

**EXPLORACIÓN DE LAS MANIFESTACIONES DE AUTONOMÍA REPORTADAS
POR LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN EL PLAN DE TRABAJO
INDEPENDIENTE PLAN UMBRELLA**

MARÍA PAULA GONZÁLEZ BAQUERO

**Tesis para optar al título de
Magíster en Educación**

Asesora

CLELIA PINEDA BÁEZ PhD

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Chía, Cundinamarca

2008

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	5
Capítulo 1 Planteamiento del problema	6
1.1 Antecedentes	6
1.2 Plan Umbrella	9
1.3 Desarrollo de autonomía en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.	12
1.4 La situación problemática	12
1.5 Justificación	13
Capítulo 2 Revisión Bibliográfica.....	16
2.1 Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras	16
2.2 El perfil de un estudiante autónomo.....	18
2.3 Estado del arte sobre autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras	20
2.4 Centros de Recursos	27
Capítulo 3 Metodología	30
3.1 Contexto.....	30
3.1.1 La Universidad de La Sabana.....	30
3.1.2 El Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras	31
3.1.3 Studium.....	32
3.2 Sujetos.....	32
3.3 Disposiciones éticas.....	34
3.4 Instrumentos	34

3.5	Proceso de análisis	41
Capítulo 4	Análisis	43
Capítulo 5	Conclusiones	71
5.1	Recomendaciones	76
5.2	Limitaciones encontradas	78
	Bibliografía	79
	Anexos	87
	Anexo 1: Carta de consentimiento	87
	Anexo 2: Encuesta	88
	Anexo 3: carta consentimiento 2	90
	Anexo 4: Entrevista	91

Tablas

Tabla 1.	<i>Datos Demográficos de los Participantes</i>	33
Tabla 2.	<i>Resultados alfa Cronbach por Dimensión de Preguntas</i>	40
Tabla 3.	<i>Objetivos</i>	44
Tabla 4.	<i>Manejo del Tiempo</i>	47
Tabla 5.	<i>Estrategias</i>	51
Tabla 6.	<i>Recursos</i>	54
Tabla 7.	<i>Relaciones Interpersonales</i>	59
Tabla 8.	<i>Persistencia</i>	62
Tabla 9.	<i>Evaluación</i>	64

Tabla 10. <i>Percepciones sobre el Aprendizaje o el Trabajo Independiente</i>	67
---	----

Gráficos

Gráfico 1. <i>Objetivos</i>	45
Gráfico 2. <i>Manejo del Tiempo</i>	48
Gráfico 3. <i>Estrategias</i>	52
Gráfico 4. <i>Recursos</i>	55
Gráfico 5. <i>Motivación</i>	57
Gráfico 6. <i>Persistencia</i>	62

Introducción

El Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras adoptó como línea de investigación el desarrollo de autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en 2005, luego de haber implementado cambios en el Programa de Proficiencia en 2002 y de haber abierto las puertas del Centro de Recursos *Stodium* en 2004. Tanto en el centro de recursos como en el Programa de Proficiencia el enfoque principal es el desarrollo de la autonomía en los estudiantes a través del uso de estrategias y del acompañamiento y apoyo de un asesor.

Como resultado de los cambios y flexibilización de los programas del Departamento se creó el *Plan Umbrella* en el que los estudiantes toman sus niveles de lengua de manera desescolarizada en *Stodium* y presentan un examen al final del semestre o del periodo académico para demostrar que adquirieron las competencias requeridas. Se espera que el programa Plan Umbrella, junto con el apoyo de un asesor, incentiven el aprendizaje autónomo e influyan positivamente en su nivel de autonomía, por lo que en el presente documento se busca caracterizar las dimensiones de los comportamientos autónomos para explorar las manifestaciones de autonomía en los estudiantes de dicho plan.

Capítulo 1 Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

El Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de la Sabana abrió su Centro de Materiales de Auto-acceso o Centro de Recursos llamado *Studium* en febrero de 2004 con el fin de desarrollar y promover la autonomía en el aprendizaje de lenguas. La creación de este centro estuvo basada en una investigación anterior realizada en 1998 por la entonces directora del Departamento, Inés Ecima de Sánchez, y la docente Claudia Lombana, quienes buscaban la manera de maximizar la utilización de la planta física ante el rápido crecimiento del Programa de Proficiencia en Inglés. Con tal propósito, investigaron sobre la posibilidad de crear un espacio, como un centro de recursos, para que los estudiantes pudieran realizar su aprendizaje de lengua de manera independiente y autónoma en los horarios que más les conviniera con el fin de cumplir con el objetivo de hacer más eficiente la planta física.

