

Estrategia Didáctica Orientada en la Pedagogía del posmétodo para Mejorar Competencia Comunicativa en inglés

Arias Coronado Blanca Bernarda
Doctoranda de Educación, Universidad
Americana de Europa UNADE

RESUMEN

En el siguiente artículo, se desarrolla una propuesta de estrategia que pretende

mejorar las condiciones de la enseñanza del idioma inglés. Se da cuenta del uso de una metodología mixta, además del diseño y aplicación de la intervención pedagógica.

Palabras clave: Competencia, comunicativa, posmétodo.

ABSTRACT

The following article presents a proposal for a strategy that aims to improve the conditions of teaching English. It describes the use of a mixed

methodology, as well as the design and application of the pedagogical intervention.

KEY WORDS:

Competence, communicative, post-method.

INTRODUCCIÓN

En el mundo contemporáneo se esta haciendo evidente la necesidad e importancia de saber inglés, debido a los avances, tecnológicos, científicos y a la globalización, el idioma inglés se ha convertido en el más hablado en el mundo, puesto que es el idioma más utilizado para realizar transacciones, operaciones e intercambio de bienes y servicios a nivel internacional; además es el idioma predominante en la red de comunicación más grande que existe en el mundo, el internet (Romero, 2021); sin embargo a nivel de Colombia, y en el contexto particular de aplicación de esta investigación, la meta del bilinguismo se ha convertido en un reto difícil de alcanzar por diversas situaciones, como falta de recursos, carencia de docentes calificados en inglés, prácticas de enseñanza

aprendizaje descontextualizadas e impostoras (Sánchez, 2014).

Mediante diagnóstico realizado a los sujetos de investigación, se evidenció que esta población presenta serias dificultades para comunicarse en inglés, tanto en forma oral como escrita, es decir no son comunicativamente competentes en este idioma, razón por la cual surge la idea de diseñar y aplicar una estrategia didáctica que involucre al estudiante como usuario real del idioma inglés, de tal modo que encuentre en el idioma un medio para desarrollarse como persona , así como para proyectarse a nivel internacional e intercultural.

Ante esta dificultad se plantea la hipótesis de que las actividades orientadas en la pedagogía del posmétodo pueden contribuir a mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa, en inglés; esto porque esta alternativa pedagógica es adaptable a cada contexto particular e implica que el docente diseñe y ejecute actividades orientadas en su propia experiencias, que puedan responder a las necesidades y particularidades de los estudiantes locales (Arabi et al., 2017).

Por otro lado y teniendo en cuenta, que la comunicación es el fundamento de todo

intercambio, negociación y desarrollo humano, al generar espacios para que el estudiante potencie su competencia comunicativa en inglés, se contribuye al desarrollo personal, socio-cultural y económico del estudiante, en palabras de Serrato (2021), ser hablante competente del inglés contribuye al éxito personal, social y laboral, ya que a su vez mejora la competencia intercultural y permite su integración a la economía global (Cruz, 2020).

En este sentido, este estudio plantea como objetivo general explicar de qué manera una estrategia didáctica orientada en la pedagogía del posmétodo influye en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés; para lograr este propósito general se proponen tres objetivos específicos, en primer lugar, diseñar una intervención pedagógica orientada en la pedagogía del posmétodo, en segundo lugar, implementar la mencionada intervención pedagógica, y en tercer lugar, evaluar y analizar la intervención pedagógica aplicada.

Así y teniendo en cuenta que la pedagogía del posmétodo esta enfocada al trabajo en contexto, a través de este estudio se pretende explicar de qué manera una

estrategia didáctica orientada en la pedagogía del posmétodo influye en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

ENFOQUE TEÓRICO

Con base en lo anterior se presentan los fundamentos teóricos que sustentan este estudio y como las dos variables convergen a través del desarrollo de la investigación; para empezar esta disertación se presentan los fundamentos teóricos que sustentan la variable dependiente, competencia comunicativa; respecto a esta competencia se han planteado diferentes modelos de competencia comunicativa, Hymes (1976) indicó que la competencia comunicativa es la habilidad de un usuario del lenguaje para entender y hacerse entender en un proceso de interacción, en cualquier circunstancia y contexto.

