educativa.

Entrevistadora: ¿este seguimiento que se está haciendo en el último programa en el que participó? ¿Se ha hecho con las dos inmersiones anteriores?

P1: no, realmente no sé dice que uno debía llegar a aplicar en su institución lo aprendido, pero eso ya quedaba como a libre responsabilidad. Pues uno obviamente todo lo que aprende pues es para enriquecer su práctica pedagógica, pero seguimiento como tal no hubo. En ésta si porque ya fue el curso y fue una propuesta distinta y no murió ahí, como fue y regreso y contó la experiencia y ya. sino que hay que mostrar resultados de ello. Entonces son 5 módulos que hay que desarrollar virtual, pero los módulos están enfocados a ir por etapas del proyecto, describiendo los procesos, mostrando evidencias, mostrando los avances y los resultados que se han logrado con la población a impactar, entonces si ha habido un seguimiento muy riguroso y muy de cerca. Cada grupo de 20 cuenta con una mentora del ministerio de educación y el concejo británico, que, pues coloca las tareas, direcciona las actividades a través de encuentros virtuales, cada 15 días los estamos teniendo y ya estamos en la etapa final con algún resultado favorable en cada institución.

Entrevistadora: uno pensaría, que, así como están haciendo en el último proceso, eso si se hiciera ese seguimiento con las inmersiones, ¿uno vería mejores resultados o cómo sería eso?

P1: yo considero que si. Debería uno ser los suficientemente responsable y registrar lo que uno realiza, pero muchos docentes hacemos muchas cosas, pero no llevamos la evidencia, o sea queda en el aula. Se hizo, pero no se escribe nada al respecto, no se crea un repositorio, o un bloc de contar experiencias para que otros docentes puedan de pronto consultar y hacer a partir de ello algunas acciones en su institución, pero con esta última si el producto ha sido muy interesante. No he mencionado que durante el proceso cada docente desarrollo un lesson plan muy completo, teniendo en cuenta el currículo sugerido por el ministerio de educación, esos lesson plan, con ellos se inauguró el banco nacional de planeación, en la página de Colombia bilingüe y ya cualquier docente puede consultar y encuentra allí todos los lesson plans desde 6 hasta grado 11 enfocados en gramática o en vocabulario o en comprensión de lectura en escritura o en habilidades mezcladas dependiendo de lo que se halla acordado y eso es facilitarle la vida al gremio, uno encuentra un lesson plan, lo adapta, lo aplica y ya hay trabajo colaborativo y hay un repositorio con ello, el banco nacional de planeación de inglés está en la página de Colombia bilingüe ya disponible para los profes de inglés del país.

Entrevistadora: ¿volviendo a las inmersiones, con relación a las dos anteriores que tanto han influenciado esas inmersiones en el proceso aprendizaje de la lengua extranjera?

P1: yo creo que en algo ha generado un impacto positivo porque la inmersión aparte de la formación que ofrece al docente, y la posibilidad de interactuar con varios colegas eso hace que haya un intercambio de experiencias que enriquece de cualquier manera la practica pedagógica de cada uno y uno llega muy motivado de esas inmersiones, de haber tenido la posibilidad, la evaluación de los procesos si genera cambios, cambios en la rutina, en el protocolo de clase, en la manera en que se planea y se dirige las actividades y aun sin seguimiento, que sería lo ideal, pero si yo creo que no es en vano y genera avances en la práctica pedagógica en el aprendizaje del idioma.

Entrevistadora: antes de participar en este proceso de inmersión he qué opinaba usted sobre cuando escuchaba la expresión hay una inmersión allá o acá. ¿Qué idea tenia de lo que era una inmersión?

P1: bueno antes de que participáramos ha habido algunas en las que los docentes que tenían resultado B1 pues los llevaban a capacitarlos para que lograran el nivel B2, uno imagina algo positivo, como una oportunidad, hay un proceso de selección, que pues uno si sentía que bueno porque no nos llevan a todos o porque seleccionan al que le fue regular y entonces salen premiados y esos comentarios pero contaban de muy buenas experiencias y uso estaba a la expectativa que uno también tuviera la oportunidad de ir, a veces las expectativas pues no se cumplen del todo. Uno creía que bueno, que era un proceso sencillo, que rico la inmersión, que era como unas mini vacaciones pero resulta que el trabajo es bastante arduo y vacaciones no hay por ningún lado. Los sábados se los planean a uno y el domingo es cultural y hay que visitar lugares de la ciudad o de la región y hacer de ello también alguna tarea, pues que como en ese punto de vista si uno estaba equivocado.

Entrevistadora: en el tiempo en el que el profesor se ausenta del colegio y va al proceso de inmersión, ¿qué pasa con los estudiantes?

P1: pues diríamos que no mucho, no pasa nada significativo porque el colegio, las instituciones no tienen la capacidad, como logística de cubrir esas horas. A uno le piden dejar guías de trabajo, dejar unas acciones para que los estudiantes las desarrollen, pero pues definitivamente sin la figura del docente que lidere, que organice pues ellos hacen prácticamente nada durante las clases, entonces como que cuando uno regresa de la inmersión hay una doble tarea porque es hacer lo que no se hizo en ese tiempo por la ausencia, pero entonces implementando lo que se aprendió y buscando que alcance el tiempo para lo planeado dentro del

currículo para ese año. Pero pues es un tiempo que hay horas que las toma otro docente si es posible para adelantar cosas de su asignatura, pero pues no se hace mucho con ellos en el aula.

Entrevistadora: y sobre las expectativas que tienen los estudiantes con relación a los docentes que van a las inmersiones cuales son, ¿qué expectativas tienen los estudiantes de que su maestro se ausente por 4 o 5 semanas y que pasa después del que maestro llega?

P1: bueno, inicialmente las expectativas de ellos, las de la mayoría de los seres humanos es la curiosidad de cómo era allí, cuéntenos como fue la experiencia, como era como fue, como se vive allí y cuáles son las cosas de la cultura, entonces uno aprovecha esa curiosidad de ellos en el aula para hacer transversalización con esos aspectos culturales y también uno les motiva a seguir aprendiendo el idioma a tener esa posibilidad a salir del país y tener con que defenderse, un lenguaje básico, pero tener con que sobrevivir en otro país, en un país de habla inglesa, en los primeros días o al menos en unas vacaciones, mientras perfeccionan su idioma, entonces ellos van abriendo pues más sus expectativas a través de la experiencia que uno ha vivido.

Entrevistadora: hablando de los estudiantes y desde su punto de vista ¿qué valoración cree que tienen sus estudiantes de su quehacer como docente y sus estrategias pedagógicas?

P1: bueno cada año, sobre todo los docentes que pertenecemos al decreto 12-78 somos evaluados y dentro de esa evaluación se cuenta la evaluación que los estudiantes hacen del docente entonces ellos ven un proceso juicioso, ellos notan cuando el docente planea, dicen -profe usted si planea las clases, trae material diverso, leemos pero no es la lectura hi aburrida, sino con una estrategias de buscar la idea principal, de asociar vocabulario, son lecturas que a ellos les gusta entonces ellos empiezan a sentir que están aprendiendo. Entonces lo valoran a uno de la manera como bueno con este docente estoy aprendiendo, el si prepara sus clases, los materiales, procura que hablemos, que desarrollemos nuestras habilidades comunicativas y uno les dice estoy aplicando las estrategias aprendidas en el curso de metodología en Reino Unido más lo que se supone que debe hacer un docente que es su cuidadosa planeación y lo valoran.

Entrevistadora: en la institución donde usted labora ahora cual la visión y la importancia que el área de inglés tiene en las dinámicas institucionales y frente a las otras áreas del conocimiento.

P1: ha sido muy difícil en la institución que se le dé la importancia que el inglés requiere hoy en día por que 'porque hay un argumento hoy en día que como es una escuela normal formadora de maestros el sentir y todas las metas las encaminan hacia la pedagogía. Así que currículo, pedagogía, que practica pedagógica

investigativa y hasta hace unos años le habían incluso restado intensidad horaria, teníamos solamente dos horas semanales de inglés en 10 y 11, nada más y de 6 a 9 solo 3 horas, pero empezaron a llegar las inmersiones, las necesidades, las metas que propone el ministerio de educación, se creo Colombia bilingüe, empezaron los retos y las instituciones se vieron obligadas a incrementar la carga académica en inglés de sexto a noveno, 4 horas y de decimo a once, 3 horas. Es como ambiguo porque en vez de aumentar, se reduce, pero como le digo, tienen que darle prioridad al currículo, porque es la escuela formadora de maestros, pero también hay una contradicción porque no todos los estudiantes que llegan a grado 11, siguen el proceso de formación docente en la escuela normal. Siguen muy pocos. Ellos prefieren ingenierías, medicina o irse a estudiar a la capital del país porque allá hay más opciones de estudiar y de conexión cultural, entonces ahí estamos, pues en el proceso de como si se sigue implementando las jornadas únicas en las instituciones así mismo asignaran al menos otra hora de inglés a la media.

Entrevistadora: en el proceso que se ha llevado en cada una de las inmersiones, estamos hablando que se ha participado más o menos en 3. ¿Hay gente que participa o ha participado en más de 3 a veces 5 o 6, considera necesario la participación en más de una inmersión y por qué?

P1: pues uno participa en la medida en que le den la oportunidad. Últimamente pues desde hace 2 años, uno de los requisitos es no haber participado antes, para darle la oportunidad a otros docentes. Pero mira que cada inmersión ha tenido sus ventajas y sus buenos productos y no se ha parecido la una a la otra, han tenido metas y estrategias distintas, aunque el propósito es al mismo, que es enriquecer el nivel de idioma del docente además de brindar estrategias didácticas y metodológicas que permitan motivar más a los estudiantes y hacer más interesantes las clases pero en la medida que haya inmersiones o procesos de formación sea acá o en el extranjero, pues si es muy valioso participar, pero también es muy valioso, que todos, en algún momento, tengamos la oportunidad pues para que haya un proceso equitativo de formación y se beneficien todos los estudiantes en las instituciones educativas del país.

Entrevistadora: en cada una de las inmersiones en las que ha participado, que tanto considera que el programa de inmersión ha contribuido al fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés.

P1: si vamos a la última que fue en Reino Unido, yo considero que fue la que más ha aportado y que en bastante medida permitió que los participantes desarrolláramos la competencia comunicativa, porque a veces en nuestro contexto no hay con quien conversar en el idioma de una manera no planeada sino espontanea, entonces estando allí, viviendo con una familia inglesa, despierta la competencia porque

despierta. Eso algo que va en progreso y que claro, comentábamos con los compañeros, pues los primeros días, quizá nadie nos entendía.

Entrevistadora: ¿Qué tal fue el problema del acento?

P1. Porque claro el acento británico marcado y uno enfocado al acento americano, pues los primeros días fuimos más oído, bueno aquí suena así, suena más fuerte cuando pronuncia esto entonces es esto, y en el contexto por la necesidad, por ser el cien por ciento el idioma en cada paso que uno da en el transporte, en la cafetería, en absolutamente todos los lugares los sentidos se agudizan muchísimo más, el oído es impresionante, como se agudiza, se desarrolla y así mismo uno va empezando a fluir en la comunicación y si, uno siente que mejora las habilidades porque tiene el contexto propicio para ello. La ciudad en la que estuve es Leister, una ciudad universitaria, entonces había gente de todas las partes del mundo entonces era más difícil aun, porque había todos los acentos todas las maneras de hablar, pero pues lo logramos, entablar dialogo con la familia pues más allá de la clase que ya no es un dialogo pedagógico y de las estrategias del aula sino un dialogo del día a día pues es lo que enriqueció mucho la habilidad comunicativa espontanea, sin tanto planear, voy a contestar esto o lo otro.

Entrevistadora: ¿si usted tuviera la oportunidad de organizar una inmersión como lo haría? Que aspectos privilegiaría y cuales cambiaria o eliminaría de la inmersión que usted organiza.

P1: la inmersión yo la organizaría como incentivo a prácticas docentes que valen la pena, premiar a los docentes que en su aula son muy dedicados porque eso sirve para, y me he dado cuenta que funciona de esa manera como claro funciona de esa manera, los que fueron tuvieron que hacer esto y esto porque el proceso fue largo y fue no ir en modo turista. Si claro hay momentos para conocer lugares y, pero no es el punto principal. Pediría una propuesta pedagógica bien aterrizada, que es lo que usted quiere, por qué quiere ir y qué es lo que propone. Como cuando se postula un candidato a algo. Que propone y por qué quiere llegar allá. Como lo va a desarrollar y luego mirar después que se desarrolle, también incluiría los componentes de fortalecimiento del lenguaje como tal, pero fortalecimiento también de las habilidades didácticas y pedagógicas, para que ese conocimiento no se quede en que -uy el profe sabe mucho, pero y como lo enseña. Porque eso tiene que ir combinado como en yo diría 50/50. He conocido casos, docentes han viajado, que tienen estudios en el exterior, pero en el aula no logran conectar con los estudiantes y ese conocimiento tan valioso que tienen se va perdiendo porque no tienen ese *feeling* con los estudiantes, ni encuentran la manera de llegarles y de buscar una actividades y una estrategias que a os muchachos les gusten y los involucren en el cuento del idioma, entonces eso tiene que ir como balanceadas esas habilidades y hacer seguimiento

después de la inmersión, si yo la organizara la organizaría fuera del país, o sea en un lugar, en una universidad como se hizo ahora, que sea líder en enseñanza, que tenga su escuela de enseñar a enseñar idiomas porque eso es fundamental. Enseñar un idioma no es lo mismo que enseñar otra área del saber, pues porque es un cuento comunicativo del día a día, no saber resolver una formula, entonces lo haría de esa manera.

Entrevistadora: ¿y que eliminaría de los elementos que ha visto en las inmersiones que ha participado, algo que eliminaría?

P1: de la última no. No eliminaría nada porque realmente fue muy buena y diría uno eliminaría todo lo que nos ha tocado hacer y nos han pedido, pero en un afán de que uno se siente agotado de ello, pero es necesario, uno lo evalúa y es necesario porque hay un compromiso con una institución que de un proceso, no solo es ir, muy bonito y ahí queda todo, pero de la inmersión en San Andrés por ejemplo, hubo cosas logísticas que requieren atención como que habían tutores, no sé en el grupo que estuvo Entrevistadora, pero en el mío en particular hubo un par de tutores que como que no daban la talla porque subestimaron quizás nuestro nivel y nuestras capacidades, entonces habría que buscar unos perfiles de formadores de docentes que estén a la altura y que nos lleven más allá. Que uno regrese de la inmersión, habiendo dado un paso más por lo menos y no llegar en las mismas o que tocara decirle no, mejor hagámoslo de esta manera porque no estamos obteniendo como nada extra. Eso le cambiaria a la inmersión de San Andrés, porque hubo como esa partecita que fallo. La de Villa de Leiva, no. Genial, los formadores a mí me parece que estuvieron muy bien seleccionados para cada nivel y que en el intercambio que hubo de tutores, nos pudimos beneficiar del uno y del otro y cada quien en su nivel se sintió en su salsa, entonces se saca mayor provecho, que si se organiza al azar.