Desde que *Studium* abrió sus puertas a la comunidad universitaria en 2004, el personal del Departamento ha trabajado por desarrollar y promover la autonomía en los estudiantes para el aprendizaje de lenguas. Una de las estrategias que se utiliza para tal objetivo se denomina *andamiaje o scaffolding*, la cual se refiere al acompañamiento estructurado que da un asesor a un estudiante en su proceso de aprendizaje, al tiempo que lo incentiva a desenvolverse en el

centro de recursos para encontrar los materiales o ayudas pertinentes que propenden por la autonomía. Desde 2005 se está llevando a cabo la investigación titulada “*Scaffolding*” para promover la autonomía en un centro de recursos, la cual busca revisar cómo se lleva a cabo el proceso y de qué manera contribuye al desarrollo de la autonomía en los estudiantes. La investigación que se expone en el presente documento busca complementar la que se lleva a cabo sobre el mencionado proceso de *andamiaje*, mirando esta misma estrategia desde la perspectiva de los estudiantes.

Para el Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de la Sabana la autonomía siempre ha jugado un papel muy importante, y cobró aún más importancia a partir de la reestructuración curricular que se llevó a cabo en 2002 debido a que se estableció un tiempo específico para el trabajo independiente y se definió el perfil del estudiante que termina el Programa de Proficiencia como un estudiante de lenguas autónomo y permanente. Con estos antecedentes, era prioritario definir la línea de investigación del Departamento en el aspecto del desarrollo de autonomía para el aprendizaje de lenguas, e igualmente se hizo necesaria la creación del centro de recursos. A continuación se presenta un apartado del documento de reestructuración curricular que plantea la importancia de la autonomía tanto para la Universidad como para el Departamento.

Las competencias lingüística, socio-lingüística, pragmática y estratégica posibilitan la recepción y producción de significados en las diferentes

situaciones de comunicación. Por lo tanto, el acto comunicativo será el concepto central del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y de la evaluación.

Todo lo anterior conducirá paulatinamente al estudiante a convertirse en un aprendiz autónomo, de tal manera que al terminar el programa de destreza en la lengua extranjera, será una persona que pueda comunicarse de manera eficaz en los ámbitos social, académico y profesional con “apertura a lo positivo” (PEI Universidad de La Sabana) y en una continua “búsqueda de la verdad”. Además, estará en condiciones de continuar su proceso de aprendizaje permanente, no solamente en la lengua extranjera sino todo cuanto tenga que ver con su “vocación de servicio a los distintos sectores de la sociedad” (Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras, 2002)

Al implementar la reestructuración curricular y comenzar a apoyar el desarrollo de autonomía en Studium, se vio la necesidad de plantear varios cambios en el Programa de Proficiencia, uno de los cuales es la flexibilización. Al flexibilizar el programa se buscaba que los estudiantes tuvieran la oportunidad de cursarlo en varias modalidades tanto dentro como fuera de la universidad. Esta flexibilización llevó a la creación del *Plan Umbrella* en el que los estudiantes pueden cursar sus niveles de lengua de manera autónoma en el Centro de Recursos *Studium* con el acompañamiento de un asesor. En un principio el Plan Umbrella iba dirigido únicamente a estudiantes con altos niveles de repitencia y los

que debían cursar inglés como única materia en el periodo académico. Sin embargo, la reputación del Plan fue creciendo y por ello se vio la necesidad de extenderlo a todos los estudiantes de la universidad. Para el semestre 2007-2 participaron alrededor de 166 estudiantes y 40 funcionarios de la Universidad.