Savignon (1976) quien fue la primera en hablar de competencia comunicativa respecto al aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera afirmó que la competencia comunicativa va más allá de conocer el código lingüístico y saber cómo expresar un mensaje; también hace parte de esta competencia saber qué decir y cuándo decirlo; esto porque los rasgos

lingüísticos están enmarcados en un contexto cultural que determinan el rol del hablante y de sus interlocutores.

Canale y Swain (1980) sostuvieron que la competencia comunicativa es la relación e interacción entre la competencia gramatical y la competencia sociolingüística; la competencia gramatical referida al conocimiento de las reglas gramaticales; y la competencia sociolingüística referida al conocimiento de las reglas del uso del lenguaje; sin embargo, señalan un tercer termino, “actuación comunicativa”, este es el término general que incluye la competencia comunicativa y de acuerdo con los autores en mención hace referencia a la producción y comprensión de enunciados, en un proceso de comunicación.

Para Bachman y Palmer (1996) la competencia comunicativa incluye el conocimiento lingüístico y la competencia estratégica, en el conocimiento lingüístico incluye vocabulario, morfología, sintaxis, fonología y grafología, como el conocimiento para comprender y producir texto; la competencia estratégica hace referencia al uso adecuado de estrategias de comunicación, tanto verbales como no

verbales, las cuales a su vez ayudan a compensar vacíos en la comunicación. Para Littlewood (2011), la competencia comunicativa implica cinco sub competencias o competencias subyacentes, lingüística, del discurso, sociolingüística, pragmática y socio cultural.

Al reflexionar sobre los fundamentos teóricos antes mencionados se entiende que estos autores comparte la idea de que la competencia comunicativa en inglés va más allá de tener conocimiento sobre los aspectos lingüísticos del idioma, no es suficiente saber gramática, sintaxis, ortografía, morfología para poder comunicar efectivamente en inglés; sus apreciaciones teóricas manifiestan que hay otros factores contextuales, sociales, culturales, políticos que están inmersos en la comunicación, los cuáles no pueden dejarse de lado en los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés, por cuanto el acto de comunicar tiene su génesis en la cotidianidad en la vida misma del ser humano.

Es así que para el caso de este estudio, se ha focalizado como principal referente de competencia comunicativa los aportes proporcionados por el Marco Común

Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL, 2001) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), ya que de alguna manera incluyen y reestructuran lo planteado por los autores antes mencionados; además, estos dos documentos son los ejes orientadores de la enseñanza del inglés en Colombia dando unas directrices generales para orientar y diseñar el currículo de inglés; De acuerdo con estos dos referentes, la competencia comunicativa está compuesta por tres subcompetencias o competencias subyacentes.

Competencia comunicativa y sus competencias subyacentes

De acuerdo con MCER (2001) y MEN (2006), la competencia comunicativa está compuesta por tres competencias subyacentes; lingüística, sociolingüística y pragmática. En primer lugar, la competencia lingüística va más allá de conocer los elementos lingüísticos que hacen parte de un enunciado, es igualmente importante que el usuario del lenguaje sepa cómo usar este conocimiento para poder crear y comprender mensajes significativos; en este sentido y de acuerdo con el MEN (2006), la competencia lingüística

enfocada en los aspectos formales del idioma,

Se refiere al conocimiento de los recursos formales de una lengua, como al sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluyendo los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras. Esta competencia implica, no sólo el manejo teórico de conceptos gramaticales, ortográficos o semánticos, sino su aplicación en diversas situaciones. (Por ejemplo, hacer asociaciones para usar el vocabulario conocido en otro contexto o aplicar reglas gramaticales aprendidas en la construcción de nuevos mensajes (p. 11)

En segundo lugar, la competencia sociolingüística se refiere a la apropiación de aspectos prácticos del discurso, como los valores culturales, las normas particulares de cada contexto social; así, los estilos y registros del discurso son influenciados por diferentes factores como la posición social, el género y la edad (Alonso Ávila & Fernández Matos, 2021); de forma similar, MCER (2001) sostiene que la competencia sociolingüística está enfocada en las condiciones

socioculturales del uso de la lengua, la cual tiene lugar mediante la sensibilidad a las convenciones sociales, como las normas de cortesía, las formas cómo se relacionan entre hombres y mujeres, entre clases y grupos sociales.