Entrevistadora: ¿y en cuenta en estas inmersiones que tantos profesores nativos hubo?

P1: recuerdo que en villa de Leiva, docentes como tal no porque ellos eran de la universidad Distrital, pero si había 2 nativos ahí, oxigenando el proceso y retando pues a la conversación con ellos, en San Andrés nativos como tal pues no porque ellos son docentes de la isla y ellos de por si ya tienen ese idioma como segunda lengua, más la formación pedagógica y difiere de la del reino unido pues porque allí todos eran docentes universitarios como tal ya, doctores en idiomas, con título de enseñar a enseñar idiomas, entonces eso era a otro nivel como podríamos decir.

Entrevistadora: uno pensaría que esa debería ser la regla de oro para cualquier inmersión.

P1: claro, es que fue bastante exigente, desde llegar y el acomodamiento todo fue un proceso muy metódico, pero muy exacto y muy bien llevado a cabo y que los procesos con el consejo británico o liderados por el concejo británico son muy limpios. Muy precisos, muy bien hechos. Y ellos eran quienes organizaban esa parte en convenio con el ministerio de educación entonces como que difícilmente algo sale mal, todo es muy bien pensado y por eso es tan exigente, para que todo resulte como ellos lo planean y si se puede mejor.

Entrevistadora: ¿cuál cree usted que es la diferencia que hay entre el ambiente de aprendizaje que se tuvo en esas inmersiones y el ambiente que usted tiene en su institución?

P1: Bueno como que años luz de diferencia, porque esta uno, digamos que en la inmersión, la totalidad de personas a su alrededor hablando en inglés, obligándolo a uno a pensar a ya hablar en inglés, a usar el idioma para pedir algo para sobrevivir; al estar en su institución educativa se tienen las manías de que solo el profesor de inglés maneja el idioma y que difícil será para cada una hacer una rutina desde su asignatura: a saludar a sus muchachos, colocar la fecha en el tablero, preguntarles que día es hoy, comandos en las clases, pero no. Eso le corresponde al de inglés, entonces se fragmenta el cuento de las asignaturas y ahí cada quien mira como saca adelante su asignatura y es por eso que cuando llegan los resultados ICFES no se miran como institución y ahí mismo se mira cómo le fue al de inglés, al de sociales, al de matemáticas, porque esta fragmentado, cada quien como que apunta a lo suyo y ya. Entonces si hace falta en las instituciones un equipo, una serie de hábitos que propicien el bilingüismo en la institución. Se ha procurado, que la cartelera bilingüe, que las aulas de clase colocar el pacto de aula en inglés, rotular los lugares de la institución en inglés, pero de ahí es tan difícil pasar a la integración de las diferentes áreas. Ahora se habla mucho de transversalidad, pero difícilmente se logra, se ha visto la transversalización de las áreas como: hable usted desde su salón lo mismo que yo voy a hablar desde el mío, pero no pasa nada más allá.

Entrevistadora: pero no se da la integración, y es cierto la evaluación que se hace cada año no se hace integrada, se hace por asignaturas.

P1: por asignaturas si, o que cada quien responde por lo suyo y mire a ver cómo le va a cada uno y nos miramos las caras como uy le fue mal, este año me fue bien, y es una competencia y se echan las culpas unos a otros, eso está mal en las instituciones y pues como ya una cosa amañada, que por más que se hagan jornadas pedagógicas para hablar de los ejes transversales, pero va uno al cuento y cada quien en lo suyo, es como si de dijera juntos, pero no revueltos y defiéndose como pueda.

Entrevistadora: y aun así se califica trabajo en equipo.

P1: si eso es como lo que pasa es que no se tiene claro el trabajo en grupo al trabajo en equipo. Porque en grupo eso cada quien como que va por su lado, unos hacen otros no y toca decir que fue el grupo, pero el trabajo en equipo realmente es distinto, cada quien cumple con su función y es fundamental la función suya dentro del equipo y tiene que funcionar, pero hay mucho camino por recorrer, en la escuela normal como es como inquieto con el cuento pedagógico y que los ejes transversales y el proyecto de aula, pues en la primaria se ha buscado que el proyecto de aula integre ciertas ciencias del saber y todo lo demás, pero también se facilita un poco porque el mismo docente es el que trabaja todo en un curso. En el bachillerato uno funciona con el timbre. Sonó el timbre y se le acabo su tiempo. Sigo yo y así pasan los días como sin relacionarse nada con nada.

Entrevistadora: después de todo este proceso de inmersiones, de pronto 2 o 3 inmersiones ¿los estudiantes tienen otra imagen de usted como docente, de su quehacer, ¿ha cambiado esa mirada que tenían ellos de lo que usted hace o del profesor que es?

P1: si. Ellos ven una planeación más cuidadosa, ellos ven un protocolo, que llamamos de clase, que es un proceso estandarizado, sugerido por el consejo británico de lo que una clase de inglé debe tener, su parte de motivación, entonces ellos ven que uy uno ya no se salta la warm up activity, que hay siempre esto, que se hace un proceso como más juicioso y que se tienen en cuenta los intereses de ellos. Una de las diferencias que ellos han encontrado es que nos hemos alejado de la gramática como tan explícita como para estudiarla dentro del cuento comunicativo de un texto, de un discurso, entonces se les hace más fácil a ellos también porque ya no se torturan con la gramática aislada, sino que está dentro de algo que a ellos les interese más.

Entrevistadora: ¿de qué forma cree que todos estos procesos en las inmersiones han impactado, influenciado o usted ha aprendido o ha desaprendido en relación con las metodologías en la enseñanza del inglés?

P1: pues uno aprende muchísimo, uno aprende que eso que uno estudio en la universidad, los modelos, los enfoques, hola, ya envejecieron, imagínese que hay uno nuevo y que uno siguió con el que aprendió y tanto trabajo en la universidad, entonces las inmersiones permiten que se nos presenten los nuevos teóricos, las nuevas estrategias y uno dice aja hay que actualizarme, incluso hay en la parte lingüística una cantidad de palabras que a uno lo torturaban: se dice así y resulta que ya se puede decir de otra manera y uno lo ignoraba. La riqueza que saca uno de las inmersiones en cuanto al idioma como tal y la didáctica y la metodología es buena, es muy interesante, sobre todo, desde que nació Colombia bilingüe, yo creo que el proceso ha sido muy enriquecedor porque han sacado material y procesos de formación muy asertivos. Colombia bilingüe

ahorita tiene todo el kit, se llama English kit de libros de 6 a 8 que se llaman “way to go” y de 9 a 11 se llama “English please” y entonces esos libros no llegaron porque si, focalizaron unas instituciones, teniendo en cuenta las metas a nivel nacional y antes de llegarle ya los libros al estudiante, tuvimos talleres de implementación de esos libros para aprender a usarlos de la mejor manera y no que se vuelva como muchas veces se vuelve el libro, no prepare, hagamos esta página, sino que todo esté conectado en relación con los ejes temáticos transversales porque eso va en la misma línea con el currículo sugerido. El currículo sugerido es algo muy bueno, desde mi punto de vista a mí me parece que ese currículo está ,uy bien elaborado: integra las habilidades del siglo XXI, integra derechos básicos de aprendizaje, ahí ya está condensado lo que era aislado la guía de estándares y competencias y le muestra a uno una ruta a seguir para el desarrollo de las competencias que se necesiten en cada nivel las funciones del lenguaje a desarrollar y pues es flexible y adaptable, entonces eso hemos hecho en la institución: adaptarlo al contexto, a las posibilidades y necesidades de la institución y trabajarlo y en eso pues estamos avanzando y es muy chévere.

Entrevistadora: uno pensaría estos libros se dan a las instituciones que están focalizadas y que pasa con las instituciones en donde no llegan esos libros.

P1: si, esa es una pregunta también que yo me he hecho. Hubo una serie inicialmente de English please. Que se dio a muy poquitas instituciones, acá en Villavicencio, pero porque éramos piloto. Para hacer el pilotaje no se da a todas las instituciones de una vez sino bueno vamos a pilotear aquí y aquí para ver cómo nos va, pero esos libros tenían o iban por otra vía distinta al currículo sugerido. Porque hicieron primero esos libros y no el currículo. Entonces se dieron cuenta, no por ahí no es. No se parece. Nos pidieron entregar esos libros a otra institución como donativo. La secretaria de educación definió a quien se le entregaba, a un colegio que los quisiera recibir y rehicieron la nueva serie, pero definitivamente hay muchos colegios que ni conocen ese material y ni tienen idea lo que es el currículo sugerido.

Entrevistadora: bueno uno diría que, si hacen las cosas así, bueno uno dice; ¿estamos improvisando, serán buenas esas improvisaciones para conseguir las metas que se están persiguiendo?

P1: hay una situación dentro de eso y de la focalización de las instituciones y desafortunadamente el tema es político, el tema es de gobierno, entonces hay unas políticas de gobierno para el mandato del periodo presidencial entonces ese periodo presidencial llega con su staf, llega una ministra de educación, planea unas cosas, empieza el cuento. Queda a la mitad y se cambia de presidente, se cambia de ministros, se cambia de metas y de estrategias y pues creo que estamos en ese juego de dando palos de ciego, si porque por ejemplo estábamos encarrutados con todas las políticas de Colombia bilingüe, teníamos que continuar

e implementar la propuesta con la cual nos postulamos para reino unido inmediatamente iniciara el año pero teníamos que esperar directrices del nuevo gobierno, de la nueva ministra, del nuevo grupo e trabajo y nos dejaron esperando hasta agosto, hasta que definieron que hacer y entonces quisieron que ya no se llame Colombia bilingüe, sino se llama de otra manera que en este momento no recuerdo porque el nombre es bien largo...

Entrevistadora; el último nombre.

P1; comité, bueno no se de fortalecimiento de las lenguas extranjera, es largo el nombre no lo recuerdo

Entrevistadora: y si no estoy mal, no solamente se le va a dar prioridad al inglés sino al francés

P1; si quieren reactivar el francés y eso implica un revolcón grande, porque cuando quitaron el francés, que eso hace ya bastantes años, pues la gente o dejamos de estudiar francés porque no iba a ver oferta laboral para el francés y ahora que lo reactivan, de donde van a sacar los docentes de francés, entonces eso es un cuento que independientemente del cambio de gobierno debían tener unas cosas que no se cambian, pero si sentimos el sacudón porque teníamos unas mentoras que nos orientaron toda la propuesta y todo el cuento para ir al programa de metodología en reino unido y toda esa gente ya no está, entonces hubo que hacer el empalme, hay que volver a contarles todo, como que inicie desde cero, pero apúrele que tiene que mostrar el resultado en noviembre, que ya estamos, el 8 es el cierre acá en Villavicencio, el regional, ya fue el cierre en Cali, cierre en Barranquilla y el cierre es mostrar resultados, entonces eso fue como muy apurado, como en tan poquito tiempo y termina más uno haciendo por cumplir más que por sacarle uno un provecho real.

Entrevistadora: bueno uno pensaría ustedes son escuelas focalizadas, están teniendo toda esta atención, haciendo parte de estas inmersiones y uno, pues este es un país que se supone que tiene unas metas a las que debe llegar y no van a llegar. ¿Qué puede uno decir de las instituciones que jamás han tenido un maestro que participe en una inmersión, jamás han tenido la oportunidad de capacitarse y uno piensa, ¿por qué la políticas solamente se cumplen en un lado y en el otro no?

P1: yo no tengo claro los criterios que tiene el ministerio para focalizar a las instituciones, no sé, llegan a la institución y bueno es que la escuela fue focalizada y uno siente chévere, bueno, pero si me pregunta no tengo ni idea como las focalizan, como hicieron para determinar, mandar los formadores nativos extranjeros a esta institución y a la otra no, no tengo ni idea de cómo lo hacen y pues si uno pregunta a las delegadas que vienen pues ellas contestan por el aire<: no pues hay unos requisitos, hay unos resultados, la mirada

esta puesta en su institución, entonces hay que hacer y hay que trabajar y uno ve como los docentes de otras instituciones no focalizadas pues le preguntan a uno, bueno y usted como hizo para participar, no pues que la institución, bueno digamos la formación en Reino Unido ¿cómo hizo para participar? No que la institución tiene que estar focalizada, ah no la mía no lo está, pero no sabemos por qué no lo está, pero cuando se llega todo el trabajo que nos toca hacer después no quieren focalizarse, pues entonces es una cuestión de quiero ir, pero sin esfuerzo y pues así no funciona, sin compromiso como ay no que pereza, mejor que no focalicen mi colegio porque para hacer todo eso que le toca hacer a usted, pues eso ya es como de gusto y retos profesionales que uno se coloca.

Entrevistadora: bueno con todo esto y la suerte de estar en una institución focalizada y de haber participado en varias inmersiones técnicamente o realmente ¿qué tanto se han beneficiado los estudiantes de esa participación?

P1: bueno en la escuela donde trabajo son dos mil y pico de estudiantes, se benefician los que uno ve, digamos con los que uno trabaja porque si bien es cierto que una de las tareas es socializar con los docentes del área lo prendido, cada uno sigue haciendo las cosas a su manera, primero porque no tiene una tarea como fija que se la vigilen de implementar eso que aprendió, sino que ah si ella me conto, ok y chévere, pero yo pues lo hago de esta manera. Entonces se benefician los estudiantes con los que uno tiene clase, la diferencia es que uno diga que uy que es mucha y que mire ellos que están con la profesora wu si fue les va super bien y les va terrible a los que tienen con el profesor que no fue, no porque es que por ms que uno haya aprendido y quiera las circunstancias son iguales para todos en el colegio, a todos nos afecta que hubo una izada de bandera y usted perdió la clase, a todos nos afecta que los deportistas no están y entonces ellos no hicieron el proceso, a todos nos afecta que bueno que hicimos huelga, que hubo una cosa y la otra, entonces el contexto sigue siendo el mismo, entonces como que los resultados van a apuntar, si uno procura transformar su práctica pedagógica en el aula, pero como si alrededor no hay el ambiente propicio, pues eso va quedando ahí, justo ahí en el aula, o sea suena el timbre y ahí quedo.

Entrevistadora: ¿qué tanto las inmersiones cumplieron con las expectativas que tenía como docente de inglés?