1.2 Plan Umbrella

El Plan Umbrella, como ya se había mencionado anteriormente, es la modalidad desescolarizada de los programas de destreza del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de la Sabana y puede cursarse durante el periodo semestral o vacacional. Dentro de sus objetivos principales se encuentran el desarrollo de las competencias de un curso del programa de destreza y el mejoramiento de las falencias que se tengan de niveles anteriores. El estudiante debe lograr los objetivos propuestos con el acompañamiento de un profesor asesor, quien se encarga de guiarlo y aconsejarlo en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el estudiante debe definir su ruta de aprendizaje, al igual que los tiempos en que piensa lograr los objetivos y desarrollar las competencias. Cada nivel presencial consta de 64 horas de clase y otras 64 de trabajo independiente. A quienes cursan Plan Umbrella se les sugiere un tiempo total de estudio que combina las horas presenciales e independientes del Programa de Proficiencia presencial para un total de 128 horas con, aproximadamente, un 30% de acompañamiento del asesor.

El ingreso del estudiante al Plan comienza con un examen diagnóstico en el cual se identifican sus fortalezas y debilidades. Enseguida, con el

acompañamiento de un asesor, se revisa el programa en conjunto con el fin de que el alumno sea consciente de las competencias que debe desarrollar en ese curso. Luego, se diseña el plan de acción que combina el trabajo que éste debe realizar para mejorar las debilidades y las subcompetencias específicas del nivel. Esto le da al Plan una característica especial: el ser un programa personalizado.

Ya con las competencias y tareas definidas, se procede a plantear los tiempos de trabajo y las sesiones de asesoría. Buscando promover la autonomía del estudiante, este puede utilizar su plan de acción para organizar su aprendizaje y puede llevar a cabo su trabajo independiente en Studium o en cualquier otro lugar en el horario que más le convenga. Un aspecto clave de este Plan está en el proceso de orientación que se le brinda al estudiante para que pueda definir sus propios objetivos y reflexionar sobre lo aprendido. Esto hace que la sesión con el asesor sea más productiva, ya que se resuelven dudas, se revisan los objetivos y competencias determinados y se plantean nuevos objetivos, a la vez que se hace práctica oral. Por el contrario, si el estudiante no puede definir objetivos o reflexionar sobre su aprendizaje, demanda del asesor sesiones de entrenamiento para el estudiante, por lo que el proceso se puede extender.

El Plan también contempla evaluaciones y retroalimentación. Cada estudiante debe presentar dos pruebas parciales y un examen final, los cuales miden las competencias del nivel. El permitir a cada estudiante programar sus pruebas en las fechas que más le convenga, implica que puede terminar un nivel en menos de un semestre y, por ello, algunos toman varios niveles en el mismo

periodo semestral. Naturalmente, el éxito depende de la dedicación e implementación de estrategias, las cuales se ven reflejadas en el progreso de cada estudiante.

Durante el desarrollo del Plan se espera que el estudiante siga el siguiente proceso:

1. Tome el examen diagnóstico inicial.
2. Reciba retroalimentación del diagnóstico por parte del asesor para identificar las fortalezas y debilidades.
3. Haga una reflexión sobre el diagnóstico y los resultados.
4. Diseñe el plan de acción.
5. Desarrolle y aplique el plan de acción. Para esto se espera que el estudiante realice los siguientes pasos:
 - 5.1. Identifique y formule objetivos de aprendizaje.
 - 5.2. Seleccione los recursos con los que puede trabajar una vez conozca los recursos disponibles.
 - 5.3. Elabore un cronograma de actividades para cada objetivo.
 - 5.4. Defina estrategias de monitoreo.
 - 5.5. Desarrolle las actividades de aprendizaje.
 - 5.6. Utilice las estrategias de monitoreo para evaluar la efectividad de las actividades.
 - 5.7. Desarrolle una o varias actividades de aplicación.
 - 5.8. Realice una auto-evaluación.

5.9. Evalúe la necesidad de actividades de refuerzo.

5.10. Continúe con un nuevo objetivo.

1.3 Desarrollo de autonomía en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

El desarrollo de autonomía en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas comenzó a adoptarse en la segunda mitad del Siglo XX, con la creación del Proyecto de las Lenguas Modernas del Consejo de Europa en 1971. Con este proyecto se buscaba que los adultos tuvieran oportunidades para aprender lenguas y lo continuaran haciendo de por vida. Para lograrlo era necesario desarrollar en ellos la auto-gestión, el auto-monitoreo y la auto-evaluación. Se identificó que un factor determinante en el éxito del desarrollo de la autonomía es el deseo y capacidad de controlar el propio aprendizaje (Benson, 2001).