En este sentido la competencia sociolingüística es entendida como el conocimiento y la habilidad para tener en cuenta los factores sociales, culturales y contextuales que influyen en el cómo y el qué de la comunicación, al respecto, el MEN (2006) afirma que:

La competencia sociolingüística se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se emplea para manejar normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales. También se maneja al entrar en contacto con expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento. (p. 12).

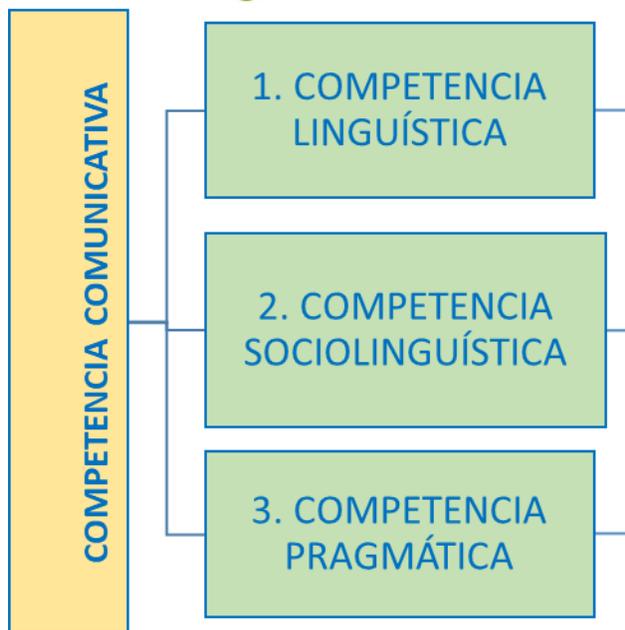
En tercer lugar, la competencia pragmática es entendida como la capacidad del hablante, no sólo para usar adecuadamente los elementos lingüísticos para construir mensajes

significativos, sino también la habilidad para encadenar esos mensajes e ideas teniendo en cuenta el conjunto de valores, creencias y formas de socializar e interactuar de la comunidad en la que tienen lugar los actos de comunicación; de tal manera que el discurso o acto de habla no, sólo sea significativo, también coherente, idóneo y válido en ese contexto (González de la Rosa y González Cruz, 2015)

La competencia pragmática también se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos; esta, a su vez está conformada por dos competencias; la competencia discursiva y la funcional; la primera está relacionada con la capacidad de organizar oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales; la competencia funcional es la habilidad para conocer tanto las formas lingüísticas y sus respectivas funciones, como la forma en que estas se encadenan en situaciones reales de comunicación (MEN,2006).

Figura 1

Competencia comunicativa y sus competencias subyacentes de acuerdo con MCERL (2001) y MEN (2006)



Nota. La figura muestra que la competencia comunicativa está compuesta por tres competencias subyacentes, lingüística, sociolingüística y pragmática. Fuente: MCER (2001) y MEN (2006).

PEDAGOGÍA DEL POSMÉTODO

Por otro lado, la pedagógica del posmétodo, para el caso de este estudio, actúa como variable independiente y se convierte en el eje orientador para diseñar e implementar la intervención pedagógica. Como ya se mencionó anteriormente, esta tendencia pedagógica no es un nuevo método, es “una alternativa para el

método, en vez de un método alternativo” (Kumaravadivelu, 1994, p. 29). De este modo, esta pedagogía es otra forma de abordar la enseñanza del inglés, teniendo en cuenta en las prácticas pedagógicas auténticas están fundamentadas en las necesidades y particularidades del contexto local, así como las características propias del contexto, es decir, no es un método prescrito, sí no que aboga por una enseñanza particular, autónoma y contextualizada, basada en las prácticas de enseñanza.

