

RECIBIDO EL 7 DE AGOSTO DE 2024 - ACEPTADO EL 9 DE NOVIEMBRE DE 2024

# LA AUTONOMÍA DEL DOCENTE INGLÉS. UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DEL POSTMÉTODO

## THE AUTONOMY OF THE ENGLISH TEACHER: A PERSPECTIVE FROM THE POSTMETHOD ERA

Liliana Escobar Marín<sup>1</sup>

Universidad Católica de Pereira

### Resumen

El presente artículo se enfoca en mostrar la manera como el docente de inglés aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva del postmétodo. Por tal motivo, se busca reconocer cómo es la autonomía del docente con base en su quehacer profesional a la luz de los diferentes lineamientos y exigencias planteadas por las instituciones educativas y las políticas públicas en dicha área del conocimiento propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), identificando su relación desde la perspectiva del postmétodo, considerando como autor principal la teoría planteada por Kumaravadivelu. El análisis se basó en tres aspectos fundamentales: a). la autonomía del docente de inglés en el aula y su práctica profesional, b) desafíos y barreras que tiene

el docente para la enseñanza del inglés y, por último, c) la relación que tiene dicha autonomía del docente de inglés de la perspectiva del postmétodo. Como parte de la reflexión, es imperante que los docentes puedan generar transformaciones en sus prácticas pedagógicas desde procesos flexibles, pertinentes y globalizados en sus aulas de clase, puesto que así, los estudiantes podrán interactuar de una forma cercana con una segunda lengua de forma más real, contextualizada y se motive su aprendizaje.

**Palabras clave:** *inglés, práctica docente, bilingüismo, postmétodo, Kumaravadivelu, autonomía docente.*

### Abstract

This article focuses on presenting how the English teacher approaches teaching and learning processes from a post-method perspective. Therefore, it seeks to recognize the teacher's autonomy based on their professional work in light of the different guidelines and requirements

<sup>1</sup> *Estudiante Doctorado en Educación en Desarrollo Humano. Correo institucional: liliana.escobar@ucp.edu.co. Universidad Católica de Pereira. <https://orcid.org/0009-0009-4255-5817>*

proposed by educational institutions and public policies in this area of knowledge by the Ministry of National Education (MEN), identifying its relationship from the post-method perspective, considering Kumaravadivelu's theory as the main author. The analysis was based on three fundamental aspects: a) the autonomy of the English teacher in the classroom and their professional practice, b) challenges and barriers that the teacher faces in teaching English, and finally, c) the relationship that this autonomy of the English teacher has from the post-method perspective. As part of the reflection, it is imperative that teachers can generate transformations in their pedagogical practices through flexible, relevant, and globalized processes in their classrooms, since this way, students can interact more closely with a second language in a more real, contextualized manner that promotes motivation for learning.

**Keywords:** *English, teaching practice, bilingualism, post-method, Kumaravadivelu, teacher autonomy.*

## Introducción

En los últimos años, el aprendizaje de una segunda lengua y en particular del inglés, ha tomado mayor importancia debido a los procesos de globalización y apertura del mundo por medio de la tecnología y en especial de las redes sociales (RRSS), tal como lo indica Chávez-Zambano et al., (2017), cuando argumenta que el inglés ha adquirido mayor relevancia en la sociedad debido a que las personas cuentan con acceso a plataformas, series, noticias, textos y lenguaje en dicho idioma. Por ejemplo, Chávez-Zambano et al., (2017), manifiestan que el aprendizaje y dominio del idioma inglés, desde hace algunos años, empezó un proceso de expansión y ampliación articulado con el denominado fenómeno de la globalización, es decir, promover un escenario educativo, cultural, político y económico donde se considere un

panorama global de las problemáticas y posibles soluciones que aquejan a los sujetos (Talavera y Pozzo, 2023).

En perspectiva de lo anterior, autores como Rodríguez et al., (2021) y Sudbrack y Dora (2020), argumentan que cada vez son más la cantidad de personas que buscan aprender inglés, lo cual implica que día a día sea mayor la exigencia en las empresas para el dominio del inglés para acceder a una vacante, ascender en el puesto de trabajo o acceder a oportunidades de formación y cualificación. En ese sentido, la formación en una segunda lengua es una necesidad tangible y que requiere de procesos educativos donde los docentes juegan un papel fundamental en la construcción de escenarios donde se favorezca el aprendizaje de un segundo idioma.

En perspectiva de lo anterior, el aprendizaje del inglés ha pasado de ser una alternativa para acceder a diferentes beneficios como becas, trabajos o alternativas de vivir en otro país, a una necesidad urgente para los diferentes profesionales en todas las áreas del conocimiento, ya sea porque la literatura académica se encuentra en dicho idioma o porque desde las políticas públicas, según el nivel académico, los estudiantes deben responder a un mínimo de competencias lingüísticas en un segundo idioma. Tal como lo señalan Ángel et al., (2020), cuando indican que la enseñanza de un segundo idioma, en particular del inglés, está definido bajo una diversidad de conceptos y definiciones que surgen con el paso del tiempo, con base en el contexto, la necesidad o la importancia del idioma para cada sujeto. En ese sentido, tiene su génesis en los procesos literarios, no obstante, con el paso del tiempo cuando el inglés se posicionó como un lenguaje universal, se crea la necesidad de vincularlo y articularlo con otras áreas del conocimiento, es decir, se convierte en una exigencia para tener

éxitos en los diferentes campos de desarrollo del ser humano.