P1: bueno teniendo en cuenta que fuimos primero a la de Villa de Leiva, fue muy buena y que por ser un municipio muy turístico, que tuvimos la posibilidad dentro de lo cultural de arriesgarnos a hablar con turistas nativos, pues las expectativas fueron altas cuando fuimos a San Andrés y pues no se cumplieron mucho porque en San Andrés fue chévere lo cultural: fuimos a sitios, conocimos la historia del idioma en clave que

ellos tienen, el creole, que se comunicaban en ello y uno no les entendía nada porque pues era otra lengua que ellos tienen en su isla, pero la parte cultural y la vivencia con los isleños pues fue muy interesante, pero académicamente yo sentí que fue muy flojo el proceso. No sé si a Entrevistadora le paso lo mismo en el grupo en el que estaba, pero el proceso académico fue muy flojo, yo siento que nos subestimaron y dijeron no eso son de bajo nivel de idiomas pues creo que los sorprendimos y por el camino ya no había nada que hacer porque el material con el que trabajamos, porque recuerdo que seguimos un texto guía, pues ya estaba, ya no se podía cambiar y pues como que académicamente no fue como la gran cosa que digamos, sí. La formación en la escuela de idiomas de la universidad de Leister no pues si es a otro nivel, uno siente que uno debería estar allá, mínimo un año, pero ya se le acaba a uno el tiempo y ya tiene que regresar, pero si es lo que se debe ya uno está en condiciones de formación en una escuela de idiomas de ese talante.

Entrevistadora. Con todo este bagaje que se ha logrado en cada una de estas inmersiones, más la formación como docente licenciado ¿cuál considera que es la mejor manera de acercarse al aprendizaje de una segunda lengua?

P1: definitivamente considero que es muy importante el contexto bilingüe para tener la posibilidad como de vivir como en tiempo y situaciones reales el idioma, pues ya nos vamos al colegio público, pues en donde no hay el contexto bilingüe, pero si hay que empezar a crearlo, empezar unas rutinas, unas exigencias, unos hábitos, crearlo, es complicado por lo que le decía de la desarticulación de las áreas, porque uno encuentra docentes de otras áreas que bueno tienen un nivel aceptable del idioma y que podrían arriesgarse desde su aula y algunos se arriesgan, pero vivimos como en el corre corre de cada día en el afán, en una actividad y la otra y nos desenfocamos de lo importante, pero sería crear una ambiente, nosotros en el aula por lo menos tenemos un reto en la institución y es, que eso no pasaba antes, y es usar el cien por ciento de la clase el inglés, no pasaba por qué, porque tiene uno ahí el estudiante que se frustra, que no entiende y el padre de familia, que usted me traumatizo al niño y entonces uno empieza a flexibilizarse y termina hablando en español, explicando en español y todo lo demás y termina uno como tirando la toalla y desmotivándose y haciendo lo mismo de siempre, pero hay que retomar y crear situaciones, pues que les permitan foguarse y que sea necesario el idioma, sino que eso se requerirá pues también como sacarlos de la rutina, llevarlos a un lugar, un intercambio por ejemplo un día con un colegio bilingüe en donde sea una cultura distinta para su aprendizaje, pero pues difícilmente eso se da.

Entrevistadora: ¿y qué tipo de material considera bueno y necesario para una buena clase de inglés?

P1: bueno si uno se basa en el desarrollo de las habilidades comunicativas hay que empezar por usar material audiovisual apropiado, pues dependiendo del tema, de la edad de los estudiantes, algo que les agrade, un video, canciones, una conversación, yo creo que mucho material audiovisual definitivamente. Pues para...

Entrevistadora: ¿en la institución donde labora utilizan recursos tecnológicos en las clases?

P1: si, pero cada área rebusca sus recursos tecnológicos, entonces afortunadamente el área de inglés cuenta con un lugar de recursos en inglés que hemos obtenido de las diferentes proyectos que hemos desarrollado con el ministerio, con el concejo británico, entonces ya contamos con video beam, con amplificador de sonido, unos textos de literatura de diferentes niveles, tenemos un kit de diccionario porque muchos estudiantes ni diccionario bueno tienen, llevan el de chicago de 20 paginitas y ahí no encuentran la palabra y se frustran, entonces hay unos 20 diccionarios que uno lleva y trae a las aulas y se los presta y hay unas flash cards unos posters que los obtuvimos el año pasado del proyecto aliados 10, que fue solo para escuelas normales del país, 20 escuelas participamos y al final pues daban los recursos materiales que consideraban que podíamos tener y optimizar, también para primaria esta la maleta My ABC del ministerio, son flash cards, son posters, son cuentos en big books y ahí vamos.

Entrevistadora: ¿qué tan importante cree que son los apoyos de texto guía en el aula y cual considera que es la función de estos en el proceso de enseñanza?

P1: el texto guía facilita mucho los procesos, sobre todo cuando es de lectura o de desarrollar actividades en el mismo texto guía y es un buen elemento si está acorde con las metas establecidas. Como le decía nosotros tenemos el english please y el way to go que está conectado con el currículo sugerido entonces el libro se vuelve significativo y ya pues no es una camisa de fuerza que uno tenga que desarrollar todo el libro porque va uno desarrollando lo esencial y pues esta de una manera actualizada con las lecturas son muy del contexto de los jóvenes, que si se va a hablar de un personaje, bueno ahí aparece un artista moderno y deja de ser que tengo que desarrollar el libro porque los papas hicieron el esfuerzo de comprarlo y si no desarrollo el texto que lio, y si hay que evitar lo que los mismos estudiantes critican de algunos docentes y es todas las veces pegados al libro y es que página y se convierte en adelantar ese libro página por página y eso ahí pierde el sentido y se vuelve uno esclavo del texto, pero si los textos ahora, las editoriales procuran estar que con el marco común europeo, que las habilidades del siglo XXI, entonces lo que uno hace es explorar esos textos y buscar, que del texto le sirve para enriquecer la clase, no para envolarla, exactamente.

Entrevistadora: uno siempre que escucha el marco común europeo y se pregunta qué relación tiene el marco común europeo con la enseñanza de una segunda lengua en un país subdesarrollado como Colombia, que tanta relación puede haber.

P1: uno dice si, bueno país subdesarrollado, pero entonces nos miden según, es que como es una medida entonces hay que apuntarle a que la medida uno la alcance. Entonces el marco común, el ministerio las metas las estableció de acuerdo al marco común europeo y es que a grado once los estudiantes terminen como mínimo con nivel B1, B1 ¿de qué? Pues del marco común europea, pues tiene uno que ir a esculcar el marco común a ver que es capaz, que tiene que ser capaz el estudiante de hacer en ese nivel y así, que en A2 tiene que ser capaz de tal cosa, de comprender tal cosa, de manejar tales temas, de hacer comparaciones, etc., y entonces es como lo encaminan a uno por ahí, como ese es su camino, mire a ver hasta donde alcanzo a llegar en el proceso.

Entrevistadora: ¿y los contenidos que se ven, por ejemplo, por decir algo, grado 10? ¿Los contenidos que se manejan tienen relación directa con esos objetivos que tiene el marco común europeo?

P1: si hay una cuestión y es que el marco común dice lo que el estudiante es capaz de hacer, habla de temas cotidiano, entonces no le dice que temas, cotidianos y el currículo sugerido tiene 4 ejes trasversales, el currículo tiene para cada año, para cada grado, entonces sexto 4 módulos, grado 7 ,4 módulos, esos módulos son: salud y vida, medio ambiente, sostenibilidad y se me olvido la otra, la ciudadanía. Dentro de eso va uno como desarrollando esas habilidades, bueno debería ir desarrollando esas habilidades; digo se debería porque eso no se está cumpliendo. Uno coge el currículo sugerido por ejemplo de grado 10 y ahí dice que el estudiante argumenta, expone, contrapone puntos de vista, no. En grado decimo el chino escasamente balbucea un patrón, porque uno le enseña como decir su punto de vista, pero eso no es sino una frasecita limitada porque eso se requiere realmente que se cumpla que a grado 5 ellos ya estén empezando a pisar el A2 fuerte y a que ellos ya vengán de haber superado un A1 Y eso no pasa. Si pasara, ¡no tendríamos resultados en grado once de estudiantes cuyo resultado le sale A1 y peor aún A- o sea A- es que de 47 puntos hacia abajo que no logro ni 50 puntos bien y ahí dice que no logra ni el mínimo, que no comprende ni el *hello*! Entonces pues ahí es preocupante y uno por eso lo que hace es adaptar el currículo, pues uno se enfoca en el vocabulario, en la lectura, pero ellos no y puede ser que manejen estructuras de manera escrita, pero que ellos fluyan en la comunicación oral y se paren allá a exponer un tema, ¡con que propiedad! No. O a escribirlo, no y más que la tecnología los ha vuelto copiar y pegar eso es un proceso difícil.

Entrevistadora: y además de eso la cantidad de horas que ven porque si uno mira estas cuatro unidades tienen subunidades y el tiempo que se emplea no es mucho y se supondría que los chicos deben hacer trabajo autónomo, pero pues no.

P1: eso no se da. ellos no hacen trabajo autónomo porque tienen tarea de una cosa y de la otra. Ahora algo que uno si llega con ganas de que fuera así el proceso en Colombia en Reino Unido visitamos colegios para hacer el comparativo, bueno, ¿cómo hacen acá? Alla son cinco asignaturas y son las que los estudiantes les gustan, entonces hay unas que son fijas como matemáticas y ciencias, pero entonces cuando estábamos observando, sonó el timbre, el grupo 7^a tenía idiomas. Por allá la mitad corrió para el aula de castellano y los otros a la clase de francés. Es el idioma que ellos elijan. Acá estos pobres muchachos ven 11, 12 y hasta 13 asignaturas y no tienen derecho a decir no quiero esta porque no me gusta porque no le veo que me vaya a servir para mi vida, no veo donde lo vaya a usar, les toca.

Entrevistadora: no tienen autonomía de elegir

P1. Y eso es agotador uno dice estos chinos respondiendo por 11 asignaturas a la vez. Uno no se pone de acuerdo de usted le dejo tarea, yo no o si usted lo va a evaluar hoy yo le evaluó otro día. No porque cada quien corre desde antes a hacer lo suyo. Ahora si uno tiene con un grupo, digamos en 10 y 11 son 3 horas de inglés en la semana, digamos que los lunes hay dos en bloque y todos los festivos, se pierden y justo la otra horita hubo alguna cuestión, una izada de bandera, aunque eso es esporádico, pero hay clases que siempre se pierden, hay grupos que uno no los ve jamás.

Entrevistadora: y no se recupera para nada.

P1; para nada se recupera, entonces que hay en este semestre, semana cultural.

Entrevistadora: y en cualquier otra asignatura un profesor puede decir bueno, del texto trabajen tal trabajo autónomo. En inglés no mucho porque ellos tienen que estar preguntando, verificando que le haya quedado bien, comprendiendo cada palabra, entonces ellos ven ya una palabra en otro contexto y no saben que es porque no es fácil asociar, una frase verbal les cambia todo, entonces si tiene uno que estar ahí acompañándolos mucho y las horas efectivas de clase, si uno las cuenta en el año, son mínimas.

Entrevistadora: y encima los profesores se van a inmersiones y faltan a 4 o 5 semanas de clase—

P1: para completar. Exacto y llega uno a sacarles la nota ahí como por qué es un requisito, es complicado, además sabemos bien que en Villavicencio y en el Meta los docentes de inglés son muy escasos y que pues la mayoría somos traídos de otro lugar por necesidad del servicio porque la región no cuenta con una universidad formadora de idiomas. Ahorita la Santo Tomás está empezando esta ya con el primer grupo, pues pilotando esa licenciatura, pero no hay más.

Entrevistadora: y la universidad de los Llanos ha postergado ese proceso hace rato,

P1: si eso esta como en veremos. No ha sido posible porque es que las condiciones no son fáciles y si la universidad pues trabaja el instituto, que es proyección a la comunidad, pero es muy distinto ofrecer los cursos de inglés a ofrecer una licenciatura. Entonces ahí les ha tocado detenerse por los requisitos sin cumplir.

Entrevistadora: haciendo un balance de la charla que estamos haciendo que es con relación a inmersiones, usted cree que es una buena estrategia para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje el proceso de las inmersiones?

P1: si yo creo que si, si lo comparamos con la estrategia del formador nativo, no eran formadores sino unos muchachos aventureros que decidieron venir al país y que los presentaron como docentes y que, pues lo que le decía antes, ellos tienen el idioma, pero no tienen el idioma formal, ellos tienen el idioma del día a día, entonces ellos no tenían conocimiento gramatical, ellos no podían ayudarnos a esclarecer una cosa lingüística porque ellos decían no es que así es que se dice y punto. Como un hablante del español, que no sea lingüista y metodología, pues peor o sea nada, entonces si ellos lo que lograron fue pues como mostrar lo cultural e interactuar con los estudiantes en cuanto como es en mi país y como es en el suyo, pero si la evaluación de esa estrategia no fue buena y en la evaluación surgió que los beneficiados fueron ellos y no los estudiantes de nuestra instituciones porque ellos si aprendieron español y tenían ese propósito, además que pasearon porque uno se queda el fin de semana calificando, planeando y el lunes los volvía uno a ver y les preguntaba hola que hubo festivo o qué? No, fui a tal región, cosa que uno jamás ha ido porque no tiene la posibilidad, ellos asearon, comieron delicioso, porque la gastronomía de nuestro país es incomparable y algunos se amañaron y se quedaron. Trabajando en institutos por ahí me he encontrado a uno que dice no, yo no me voy porque él me dice que vio la otra cara, ¡pues ya no la que le muestra los medios de comunicación sino la que la ve del país y que aquí esta y aquí se queda! Trabajando entonces ellos aprendieron español, ellos pasearon, ellos muy rico, pero las metas no se cumplieron, o sea se cumplían con muy poquitos estudiantes que se arriesgaban a interactuar con ellos, pero el afán de ellos era aprender

español no enseñar inglés. Entonces mejor porque no nos llevan a nosotros y así funciona más, yo estoy segura que los 100 docentes que participamos en el curso de formación en el reino unido estamos marcando un cambio positivo en nuestro quehacer y en la institución de la cual hacemos parte y además lo que le contaba que ya hay producción intelectual nuestra, que está al servicio de todos los docentes y que pues estamos ahí tratando de hacer algún cambio y pues que va uno y perfecciona su idioma y conoce y sale más allá de mirar la punta de la nariz y de las posibilidades aquí le ofrecen, pero si es mucho más interesante que a los docentes los lleven a una inmersión en un país de habla inglesa a que nos traigan aquí un ejemplar.

Entrevistadora: o a que nos haga un simulacro de inmersión en cualquier región de Colombia

P1: en cualquier región de Colombia, aunque pues bueno la de Villa de Leiva fue buena porque estaba muy bien planeada, pero eso uno sale y ya habla español porque esta de afán.