Es una pedagogía basada en la realidad puesto que las prácticas de enseñanza son producto de las experiencias y necesidades que el docente ha identificado en su entorno local (Arabi et al., 2017), donde el docente puede ser autónomo y utilizar los recursos y vivencias del entorno para transformarlos en actos didácticos coherentes con las necesidades y expectativas de los estudiantes (Dagkiran , 2015); así el docente se convierte en un agente dinamizador y activo que provee soluciones y no simplemente se limita a seguir postulados teóricos que no tienen ninguna relación con su contexto local (Almaki & Soomro, 2017)

La pedagogía del posmétodo está enmarcada en tres importantes parámetros que dirección su práctica; dichos parámetros denotan por qué esta alternativa pedagógica es una propuesta para direccionar los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés de manera autentica, teniendo en cuenta y dando un protagonismo relevante a los principales actores del acto didáctico, estudiantes y profesores.

Parámetros de la Pedagogía del posmétodo.

Estos tres parámetros son particularidad, practicabilidad y posibilidad; parámetros que se correlacionan entre sí, permitiendo procesos de enseñanza aprendizaje justos, dinámicos y principalmente, ajustados a la realidad, necesidades y características particulares de los estudiantes que están inmersos en el proceso, lo cual, a su vez, les posibilita la autorreflexión, la autoconciencia y por tanto el empoderamiento que los conduce a convertirse en actores activos y críticos de su propio proceso de aprendizaje (Kumaravadivelu, 2001)

En primer lugar, la particularidad se enfoca principalmente en situar cada acto de

enseñanza aprendizaje en las necesidades y características del grupo particular de estudiantes a quienes se les va enseñar; por tanto, también es uno de los parámetros que más evidencia que la pedagogía del posmétodo es una contradicción rotunda a los métodos tradicionales puestos estos son teorías prescriptivas e inmodificables; al respecto Kumaravadivelu (2002) afirma que un método tradicional se opone totalmente a la idea del posmétodo pues “es un concepto idealizado dirigido a un contexto idealizado” (p.28)

Cuando el docente es un practicante de la pedagogía del posmétodo, explora, conoce y tiene en cuenta los rasgos del entorno local en su proceso de planeación y ejecución de su actividad pedagógica y didáctica, esta práctica también lo motiva para que de manera auténtica seleccionar y adaptar procedimientos instruccionales que responden a las necesidades de los estudiantes (Scholl, 2017), por tanto, los actos de enseñanza resultan familiares, útiles y significativos para los estudiantes.

En segundo lugar, la practicabilidad, de acuerdo con Kumaravadivelu (2003), pretende incentivar a la reconfiguración de los actos de enseñanza aprendizaje,

puesto que a través de la historia de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, y más precisamente con los reiterados intentos de llevar al aula de la clase uno y otro método de enseñanza aprendizaje, se ha observado una gran dicotomía entre teoría y práctica; esto es que esas ideas prescritas por los diferentes métodos tradicionales resultan infuncionales e incoherentes con las necesidades y expectativas de los estudiantes y profesores de esos contextos locales.

Cada contexto al ser diferente y estar enmarcado en condiciones y características diferentes, genera experiencias particulares de enseñanza que incluyen prácticas pedagógicas únicas, propias de ese determinado entorno local (Kandel, 2019); de este modo es que el docente genera su propio conocimiento (teoría) que luego orienta de forma pertinente su accionar como docente posmétodo (Scholl, 2017); es decir que la practicabilidad es cíclica puesto que la experiencia en contexto genera conocimiento que reorienta las acciones de enseñanza y estas nuevas prácticas vuelven a generar nuevo conocimiento.