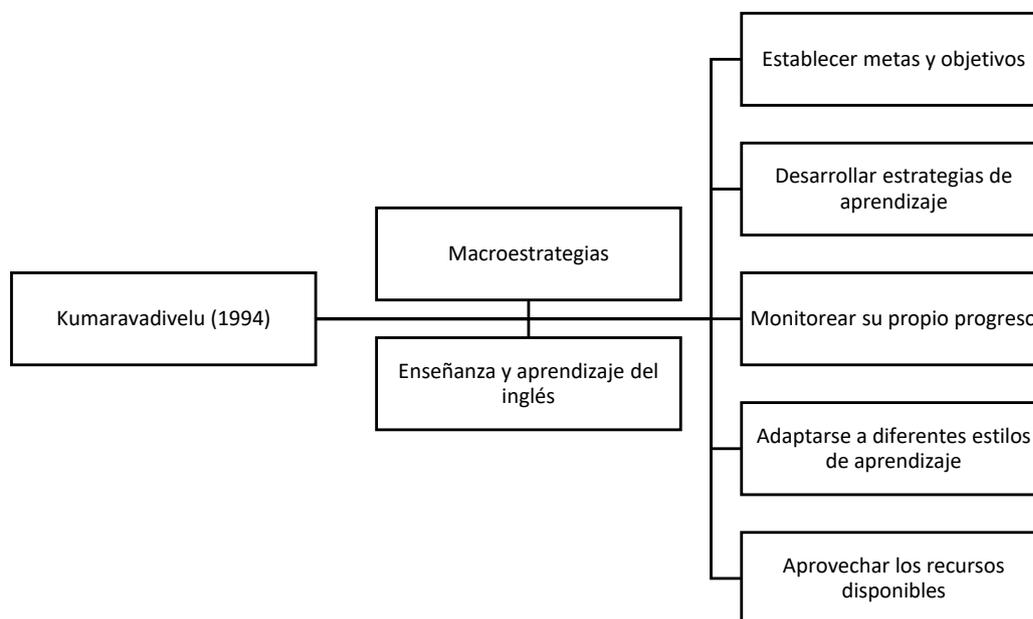
Retomando lo expuesto por Chávez-Zambano et al., (2017) y Ángel et al., (2020), el aprendizaje del inglés se ha convertido en una urgencia educativa, dado que tanto niños, niñas, jóvenes y adultos están inmersos en un mundo cambiante, que cada vez es más exigente y que requiere de profesionales íntegros y competentes lo cual les permite alcanzar su éxito académico, social y personal. En ese sentido, la práctica docente en el campo de los idiomas requiere de habilidades didácticas y pedagógicas, sino que, además se debe contar con conocimiento en aquellas habilidades que permiten el aprendizaje de una segunda lengua, es decir, el profesor está llamado a fortalecer la comprensión de lectura (*reading*), la expresión escrita (*writing*), la expresión oral (*speaking*) y comprensión auditiva (*listening*), para alcanzar el éxito en el aprendizaje del inglés (Acosta, 2022).

Sin duda alguna, la pandemia generada por el Covid-19, fue un reto para la gran mayoría de personas en el mundo, y la educación no fue la excepción (Largo-Taborda et al., 2022a). Durante dicha época los profesores, al igual que muchos profesionales, tuvieron que migrar completamente al trabajo remoto (García-Gutierrez et al., 2023), en casa (Giraldo & Fernández, 2023) o virtual (Largo-Taborda et al., 2022b), puesto que se contaba con herramientas que facilitan el trabajo presencial, pero no se había pensado en recurrir a ellas de manera permanente como fue el caso de Zoom, Meet, WhatsApp, por mencionar algunas. En perspectiva de lo anterior, el docente tuvo que modificar, adaptar y diseñar nuevas estrategias educativas para la enseñanza del inglés en un contexto diferente al presencial.

En concordancia con lo anterior, es indispensable que la enseñanza del inglés se desarrolle a partir de prácticas innovadoras, que respondan

a las exigencias del contexto inmediato de los estudiantes pero que a su vez puedan contribuir a formar ciudadanos globales, es decir, ciudadanos del mundo. Por tal motivo, se retoma lo expuesto por Kumaravadivelu (1994; 2003a), quien argumenta que, es imperante explorar un enfoque innovador para la enseñanza de idiomas, la cual debe ir más allá de los métodos tradicionales. El autor expone que, los métodos por sí solos no son suficientes para garantizar un aprendizaje efectivo de idiomas, y que los profesores necesitan una comprensión más profunda de las macroestrategias que pueden ayudar a los estudiantes a tener éxito.

En ese sentido, la práctica profesional, el conocimiento del docente y el diseño de estrategias educativas, se convierten en un escenario transformador que como dice Kumaravadivelu (1994), el campo de la enseñanza de segundas lenguas (ESL/EFL) está experimentando un cambio hacia una *condición postmétodo*. Esta condición se caracteriza por un alejamiento de los enfoques rígidos y prescriptivos de la enseñanza de idiomas, y hacia un enfoque más flexible y adaptable. Kumaravadivelu sostiene que los métodos tradicionales a menudo no tienen en cuenta la individualidad de los estudiantes y el contexto del aprendizaje. Propone, en su lugar, un marco basado en macroestrategias (figura 1), que son habilidades generales que los profesores pueden utilizar para ayudar a los estudiantes a aprender de forma autónoma y eficaz.

**Figura 1. Macroestrategias propuestas por Kumaravadivelu (1994) para la enseñanza de los idiomas.**

Fuente: elaboración propia. Adaptado de Kumaravadivelu (1994).