En el Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de la Sabana se busca desarrollar la autonomía a través del uso del centro de recursos y el apoyo de estudiantes monitores y profesores asesores. Así mismo, el Plan Umbrella y su estructura buscan despertar en el estudiante interés por su propio aprendizaje y hacer que se adueñe de su propio proceso para que lo haga de manera autónoma e independiente durante toda su vida.

1.4 La situación problemática

Benson (2001) plantea que el ser humano no llega a ser totalmente autónomo en todos los aspectos de su vida. Hay situaciones en las que se es autónomo y otras en las que se carece de autonomía. Con todo, la autonomía es una habilidad que puede desarrollarse. Como se mencionó anteriormente, el Plan Umbrella fue

creado con el propósito de fortalecer los procesos de aprendizaje autónomo en los estudiantes, sin embargo, hasta el momento no se cuenta con información que haya sido recogida de forma sistemática y rigurosa para hacerle un seguimiento a los procesos autónomos o al desarrollo de esa autonomía en el aprendizaje. En el momento, el grupo de investigación del Departamento está realizando una exploración focalizada en el andamiaje (*scaffolding*) de las asesorías en cada caso, pero, puesto que el Departamento lleva implementando el Plan Umbrella desde 2004, es de carácter urgente recopilar información sobre los procesos que se desarrollan tanto en Studium como en el Plan Umbrella. En este sentido, la investigación presentada en este documento hará un aporte que parte de una exploración inicial de las tendencias que reportan los estudiantes en comportamientos relacionados con manifestaciones de autonomía en el aprendizaje de lenguas al centrarse en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las manifestaciones de autonomía que reportan los estudiantes del Plan Umbrella? Para responderla, básicamente se plantearon dos objetivos específicos:

- Identificar las tendencias de algunas manifestaciones de autonomía que reportan los estudiantes del Plan Umbrella.
- Profundizar sobre cómo manejan los estudiantes del Plan Umbrella cada una de las dimensiones de autonomía.

1.5 Justificación

Esta investigación se justifica en primer lugar desde la legislación del Ministerio de Educación Nacional, ya que el artículo 4º de la ley 30 de 1992 señala

que la educación superior debe ir orientada al logro de la autonomía personal, la cual incluye la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Explorar las manifestaciones de autonomía en los estudiantes del Plan Umbrella proporcionará evidencias en cuanto a lo que se está haciendo en el campo de la educación superior para desarrollar y promover la autonomía de los estudiantes.

En segundo lugar, en el plano institucional, esta investigación es pertinente debido a que la temática aquí desarrollada aporta a la línea de investigación del Departamento, en la medida en que es un complemento del proyecto sobre andamiaje desde la perspectiva de los estudiantes. Así mismo, la revisión de los procesos que se llevan a cabo dentro del Departamento y el funcionamiento del Plan Umbrella llevará a implementar acciones en beneficio del mismo y, por ello, de los estudiantes.

Igualmente, los comportamientos reportados que sugieren autonomía por los estudiantes que forman parte del Plan Umbrella permitirán que el Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras tenga evidencia de los logros obtenidos a través del Plan y el Centro de Recursos *Studium* en cuanto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, ya que ambos buscan propender por ella. Esto beneficiará tanto a la comunidad universitaria como al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, al identificar los logros y aspectos a mejorar para luego compartirlos con la comunidad académica.

Del mismo modo, al compartir los hallazgos se puede enriquecer la creación de nuevos centros de recursos en el país, partiendo de la experiencia obtenida en Studium y del Plan Umbrella.

Capítulo 2 Revisión Bibliográfica

A continuación se presentarán las diferentes definiciones de autonomía en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, para finalmente enfatizar en la definición que maneja el Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de la Sabana, puesto que todos sus programas se rigen por esta definición.

2.1 Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, como se mencionó anteriormente en el capítulo 1, autonomía es un término que se adoptó en la segunda mitad del siglo XX, con la creación del Proyecto de las Lenguas Modernas del Consejo de Europa en 1971. Con este proyecto se buscaba hacer que los adultos tuvieran oportunidades para aprender lenguas y continuaran haciéndolo de por vida. Uno de los primeros resultados de dicho proyecto fue la creación del primer centro de materiales de auto-acceso llamado CRAPEL por sus siglas en francés (Centre de Recherches et d'Applications en Langues). Con CRAPEL se comenzó a ver el auto-acceso como el medio para facilitar el aprendizaje auto-dirigido.