En tercer lugar, la posibilidad se refiere a que los procesos de enseñanza aprendizaje auténticos, no sólo deben direccionarse a transmitir un conocimiento; estos procesos deben traspasar los muros de la escuela e incitar en los estudiantes la autoconciencia y el pensamiento crítico, de tal manera que se reconozcan como seres culturales y sociales miembros de una sociedad quienes son actores activos en el proceso de lograr una convivencia justa, pacífica y digna, es decir que la escuela debe ser una experiencia que vincule la realidad del estudiante y promueva en él su máximo desarrollo como ser humano, al respecto, Javad y Mollaei (2012) indicaron que:

La educación apunta a desarrollar el pensamiento crítico, proporcionando a los estudiantes contenido sobre sus propias vivencias para que ellos puedan discernirlo, pensarlo y actuar en consecuencia. En este sentido la experiencia del estudiante, debe ser el contenido principal del plan de estudio; y el diálogo la principal forma de construir la situación educativa en contexto. (p. 223)

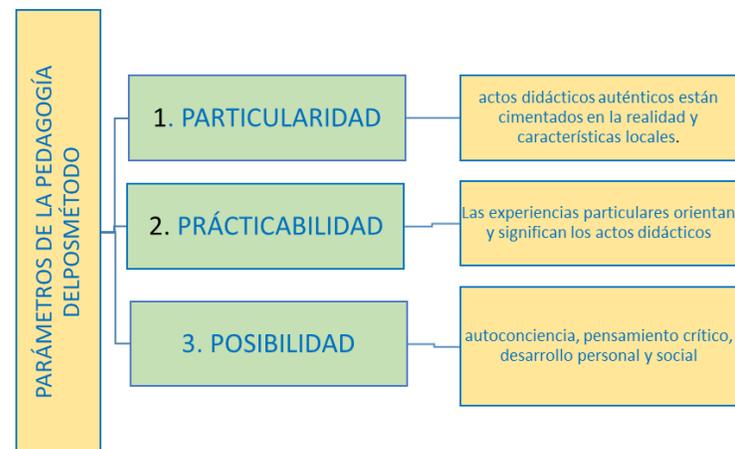
De modo similar, Ziafar (2019) consideró importante que las experiencias culturales y sociales de los estudiantes sean

incluidas y valores en los entornos de aprendizaje, con el fin de capacitarlos para que no permitan que sus identidades sean consideradas inadecuadas o deficientes; por esta razón Banegas (2014) manifestó que el parámetro de la posibilidad implica la oportunidad para que los estudiantes y profesores se empoderen, valoren y reafirmen su identidad y su rol como miembros activos de una sociedad.

La pedagogía de la posibilidad busca ir más allá de la enseñanza del idioma, esto quiere decir que la enseñanza del idioma, no es sólo enseñar gramática, vocabulario pronunciación, también es incentivar a los estudiantes para que fortalezcan su conciencia sociopolítica y reflexione sobre sus condiciones de vida. Además, la pedagogía de la posibilidad, tiene el propósito de que los estudiantes no pierdan su identidad, como puede suceder en algunos casos. La idea es utilizar el idioma extranjero para crecer y formar una identidad regional o nacional, en los aprendices del inglés como lengua extranjera, en ese sentido se propicia una transformación social. (Paredes Acosta, 2014, p. 22)

Figura 2.

Parámetros de la pedagogía del posmétodo



Nota. La figura sintetiza los parámetros de la pedagogía del posmétodo

METODOLOGÍA

Enfoque

Este estudio es de enfoque mixto puesto que a través de la investigación se recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos con miras a resolver la misma inquietud investigativa de un mismo estudio; es decir, que en esta investigación los enfoques cuantitativo y cualitativo se combinan al final del proceso investigativo, al integrar e interpretar los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos con cada instrumento (Guelmes & Nieto, 2015).