El propósito de este artículo es reflexionar sobre la autonomía del docente de inglés y reconocer cómo permea su quehacer profesional a la luz de los diferentes lineamientos y exigencias planteadas por las instituciones educativas y las políticas públicas en dicha área del conocimiento propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), identificando su relación desde la perspectiva del pos método, considerando como autor principal la teoría planteada por Kumaravadivelu (1994). Por tal motivo, a continuación, se exponen las reflexiones en torno del tema de interés planteado posteriormente.

## Resultados y reflexión

### Desde los lineamientos curriculares

Es crucial fundamentar los procesos pedagógicos en aspectos como el desarrollo del ser, un elemento fundamental en la labor como maestros y educadores, con el objetivo de formar individuos con pensamiento crítico y no predecibles (Tamayo-Alzate et al., 2020a;

2020b; Villada et al., 2017). El aprendizaje del inglés se considera una herramienta que brinda acceso a la información, mientras que los valores y la formación en el ser se enfocan en la creación de seres humanos integrales. Según Goodson (2003), se reconoce que el estudio del currículo es un concepto complejo y multifacético, que se construye, negocia y renegocia en diversos niveles y contextos, a menudo alejado de la realidad del aula. El autor enfatiza la necesidad de alejarse de los análisis descontextualizados del currículo y adoptar un enfoque erudito que lo conciba como una construcción social más compleja. Se muestra preocupación por las prescripciones que surgen como soluciones mágicas desde los gobiernos, generando currículos que se limitan a seguir cuestiones retóricas de la prescripción y la administración, sin prestar atención al aspecto social. Esto resulta en que los docentes, quienes son los responsables de la construcción social, queden relegados y limitados al discurso de la enseñanza, careciendo de práctica.

Ante este panorama, Manrique (2014) destaca que frente a las tendencias globalizadoras, construcción social y estándares que caracterizan la enseñanza de lenguas extranjeras, se puede visualizar que existe información valiosa y experiencias en otros contextos que aportan a la propuesta actual. Esto representa un desafío para la sociedad actual y las instituciones educativas, dado que busca generar construcción social basada en principios y valores, utilizando el potencial humano y los recursos disponibles (Largo-Taborda et al., 2022c).

Así mismo, Orozco et al., (2022) indica que no es posible impartir educación en estas áreas si quienes están a cargo no las experimentan personalmente, puesto que es fundamental contar con una coherencia entre los valores y las acciones. Es necesario que los educadores adquieran una formación cultural y moral sólida, porque educar en este contexto implica trabajar en un ámbito relevante para la sociedad. En cuanto a las acciones educativas, es necesario fundamentarlas en un enfoque teórico basado en un aprendizaje alternativo que se alinee con la enseñanza del lenguaje, como es el caso de un modelo basado en habilidades. Según esta teoría, la adquisición de la competencia comunicativa en un idioma se considera un ejemplo de desarrollo de habilidades. Este enfoque implica tanto aspectos cognitivos como comportamentales (Manrique, 2014).

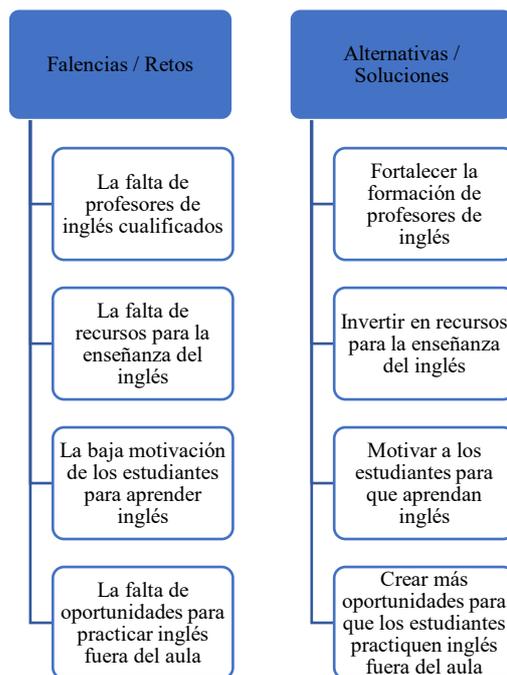
En Colombia, no se lleva a cabo una evaluación regular del nivel de inglés en la población en general. Como señalan Alzate-Gallego & Largo-Taborda (2023), las mediciones existentes se enfocan en las pruebas Saber 11 y Saber Pro, dirigidas a estudiantes de educación media y universitaria, respectivamente. Además, existen evaluaciones para obtener certificaciones internacionales de competencias en inglés u otros idiomas, las cuales son voluntarias para los individuos.

Según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación (MEN), se espera que los estudiantes que terminan el grado 11 alcancen un dominio del inglés correspondiente al nivel B1 del Marco Común Europeo. En 2022, el promedio nacional en inglés en la prueba Saber 11 fue de 53,5 puntos, lo que representa un leve aumento con respecto al año anterior (53,2 puntos). Para el caso de Bogotá, con un promedio de 58,2 puntos, fue la ciudad con el mejor desempeño en inglés, seguida por Manizales (57,6 puntos) y Bucaramanga (57,3 puntos). Los departamentos con los mejores resultados en inglés fueron Caldas (56,7 puntos), Risaralda (56,4 puntos) y Quindío (56,2 puntos). Sin embargo, los resultados en inglés aún están por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que es de 500 puntos en la escala PISA (Medina, 2023; Monroy & Bastidas, 2022).