Entrevistadora: bueno en este gremio de nosotros, el gremio docente pues por ejemplo nosotros hemos coincidido en dos inmersiones, con relación a ese comentario entre docentes que novedades o circunstancias particulares ha escuchado de las inmersiones

P1: bueno los procesos de selección han cambiado, ya son muy rigurosos, que eso es chévere porque ya algunos iban a todas. No pues que rico ir a todas las inmersiones, no se perdían ni una, Entonces ya han empezado a decir bueno, usted ya fue, a tuvo la oportunidad, entonces seleccionemos a otros que cumplan con los requisitos de estar nombrado en propiedad, que es tener una evaluación de desempeño de x puntaje, no estar a punto de jubilarse, como que no se diga que esa platica invertida de perdió, pero también uno comenta: ha habido pues como inmersión en los estados unidos hace algún tiempo, pero eso fue para terminar un proceso, un proyecto que hubo acá con office english y llevaron a unas personas: dos docentes, dos estudiantes. Eso era un cuento ahí con office english, y han estado haciendo las inmersiones en la India, entonces bueno en comparación, bueno ellos también iban a clases y como que el proceso se hizo, pero ahí se quedó o sea ellos vinieron, pero muy rico y todo, siguieron las vacaciones de fin de año y bueno, pero no se hizo nada, ah rico fue y conoció y se tomó las fotos, mostro las fotos, pero de aquello del seguimiento no hubo, marcos Santos fue a la de la India. Marcos es una persona critica, él es muy juicioso, muy puesto en su legar como docente, ahorita esta de tutor de PTA asesorando y él es muy asertivo en sus comentarios y él dijo muy chévere la India por todo el cuento cultural, pero el idioma, para ir a practicar el idioma no es el mejor lugar porque el acento allá es una cosa ...

Entrevistadora: así que nuestra amiga va a venir decepcionada.

P1: decepcionada, si, no ella está feliz con los elefantes, pero que no, no había sido enriquecedor tampoco ya a nivel académico y del idioma no, pues que es como un San Andrés está este acento y el otro y usted no sabe cuál seguir y termina ahí haciendo un carnaval de lengua, pero yo creo que Inglaterra es un lugar muy acertad para ir a mejorar el idiomas porque es la cuna del idioma como tal, más encima las universidades que escogieron pues tienen certificación de enseñar a enseñar idiomas que es un cuento muy interesante, pues sabe uno que no va a perder el tiempo allí. Entonces si yo pienso que, si el llevar a los docentes a una inmersión es muy costoso quizás, pero para eso existen las alianzas y hay organizaciones dispuestas a hacer esas alianzas. El concejo británico siempre está dispuesto a compartir tesoros de la corona inglesa con nosotros.

Entrevistadora: uno se hace la pregunta si nosotros estamos más cerca de estados unidos porque no hay más convenios para que profesores de acá se desplacen allá y mejoren el idioma. Pensaría uno por que no. ¿Así como hay un concejo británico debería haber un concejo americano o cómo que esos intereses de dónde vienen por qué se casó el ministerio solamente con el concejo británico?

P1: bueno lo que pasa es que también eso apunta a la labor que tiene el concejo británico a las metas que ellos tienen, de llegar a muchas partes, de apoyar los procesos, porque ellos si realmente apoyan mucho y asesoran mucho. De por si que alguna vez no se nos pidieron y nos dieron acceso a cursos en plataforma del concejo británico y es muy interesante. Yo creo que Trump no quiere que por allí asomemos de ninguna manera también, pues son cuestiones que se vuelven políticas y ahí estamos de política en política bailando en todos los ritmos.

Annexed 4. Entrevista participante 2

ENTREVISTA A PARTICIPANTE 2

P2: licenciada en idiomas modernos: inglés y español, maestría en ciencias de la educación y terminación de materias de doctorado en ciencias de la educación, estoy en proceso investigativo y en la elaboración de tesis doctoral. He sido maestra por 14 años en los cuales me he desempeñado como maestra de español, inglés y también apoyando el programa todos a aprender y el programa nacional de lectura y escritura: Leer es mi cuento.

E: ¿Cómo llegaste a tu profesión, qué te motivo a ser profesora?

P2: No sé yo pienso que hay personas que nacen con vocación y desde chiquita siempre me gustaban los idiomas entonces yo quería ser o azafata, porque sabía que iba a necesitar los idiomas o quería ser profesora de idiomas y entonces ya después, cuando estaba en el colegio, una maestra pues me habló que había una universidad pública, La UPTC en Tunja , que ofrecía a bajo costo el semestre y ofrecía la posibilidad de tener residencias estudiantiles, entonces como que aplique y todo se dio y terminé entonces siendo docente de idiomas. Pero fue porque siempre quise ser maestra.

E: o sea, siempre quisiste ser maestra, pero ¿por qué de idiomas?, ¿simplemente porque te gustaba y ya? O ¿Qué idea tenías de ser un profesor de idiomas?

P2: me gustaba el inglés y yo recuerdo que de chiquita nos regalaban juguetes traídos de EEUU entonces nos regalaban a Minie, a Mickie Mouse, al conejo. Entonces yo soñaba en que algún día iba poder estar en Orlando y que por eso iba a necesitar saber idiomas y entonces ya después pensaba: que si yo sabía idiomas, podía viajar y que si yo le enseñaba a otras personas, esas otras personas también iban a tener la posibilidad de viajar y conocer el mundo, entonces es como eso, si tú sabes un segundo idioma un tercer, o un cuarto, todo eso te da la posibilidad de conocer muchas cosas que hay en el mundo, que no la puedes conocer si solo sabes un idioma.

E: ¿En este momento estás enseñando español o inglés?

P2: en este momento estoy enseñado español.

E: Y ¿Antes de viajar a EEUU a trabajar en la enseñanza del español, en cuántas instituciones trabajaste en el departamento del Meta?

P2: Yo empecé en mi primer año enseñando español y ya después trabajé en tres colegios, pero siempre con la secretaria, trasladada.

E: ¿En qué municipios del Meta has trabajado?

P2: En Acacias y en Castilla la Nueva.

E: ¿En ese tiempo cuántas horas a la semana orientabas tú en esas instituciones?

P2: he orientado algunas veces 22 y en otras 24. Por necesidad en horas extras.

E: ¿En las clases con cada grupo cuántas horas orientabas?

P2: Eso ha variado mucho, dependiendo de la institución y del PEI de la institución, ¿no? Por ejemplo: cuando inicié a enseñar inglés en una inspección, en un poblado alejado de Acacias, pero que es de Acacias, que se llama Dinamarca, allá enseñaba 2 horas a cada grupo, ya después me trasladaron a Castilla y en Castilla eran 3 o 4 horas y después ya por concurso de méritos volvía trabajar en Acacias. En acacias fue como muy diverso. Algunos grupos tiene 3 horas, otros tienen dos horas y varió mucho la cantidad de horas.

E: ¿Tú crees que esa cantidad de horas que uno ve es suficiente para que la enseñanza de esa segunda lengua sea exitosa?

P2: No, definitivamente en Colombia tenemos una diferencia muy marcada en cuanto a los propósitos, nosotros queremos que el inglés sea una segunda lengua, es “lo que queremos” pero cuando tú vas a la ley general de educación, cuando vas a la intensidad horaria de las instituciones educativas de Colombia, te das cuenta que nosotros estamos enseñando el inglés como una lengua extranjera, que nuestra mente le damos el mismo significado a manejar una segunda lengua y una lengua extranjera y eso no nos ha permitido avanzar, entonces si tú me preguntas que si la intensidad horaria es suficiente, yo te digo si es una lengua extranjera yo diría que algunas instituciones están bien. Porque enseñan 4, 5, 6 horas semanales, en otras están en mucha desventaja porque enseñan dos o 3 horas semanales que es muy poco. Entonces para una lengua extranjera hay una cantidad de variaciones y son muy pocas las instituciones que están dando la intensidad horaria que se necesita para una lengua extranjera y si nos vamos más allá y hablamos de una segunda lengua, yo diría que estamos paupérrimamente mal, estamos súper mal nos hace falta mucho para lograr eso, empezando desde la política pública que necesitamos tener claro, que es lo que queremos, una segunda lengua o una lengua extranjera y a partir de esa política pública, esa reforma que necesita hacer el ministerio de educación Nacional, necesitamos ir a las aulas de clase: transformar mallas curriculares, transformar planes de estudio y transformar e impactar la práctica del docente , no?

E: Y ¿Cómo crees que se haría eso, solamente con la política pública o uno como docente ya tiene que empezar a hacer ciertas tareas para que eso se dé?

P2: Es lo que yo te digo, todo es un engranaje. Es como cuando tu estas en la casa y tú, papá o mamá o persona adulta no le pones una regla al niño; pues el niño por sí solo no lo va a hacer. Por eso empiezo desde

la política pública, si? porque de allá es donde le dicen al maestro; estas son las reglas que usted debe seguir, esta es su carta de navegación, pero todo debe ser una estrategia, entonces la estrategia como te dije tiene que ser una política pública que va a transformar una institución educativa, una secretaria de educación, donde va a transformarse también una práctica de aula, capacitando al maestro, pero al mismo tiempo dándole todas las herramientas, todas las herramientas en intensidad horaria, en materiales, en recursos, en capacitación, pues yo pienso que en los últimos años el ministerio de educación ha hecho un esfuerzo, por lograrlo, ha ido como caminando, no? porque han estado publicando los estándares, los derechos básicos de aprendizaje, el currículo sugerido y bueno se ha transformado un poco, sin embargo pensaría que hace falta invertir un poco más de recursos en esa transformación que queremos no.? Descentralizarlo un poco más pensaría yo.

E: Tu antes de viajar, estabas trabajando con la Normal de Acacias, yo he hablado con otras normales, y se dice que el ministerio está apoyando mucho a las normales, cierto, eso se ve, bueno y uno se pregunta que pasa con las demás instituciones, ustedes son instituciones focalizadas y son afortunados por eso, pero, ¿qué pasa con las otras instituciones que no se focalizan?

P2: lo que pasa es que todo eso tiene un porqué. Fue la estrategia que ideo el ministerio, por eso te digo que ellos están haciendo su mayor esfuerzo, sin embargo, hace falta un poco más, entonces te explico por qué las normales, las normales son instituciones formadoras de maestros, especialmente formadores de maestros de preescolar y de primera infancia a quinto grado; ¿qué es lo que quiere el MEN? El MEN quiere que los maestros que salen de las normales, que son la nueva generación de maestros dominen una segunda lengua, de tal forma que los niños desde su primera infancia hasta que cumplan el ciclo de 5 grado puedan recibir una mejor formación en el área inglés, teniendo en cuenta que los niños aprenden con mayor facilidad, por las características de aprendizaje y de desarrollo de inteligencias que tienen los niños en sus edades tempranas, entonces por eso, quisieron como impactar las normales y por los laditos están haciéndole a una que otra institución, por ejemplo allá en Puente Amarillo creo que tienen algo de turismo, también enfocado con el bilingüismo, en la Macarena, en castilla la nueva, la situación es que me imagino es que a ellos les gustaría tener mayor cobertura, pero la parte de recursos también cohibe mucho.

E: Bueno yendo ya a otra temática, me gustaría saber el proceso que tu tuviste para el aprendizaje de esa segunda lengua, ¿cómo aprendiste inglés?

P2: Bueno fue un poco duro, porque cuando uno ya es maestro con mucho tiempo de experiencia y uno sabe de muchas metodologías y estrategias uno dice: uich a mí me tocó aprender el idioma a lo arcaico entonces,

bueno, pero también mucho de eso ahora lo necesitamos, muy memorístico- yo me acuerdo cuando yo empecé a aprender, me tocaba memorizarme la lista de vocabulario, ir al laboratorio y poner un casete, escuchar y repetir las palabras, las frases, leer un párrafo, hacer el listado de vocabulario y bueno fueron como más que todo ese tipo de estrategias.

E: ¿Y dificultades? ¿Cuál era la mayor dificultad, estoy aprendiendo una segunda lengua, pero esto no sé, no me funciona?

P2: pues tenía yo dificultades, en el sentido de que, en un contexto como en el colombiano, tu no consigues con quien practicar, ni tienes muchos hablantes nativos alrededor, de pronto en este momento sí, pero hace que te digo yo, 20 años pienso yo si, que no se nos noten los años. Si. Pienso que hace 20 años no teníamos gran cantidad de extranjeros que tenemos hoy en día. Entonces fue un poco duro de que, bueno estoy aprendiendo, pero no sé si lo estoy aprendiendo bien y mis maestros que tenía en el colegio y en la universidad también eran colombianos, entonces pues como que bueno cada quien trataba de hacer lo mejor que podían ellos como maestros y yo como estudiante.

E: ¿Y desde la experiencia que tienes ahora cual consideras que es la mejor manera de acercarse al aprendizaje de una segunda lengua?

P2: Bueno en este momento, donde yo estoy, ellos hacen mucho énfasis en el natural aproach, de por sí que ese es el motivo por el cual acá tratan de conseguir maestros extranjeros de la lengua nativa que ellos quieren enseñar. Entonces ellos quieren enseñar español y se traen un hablante nativo profesor de español para que les enseñe español. Quieren hablar mandarín, entonces se traen alguien de fuera y alemán, francés y así. Entonces yo pienso eso: entre más, el aprendizaje sea natural, comunicativo, es más fácil de aprender y de por si lo he experimentado con mis estudiantes, cuando ellos sienten que están aprendiendo fácilmente el idioma, cuando pues en realidad los resultados se están viendo, porque en realidad ellos hablan bien, interactúan bien en el nivel que estamos y lo usan en los diferentes espacios de pronto con algo de interferencia con su idioma, de pronto por la pronunciación y eso, pero les está yendo muy bien.

E: ¿En qué nivel estas trabajando?

P2: Estamos en el nivel 1 de español, yo doy el nivel 1 de español.

E: ¿Con estudiantes de qué edad?

P2: son estudiantes entre 15 y 18 años acá es diferente en Colombia, el grupo que ve español tengo estudiantes de 10, 11 y 12 grado, no son todos de un mismo nivel. Les enseño el primer nivel de español y ellos tienen 4 niveles.

E: Caramba, entonces te toca la tarea difícil.

P2: Me toca darles las bases, tengo que engolosinarlos con el español.

E: ¿Cuántos estudiantes tienes por nivel?

P2: Tengo 30 estudiantes por cada grupo, tengo tres grupos y cada grupo es de 90 minutos y acá a diferencia de Colombia, yo por ejemplo en Colombia tenía 7 grupos y teníamos 3 horas semanales y aquí no. Ellos tienen todos los días clases de español durante un semestre, el siguiente semestre pasan a segundo nivel de español, entonces ven todos los días segundo nivel de español y así. Entonces yo pensaría que cuando estamos hablando de una segunda lengua eso es lo que nos hace falta: la intensidad.

E: ¿Y ustedes se rigen por el marco común europeo o tiene otra orientación para eso?

P2: No. Hay unos estándares para el dominio de las lenguas, establecidos para todo el país, entonces nos regimos como por eso, pero si tú te pones a comparar pues en Colombia uno trabaja el marco común europeo y te pones a comparar acá es prácticamente lo mismo, es el manejo de una lengua, pero entonces acá manejan, como por niveles, objetivos de aprendizaje y tienen diferentes términos, pero en si es lo mismo, si tú vas a las funciones del lenguaje y a Chomsky y todo eso, es lo mismo, yo creo que el documento tiene un nombre diferente y otra presentación.