En CRAPEL se hizo evidente que para lograr el aprendizaje auto-dirigido era necesario que la persona tuviera o desarrollara la auto-gestión, el auto-monitoreo y la auto-evaluación, por lo que algunas personas necesitarían entrenamiento para

lograr desarrollar estos procesos. Holec (1981), Benson y Voller (1997), Thanasoulas (2000), Low (1996), y Dickinson (1995) coinciden en que autonomía es la capacidad de hacerse responsable, de desarrollar y controlar el propio aprendizaje. Para Rousseau, al igual que para Benson y Voller (1997) y Thanasoulas (2000) ésta es una capacidad con la que se nace, pero que es reducida o subyugada en y por las instituciones educativas. Por el contrario, Low (1996) la percibe como una habilidad que se puede adquirir de forma natural con entrenamiento sistemático.

Autonomía implica escoger y plantear objetivos, metas, materiales, tareas, criterios de evaluación, saber cómo manejar el aprendizaje a través de la selección de métodos y estrategias para que sean más efectivos y se acomoden más al individuo. Igualmente supone buscar y crear maneras de hacerle seguimiento al proceso y de evaluarlo (Holec (1981), Benson y Voller (1997), Thanasoulas (2000), Low (1996), y Dickinson (1995)). A todo lo anterior, Little (1991) añade a su definición que autonomía implica poder andar sin ataduras, reflexionar críticamente, saber tomar decisiones y llevar a cabo actos independientes. Así mismo, Dickinson (1995) comparte con Little (1991) la concepción según la cual un estudiante autónomo debe ser capaz de tomar decisiones, pero a su vez incluye la necesidad de motivación, ya que es ésta la que hace que, a la vez que participa activamente de su proceso, continúe estimulado, lo que llevará a que todo este trabajo adquiera y tenga sentido para el individuo. Ariza (2004) coincide con Dickinson en este aspecto, afirmando que la

motivación que proporciona el mismo individuo va más allá de las circunstancias del momento, por lo que los obstáculos se superan por decisión propia.

La línea de investigación del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras (2005) resume las diversas definiciones de autonomía planteadas y las define nuevamente desde sus implicaciones. Para el Departamento y su línea de investigación ser autónomo es la capacidad de ejercer control sobre el proceso de aprendizaje, de auto-dirigirlo, de involucrarse activamente en el proceso, de ejercer libertad para decidir qué aprender, cuáles recursos utilizar y qué actividades se deben llevar a cabo, de seleccionar objetivos y establecer metas. También implica el uso de criterios para autoevaluarse y para tomar decisiones, al igual que responsabilidad, independencia, motivación, confianza, transformación, conocimiento de alternativas en recursos y estrategias que posibilitan la toma de decisiones y el conocimiento de cómo aprender. Se percibe la autonomía como una capacidad, una actitud, un enfoque para aprender y finalmente un estado; lo que lleva a concebir la importancia del concepto como el principio, el medio y el fin del aprendizaje.

2.2 El perfil de un estudiante autónomo

Con base en las diferentes definiciones de autonomía, la definición del Departamento y la estructura del Plan Umbrella, se buscó identificar las actitudes que caracterizan a un estudiante autónomo. Benson (2001) cita a Candy (1991), quien identificó y listó por lo menos 100 competencias diferentes asociadas con la autonomía del aprendizaje, las cuales pueden agruparse en los 13 grandes grupos

listados a continuación:

1. Ser metódico y disciplinado
2. Ser lógico y analítico
3. Ser reflexivo y auto consciente
4. Demostrar curiosidad, apretura y motivación
5. Ser flexible
6. Ser competente en las relaciones interdependientes e interpersonales.
7. Ser persistente y responsable
8. Ser arriesgado y creativo
9. Mostrar confianza y tener un concepto alto de sí mismo
10. Ser independiente y autosuficiente
11. Desarrollar habilidades para la búsqueda y recuperación de información
12. Tener conocimiento sobre el proceso de aprendizaje y habilidad en el mismo.
13. desarrollar y utilizar criterios de evaluación