En el caso de este estudio se analiza la información obtenida, mediante una rúbrica (información cuantificable), por niveles de desempeño; también con base en la información obtenida mediante un cuestionario y un grupo focal (información cualitativa) se organiza, codifica y se generan categorías para explicar cómo los estudiantes perciben, vivencian y entiende la experiencia de principio a fin de la investigación (Hernández., et al. 2014)

Alcance de la investigación

El presente estudio es de alcance explicativo por cuanto pretende comprender y dar cuenta de las situaciones que suceden con un grupo de estudiantes en un contexto particular, al ser inmersos en una intervención pedagógica y sujetos de aplicación de otros instrumentos de recolección de información; al respecto Hernández et al. (2014) sostiene que los estudios de alcance explicativo se caracterizan por enfocarse en explicar por qué ocurre un fenómeno, las condiciones en que se manifiesta y por qué se relacionan dos o más variables.

Tipo de investigación

Este estudio es de tipo causal comparativo puesto que la investigación causal es aquella que se enfoca en la relación entre variables, es decir cómo una variable o variables independientes influyen en otra u otras dependientes (Velazquez, 2023). Es un estudio causal comparativo porque además de explicar la incidencia de una variable independiente sobre otra dependiente, muestra las variaciones o cambios evidentes en la variable dependiente, comparando el momento inicial de la investigación con el momento final (Ñaupas Pitán et al., 2018).

Diseño de la investigación

Esta investigación se ajusta a un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), puesto que este diseño se caracteriza por una primera etapa en la cual se recolectan y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y analizan datos cualitativos; finalmente, los resultados cuantitativos y cualitativos se integran en la interpretación y elaboración del reporte de la investigación (Hernández et al., 2014); para el caso de este estudio en la primera etapa se recogen y analizan los datos cuantitativos ejecutando la intervención pedagógica y utilizando la rúbrica como instrumento.

Figura 3.

Diseño explicativo secuencial (DEXPLIS)

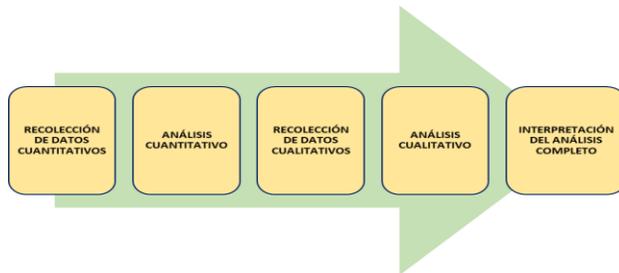


Tabla 1.

Diseño Explicativo secuencial (DEXPLIS) adaptado al estudio

| ETAPA | ACTIVIDAD |
|-------|--|
| 1 | Contacto con la comunidad, aplicación y análisis del diagnóstico |
| 2. | Diseño y aplicación de la intervención pedagógica |
| 3. | Análisis de los datos cuantitativos recogidos a través de la intervención pedagógica |

| | |
|---|--|
| 4 | Aplicación y análisis del grupo focal |
| 5 | Evaluación y análisis del estudio en general |

Población y muestra

La población focalizada para este estudio son los estudiantes del grado octavo de la sede Eduardo Barajas coronado, ubicada en la Vereda Cebadal, ciénega, Boyacá, Colombia, el grado está conformado por veinte tres (23) estudiantes, once niñas y 12 niños; estos niños están entre las edades de doce a quince años; la mayoría de ellos viven en la zona rural, en la vereda Cebadal o veredas aledañas; estos alumnos en su mayoría son hijos de agricultores, ganaderos o comerciantes, quienes comercializan sus productos en las grandes ciudades como Bogotá, Tunja o Duitama. Para determinar la muestra se consideró un muestreo no probabilístico por accesibilidad y luego de tener en cuenta los criterios de selección, exclusión y eliminación, se obtuvo una muestra de 20 estudiantes.