E: Y con este proceso que estás teniendo, comparándolo con el proceso de Colombia. ¿Cuál es la mayor dificultad que tienen los estudiantes, cuando estabas acá en Colombia?

P2: Pues yo pienso que son varias. Diría yo que el número de estudiantes por clase, les afecta mucho a los estudiantes y bueno al proceso de aprendizaje, los recursos que se tienen porque por ejemplo yo aquí les puedo poner un video a los estudiantes y lo pongo en school-o-G y todos tienen computador y se ponen los audífonos y escuchan y después hablamos del video y les hago preguntas y escuchan como se pronuncia cada cual individualmente, cosa que no sucede en Colombia. A dios gracias se tiene sala de informática y

eso los computadores a veces que medio funcionan entonces tenemos muchas desventajas; la intensidad horaria, número de estudiantes, materiales, tenemos también en la formación de los maestros, si bien es cierto que algunos un poco dominamos el idioma, hay muchos maestros que no dominan el idioma y que aun así están dando la materia.

E: ¿Si tuvieras que evaluar tu proceso de enseñanza de inglés, que aspectos consideras que podría replantear en ese proceso de enseñanza que se ha hecho?

P2: ¿Pero tú dices, mi proceso como maestra? Yo planeo mis clases, selecciono el material, pero ya cuando uno va a ponerlo en práctica es diferente porque tengo 50 estudiantes, algunos con problemas de aprendizaje, en algunos tengo 48, 45... bastantes, entonces uno dice bueno, algunos no tienen para la fotocopia y bueno, ¿sí? Entonces a veces uno dice ni por más que uno como maestra tenga la mejor planeación, no van a dar los mismos resultados de que si tuviera pocos estudiantes, que, si los estudiantes tuvieran más recursos, ¿sí? Aunque no me puedo quejar, porque pues se han conseguido; pues los últimos años muchos recursos para el colegio, pero definitivamente nos hace falta, por eso vuelvo y digo que todo empieza desde la política pública porque desde la política pública dice que en la básica secundaria y en el high school, en la media, el mínimo de estudiantes son 45, Mínimo. Y eso lo dice la política pública de Colombia, entonces uno dice, desde ahí tenemos que empezar a cambiar,

E: Y hablando de edades, cual crees tú que sería la edad apropiada para que un estudiante empiece a aprender esta segunda lengua, ¿de acuerdo a la experiencia que tienes?

P2: Indudablemente desde pequeños, ¿no? Pues de acuerdo con la formación que uno tiene, la mejor edad para empezar a prender una segunda lengua es desde pequeños. Los chicos los pequeñitos se sienten más atraídos por lo novedoso de aprender una segunda lengua, no sufren de la pena, que sufren los grandes, aprenden más fácilmente, se distraen menos cuando están aprendiendo una segunda lengua, entonces definitivamente si diríamos que desde pequeños, sin embargo aprenderlo cuando uno está grande, tampoco es imposible, si tu quiere dominar la lengua, como una segunda lengua, pues deberías empezar desde pequeño, pero incluso estando de grande, dependiendo de la intensidad horaria, del medio, del círculo de interacción social donde estés usando esa segunda lengua, pues muy seguramente se va a mejorar, te pongo un ejemplo: el ministerio ideó la estrategia de traer hablantes nativos para hacer el programa de co-teaching y pues efectivamente los chicos se sentían muy motivados a hablar un poco más de inglés con estas personas extranjeras por el hecho de que eran extranjeros. Entonces ahora que yo estoy acá, entonces yo digo yo acá estoy haciendo el papel de los extranjeros que iban a mi aula de clase y acá yo soy la extranjera, de esa

lengua que ellos quieren aprender y entonces uno diría si es una buena estrategia y eso motiva a usar la segunda lengua, crear contextos, crear situaciones y estar envuelto en un ambiente de usar la lengua en una forma natural, definitivamente, pues ayuda.

E: Cuando tú enseñas inglés ¿Cuáles de las habilidades comunicativas privilegas en tu clase y ¿por qué?

P2: yo creo que no hay habilidad privilegiada, hay es el proceso de desarrollo de habilidades que se debe llevar, cuando tu empiezas a aprender una lengua de pequeña lo primero que haces es escuchar y tratar de imitar lo que escuchas, entonces no es que se privilegie es que es la forma en que se debe empezar a aprender una lengua: escuchando y hablando y ya después seguir con el proceso de leer y escribir esa segunda lengua de comenzar a comunicarte, a entablar conversaciones, de empezar a escribir textos, si? Pero todas las habilidades son importantes, entonces por cual habilidad debo empezar para aprender un idioma.

E: si uno compara las habilidades, así como cuando nosotros aprendimos nos hacían más énfasis en las habilidades de lectura y escritura, si no estoy mal, ¿te paso lo mismo?

P2: Es la dificultad que tienen hoy en día los muchachos, cómo va a ser que el chico escuche y hable antes de leer y escribir, y en este momento nuestras generaciones son muy visuales, muy auditivas, si por la cuestión de la tecnología, del celular, del computador.

E: Hablando de los estudiantes, no de los que tienes ahora sino pensando cuando estabas aquí en Colombia enseñando inglés, ¿qué valoración crees que tienen tus estudiantes de tu quehacer como docente y de las estrategias pedagógicas que tu usas para enseñarles inglés?

P2: Bueno pues allá le hacen a uno una evaluación anual ¿no? Y cuando uno presenta concurso para ascenso también encuestan a los estudiantes y en el programa de bilingüismo, como la normal estaba focalizada entonces cada vez que iba una visita, encuestaban a los estudiantes y mira que no, no hubo queja; a los chicos les gustaba la metodología que usábamos. La estrategia que llevábamos, entonces yo pienso que ellos estaban satisfechos con lo que estábamos haciendo, que la estrategia era dinámica, que buscaba desarrollar un proceso de aprendizaje, entonces pienso yo, que bien. De pronto como todo hay cositas que ajustar, pues porque no somos perfectos siempre hay algo que aprender y que mejorar.

E: ¿Y básicamente cuál era esa estrategia?

P2: Bueno, a los chicos hay que enseñarlos como a llevar un procedimiento y nosotros somos los que sabemos cómo aprenden los estudiantes y somos los que debemos idear la estrategia para desarrollar en ellos como su interés, cierto? y que pueda aprender, entonces mi estrategia consistía en que todos los días empezábamos con un warming up, socializarles cual es el objetivo de la clase y de pronto que todos entendiéramos cual era el objetivo de la clase, el objetivo no en términos gramaticales, sino en términos de la lengua, en términos del enfoque comunicativo de uso de la lengua, después de esto llevábamos al estudiante a partir de un proceso que iniciaba, muy mediado por el maestro, a un proceso donde el estudiante podía comenzar a manejar esa lengua por sí solo e interactuado con el compañero. Entonces era muy conversacional, muy interactivo, muy comunicativo, enfocado al desarrollo de las habilidades y le daba un enfoque de Project, manejábamos el Project work el task base approach en el aula de clase. Entonces sin dejar de lado la evaluación escrita y todo esto que va acompañando el proceso de aprendizaje.

E: De acuerdo a eso, ¿qué elementos considera que debe tener una buena clase de inglés?

P2: Una buena clase de inglés debe tener una buena actividad de inicio de motivación, debe dejar claro cuál es el objetivo de la clase desde un enfoque comunicativo de uso de la lengua y debe desarrollar un proceso de control, semi-control y free activity, de tal manera que al estudiante le permita llevar un proceso de aprendizaje y al final le permita demostrar a si mismo que ha aprendido. Bueno estábamos hablando los elementos de una clase de inglés.

P2: Si, te decía que la actividad de inicio, de motivación, el objetivo y como llevar un proceso de llevar al estudiante de una control activity, una semi control y una free activity de tal manera que le permita al estudiante pues demostrar que ha aprendido, desarrollar sus habilidades comunicativas y también es muy importante el assesment, y cuando decimos assesment estamos hablando dejando a un lado el termino evaluation de tal manera que el estudiante pueda hacerse como un autodiagnóstico y le permita al maestro también hacer una evaluación formativa, y mira, que hay algo que yo estaba implementado y que me parece muy funcional para esto del assesment son las rubricas, incluso acá también las implementan bastante y dan muy buen resultado. Entonces eso también es bien importante para las clases.

E: ¿Hablando de materiales cuáles consideras que son necesarios para una clase de inglés?

P2: Pues yo diría que los materiales son bastante importantes, y no podría decir que uno solo es importante, porque todo debe ser como un conjunto: la decoración que pongo en el salón, los afiches, el video que llevo, el audio que llevo, la historia que les llevo para leer, los visual que les llevo, si, entonces todos los materiales tienen un papel muy importante, dependiendo del momento y del proceso de aprendizaje en el que estés, y

algo muy importante que a veces no lo tenemos en cuenta los maestros, es la autenticidad del material, que el material, sea un material que ha sido creado para el propósito de la enseñanza, no podemos simplemente llegar y coger cualquier material que uno se encuentra y pongámoslo sin tener un sentido o una coherencia con lo que estamos enseñando, con el objetivo de la clase y pues en esta labor de maestro, pues uno ve que hay compañeros que necesitan un texto y simplemente se sientan y con su medio inglés que manejan, lo escriben y pues entonces ahí el material está quedando corto, entonces ahí eso la autenticidad del material, es algo en lo que debemos mejorar mucho también.

E: ¿Y en tu clase usas algún recurso tecnológico?

P2: En Colombia, si, uso mucho el video beam, el computador, los speakers. Ponemos muchas conversaciones con los estudiantes, muchos videos, entonces pues a veces usamos actividades on-line cuando tenemos wi-fi, porque no siempre hay, el día que sabemos que va a estar medio asequible pues hacemos una que otra actividad on-line. Entonces también es algo novedoso, que a los chicos les gusta y por ejemplo acá he aprendido muchas cositas interactivas que son free y que allá en Colombia no sabemos que las podemos usar y que son free.

E: ¿Cuáles?

P2: Pues aquí tenemos unas de quizzes. Quizlist. Class on. Free_pitty y el típico kajoot.

E: ¿Qué tan importante son los apoyos del texto guía, cuando estabas en Colombia y cual consideras que es la función del texto guía en este proceso de enseñanza?

P2: Pues el texto guía puede ser un gran apoyo, pero puede también ser un limitante, según lo que el maestro tenga en la cabecita. Tener un texto guía es bueno en el sentido que tú te puedes apoyar y encuentras muchas actividades ahí, y es material autentico, creo que ha sido elaborado, con el propósito de enseñanza-aprendizaje, entonces es una herramienta que puede ser complementada con material que traiga el maestro, con videos, con juegos o estrategias comunicativas entonces un texto guía puede ser un recurso más un material en el aula de clase y sin embargo no puede ser una limitante para el maestro.

E: Hablando de los contenidos que traen estos textos, ¿todos ellos tienen unos contenidos más o menos al nivel en el que debe estar cada estudiante, como considera que debe ser enseñado esos contenidos y como los enseña?

P2: ¿pues en realidad cuando yo estaba usándolos yo no usaba los contenidos de una forma lineal como los traía el libro, sí? Sino los usaba más en una forma comunicativa entonces por decir algo en la primera semana usábamos la unidad 2 la lección 3 y después de acuerdo a lo que se necesitaba saber la siguiente semana para desarrollar un proceso comunicativo, entonces nos íbamos a la unidad 1, lección 7, entonces lo usábamos así, de acuerdo con nuestro propósito de aprendizaje comunicativo de la lengua, no con el propósito de aprendizaje lineal o gramatical que necesita desarrollar un libro, Entonces el libro se tenía que adecuar a nuestra necesidad de aprendizaje y no nosotros adecuarnos nuestra necesidad a lo que decía el libro.

E: ¿Y cómo crees tú que aprenden los estudiantes como crees que aprenden esos contenidos?

P2: Lo que pasa es que cuando tú dices contenidos estamos hablando de la lengua como si fuera una estructura gramatical y es lo que queremos cambiar en la mentalidad o es lo que yo estoy intentando cambiar en mi mentalidad de maestro, yo no le puedo enseñar a mis chicos un contenido, yo les enseño: como es la manera en la que se pueden comunicar en una segunda lengua en ese sentido el contenido va inmerso dentro del desarrollo de tus habilidades y tus competencias.

E: Y en ese sentido en la forma en la que tu trabajas tú ves que los estudiantes asimilan mejor tu asignatura, tus estudiantes con el proceso que llevabas con ellos, son exitosos en el sentido, que nosotros sabemos, que siempre después que nosotros hacemos el ejercicio de enseñanza de esta segunda lengua, va a ver un punto final en el que ellos van a ser evaluados, que son las pruebas de estado, pruebas externas, ¿qué tanto éxito ha tenido tus estudiantes en esas pruebas externas?

P2: pues mira en este momento no me acuerdo de los datos estadísticos, sin embargo yo estuve haciéndoles un seguimiento a los resultados de esas pruebas externas de las pruebas saber de grado 11 y de las pruebas de Cambridge que se le aplicaban a grado 9 y estaba haciendo un paralelo anualmente y lo dure haciendo desde el 2014 o 13 hasta el 2018 y lo que me mostraban los índices era que los estudiantes estaban teniendo una mejoría, en algunos años se logró subir un poco más una hora la intensidad horaria de los grados 10 y 11 y tuvimos un pico de mejoría, es decir los años en los que tuvimos 3 horas de inglés en grado 10 y 11 estos estudiantes subieron un poco más el resultado con el promedio que traían los otros que solo veían 2 horas. Después de ese año que volvieron a bajar la intensidad horaria de 10 y 11 volvieron a bajar, se bajó el pico y sin embargo según la escala, los estudiantes seguían mejorando su aprendizaje, su resultado en esas pruebas, entonces pienso yo que si estaba dando resultado y los chicos mismos expresaban si

satisfacción no? al decirme me enfrente la prueba y me acorde cuando estábamos en la conversación, me acorde cuando estábamos haciendo el poster, cuando estábamos haciendo la conversación, la presentación de la empresa que creamos. La presentación del campamento que nos ideamos, y de las reglas entonces uno, ellos dicen bueno hicieron un meaning ful learning, entonces se puede constatar que si hubo una mejora en el aprendizaje.

E: ahorita quiero que hablemos de las inmersiones. Que tanto esas inmersiones han colaborado para que nosotros como docentes mejoremos en nuestro quehacer. Entonces me gustaría saber ¿En cuántas inmersiones has participado y en que lugares fueron estas inmersiones?

P2: Caramba, me he colado en hartas

E: ¿confiésalo en cuántas has estado?