Este perfil puede ser complementado con lo dicho por Harri-Augstein y Thomas (1991), quienes dicen que el estudiante autónomo llega a serlo luego de cumplir con tres etapas: primero debe haber repetición y práctica condicionada, luego se pasa a la reflexión sobre la tarea y por último se pasa a atender al proceso de aprendizaje en sí mismo, lo que es crucial para llegar a auto-dirigir el aprendizaje. En esta tercera etapa, el estudiante determina lo que debe aprender y es capaz de estructurarlo en un plan coherente de aprendizaje. Luego decide cómo organizar

el tiempo disponible para ello, buscar los materiales apropiados e idear o utilizar estrategias para explotarlos de la manera más efectiva y finalmente llegar a evaluar su proceso de aprendizaje. Por su parte, Luna y Sánchez (2005) lo caracterizan desde el salón de clase como el estudiante que participa regularmente en la definición de objetivos, en la medida en que muestra responsabilidad e iniciativa, revisa, reflexiona, evalúa y se autoevalúa, tiene una actitud positiva, usa estrategias, es disciplinado e investiga. Es de anotar que Benson (2001) y Chanock (2004) mencionan un aspecto que ha sido dejado de lado por los demás autores. Ellos coinciden en que lograr la autonomía total no es la meta que se debería buscar u obtener, ya que se puede ser autónomo en algunos de los comportamientos de autonomía, y en otros no. Para estos autores, es mejor que se logre una dependencia responsable del profesor en tanto que el estudiante reconoce los vacíos que tiene para luego buscar a alguien que guíe el proceso de indagar los recursos o indicar el proceso a seguir. En este caso puede tratarse tanto de un profesor como de un compañero o monitor.

2.3 Estado del arte sobre autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Para este estado del arte se llevó a cabo una revisión de artículos sobre el tema. Se buscaron principalmente investigaciones realizadas en Colombia con el fin de documentar los estudios realizados hasta el momento. Igualmente se revisaron artículos que reportaban investigaciones fuera del país.

De las investigaciones encontradas, dos se enfocan específicamente en

caracterizar la autonomía del profesor, una desde una experiencia en un colegio al implementar el trabajo colaborativo y otra de manera teórica. Las dos investigaciones fueron realizadas por Jaime Usma, quien para su conceptualización de la autonomía parte de la definición de Jing Huang (2005) en la que se plantea la autonomía del profesor como el deseo, la capacidad y la libertad de tomar el control de su manera de enseñar y aprender. Luego de la revisión de diferentes conceptualizaciones, Usma concluye conceptualizando la autonomía del profesor con base en la definición de Short (1994), en la que plantea

autonomía como la capacidad real y percibida de ejercer control sobre la enseñanza y la evaluación, el desarrollo curricular, el funcionamiento de la institución educativa o los temas de desarrollo profesional dentro de los límites de las metas educativas aceptadas por la comunidad escolar. Este mejoramiento y ejercicio de la autonomía es mediado por la relación sinérgica entre factores personales tales como el conocimiento profesional del profesor, las habilidades, disposiciones y creencias que forman el desempeño, al igual que los temas de ambiente como las políticas educativas, soporte administrativo, condiciones laborales y el interés y soporte de los directivos que puedan incentivar o detener las decisiones de los profesores. (Short, 1994)

Las otras investigaciones revisadas en el plano nacional tenían un enfoque hacia el estudiante de licenciatura en lenguas extranjeras y sólo una exploró la

autonomía en estudiantes de otras carreras que tomaban cursos en inglés. Frodden y Correa (2000) buscan hacer una caracterización de los estudiantes desde la perspectiva de los mismos y la de los profesores. En su conceptualización toman a Benson y Voller (1997), quienes presentan cinco referentes diferentes para la palabra autonomía. La primera es aquella en la que los individuos estudian completamente por su cuenta, la segunda se refiere a las habilidades que pueden ser aprendidas y aplicadas en el autoaprendizaje, la tercera alude a la capacidad innata que es suprimida por las instituciones educativas, la cuarta se centra en el hacerse responsable del propio aprendizaje y, por último, la quinta destaca el derecho a determinar la dirección del aprendizaje. Igualmente, señalan que la autonomía no es un concepto absoluto, sino relativo, ya que una persona puede ser más autónoma en algunos campos y no en otros. Para esto citan a Littlewood (1997), quien señala dos tipos de autonomía, una proactiva y una reactiva. En la proactiva el estudiante se hace cargo de su propio aprendizaje, determinando los objetivos, métodos, técnicas y evaluando lo aprendido. Por otra parte, en la autonomía reactiva el estudiante sólo controla las actividades una vez le han sido señaladas, con lo que organiza los recursos para lograr los objetivos que le han planteado. Culminan esta recopilación haciendo énfasis en que la autonomía no implica prescindir del profesor, sino que, por el contrario, éste se convierte en una pieza clave del proceso, como lo señala Dickinson (1992). Del mismo modo, resaltan que el estudiante autónomo debe tener el deseo de descubrir, de establecer relaciones entre lo que está

aprendiendo y experiencias anteriores, que además asume la responsabilidad de su propio aprendizaje tomando decisiones e implementando estrategias.