Instrumentos de recolección de información

Para el caso de este estudio, los principales instrumentos para recolectar la información

son información documental y audiovisual, grupo focal; la información documental y audiovisual, corresponde a las reflexiones, textos escritos, monólogos e interacciones hechas por los sujetos de investigación mediante la ejecución de las actividades de la intervención pedagógica; al respecto Aravena et al. (2006) sostiene que este tipo de instrumento resulta bastante valioso puesto que aporta información valiosa e iluminadora en relación con los fenómenos que se están investigando.

El segundo instrumento es el grupo focal que es un instrumento que le permite al investigador alinearse con los participantes y descubrir cómo ven la realidad, la intención de un grupo focal es generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones; previo a realizar un grupo focal, es importante planear el contenido a tratar y los objetivos pretendidos (Bisquerra et al., 2009)

Procedimientos para el análisis de datos

Teniendo en cuenta que esta es una investigación de enfoque mixto, los datos cuantitativos recolectados a través de la rúbrica, se analizan con el programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) de Windows versión 20, a través

del cual se obtendrán frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión, respecto a los niveles de desempeño de competencia comunicativa con base en la pedagogía del posmétodo; de acuerdo con Bisquerra (2009), este software está evolucionando constantemente, pero es muy accesible para obtener resultados cuantitativos al suministrarle los valores de cada sujeto en diferentes variables.

Para analizar los datos cualitativos obtenidos a través del grupo focal, se utilizará la propuesta metodológica para el análisis de datos denominada teoría fundamentada; de acuerdo con Restrepo (2013), esta metodología analiza los datos a través del método comparativo y siguiendo un procedimiento, en un primer momento se organiza y codifica la información asignando etiquetas o códigos a segmentos de datos; en el segundo momento se realiza la codificación axial y la codificación selectiva, la codificación axial es organizar las categorías alrededor de un eje central, y la selectiva integra las categorías emergentes en un esquema conceptual.

Luego de tener los resultados cuantitativos y cualitativos por separado, para validar y

verificar los resultados, se realizará la triangulación metodológica que consiste en integrar y los resultados cualitativos con los resultados cuantitativos para que estos dialoguen entre sí y se complementen mutuamente para luego compararlos y hacer el informe final con base en la integración y comparación de los resultados parciales cuantitativos y cualitativos (Vera & Villalón, 2005).

REFERENCIAS

- Almaki, M. S y Soomro, A, F. (2017). Language practitioners reflections on method – based and post - method pedagogies. *English language teaching*, 10 (5), 234- 242.
- Alonso Ávila, A y Fernández Matos, E. (2021). La competencia sociolingüística en la enseñanza -aprendizaje del idioma inglés: Actividad para su desarrollo. *Revista observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica*, 2(9), 110- 121.
- Alzina, R., Darío, I., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M y Vila, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial la Muralla.
- Arabi, M., Khodabakhshzadeh, H y Samadi, F (2017). The relationship between english foreign language teacher´s willingness with post – method pedagogy and their teaching effectiveness. *International Journal of Instruction*, 11(2), 425- 436.
- Bachman, L. F y Palmer, A. S. (1999). *Language testing in practice: Designing and developing useful language test*. *Modern English Teaching*, 8 (1), 1- 83.
- Bacus, R. (2021). Teacher’s beliefs, praxes and post – method pedagogy in English language teaching. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 20 (1), 86 – 101.
- Banegas, L. (2014). Of methods and post – methods: A view from Argentina. En L. Banegas., M. Barrios., M. Porto y A. Soto (Eds). *English Language Teaching in the post – method era: Selected papers from 39th FAAPI conferences* (pp. 15 – 27). Asociación de profesores de inglés de Santiago del Estero.
- Baptista, L., Fernández, C. y Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education
- Canales, M y Swaim, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1 - 47
- Chen, M. (2014). *Postmethod Pedagogy and its Influence of EFL Teaching Strategies*. *English Language research* 7(5), 17 – 24
- Cruz Ramos, M. (2020). *Desarrollo de la competencia comunicativa en cursos de inglés en línea [Tesis de maestría, Benemérita universidad autónoma de Puebla]*
- Dagkiran, I. (2015). *Postmethod Pedagogy and Reflective Practice: Current Stance of Turkish EFL Teachers*, Bilkent University]

Fat'hi, J., Ghaslani, R. y Parsa, K. (2015). The relationship Between post- method Pedagogy and Teacher Reflection: a case of Irian EFL teachers. *Journal of applied Linguistics and Language research*, 2 (4), 305- 321.