P2: en el 2011 estuve en Villa de Leiva. La que compartimos; que la pasamos delicioso y aprendimos un montón, esa fue paga por la secretaria de educación del departamento, después estuve en otra, no me acuerdo si 2013 o en 2014 en Providencia, esa fue pagada por el ministerio de educación nacional, después de esa estuve en otra de un mes en EE:UU, en Washington esa fue pagada por la secretaria de educación , estuve en otra en Cartagena, también pagada por la secretaria de Educación, después estuve en la India 6 semanas pagado por el ministerio de educación, y ya.

E: como seis solamente y en la que estás ahora, que esa si es inmersión total.

P2: dime...si esta si es, aunque no creas uno está todo el tiempo usando el inglés, pero estoy enseñando es el español.

E. Y que fue lo que te motivo a participar en una inmersión? ¿Al inicio que te motivó a decir, chévere voy a ir a una inmersión?

P2: pues pienso yo que la necesidad de mejorar el dominio de la lengua. ¿Sí? Cuando tú dices inmersión es porque estas usando en tu diario vivir esa segunda lengua, y en realidad esa sería la mejor forma de aprender una segunda lengua, , entonces bueno yo quería darle mejor calidad de enseñanza a mis estudiantes, sabía que tenía mis falencias y sabía que estar en una inmersión es una buena forma de mejorar las habilidades comunicativas.

E: hablando de esas mejoras, ¿de qué forma consideras que el proceso de inmersión transformo tu quehacer como docente y tus conocimientos de la lengua?

P2: bueno, en la gran mayoría de las inmersiones que he estado, no solamente se ha manejado la parte disciplinar, sino también la parte profesional, es decir hemos recibido capacitación sobre el dominio de la lengua, pero también hemos recibido capacitación de como enseñar esa segunda lengua, entonces en cuanto a mi dominio de la lengua , puedo decir que lo he mejorado bastante, la primera, primera evaluación que yo presente de dominio de la lengua como maestra, yo me acuerdo tanto, que mi resultado fue A2 y yo me sentía tan frustrada, si? Porque yo decía: le estoy enseñando mentira a mis estudiantes, ¿sí? Entonces comencé a querer mejorar mi dominio de la lengua y la última evaluación que presente en Colombia, no sé si fue buena suerte, chiripazo, ese día me levante con el pie derecho, no sé, ¿sí? pero Fue un C1, entonces uno dice, y el proceso fui viendo como después me saque B1 y en otra B2, B2+ hasta que finalmente me saque un C1, entonces uno dice, bueno si he mejorado. Eh segundo en la parte profesional, ya en la práctica de aula, como tal no se si todos los maestros hacen lo mismo, pero a mí me gusta hacerlo y es como cada vez que se termina un ciclo, como mirar atrás y autoevaluarme y decir esto funciono, no funciono ahora lo estoy haciendo diferente, lo hago mejor, mis estudiantes se sienten mejor con mis clases, entonces pienso yo también me ha permitido identificar en que necesito mejorar, en que voy bien; otro índice, que también puede ser , como otro indicador que he ido mejorando la cosa, es los exámenes de ascenso, ¿sí? Entonces en este momento yo puedo decir que todos los exámenes de ascenso que he presentado los he pasado, entonces yo puedo decir, ¡yo creo que ninguna maestra en el decreto que yo estoy nombrada, está en el escalafón que yo estoy!, ¿Sí?

E: o sea...

P2: o sea, , ninguna maestra de inglés, si porque hay otros que están en mí mismo, pues yo digo, bueno los del 12-78, no creo que ninguna haya llegado a punta de exámenes, y videos y de ser evaluado por los coordinadores, por los estudiantes y de todo, esta allá en el último nivel.

E: ¡¡qué bien!! UPTC!

P2: UPTC presente (con mano arriba), no, pero eso es una mezcla porque UPTC; Santo Tomás y Cuauhtémoc de México.

E; ¡ah carajo! Más las inmersiones

P2: si, más las inmersiones, entonces a eso añádale San Andrés; Villa de Leiva, EEUU, la India.

E: claro, todo eso suma.

P2: claro, todo suma, todo suma.

E: ¿Bueno habiendo estado en 6 más o menos consideras que la participación en más de una inmersión es positiva y ¿por qué?

P2: yo pienso que eso depende de la mentalidad, de lo que el maestro tenga en su cabecita, ¿sí? Yo siempre iba con un objetivo a las inmersiones: y era que quería ser mejor maestra, que quería darle a mis estudiantes lo mejor, ¿sí? puede haber personas que han ido a más de 6 inmersiones, pero pueden seguir siendo el mismo maestro que entro a la primera inmersión. Si. Las inmersiones son una buena estrategia, pienso yo, me han ayudado aparte de mis estudios de maestría y doctorado, pero pienso yo que las inmersiones me han ayudado en mucho de mi crecimiento como profesional, porque he tenido unos objetivos claros y unas metas claras y eso me ha ayudado a conseguirlo, algunas inmersiones han sido muy bien estructuradas, otras inmersiones no lo han sido tanto, entonces, sin mencionar ninguna, ¿sí? Pero yo todavía me acuerdo de Bill, todavía me acuerdo de Steven, pero hay otras que no quiero acordarme más bien,

P2: si entonces las inmersiones entonces son una buena estrategia, siempre y cuando el maestro sepa a que ir, tenga un objetivo claro: ¿a qué es que va? Y que las inmersiones estén bien estructuradas. Que la inmersión como tal, tenga un objetivo claro, de formación profesional, no de inversión de dinero.

E: ¡sí, exactamente! Y haciendo un balance que fue lo más positivo y lo más negativo de tu experiencia en las inmersiones. Lo más positivo primero.

P2: mira las inmersiones me cambiaron la forma de ver la enseñanza de un segundo idioma. Me hicieron entender desde donde debía yo enseñar, desde donde debía yo planear mis clases, ese enfoque comunicativo que debía darle y dejar de lado estar enseñando temáticas, si? Sí yo pienso que ese fue un aspecto muy positivo de las inmersiones, porque es como hacerte ver, que esto es comunicación, si esto no son números, esto es habilidades, y lo negativo?, no pero es que lo negativo, no depende de la inmersión, sino de quienes se piensan la inmersión, sino el propósito para el que se piensa la inmersión, pues lo que te decía hay inmersiones que son con un propósito ves de ayudarle al maestro en su crecimiento profesional y hay otras

que son para gastarnos la plata! ¡Entonces esas que son para gastarnos la plata, pues lástima! Porque pudiesen haber podido impactar muchísimo más, sin embargo, bueno allá estuvimos.

E: las padecimos, que ha sido lo que más te ha impactado de esas inmersiones, tú has estado en varias, en dos internacionales, cual ha sido la que más te ha impactado en cualquier aspecto; `profesional, personal?

P2: mira si yo te digo, ¿cuál fue la que más me impactó?, como profesional y de pronto ni me lo creas, y yo lo siento en el alma, que lo hayan terminado, la verdad. Fue una descachada total del MEN y fue la inmersión en San Andrés, a mí me pareció esa inmersión en San Andrés fue excelente! Excelente ¿por qué? Porque realmente todo el tiempo estuvimos hablando en inglés, si? Yo estuve en Providencia, yo no estuve en San Andrés, yo estuve en Providencia, que allá hablan muchísimo más inglés que en San Andrés. Nuestras maestras eran... ¡um habían estudiado en Inglaterra y todo eso, y la cantidad de estrategias que aprendí allá. Para mí eso fue el inicio de todo; ¡la inmersión en San Andrés me impactó muchísimo! En la India aprendí. En Washington aprendí. En Villa de Leiva aprendí, la pase super cheverísimo, pero la que yo diga, volvería con los ojos cerrados, a pesar de que le tengo pavor al mar, pues mi sacrificio allá, ¡escuchar todas esas olas todas las noches y pensar que el mar se me iba a meter a la cama y me iba a llevar y nunca iba a ver a mi familia! Eso fue tenaz para mí, pero si pudiera volver, lo haría otra vez. Esa era la Nacional, con el MEN y con el Sena de ahí de San Andrés y Providencia; excelente, ¡¡excelente!! ¿Tu estuviste allá también?

E: si, pero yo estuve en San Andrés y en San Andrés, yo diría que la mayoría de docentes eran nativos ahí de la isla la mayoría de ellos, aunque tuvimos una profe que estaba haciendo maestría no solamente, coincido con otros compañeros, incluso nosotros fuimos a hacer una petición, porque incluso las clases no eran como tan buenas como queríamos, entonces no fue muy exitosa y coincido de pronto con otros compañeros que he averiguado también sobre que fue una buena inmersión, pero con algunos baches, algunas irregularidades, en cuanto a profesores,

P2: si xxx me contaba. Porque cuando yo fui fue también xxx y entonces yo le hablaba: ¿cómo te ha ido allá? – no que aquí, que allá- y entonces yo le decía: no aquí si nos tienen mira, así y estamos investigando y estamos haciendo entrevistas y preparando para mañana esto y tenemos aquí y tenemos allá, entonces.

E: o sea que la clave era haber ido a Providencia.

P2: a Providencia, a Providencia

E: bueno hablando de otros aspectos que irregularidades notaste en el proceso logístico y pedagógico en las inmersiones, ¿algún tipo de irregularidad?

P2: esto no va ir a la fiscalía?

E; no, para nada, para nada noo.

P2: seré lo más polite que pueda , pero si realmente hubo alguna inmersión en la que estuve, que se notó muy a leguas, además tu cuando ya has asistido a más capacitaciones y cuando tú vas a unas nacionales y a otras internacionales, como Jorge Varón, entonces identificas que en realidad no hay un objetivo claro si, que la inmersión no está enmarcada dentro de una estrategia de política pública del departamento por decirlo así, la alimentación de los maestros, el hospedaje, el material, los maestros que estaban con nosotros; los maestros de los maestros, toda la parte logística, definitivamente, no concordaba, los materiales sabia uno que no eran los más adecuados tampoco, entonces de esa vez; lastima la platica.

E; ¿y cuál fue esa inmersión?

P2: ¿tengo que decir?

E: pues sería bueno saberlo

P2: bueno fue una de las cuantas en las que estuvimos pagada por el departamento, pues uno dice, estaban haciendo su mayor esfuerzo, pero definitivamente como que no escogieron el mejor oferente.

E: ¡sí, y terminamos por odiar la ciudad que nos gustaba tanto!

P2: no, a mí todavía me gusta ir a la costa.

E: con relación a esas irregularidades, ¿alguna de esas tuvo que ver con salud?

P2: no, a mí, es que estaba de moda el paseo de la muerte. ¿No? Entonces uno tiene que estar a la moda, yo tengo algunos problemas de alimentación, tengo el problema que a veces la comida me cae mal, sobre todo cuando la comida no está con ciertas cosas de higiene, mi estomago es muy sensible, entonces me enferme

en la inmersión, le pregunte a quienes dirigían la inmersión, porque supuestamente teníamos un seguro y en el momento en que nos pasara algo, sabían a donde tenían que llevarnos, entonces estas personas dijeron que no sabían a donde yo podía ir, estaba deshidratándome, vomitando, de todo y sintiendo que me iba a desmayar, finalmente cogí un taxi y me fui de clínica en clínica para ver en que clínica me podían atender, pero fue una cosa terrible, porque las personas organizadoras no fueron las que me llevaron a la clínica, no fueron las que me dijeron puedes ir a tal parte, sino que finalmente me toco, como no recuerdo bien, como llamar a los del sindicato y decir estoy acá, en que sitio me atienden que estoy en Cartagena y estoy mal y estoy que me caigo, entonces me toco solucionar a mi sola, como el paseo de la muerte en el taxi, lléveme aquí, lléveme allí a ver a donde, terrible!

E; pero eso solamente paso una vez, nunca fuera del país.

P2: No. Fuera del país nada. La atención es completamente diferente.

E: Bueno haciendo un balance. ¿Consideras que el programa de inmersión ha contribuido a fortalecer la competencia comunicativa y a mejorar tus habilidades como docente?

P2: si creo que ya lo había mencionado un poco antes y si yo considero que las inmersiones han contribuido han ayudado a mejorar mi dominio de la lengua y a mejorar, como mi capacidad mi formación profesional, eso ha sido lo disciplinar y lo profesional que han ayudado las inmersiones.

E: si tu tuvieras la oportunidad de organizar una inmersión. O sea, tú eres la organizadora; ¿cómo lo harías? ¿Qué aspectos privilegiarías? ¿Y cuáles cambiarías o eliminarías de la inmersión que tú vas a organizar?

P2: ¡yo pienso que eso es una tarea grande! Le tocaría a uno sentarse a ver que quiere. Pero definitivamente hay dos cosas muy importantes que hay que tener en cuenta: una que es el dominio de la lengua, que los profesores puedan capacitarse en cómo manejar la lengua, y segundo en estrategias, en la parte de practica de aula y no solamente estrategias, sino planeación de clase, porque mira que no todos los maestros saben, que es muy importante comenzar con una actividad de motivación, y que también es muy importante que tu estudiante sepa cuál es el objetivo de la clase para que él sepa donde tiene que llegar, para donde es que lo van llevando ,. Para que no vaya como ciego en medio de tu clase, si si, entonces no es solamente capacitar al maestro en estrategias sino también como planear la clase, en cómo manejar los recursos, entonces, por ejemplo, eso fue algo que aprendí en la India. En la inmersión de la india allá nos dieron mucho énfasis en materiales, en adaptación de materiales, en manejo de recursos, porque en la India. Tenemos los polos

opuestos: los colegios públicos son peor que los de Colombia y los colegios privados que tienen absolutamente todo, creo que mejor que los de EEUU entonces estuvimos en ambos contextos, tratando de enseñarles a esos niños y también observando y viendo como seria en nuestro contexto., pienso yo que en una inmersión el maestro debe sentirse cómodo, , para que tenga un mejor aprendizaje, en ese sentido la logística de la alimentación, de la acomodación, de la hidratación, si de que descansen bien, también es muy importante. Elegir muy bien quienes van a ser los lideres de la inmersión, es decir quiénes van a ser los que van a estar en las aulas de clase con los maestros, también es muy importante, y el material que se va a trabajar, no sé de pronto en este momento se me quedan por fuera algunas cosas porque es que efectivamente, cuando tú vas a preparar una inmersión son muchas cosas que tu debes tener en cuenta.

E: ¿y de los que hablamos, eliminarías alguno?

P2: ¿algún aspecto?

E: si, algún elemento

P2:, pues yo creo que yo podría haber seguido muy bien, siendo una muy buena profesional sin esa inmersión de Cartagena.

E: ¿fue terrible, terrible? Uno quiere buscarle algo positivo y no lo encuentra por ninguna parte.

P2: pues la pasé rico por los compañeros, charlamos, fuimos a la playa...

E: y hablando así en balance, en el colegio, ¿inmersión, ¿cuál cree que es la diferencia entre el ambiente de aprendizaje en una inmersión y el ambiente de aprendizaje en un aula en una institución?

P2: ¿me puedes repetir la pregunta?

E: ¿cuál crees que es la diferencia entre el ambiente de aprendizaje en una inmersión y el ambiente de aprendizaje en un aula en una institución educativa de Colombia?