Otro aporte en cuanto a la conceptualización de autonomía lo proporcionan Frodden y Sierra (2003) y Frodden y Mesa (2004), quienes citan nuevamente a Benson (1997), quien plantea tres versiones de autonomía: una técnica, una psicológica y una política. Para la técnica se enfatiza el aprender a aprender para promover un aprendizaje de por vida. La versión psicológica enfatiza la transformación interna de individuo en cuanto a actitudes, comportamientos y personalidad para tomar control de su aprendizaje. Finalmente, la versión política enfatiza el control que tiene el estudiante sobre el contenido a aprender.

Por su parte, Luna y Sánchez (2005) definen las características de un estudiante autónomo desde la mirada de varios autores, tales como Little (1991), Holec (1992), Dickinson (1992), Nunan (1995), entre otros, quienes consideran la existencia de tendencias, procedimientos y comportamientos que ayudan a identificar individuos autónomos. Entre dichas características se encuentran las siguientes:

- Participar en la definición de objetivos, entender el propósito de la tarea e influenciar el contenido y la estructura del programa.
- Mostrar responsabilidad e iniciativa en el desarrollo de acciones planeadas con anterioridad.
- Revisar la agenda, reflexionar sobre lo aprendido, evaluar su efecto y desarrollar y utilizar criterios de auto-evaluación.

- Auto-regular la interacción con otros y utilizar apropiadamente los recursos.
- Mantener una actitud y comportamiento positivos.
- Utilizar estrategias

En la revisión bibliográfica igualmente se revisaron varias investigaciones en el plano internacional. Se exploraron artículos de Hayo Reinders, quien ha trabajado con otros grandes teóricos de la autonomía, como lo son Sara Cotterall, Terry Lamb y Phil Benson. Estos artículos e investigaciones se enfocan sobre todo hacia el apoyo prestado por centros de materiales de auto-acceso, las funciones del asesor y el uso de los recursos disponibles por parte de los estudiantes. De estos estudios cabe resaltar uno en donde Reinders busca las razones y los factores por los que los estudiantes no aprovechan el centro de recursos en el que se les da apoyo gratuito en el aprendizaje de una lengua. La pertinencia del estudio radica en la similitud de este programa con el Plan Umbrella. Para este estudio Reinders identificó una población de 1.100 estudiantes con necesidades de mejorar en inglés y los invitó a participar en el programa autónomo en el centro de recursos. Del total sólo 105 participaron y 62 de ellos asistieron a más de dos sesiones. Los cuestionarios fueron enviados a más o menos 1.000 estudiantes que no participaron en el programa, de los cuales 185 contestaron. El segundo cuestionario se le envió a 67 estudiantes que habían participado en el programa, de estos 35 respondieron.

Los resultados del estudio mostraron que la mayoría de los estudiantes que no participaron en el programa estuvieron de acuerdo con que dominar las

competencias en inglés es importante para culminar su carrera satisfactoriamente. Sin embargo, al preguntarles el por qué no tomaron el programa del centro de recursos, un gran número contestó que se debía a la falta de tiempo.

Entre los que participaron en el programa se hizo evidente que lo perciben como útil, ya que podían practicar y recibir retroalimentación. Entre los aspectos a mejorar que se mencionaron, los estudiantes pedían mayor estructuración en el programa, ya que al incentivar la autonomía el programa es muy flexible y los estudiantes buscaban mayor control y estructura en su plan de estudio.

Para concluir, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, Reinders sugiere trabajar en tres aspectos: primero crear conciencia en los estudiantes de la importancia de manejar el inglés para tener un buen desempeño en la universidad. Segundo, darle crédito a quienes participen en el programa de asesoría y tercero, reforzar el desarrollo de las habilidades de lengua en lugar de los contenidos.