En 2022, el promedio nacional en las pruebas ICFES de inglés fue de 48,5 puntos. El 64% de los estudiantes que presentaron la prueba obtuvieron un puntaje entre 40 y 59 puntos. El 13% de los estudiantes obtuvieron un puntaje superior a 60 puntos. Las mujeres obtuvieron mejores resultados que los hombres en las pruebas de inglés. Adicionalmente, un estudio del British Council reveló que el 53% de los colombianos entre 18 y 34 años tiene un nivel de inglés básico. El mismo estudio encontró que el 17% de los colombianos entre 18 y 34 años tiene un nivel de inglés intermedio. El 6% de los colombianos entre 18 y 34 años tiene un nivel de inglés avanzado. En general, los resultados de las pruebas de lengua extranjera en Colombia muestran que hay un leve progreso en el aprendizaje del inglés, pero aún hay mucho por hacer para mejorar el nivel de inglés de la población colombiana (Avendaño et al., 2022; Díaz, 2023).

En perspectiva de lo anterior, algunos de los retos que enfrenta Colombia para mejorar el aprendizaje del inglés, así como algunas alternativas para promover el aprendizaje de dicho idioma, se presentan en la figura 2.

**Figura 2.** Retos y posibles soluciones para el aprendizaje del inglés.



Fuente: elaboración propia.

El aprendizaje del inglés es fundamental para el desarrollo personal y profesional de los colombianos. Es importante que el gobierno, las instituciones educativas y la sociedad en general se unan para mejorar el nivel de inglés en Colombia.

### Desde la autonomía del docente de inglés en el aula y su práctica profesional

La autonomía del docente en el aula de inglés es un concepto fundamental que moldea tanto la práctica docente como el desarrollo profesional. Se refiere a la libertad y agencia que tienen los profesores para tomar decisiones sobre sus métodos de enseñanza, diseño curricular y estrategias de gestión en el aula. En el contexto de la enseñanza del idioma inglés, la

autonomía docente juega un papel crucial en garantizar resultados de aprendizaje efectivos para los estudiantes. Los profesores que son autónomos pueden adaptar mejor su enseñanza para satisfacer las diversas necesidades de sus alumnos, creando un entorno de aprendizaje más atractivo e inclusivo.

En perspectiva de lo anterior, Ormeño & Quaas (2020), aseguran que el docente que pierde o no la autonomía en el aula de clase, no cuenta con las herramientas y habilidades que permitan un proceso de enseñanza efectivo, es decir, debido a la falta de autonomía en el aula de clase no se cuenta con un ambiente de aula propicio para el aprendizaje. Adicionalmente, las prácticas pedagógicas, van de la mano con la autonomía del docente, puesto que, si se desarrollan

actividades, se aplican estrategias y se plantean objetivos claros y precisos, el docente podrá guiar de manera intencionada el proceso formativo, pero sin dejar de lado la flexibilidad curricular y académica (López et al., 2022).

En palabras de Cornieles & Haffar (2019), los autores enfatizan la idea de que el docente es el experto que mejor comprende las necesidades individuales de cada alumno, por lo que cada decisión que toma, aunque pueda parecer inusual, tiene como objetivo beneficiar al estudiante. La meta no es satisfacer a las directivas, sino personalizar el proceso de enseñanza, permitiendo al docente ganar confianza en sus métodos y asegurando que estos sean beneficiosos tanto para la enseñanza como para su propio desarrollo profesional. La autonomía docente se centra en roles institucionales y en procesos motivacionales que se organizan en torno a la escuela como institución.

En perspectiva de lo anterior, es imperante que el docente recupere, en los casos donde se ha perdido, su autonomía, puesto que en la actualidad es una necesidad urgente en las aulas de clase (Cornieles & Haffar, 2019) En ese sentido, la autonomía demuestra la capacidad de los docentes para experimentar con enfoques de enseñanza innovadores e incorporar nuevas tecnologías en sus lecciones, manteniendo su práctica docente dinámica y relevante (Largo-Taborda et al., 2023). Esto beneficia no solo a los estudiantes, sino que también contribuye al crecimiento profesional continuo de los profesores (Bernal, 2019).

Sin embargo, la autonomía docente no está exenta de desafíos. Los profesores pueden enfrentar limitaciones impuestas por políticas institucionales, requisitos de evaluación estandarizada o acceso limitado a recursos. A pesar de estos desafíos, es esencial que los profesores aboguen por su autonomía y busquen

oportunidades de desarrollo profesional que les permitan mejorar su práctica docente y apoyar mejor el aprendizaje de sus estudiantes. En concordancia con lo anterior, Montes & Torres (2023), señalan la importancia de la autonomía del docente en el aula de clase la cual se evidencia en la forma en que se abordaron los estilos y ritmos de aprendizaje de acuerdo a las características individuales de cada niño. Este enfoque permite adaptar las actividades al nivel de agilidad con la expresión y la necesidad que requiere cada estudiante. Las actividades flexibles garantizaron la participación y la comprensión, aunque sea elemental, lo que resalta cómo la autonomía del docente en el aula de clases mejora con la práctica.

### **Desafíos y barreras que tiene el docente para la enseñanza del inglés**

La enseñanza del inglés presenta diversos desafíos y barreras para los docentes, especialmente en contextos donde el inglés no es el idioma principal. Uno de los desafíos más comunes es la falta de recursos adecuados, como materiales didácticos actualizados y tecnología educativa, que puedan apoyar la enseñanza efectiva del idioma. Otro desafío importante es la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, lo que puede dificultar la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Los docentes deben adaptar sus métodos de enseñanza para abordar las necesidades individuales de cada estudiante, lo cual puede ser un desafío en un aula con una gran diversidad de habilidades lingüísticas y culturales.