P2:, bueno la situación es que en un aula de clase tú vas y estas una o dos horas en tu aula de clase y sales del aula y sigues usando el español ¿si? En una inmersión tú sales de tu clase y se supone que sales de ahí a seguir usando el idioma, es decir que estas todo el tiempo y tienes que usar el idioma, a menos que te pegues

tus voladitas ¿no? Y te vayas por ahí a hablar con tus compañeras, pero la cosa es que te ves obligado a que la mayor parte del tiempo usas esa segunda lengua, mientras que cuando estas en el aula de clase, el tiempo es muy corto, efectivamente si puede ser que tu maestro este usando todo el tiempo el inglés en el aula de clase, pero es que solamente son 60 minutos o 120 minutos, no es lo mismo, cuando lo vemos desde el punto de vista de la escuela ¿no? Pensaría yo que inmersiones cortas con los estudiantes, como fines de semana o algo así, como lo que se intentó hacer en Puente Amarillo, que fue muy chévere, en los campamentos, son motivadores para los estudiantes.

E; si todavía los piden, siguen pidiéndolos.

P2: si, es que los motiva, es que es llevar a otro contexto, es como en la misma área, pero en otro contexto. En otras actividades, fuera de esas cuatro paredes puede usar también el lenguaje.

E: interesante, ese ejercicio fue muy productivo en Puente Amarillo.

P2: ¡sii fue muy chévere!

E; y la integración con los estudiantes de Acacias y todo este cuento-

P2: ¿si fue muy chévere el proceso, la cosa es eso no? Como que a veces hace falta un poco más de apoyo a esas ideas innovadoras.

E: si porque sobre todo en las instituciones tener rectores que apoyen ese tipo de actividades, y que se consigan recurso porque eso no se hace con solo voluntad, se necesitan recursos.

P2: no se hace de la noche a la mañana, pero uno dice también hay la posibilidad de conseguir recursos.

E: si, eso es cierto. Hablemos ahora de lo que pasa después de las inmersiones; uno va a una inmersión, se capacita, viene muy motivado y como es ese volver a la institución, ¿después de que los estudiantes han dejado de vernos por 3 o 4 semanas como se da ese regreso a la institución?

P2: yo pienso que es impactante, es impactante para mí como maestro porque es llegar a mi aula de clase a decir, bueno todo lo que he aprendido, voy a ver como lo cambio y pienso yo que a mí siempre me paso, que, desde la inmersión, cierto, excepto una, siempre desde que estaba en la inmersión me iba imaginando

como iba a llegar a impactar mis clases y efectivamente cuando llego y comienzo a hacer cosas diferentes, los estudiantes se dan cuenta si? -Ah profe estábamos haciendo esto y ya no lo hacemos-, eh – pero ahora estamos haciendo esta otra cosa que está un poco más chévere- entonces pienso yo que desde mi impacto los estudiantes se dan cuenta del impacto que se tiene, del cambio que hay.

E: ¿qué tanto en esas inmersiones ha desaprendido de metodología, en tu accionar como docente, que tanto desaprendiste gracias a las inmersiones?

P2: ¿desaprendí? Desaprender en la forma positiva.

E; si, por ejemplo, con relación a metodologías, con relación a como uno enseña o enseñaba y luego en la inmersión uno se dio cuenta y dijo ay no esto no era así.

P2: si, pues yo pienso que cada vez que uno está en una buena capacitación, en este caso inmersiones, uno tiene que desaprender para después volver a construir y aprender entonces, pienso yo que al inicio yo tenía como una visión muy estructural, muy gramatical de la lengua y pensaba en enseñar contenidos y ya después de haber participado en las inmersiones ya empecé a ver la enseñanza de la lengua en función de la comunicación, no de los contenidos. Entonces desaprendí eso, pienso yo que la concepción de lengua y de enseñanza cambio. Y cuando yo leo la teoría de la enseñanza de la lengua, entonces veo que Douglas Brown dice: que tú enseñas esa lengua, de acuerdo al concepto de lengua que tienes. Entonces cuando mi concepto de lengua cambia, cambia mi forma de enseñarla. Entonces pienso que eso cambio las inmersiones.

E: ¿en esa visión que cambio afecta a los estudiantes y que tanto los afecta?

P2: claro, los afecta porque si yo estoy planeando mi clase desde un enfoque comunicativo ellos van a aprender no temáticas, sino a comunicarse, ¿si? ¿Es decir que ellos van a aprender un poco más motivados, ¿cierto? Esa segunda lengua y desde un enfoque más funcional y no estructural.

E: ¿o sea que tú crees que los estudiantes tienen otra imagen de ti como docente? Después de haber estado en varias inmersiones, ¿ellos te ven de otra manera y ven de otra manera tu quehacer?

P2: si, si hay algunos que lo han notado, por ejemplo, mis estudiantes de grado once que fueron mis estudiantes desde noveno, ¿si? Cuando en grado once fui a una inmersión y llego a hacer nuevas cosas ellos notan y lo dicen, claro, porque esa es una de las cosas que yo hago con mis estudiantes y es que me siento

a charlar con ellos. – bueno y como les ha parecido? ¿Les ha gustado? ¿Y han aprendido? ¿Y qué siente que han aprendido, de qué forma sienten ustedes que aprende mejor? Entonces como que ellos también dicen, - bueno cuando nosotros empezamos en noveno, su forma de enseñar era diferente, ahora que estamos en once ha cambiado.

E: ¿cómo ha sido el seguimiento por parte de las entidades encargadas de estas inmersiones, después de las inmersiones en la que usted ha participado? ¿Ha habido alguna clase de seguimiento?

P2: no, no en todas, si he tenido que entregar informes, ¿sí? En algunas de los proyectos que he desarrollado después de la inmersión en otras se ha entregado pues como un producto de la inmersión y ya, sin embargo, nosotros sí hemos tenido como un seguimiento por parte de la secretaria de educación en cuanto a los resultados de la prueba saber y en cuanto a la participación en los diferentes proyectos de bilingüismo del MEN, entonces en lo institucional hemos tenido un seguimiento como desde el ministerio. Pero porque nosotros somos una institución focalizada, ¿no? Entonces a nosotros nos toca estar entregando informes al ministerio. A la secretaria y pues bueno.

E: Pero como tal, digo yo seguimiento de la parte de estar en tus clases, de ver tu trabajo con estudiantes.

P2: si, si lo hemos tenido. Cada dos meses del MEN venían personas de Bogotá, hacían observación de clase, trabajan grupos focalizados con estudiantes, se hacía grupo focalizado también con los directivos de la institución, entregábamos informes, videos, fotos de las actividades que estábamos desarrollando de los proyectos.

E; y hablando ya en general, cuando hablamos de inmersiones. ¿Estas inmersiones cumplieron con sus expectativas como docente de inglés?

P2: pensaría yo que la gran mayoría si, pienso yo que por ejemplo Villa de Leiva que fue pagada por la secretaria de educación a mí me pareció buena, ¿sí? La de San Andrés excelente, la de que la secretaria de educación nos trajo aquí a Washington. Creo que yo mejoré muchísimo también mi nivel de lengua, aparte que la experiencia cultural fue muy buena, pude después enseñarles a mis estudiantes aspectos culturales que antes no sabía, la de la India también fue excelente aprendí mucho sobre materiales, adaptación de materiales, entonces pienso yo que la gran mayoría si cumplieron con mis expectativas, si de pronto que dentro del 100 % halla un negrito ahí, es mejor verlo todo blanco y no el punto negro. De pronto para mí, para mí no hubo una experiencia significativa, algunas otras personas que estuvieron en la misma inmersión pueden decir no para nosotros fue espectacular, aprendimos muchísimo, ¿sí? ¡O sea!

E: si claro, pero si uno hiciera el ejercicio, bueno ya tu estas...

P2: mira una frasecita: a cada quien cada cosa le llena los vacíos que tiene. Entonces yo pienso esa inmersión a mí no me lleno los vacíos que yo tenía en ese momento,

E: coincidimos, si en tu formación, si tú ya llevas un tiempo en tu profesión, ¿dijiste 14 años más o menos?

P2: 14, 15 años.

E: 15 años, si nosotros quitáramos los procesos de inmersión de esos 15 años, ¿cambiaría el nivel en el cual estás ahora? ¿O no importaría mucho?

P2: no claro si, no sería la misma maestra, ni manejaría el idioma de la misma manera, ¡definitivamente! Definitivamente, pueda ser que los procesos de inmersión hayan sido muy cortos ¿si? 15 días, un mes y ya, pero primero hemos aprendido allá y segundo eso ha servido de motivación para seguir aprendiendo y por ejemplo eso en cuanto a la lengua, pero por ejemplo la estrategia. Efectivamente Ha impactado muchísimo mi formación profesional, bueno aparte de los estudios que he hecho, ¿no? En la universidad, pero si definitivamente, si sacáramos las inmersiones de mi historial profesional, definitivamente si no, no estaríamos hoy donde estamos.

E: ¿de pronto quieres aportar una información adicional con relación a inmersiones que de pronto no hayamos tratado acá, algún aspecto, algo por agregar?

P2: de pronto que a veces es bueno que los maestros tengan en claro cuál es el objetivo cuando vas a una inmersión entonces eso sería bueno preguntarles a los maestros ¿cuál ha sido tu objetivo cuando vas a una inmersión? Quieres simplemente salirte de del aula de clase por unos días, ¿si? Quieres ir a mejorar tu inglés, quieres ir a mejorar estrategias ¿si?

E: en ese proceso de bueno el maestro cierto y el proceso que se hace de selección, como crees tú que ha sido ese proceso, ¿ha sido acertado? ¿O ha habido alguna dificultad con eso, con qué criterio se eligen a los profesores que van a las inmersiones? Porque, por ejemplo, algunos decimos hemos estado en 4, 5, 6 hay profesores que a veces se encuentra uno y dicen ¿cómo hace uno para ir a una inmersión? ¿cómo fue tu

experiencia, como te seleccionaron? ¿Y hay gente que no ha tenido la oportunidad, entonces que crees de ese proceso?

P2: pues yo pienso que hay como un, no sé si será un proverbio, pero dice como que el que riega, recoge, cierto, el que siembra recoge, entonces yo veo muchas personas porque se quejan que nunca han ido a una inmersión, pero, entonces cuando yo pregunto, bueno que proyecto tienes, que experiencia innovadora estas implementando, cuál es tu experiencia significativa para presentarte a un concurso de inmersiones, no la tienen, entonces yo digo las cosas no cae del cielo.

E: si claro, hay que ganárselas

P2: Y de acuerdo a mi experiencia yo digo, para ir a San Andrés, fue un proceso, tuve que presentar un proyecto o tuve que coleccionar documentos, para ir a la India lo mismo, para venir a EEUU lo mismo, tal cual que dijeron pa todos los profesores del departamento y caminé a ver. ¿Si? Tal cual, pero hay otras que, si ha sido interesante presentarte porque es como el premio a tu esfuerzo, a tu trabajo.

E: ¿hay una competencia?

P2: si, a tus competencias, a tu deseo de ser la mejor maestra, si? Entonces no ha sido fácil, no ha sido fácil.

E: y finalmente volvamos a lo que es el quehacer de nosotros: los estudiantes, ese proceso de inmersión de alguna manera es, o está diseñado precisamente para mejorar la situación de los estudiantes, ¿está pensado para ellos?

P2: ¿el proceso de formación de nosotros los maestros?

E: eh si , todo lo que te digo, nosotros hemos estado 3, 4 semanas en una inmersión, los estudiantes se quedan en el colegio, en el caso tuyo que ha pasado con tus estudiantes o sea cuando tú te vas a una inmersión que pasa con ellos?

P2. cuando yo me voy a una inmersión? ¿Los estudiantes? creo que alguna de las veces o la mayoría de las veces se han quedado sin profesor, porque por estancias cortas no mandan remplazo, no recuerdo bien, si cuando estuve en la India enviaron. Ah no fue horas extras, le pagaron a alguien para que fuera por horas extra.

E; ¿pero entonces luego eso se ve compensado con todo lo que tu traes para trabajar con tus estudiantes o sea que finalmente ellos son los beneficiados de estos procesos? ¿Y qué tanto se benefician?

P2: claro, además que bueno, a mí me pareció muy interesante en medio de las inmersiones pues hacer buenas relaciones públicas, me ha ido como bien en la cuestión de relacionista publica entonces después de que vengo de las inmersiones, siempre presento proyectos y traigo recursos para la institución, entonces de esa manera también se ve como recompensada la institución, la secretaria de educación, los estudiante porque se consiguen libros, se consiguen posters, se consiguen grabadoras, se consigue capacitación, se consiguen libros si? Se consiguió un laboratorio, se consiguen muchas cosas.

E: se gestiona.

P2: si, se gestiona, después de las inmersiones, entonces no es solamente e impacto en el aula de clase sino también el impacto institucional y regional,

E: tu hiciste un evento en Acacias, recuerdo.

P2: Ya llevo dos.

E: yo recuerdo el ultimo, al cual no pudimos asistir porque no se nos dio el permiso, ¿y que tanto tienen que ver esos eventos con las inmersiones?

P2: eh hh, pues justamente esa idea nació de ver ciertas inmersiones, ¿no? que son de muy mala calidad y se invierte una cantidad de millones en eso, entonces la idea que yo tuve en la cabeza fue definitivamente mi región necesita una mejor calidad de educación, mis compañeros necesitan capacitación y vamos a demostrarle a mucha gente que sin plata también se puede hacer y bueno si se ha necesitado plata. Pero ha sido gestionada, ha sido por favor regáleme los pasajes del tallerista que viene desde Bogotá, y mira que hemos recibido ayudas de la YMCA, que no es un organismo que este en Acacias, que está en el Meta si? Que ayuda con la causa, que sabe que estamos interesados en ser mejores profesionales y nos manda sus talleristas, hemos recibido ayuda de la Universidad Nacional, que también nos envió talleristas, hemos recibido pues ayuda de heart for change, que era como el aliado del MEN entonces en ese sentido también podemos decir que el ministerio de educación ha apoyado la iniciativa, la secretaria de educación también ha apoyado la iniciativa, especialmente don Juan Carlos Cruz, que estaba de secretario de educación, creo que acabo de salir.

Annexed 5. Entrevista participante 3

TRANSCRIPCION PARTICIPANTE 3

Entrevista 3: normalista superior, licenciado en lengua extranjera inglés, especialista y magister en gestión de la tecnología Educativa, cursando doctorado en ciencias de la educación, 10 años de experiencia, ha laborado en diferentes niveles desde pre-Escolar, primaria, secundaria, técnico y universitario.

Entrevistadora: ¿qué lo motivo a ser docente de inglés?

P3: me motivó a ser docente de inglés mis deseos de transmitir mis conocimientos a los demás, me gustaba la profesión, porque puedo aprender cada día de mis estudiantes, elegí la profesión también porque creía que poseía las capacidades de liderazgo y de llevar a cabo procesos.