Guelmes, E y Nieto, L. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el context Cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (2), 23 - 29.

Hymes, D. (1976). On communicative Competence.

Javad, M y Mollaei, I. (2012). Critical pedagogy and language learning. *International Journal of Humanities and social scienses*,2 (21), 223 - 229. FFFff

Kandel, R. K. (2019). Post method pedagogy in teaching English as a foreign language: Students' perceptions. *Journal of NELTA Gandaki*, 2 (1), 91- 112.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging strategies For Second foreign language teaching. *TESOL QUARTERLY*, 28 (1), 27 - 50.

Kumaravadivelu, B. (2002). Method, antimethod, postmethod. En B. Kumaravadivelu (Eds). *Readings in methodology, a collection of English as a foreign language* (pp.36 - 42).

Kumaravadivelu, B. (2003). Forum critical language of pedagogy; a postmethod perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, 22 (4), 539 - 550.

Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding language teaching: From

method to postmethod. *ESL applied linguistics professional series*.

Littlewood,W. (2011). *Communicative Language Teaching. An expanding concept for a changing world*. En E. Hinkel. (Eds), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 541 - 557). Routledge editions

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001). *Aprendizaje, enseñanza y Evaluación*.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en Lenguas Extranjeras. Estandares Básicos de competencias en Lenguas Extranjeras, inglés*.

Namaziandost, E y Ziafar, M. (2019). Critical look at postmethod pedagogy. *International Journal of English Language studies*, 1 (2), 29 - 34.

Ñaupas, H., Palacios, M. y Romero, H. (2018): *Metodología de la Investigación Cualitativa- Cuantitativa y Redacción de la Tesis*. Ediciones de la U.

Paredes Acosta, D. (2014). The importance of postmethod Pedagogy in a EFL setting like Colombia [Tesis de doctorado, university deNariño].

Quispe Velásquez, N. (2023). *Estrategias lúdicas en el Desarrollo dela orientación especial en niños de las I. E iniciales de Puno* [Tesis de maestria, Universidad César Vallejo, Peru]

Restrepo Ochoa, D. (2023). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesal y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *Revista CES psicología*, 6 (1), 122 - 133.

Romero, L. (2021). La importancia de aprender Inglés. Universo de la Tecnología, 3, 5- 6

Saengboon, S. (2003). Thai English teachers' Understanding of postmethod pedagogy: Case studies of university lectures. English Language Teaching, 6 (2), 156 – 166.

Sánchez Jabba, A. (2014). Bilinguismo en Colombia. Educación y Desarrollo Regional en Colombia. (pp. 102 – 128).

Savignong, S. J. (1976. Abril 23). Communicative Competence: Theory and Classroom practice [conference]. Conference of the teaching foreign Language, Detroit, Michigan.

Scholl, J. (2017). Reconceptualizing postmethod Pedagogy. International Journal and Applied Linguistic world, 15(3), 96 – 101.

Serrato Salazar, D. (2021). Uso del tándem académico virtual como herramienta para el aprendizaje autorregulado y competencia comunicativa oral en inglés [Tesis de doctorado, Universidad autónoma de Nuevo Leon]
<http://eprints.uanl.mx/22584/1/1080315515.pdf>

Trujillo Saénz, F. (2001, Noviembre). Objetivos de la enseñanza de la Lengua extranjera: Dela competencia linguistica a la competencia intercultural [conferencia]. Congreso Nacional “Inmigración, convivencia e Interculturalidad”, Ceuta

Vera, A y Villalón M. (2005). Triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación. Cienc treab, 7 (16), 85 – 87.