Además, las políticas educativas y los sistemas de evaluación estandarizados pueden imponer limitaciones a la enseñanza del inglés, al centrarse más en la memorización y la gramática que en el desarrollo de habilidades comunicativas. Esto puede hacer que los docentes se sientan limitados en su capacidad

para enseñar de manera creativa y efectiva. Por último, la falta de apoyo institucional y profesional también puede ser una barrera significativa para los docentes de inglés. La falta de oportunidades de desarrollo profesional y la falta de reconocimiento pueden desmotivar a los docentes y dificultarles mejorar su práctica educativa.

Por tanto, los docentes de inglés se enfrentan a una serie de desafíos y barreras en su labor educativa, que van desde la falta de recursos y la diversidad de los estudiantes hasta las limitaciones impuestas por las políticas educativas y la falta de apoyo institucional. Superar estos desafíos requiere un enfoque holístico que aborde las necesidades individuales de los docentes y los estudiantes, así como cambios en las políticas educativas y el sistema de evaluación.

En perspectiva de lo anterior, los desafíos y barreras que enfrenta el docente en la enseñanza del inglés están estrechamente relacionados con su metodología de enseñanza, el uso de herramientas tecnológicas y la implementación de metodologías activas (Yáñez & Contreras, 2012). En primer lugar, la metodología de enseñanza del docente puede ser un desafío si no está alineada con las necesidades y características de los estudiantes. Por ejemplo, si un docente utiliza un enfoque tradicional centrado en la gramática y la memorización, puede resultar difícil mantener la atención y la motivación de los estudiantes, especialmente en un mundo cada vez más digital y visual (Restrepo-Zapata et al., 2023).

En segundo lugar, retomando a Peña & Cano (2023) y Camacho et al., (2023), argumentan que el uso de herramientas tecnológicas, como computadoras, tabletas y software educativo, puede ser una barrera si los docentes no tienen acceso a estos materiales o no están familiarizados con su uso. La falta

de capacitación en tecnología educativa puede limitar la capacidad de los docentes para integrar de manera efectiva estas herramientas en su enseñanza de inglés.

Por último, el uso de metodologías activas de enseñanza, como el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo colaborativo, puede enfrentar barreras si los docentes no tienen el apoyo necesario de la institución educativa o si no cuentan con el tiempo y los recursos para implementar estas metodologías de manera efectiva (Medina, 2023).

En concordancia con lo anterior, los desafíos y barreras que enfrenta el docente en la enseñanza del inglés están interrelacionados con su metodología de enseñanza, el uso de herramientas tecnológicas y la implementación de metodologías activas. Superar estas barreras requiere un enfoque integral que incluya la capacitación docente en metodologías innovadoras, el acceso a herramientas tecnológicas y el apoyo institucional para la implementación de prácticas educativas efectivas.

### **La relación entre la autonomía del docente de inglés y perspectiva del postmétodo**

La relación entre la autonomía del docente de inglés y la perspectiva del postmétodo es fundamental para comprender cómo los profesores pueden mejorar su práctica educativa en el aula. El postmétodo, propuesto por Kumaravadivelu, cuestiona la idea de que existe un método único y universal para enseñar inglés como lengua extranjera y enfatiza la importancia de que los profesores sean autónomos en su toma de decisiones pedagógicas. Desde esta perspectiva, la autonomía del docente se convierte en un elemento esencial para implementar con éxito los principios del postmétodo en el aula. Los profesores que son autónomos tienen la capacidad de adaptar su

enseñanza a las necesidades individuales de sus alumnos, utilizando una variedad de enfoques y estrategias que consideren más efectivos para facilitar el aprendizaje del idioma.

La autonomía también permite a los profesores experimentar con nuevas ideas y enfoques, lo que puede llevar a una mayor innovación en la enseñanza del inglés. Al fomentar la autonomía docente, se promueve un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, donde tanto los profesores como los alumnos pueden involucrarse activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, la autonomía del docente de inglés y la perspectiva del postmétodo están estrechamente relacionadas, ya que ambas enfatizan la importancia de que los profesores sean flexibles, creativos y reflexivos en su práctica educativa. Al fomentar la autonomía docente, se puede mejorar significativamente la calidad de la enseñanza del inglés y el aprendizaje de los alumnos.

Adicionalmente, Kumaravadivelu (2021) argumenta que debido a la insatisfacción repetida con las limitaciones del concepto de método y el modelo de transmisión de la formación docente, la profesión de docente de inglés enfrenta la necesidad urgente de construir una pedagogía pos método. Por tal motivo, es indispensable conceptualizar los parámetros de una pedagogía pos método, para ellos se visualiza un sistema tridimensional que consta de las medidas de particularidad, practicidad y posibilidad, sosteniendo que una pedagogía pos método debe: (a) facilitar el avance de una educación lingüística sensible al contexto basada en una comprensión real de las características lingüísticas, socioculturales y políticas locales; (b) romper la relación ratificada entre teóricos y profesionales al permitir que los profesores construyan su propia teoría de la práctica; y (c) aprovechar la conciencia sociopolítica que los participantes aportan para

ayudarles en su búsqueda de formación de identidad y transformación social. Al considerar a estudiantes, profesores y formadores de docentes como co-exploradores, se analizan sus roles y funciones en una pedagogía pos método.