E: ¿por qué enseña inglés?:

P3: enseñé inglés porque quería aprenderlo, se convirtió en un reto, también porque vi la importancia de este en el mundo globalizado, al ser un idioma universal, que abre las puertas en diferentes sectores y al mismo tiempo que se aprende de otras culturas.

E: ¿cómo fue el proceso de aprendizaje?

P3: el proceso de aprendizaje del inglés fue arduo, ya que cuando ingrese a la universidad no tenía las bases necesarias, ya que el aprendizaje en el colegio fue somero. Hasta quinto semestre de la universidad vi una o dos materias en inglés. Luego en sexto todas las asignaturas se veían en el idioma inglés, así aumentó el grado de dificultad, incluso algunos compañeros perdieron asignaturas. Encontré como obstáculos la falta de interacción y práctica. Al inicio tenía miedo a la burla y a la toma de riesgo ya que había estudiantes que manejaban muy bien la parte oral, la cual era la habilidad que más se me dificultaba.

E: ¿desde su experiencia, cual considera que es la mejor manera de acercarse al aprendizaje de una segunda lengua?

P3: considero que la mejor manera de acercarse al aprendizaje de una segunda lengua es la motivación hacia el aprendizaje, el interés en aprender a partir de actividades que sean significativas.

E: ¿cuáles considera que son las mayores dificultades que se presentan al momento de enseñar un segundo idioma?

P3: las mayores dificultades al momento de enseñar inglés es la concepción que tienen los estudiantes de que el inglés es difícil. La burla, el chiste que ellos realizan entre si, lo cual limita y cohibe al tomar riesgos. La falta de recursos, los espacios adecuados para la enseñanza es otro limitante. La falta de constancia a no ver que hay avances significativos es otra dificultad grande.

E: si tuviera que evaluar su proceso de enseñanza del inglés. ¿Qué aspectos considera que podría replantear?

P3: podría replantear aspectos como la identificación de ritmos y estilos de aprendizaje en los educandos, ya que, por la cantidad de grupos y pocas horas, se omite en algunos casos, ya que se tienen generalmente 3 horas a la semana, no es un tiempo en el que se alcance a trabajar muchas cosas, incluso algunos grupos tienen solo 2 horas.

E: cual considera que es la edad apropiada para aprender una segunda lengua. ¿Por qué?

P3: creo que una temprana edad es adecuada para el aprendizaje de un segundo idioma, cuanto más temprano empiecen a aprender inglés resultara mucho mejor, pues según mi experiencia he visto que los niños son más receptivos y dispuestos al aprendizaje, aunque sé que nunca es tarde para aprender el idioma, así que cualquier edad se puede hacer si hay constancia y educación.

E: ¿cuál de las habilidades comunicativas privilegia en el aula de clase, por qué?

P3: en el aula busco privilegiar todas las habilidades, pero a juicio de conciencia las que más he trabajado son las escrita y la oral, luego la lectura y, por último, la escucha que vienen acompañadas.

E: ¿qué valoración cree que tienen los estudiantes de su quehacer como docente y sus estrategias pedagógicas?

P3: creo que los estudiantes tienen una buena valoración de las actividades trabajadas, ya que busco llevarles actividades llamativas y proporcionarles recursos variados en las actividades de las diferentes clases.

E: ¿cuál es la visión e importancia de su área en las dinámicas institucionales y frente a otras áreas del conocimiento?

P3: el inglés es importante, este año se separó del área del castellano, quedando como área independiente. A pesar de esto tiene mayor relevancia en las áreas básicas como son matemáticas, español, sociales y naturales que son las que tienen mayor intensidad horaria. Cada materia trabaja de manera separada, y no se hace transversalidad, de las demás áreas hacia el inglés, a pesar de ello se apoya a las ideas o proyectos que se realizan en inglés; al brindarnos los espacios y la disposición de los docentes con los estudiantes.

E: ¿qué elementos considera que debe tener una buena clase de inglés?

P3: los elementos que debe tener una buena clase de inglés son primero tener un objetivo claro, que sea medible y alcanzable, buscar el aprendizaje significativo, al relacionar las experiencias de los estudiantes con su contexto y el tema a enseñar. Es importante llevar materiales adecuados, aptos que propicien el conocimiento. Es importante una motivación, un warm up para luego indagar los saberes previos del estudiante, confrontándolos y relacionándolos con el tema a trabajar. Llevar la parte práctica de una manera dinámica y buscar que en la clase se obtenga un producto de aprendizaje, algo que ellos logren desarrollar y demostrar, ya sea una actividad escrita, oral, un video, un *role play*, pero que haya un producto en cada clase.

E: ¿qué tipo de material considera bueno y necesario para una clase de inglés?

P3: considero que es importante todo tipo de recurso, siempre que propenda por el aprendizaje, considero que es bueno trabajar con material real y elementos del entorno, si la temática a trabajar así lo propicia. El diccionario como medio de consulta es fundamental, además podemos utilizar recursos tecnológicos como el tv o el proyector para llevar a cabo canciones o juegos en línea. También es bueno que los estudiantes creen sus propios recursos, esto les será mucho más significativo para ellos. O sea, por ejemplo, loterías, fichas, sus propias flash cards, sus propias presentaciones.

E: ¿utiliza algún tipo de recurso tecnológico en sus clases?

P3: si utilizo las tecnologías de la información y la comunicación TIC en la enseñanza del inglés, el tv para enseñar canciones, mostrar presentaciones, flash cards, los computadores es el momento en que ellos tienen que crear presentaciones en inglés. Construir pequeñas historias entre otras actividades que se llevan a cabo con los equipos.

E: ¿qué tan importante son los apoyos de texto guía en el aula y cual consideras que es la función de estos en el proceso de enseñanza?

P3: los textos guía son elementos que facilitan y agilizan el trabajo escrito en clase, considero que la función de estos es apoyar la labor Educativa.

E: que piensa acerca de los contenidos que enseña. Como considera que se debe enseñar y como los enseña. ¿Cómo cree que aprenden sus estudiantes?

P3: los contenidos de enseñanza no deberían ser una camisa de fuerza en las instituciones, ya que el aprendizaje del inglés es modular, continuo y paulatino. Si se debe organizar de forma secuencial, con el fin de facilitar el aprendizaje. Estos deben de ser enseñados a partir de temas centrales que se relacionan con el contexto del estudiante, pero vemos que hoy en día se enseña de manera directa en gramática y estructura, los estudiantes deberían aprender a partir de sus intereses, gustos, deseos, relacionándolos contenidos y colocándolos en práctica a través de actividades específicas.

E: ¿en cuantas inmersiones ha participado y en que lugares han sido estas?

P3: he participado en 6 inmersiones, la primera fue en Villa de Leiva, la segunda fue en Marsella, en Villavicencio, la tercera en Choachí, Cundinamarca, la cuarta fue en Cartagena, la quinta fue en Tocancipá Cundinamarca y la sexta fue en la Tebaida; Quindío y hace poco participe en un campamento de profesores de inglés en Zazaima, Cundinamarca.

E: ¿que lo motivo a participar en una inmersión?

P3: me motivó a participar en las inmersiones, el deseo de aprender diferentes estrategias y metodologías para mejorar mi práctica docente y al mismo tiempo también poder interactuar en un contexto que me permitiera colocar mis habilidades en situaciones reales.

E: ¿de qué forma considera que el proceso de las inmersiones transformo su quehacer como docente o sus conocimientos?

P3: las inmersiones contribuyeron de forma positiva en mis conocimientos y quehacer docente, ya que logré aprender diferentes metodologías, estrategias, juegos y dinámicas que logré replicar en mi aula de clase, además los exámenes permitieron leer mi conocimiento en el inglés con el fin de trabajar en torno a mis debilidades. He logrado mejorar mis habilidades en el habla y escucha. Al tomar riesgos en las diferentes actividades propuestas en las inmersiones.

E: ¿considera necesaria la participación en más de una inmersión y por qué?

P3: si considero necesaria la participación en más de una inmersión porque en cada inmersión se aprenden cosas nuevas, están permiten aprender en un contexto real, simulando la lengua extranjera inglés el contexto de la persona nativa, ya que en nuestras instituciones es muy poco la interacción que se hace del inglés, ya que nuestro idioma es el español y muy pocos hacen uso de la lengua extranjera inglés.

E: ¿qué fue lo más positivo y negativo de su experiencia en las inmersiones?

P3: lo más positivo de las inmersiones fue conocer nuevas personas, nuevas culturas, al interactuar con los *fellows*, los nativos usuarios de la lengua, aprender diferentes formás, involucrarme en juegos, dinámicas, actividades grupales, individuales, aprender modelos actuales de enseñanza, estar involucrado en un contexto en el que todo el tiempo se tiene que comunicar en inglés, colocado a prueba mi conocimiento. Algo negativo en algunas ocasiones fueron las jornadas muy extensas de trabajo. Que iniciaban temprano en la mañana y culminaban a altas horas de la noche. Otro aspecto fue que en algunas ocasiones la logística no era la adecuada para realizar ciertas actividades.

E: ¿qué irregularidades noto en el proceso logístico y pedagógico de las inmersiones?

P3: algunas de las irregularidades en el proceso logístico fue la parte de la alimentación, en Cartagena ya que no suplía las necesidades alimenticias de la mayoría de las personas. En una ocasión se brindó en un sitio que no contaba con condiciones higiénicas necesarias, también en una ocasión se recibían las clases en un lugar que era muy apartado de donde nos quedábamos por lo que se tenía que viajar bastantes horas al día, por lo que el tiempo era insuficiente para el aprendizaje. Nos teníamos que desplazar desde el sector turístico donde nos hospedábamos hasta el sector de Bazurto en Cartagena. En lo pedagógico no he visto

irregularidades, el personal ha sido idóneo y se ha proveído de materiales básicos para el trabajo en las inmersiones.

E: ¿considera que el programa de inmersión ha contribuido al fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés de usted como docente?

P3: si los programás de inmersión ha contribuido a mejorar mi competencia comunicativa en inglés como docente. Aprendiendo nuevo vocabulario, expresiones, interactuar de mejor manera con los demás, entender los acentos y lograr adaptar mi oído a estos.

E: si usted tuviera la oportunidad de organizar una inmersión como lo haría, que aspectos privilegiaría, ¿y cuáles cambiaría o eliminaría?

P3: si tuviera que organizar una inmersión eliminaría los grupos por niveles de inglés. Pero si realizaría un diagnóstico evaluación para saber el nivel de inglés de los participantes, esto con el objetivo de que todos se esfuercen por alcanzar un mismo nivel y no se dobleguen ahí, sino que todos se ubiquen en un mismo nivel y coloquen a prueba sus habilidades, los organizaría entonces por grupos de igual cantidad, haría que en común acuerdo escojan su nombre, haría énfasis en que las sesiones fueran prácticas, buscaría el igual desarrollo de las cuatro habilidades, en la mañana trabajaría un warm up y dinámica general para todos, que involucrara el desarrollo de un valor ético; trabajo en equipo, respeto, tolerancia- trabajaría aspectos metodológicos de enseñanzas y contenidos temáticos y desarrollo de lecciones y planes de aula aplicado a situaciones reales. En la tarde dividiría los grupos en subgrupos trabajando la parte conversacional con una extranjero- trabajaría transversalmente el empoderamiento, la empatía y la innovación en todas las sesiones. Trabajaría sesiones como creación de contenido digitales, juegos y su objetivo en la motivación y el aprendizaje, al final del día plasmaría en un muro lo aprendido. Trabajaría actividades como karaoke, actividades acuáticas e interacción con el entorno natural. Cada participante llevaría un portafolio de las experiencias desarrolladas, al final de la inmersión aplicaría una prueba de salida para medir el avance en el aprendizaje.

E: ¿cuál cree que es la diferencia entre el ambiente de aprendizaje en una inmersión y en un aula de clase de su institución?

P3: la diferencia es que una inmersión pone en contacto al aprendiz durante muchas horas de la jornada con la lengua que se quiere dominar, en este caso sería el inglés. El aprendizaje es más intensivo, ya que se vive

en un contexto real, como si fuera de la lengua a aprender, con el fin de adquirirla más rápidamente y lograr así el bilingüismo de los aprendices, mientras que el aprendizaje en el aula de clase es más limitado, sujeto a pocas horas por sesión, el aprendizaje se da en el idioma a aprender y en el idioma nativo.

E: ¿después de participar en las inmersiones, cree que los estudiantes tienen otra imagen de usted como docente y de su quehacer?

P3: si considero que después de las inmersiones, los estudiantes han tenido una imagen positiva, ya que he llegado a implementar lo aprendido en las inmersiones innovando en mis practicas pedagógicas.

E: de qué forma cree que ha impactado, ¿influenciado, aprendido, desaprendido en relación con las metodologías de la enseñanza del inglés?

P3: ha impactado de forma positiva en las metodologías al aprender nuevos enfoques de aprendizaje, con su secuencia y estrategias, he desaprendido nociones que antes aplicaba de manera errónea y he confrontado la teoría con situaciones reales, ayudándome a buscar la mejor manera para llevar a cabo mis clases.

E: ¿considera que sus competencias lingüísticas mejoraron y que tanto luego de estas experiencias?

P3: mis competencias lingüísticas mejoraron la parte oral y escrita ya que se coloca a prueba diferentes habilidades durante las inmersiones, lo cual es reflejo en la actualidad, en el avance que he tenido en las diferentes competencias.

E: ¿cómo ha sido el seguimiento de las entidades encargadas después de las inmersiones en las que ha participado?

P3: El seguimiento ha sido poco después de la participación en las inmersiones las entidades han realizado visitas esporádicas a la institución Educativa.

E: ¿de qué forma, sus estudiantes se han beneficiado de su participación en las diferentes inmersiones?

P3: mis estudiantes se han beneficiado en la manera de que los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan de una manera más significativa e incluyente, desarrollando aptitudes positivas en el aprendizaje de la lengua, al mejorar mis prácticas se ve reflejado en mejores resultados académicos y en pruebas externas, ya que es un búmeran de aprendizaje que se transmiten de unos a otros.

E: ¿las inmersiones cumplieron con sus expectativas como docente de inglés?

P3: si las inmersiones han cumplido con mis expectativas, aunque considero que cuando las inmersiones han sido cortas, la generación de cambio ha sido poco, en las que el tiempo ha sido más extenso ha permitido trabajar diferentes aspectos y evaluar de una mejor manera los procesos llevados a cabo.

E: ¿desea aportar información adicional que considere importante sobre las inmersiones que no se haya mencionado?

P3: las inmersiones son muy buenas porque es una forma muy natural de aprender el idioma. No solo ayuda a aprender las habilidades lingüísticas del mundo real, sino que hace que se aprenda de una manera divertida, ya que propone una variedad de temáticas a trabajar en cuanto al aspecto lingüístico como metodológico de la enseñanza del inglés