En concordancia con lo anterior, Kumaravadivelu (2003), expone que los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas se basan en la idea de que existe un único método que es el mejor para todos los estudiantes. Sin embargo, el autor argumenta que esto no es cierto. Cada estudiante tiene diferentes necesidades y estilos de aprendizaje, por lo que no existe un único método que sea efectivo para todos. No obstante, el enfoque pos método se centra en las necesidades del estudiante. El autor argumenta que el objetivo de la enseñanza de idiomas debe ser ayudar a los estudiantes a aprender a comunicarse de manera efectiva en el idioma objetivo. Para lograr esto, el docente debe adaptar su enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

En adición, en el enfoque pos método, el docente no es un simple transmisor de conocimiento. El docente es un facilitador del aprendizaje que ayuda a los estudiantes a aprender por sí mismos. El docente debe crear un ambiente de aprendizaje positivo y motivador en el que los estudiantes se sientan cómodos para cometer errores y aprender de ellos. El enfoque pos método reconoce que el aprendizaje de idiomas no ocurre en un vacío. Los estudiantes aprenden idiomas en un contexto social y cultural específico. El docente debe tener en cuenta este contexto al planificar y desarrollar sus clases.

Por último, Kumaravadivelu (2003b) indica que el enfoque pos método busca que el aprendizaje de idiomas sea relevante para la vida real. El docente debe utilizar materiales y actividades que sean relevantes para los intereses y

necesidades de los estudiantes. El enfoque pos método ofrece una alternativa a los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas. Es un enfoque flexible y adaptable que se centra en las necesidades del estudiante. Este enfoque puede ayudar a los estudiantes a aprender a comunicarse de manera efectiva en el idioma objetivo.

## Conclusiones

La autonomía del docente de inglés, desde la perspectiva del pos método, se presenta como un elemento fundamental para el desarrollo de una enseñanza más efectiva y contextualizada. Este enfoque reconoce la diversidad de contextos y necesidades de los estudiantes, promoviendo que los docentes sean agentes activos en la construcción de su práctica pedagógica.

La autonomía docente permite adaptar las estrategias de enseñanza a las particularidades de los alumnos, fomentando un aprendizaje más significativo y relevante. Además, al romper con la rigidez de los métodos tradicionales, se abre espacio para la experimentación y la innovación en el aula, lo que puede llevar a una mayor motivación y compromiso por parte de los estudiantes. Se resalta entonces, la necesidad de incluir dentro del aula de clase, diversas estrategias y alternativas educativas que permitan promover los espacios disruptivos donde el estudiante sea parte activa del proceso formativo y el docente cuente con la posibilidad de diversificar y flexibilizar su quehacer profesional.

En este sentido, es fundamental que los docentes de inglés tengan la libertad y el apoyo necesario para desarrollar su autonomía, dado que esto no solo beneficia su práctica profesional, sino que también repercute positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. La autonomía docente, en última instancia, se convierte en un pilar fundamental para la

construcción de una educación de calidad y pertinente en el contexto actual. En línea con lo anterior, la importancia de la autonomía del docente radica en la capacidad que tiene para tomar decisiones y reconocer las necesidades y expectativas de la comunidad educativa y en particular de los estudiantes.

Por tanto, la autonomía del docente de inglés, en el marco del pos método, emerge como un factor determinante para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Al empoderar a los docentes para que tomen decisiones informadas y flexibles en su práctica, se crea un ambiente educativo más dinámico y enriquecedor. La autonomía docente permite adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más significativo y relevante. Asimismo, al fomentar la autonomía, se incentiva la experimentación y la innovación pedagógica, lo que puede conducir a una mayor motivación y compromiso por parte de los alumnos. Por lo tanto, es fundamental que se promueva y se apoye la autonomía docente como parte integral de la formación y el desarrollo profesional de los docentes de inglés.

En relación con las ideas de Kumaravadivelu sobre el pos método y la autonomía docente ofrecen una perspectiva innovadora y desafiante para la enseñanza de idiomas. En este enfoque, el docente deja de ser un simple transmisor de conocimientos para convertirse en un agente activo en la construcción de su práctica pedagógica. Por tal motivo, se establecen algunos aspectos donde la autonomía docente permite al profesor, en primer lugar, adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades de los estudiantes, es decir, el profesor puede seleccionar y combinar diferentes métodos y técnicas para crear un aprendizaje más personalizado y efectivo. En segundo lugar, permite el fomento de la creatividad y la innovación en el aula. Lo anterior, considerando

que, al no estar limitado por un método único, el profesor puede experimentar con nuevas estrategias y recursos para mejorar el proceso de aprendizaje. Por último, promueve la participación activa de los estudiantes, puesto que la autonomía docente permite crear un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, donde los estudiantes son protagonistas de su propio proceso.

En definitiva, la autonomía docente en el marco del pos método se convierte en un pilar fundamental para la construcción de una educación de calidad y pertinente en el contexto actual. Sin embargo, para mejorar la autonomía docente, es fundamental abordar tres aspectos clave: la formación y desarrollo profesional, el apoyo institucional, y el acceso a recursos y materiales adecuados. Uno de los aspectos fundamentales es que, los profesores necesitan una formación específica que les permita tomar decisiones informadas sobre su práctica docente. Esta formación debe incluir tanto aspectos pedagógicos como técnicos, para que los docentes puedan adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades individuales de sus estudiantes. Adicionalmente, las instituciones educativas deben crear un ambiente de confianza y apoyo que favorezca la autonomía docente. Esto implica proporcionar espacios para la reflexión y el intercambio de ideas, así como reconocer y valorar el trabajo de los docentes como profesionales. Finalmente, los profesores necesitan acceso a una variedad de recursos y materiales para poder implementar diferentes estrategias de enseñanza. Esto incluye desde material didáctico hasta tecnología educativa, pasando por libros de texto y material audiovisual.

A modo de cierre, la autonomía docente y el pos método ofrecen un camino hacia una enseñanza de idiomas más efectiva, contextualizada y relevante. Es fundamental que las instituciones educativas y los responsables de la formación

docente se comprometan con la promoción de la autonomía docente para construir un futuro educativo más prometedor.

### **Declaración de conflictos de intereses**

Los autores declaran que durante la redacción del artículo no se han visto influenciados por intereses personales o externos a su voluntad, incluyendo comportamientos inadecuados y valores diferentes a los que son habituales y éticos en la investigación.

### **Referencias bibliográficas**

- Acosta Cajas, D. M. (2022). *Aplicación de Tecnologías Digitales para el desarrollo de destrezas del idioma inglés con estudiantes de EGB en la UE Luis Felipe Borja Machachi cantón Mejía provincia de Pichincha año 2021* (Tesis de maestría, Universidad Técnica Particular de Loja). Repositorio Institucional UTPL. <http://dspace.utpl.edu.ec/jspui/handle/20.500.11962/30062>
- Alzate-Gallego, Y., & Largo-Taborda, W. A. (2023). La narrativa transmedia en entornos de reconocimiento social. En *La investigación como herramienta para el desarrollo científico y tecnológico (1.a ed., Vol. 18, pp. 365-385)*. Editorial EIDEC. <https://editorialeidec.com/wp-content/uploads/2023/02/CONVOCATORIA-CAPITULO-17-VOL-18>.
- Ángel Rodríguez, N., Alpizar León, Y. P., & García Hernández, G. (2020). Importancia del idioma Inglés en el campo de la Medicina. *Medicentro Electrónica*, 24(2), 413-421. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30432020000200413&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30432020000200413&script=sci_arttext&tlng=pt)

- Avendaño, W. R., Rueda, G., & García, O. (2022). Dominio del inglés frente al proyecto de vida: percepciones de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 15(3), 97-106. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300097>
- Bernal Betancur, C. A. (2019). Estado del arte de la competencia comunicativa intercultural como nuevo enfoque metodológico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Miradas*, 1(2), 66–81. <https://doi.org/10.22517/25393812.22001>
- Camacho Vásquez, G., Díaz Pareja, E. M., & Ortega Tudela, J. M. (2023). A reflection on a didactical design for training teachers in the incorporation of technology into the English Classroom. *Praxis*, 19(2), 287–305. <https://doi.org/10.21676/23897856.4979>
- Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., & Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio De Las Ciencias*, 3(3 mon), 759–771. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i3.mon.707>
- Cornieles, I., & Haffar, E. (2019). *Autonomía (2019) Descentralización, Interdisciplinariedad-Investigación: La Escuela del Futuro (EBFUYA)*. Repositorio Institucional Saber UCV. <http://hdl.handle.net/10872/19590>
- Díaz Ortigón, J. D. (2023). Enseñanza de la lengua extranjera en Colombia: Un análisis y reflexión de las políticas, decretos y documentos de interés. *MEMORIAS SIFORED-ENCUENTROS EDUCACIÓN UAN*, (7). <https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1793>
- García-Gutiérrez, Z. P., Durán-Pérez, A. P. y Sánchez-Quijano, J. (2023). Prácticas de enseñanza con primera infancia durante el COVID-19. Relato de la emergencia de los ambientes virtuales en educación inicial. *Praxis*, 19(2), 205-220. <https://doi.org/10.21676/23897856.4612>
- Giraldo Cadavid, D. A., & Fernández García, D. A. (2023). Aprendizajes derivados de la implementación de un dispositivo pedagógico en condiciones de enseñanza remota por Covid-19. *Praxis*, 19(1), 42–55. <https://doi.org/10.21676/23897856.4611>
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. McGraw-Hill Education (UK).
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition:(E) merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL quarterly*, 28(1), 27-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*, 35(4), 537-560. <https://doi.org/10.2307/3588427>
- Kumaravadivelu, B. (2003a). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003b). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x>
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.
- Largo Taborda, W. A., Zuluaga Giraldo, J. I., Borda Martínez, A. A., & Olarte Olarte, M. E. (2023). Los proyectos tecnológicos como posibilidad de integración y dinamización curricular. *Miradas*, 18(2), 210–236. <https://doi.org/10.22517/25393812.25443>
- Largo-Taborda, W. A., Gutierrez-Giraldo, M. M., & Hurtado Vinasco, K. S. (2022a). Los proyectos tecnológicos y el cuidado del medio ambiente: una mirada desde la proyección social. En *La investigación científica en diversas ciencias* (1.a ed., Vol. 15, pp. 270–289). Editorial EIDEC.

<https://doi.org/10.34893/o5438-7720-2889-r>.

- Largo-Taborda, W. A.; López-Ramírez, M. X.; Gutiérrez-Giraldo, M. M.; Flórez Estrada, J. F.; Díaz, O. L.; Ospina, D. P.; López, L. C.; Cortes, G.A.; Cerón, L. E.; Tabares, O. L.; López, Y. A.; Santamaría, L. M.; y Rodríguez, Y. (2024). Las prácticas pedagógicas y las escuelas normales del Departamento de Caldas: reconociendo el contexto educativo. En *Desafíos contemporáneos en investigación colección científica educación, empresa y sociedad* (1ra ed., Vol. 25, pp. 338-360). EIDEC. <https://doi.org/10.34893/r8546-1235-1309-u>
- Largo-Taborda, W. A., López-Ramírez, M. X., Guzmán Buendía, E. M., y Posada Hincapié, C. A. (2022b). Colombia y una educación en emergencia: innovación, pandemia y TIC. *Actualidades Pedagógicas*, 1(78), 1-22. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.3>
- Largo-Taborda, W. A., Zuluaga-Giraldo, J. I., López Ramírez, M. X. y Grajales Ospina, Y. F. (2022c). Enseñanza de la química mediada por TIC: un cambio de paradigma en una educación en emergencia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(2), 261-288. <https://doi.org/10.15332/25005421.6527>
- López-Ramírez, M. X., Gutiérrez-Giraldo, M. M., & Largo-Taborda, W. A. (2023). Caracterización de las prácticas pedagógicas con tic en las licenciaturas en educación de la universidad católica de Manizales. En *Innovación Educativa: Reflexiones y desafíos de las prácticas con uso de las TIC* (1.a ed., Vol. 1, pp. 40-59). Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. <https://www.ucm.edu.co/innovacion-educativa-reflexiones-ydesafios-de-las-practicas-con-uso-de-las-tic/>
- Medina Cobo, O. (2023). Campo educativo, práctica docente y políticas educativas en Colombia. *Praxis*, 19(2), 274–286. <https://doi.org/10.21676/23897856.4470>
- Medina González, H. (2023). Dialogues with experts for the construction of a critical reflection on education, international standardized tests and human development in Colombia. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(4), 860–874. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1264>
- Monroy Ramírez, Ó. M., & Barros Bastidas, C. (2022). Beneficios del translingüismo en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el aula de una escuela rural colombiana. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (35), 63–79. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2723>
- Murcia Yalí, J. (2024). Retos para potenciar el inglés en la primaria rural colombiana. *Pedagogía y Saberes*, (60). <https://doi.org/10.17227/pys.num60-19011>
- Ormeño, K., & Quaas, C. (2018). Concepciones de los docentes sobre el aprendizaje de sus estudiantes y su proceso evaluativo durante las prácticas lectivas. *Revista Investigaciones en Educación*, 18(1), 169-191. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/2235>
- Orozco Duque, M. I., Zuluaga-Giraldo, J. I., Montoya Duque, L. S., Largo-Taborda, W. A., & García Posada, J. A. (2022). Acompañamiento pedagógico mediante el clown educador como oportunidad de transformación: seguimiento, clown y educación. *Plumilla Educativa*, 30(2), 143–192. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4748.2022>
- Peña Coronado, G. A., & Cano Velásquez, T. E. (2023). TPACK para la implementación de recursos educativos digitales: una revisión sistemática. *Praxis*, 19(2), 238–255. <https://doi.org/10.21676/23897856.4470>

- [org/10.21676/23897856.5073](https://doi.org/10.21676/23897856.5073)
- Restrepo-Zapata, C. A., García Botero, J., & Loaiza Villalba, N. (2023). Desarrollo de la memoria de trabajo en la competencia escrita bilingüe. *Praxis*, 19(3), 439–459. <https://doi.org/10.21676/23897856.4638>
- Rodríguez Sanabria, E., Moreira, N., & Hortegano, R. (2021). Enseñanza virtual en tiempos de emergencias: continuidades y transformaciones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 86(2), 171–186. <https://doi.org/10.35362/rie8624354>
- Sharmin, L., & Hossain, M. E. (2022) A critical examination of Kumaravadivelu's postmethod pedagogy and its scope for application in ELT in Bangladesh. *Green University Review of Social Sciences*, 8(1).
- Sudbrack, E. M., & Dora Ramos Fonseca. (2020). La regulación supranacional operada por PISA: construyendo credibilidad internacional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 84(1), 177–191. <https://doi.org/10.35362/rie8413892>
- Talavera, M. E., & Pozzo, M. I. (2023). Desentramando los lenguajes de la realidad educativa. La internacionalización en las escuelas medias de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 93(1), 67–82. <https://doi.org/10.35362/rie9315991>
- Tamayo-Alzate, O. E., Loaiza-Zuluaga, Y. E., & Ruiz-Ortega, F. J. (2020a). Hacia la construcción de un modelo de pensamiento crítico dominioespecífico. *Poiésis*, 14(26). <https://doi.org/10.19177/prppge.v14e262020347-363>
- Tamayo-Alzate, Ó. E., Loaiza-Zuluaga, Y. E., & Ruiz-Ortega, F. J. (2020b). Docencia universitaria y pensamiento crítico: un análisis desde la Universidad de Caldas-Colombia. In *Pensamento crítico em universidades iberoamericanas: percursos educativos e perspectivas de formação* (pp. 143-178). Brazil Publishing. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7890518>
- Torres Castro, V., & Montes Vega, S. (2023) *Construyendo emociones en los niños y niñas del hogar comunitario Los Enanitos a través del arte y la lúdica en el municipio de Pelaya Cesar*. (Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD). Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/58833>
- Villada Salazar, C. P., Ruiz Ortega, F. J., Zona López, J. R., & Ocampo Cardona, L. A. (2017) la argumentación en la formación inicial de docentes: un aporte al desarrollo del pensamiento crítico en las prácticas de aula. En *III Seminario Internacional de Pensamiento Crítico – Colombia*. Universidad Autónoma de Manizales.
- Yáñez, J. A., & Contreras, A. (2012). Aprende inglés... sin barreras: un análisis crítico. *Perspectivas sociales*, 14(1), 71-85. <http://eprints.uanl.mx/8738/>