La otra investigación que tuvo gran influencia en este estudio fue la realizada por David Dixon en 2002 como requisito de grado para obtener el título de Magister en Tecnología para la Educación y TESOL en la Universidad de Manchester. Las preguntas de investigación que más se relacionan con la investigación presentada en este documento fueron las siguientes:

¿Promueve la autonomía el uso del centro de materiales de auto-acceso en la British Aerospace Training Facility (BATF)?

¿Existe una lista de criterios que caracterice a los estudiantes autónomos?

¿Es posible medir la autonomía en los estudiantes utilizando estos criterios?

Dixon conceptualiza autonomía y aprendizaje autónomo desde Rubin (1987), quien menciona que el aprendizaje autónomo es un concepto que combina la teoría del aprendizaje y las habilidades cognitivas y metacognitivas para facilitar el proceso. Es decir que se debe ser responsable al modificar los propios conceptos, y ser consciente del desempeño al utilizar la lengua, al igual que ser consciente de las fortalezas y debilidades. Así mismo, se debe saber en qué momento utilizar las diferentes estrategias. Con todo esto un estudiante puede aprender mejor y continuar desarrollando sus habilidades más allá de su educación formal y lograr convertirse en un estudiante de por vida. Luego de la revisión teórica, Dixon define autonomía como tener la capacidad psicológica interna y las habilidades necesarias para hacerse responsable del manejo del propio aprendizaje cuando se desee.

Los resultados obtenidos mostraron la necesidad de afinar los instrumentos, ya que los datos no eran fáciles de correlacionar y el cuestionario para medir la autonomía se enfocaba sobre todo en el uso de los recursos, en vez de las percepciones que tienen los estudiantes sobre su aprendizaje autónomo.

Para el análisis de los portafolios se vio que la amplia cantidad de formatos entregados a los estudiantes dificultó la tarea de la revisión de los mismos, ya que era necesario dedicarle varias horas al análisis de cada portafolio. Sin embargo, a pesar de todos los errores evidenciados en los instrumentos, se hizo evidente que los estudiantes mejoraron en su habilidad de encontrar información y recursos en el Centro.

2.4 Centros de Recursos

Para la implementación de Studium se revisó la literatura relacionada con la creación de centros de materiales de auto-acceso o centros de apoyo para el aprendizaje de lenguas. Se indagaron los procesos realizados por ocho universidades ubicadas en Asia, Australia, Europa, Estados Unidos y Latinoamérica. Entre los Centros estudiados se encuentran los siguientes: ILC: Independent Learning Centre (Centro de Aprendizaje Independiente de la Universidad de Hong Kong); SAC de HKUST (Centro de Auto Acceso de la Universidad de Tecnología y Ciencia de Hong Kong); SAC Self-Access Center (Centro de Auto Acceso de la Universidad de Macedonia –Tesalonia- Grecia); Self-Access Learning Center at the Oxford English Centre (Centro de Auto Acceso para el aprendizaje del Centro de Inglés de la Universidad de Oxford); British Council Library and Resource Centre (Biblioteca y Centro de Recursos del Consejo Británico en Atenas, Grecia); el English Language Self-Access Centre, ELSAC (Centro de Auto Acceso para la Lengua Inglesa) de la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda y la Mediateca del Centro de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras –CELE- de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Pasando al entorno nacional, se revisó el proceso del Centro de Recursos para el aprendizaje de la Lengua Inglesa en el Tolima, el Sistema de Información Multimedia en idiomas (SIMI) de la Universidad de Antioquia y por último el ALEX, programa de aprendizaje de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional de

Colombia.

Cada uno de los centros de recursos mencionados anteriormente fue examinado en cuanto a su componente pedagógico, las instalaciones con las que cuenta y los recursos y servicios que ofrece. En resumen, todos ellos cuentan con instalaciones similares, como recepción, salas para seminarios, salas de escucha y teatro. Las instalaciones, por lo general, cuentan con computadores, acceso a Internet, grabadoras, audífonos, micrófonos, fotocopidora e impresora. Dentro de los servicios ofrecidos se encuentran la estantería abierta, la consulta por tema, nivel o idioma del recurso buscado. También ofrecen orientación a usuarios, recursos impresos y material multimedia, talleres gratuitos, apoyo docente o asesorías y programas de intercambio. Como recursos impresos ofrecen guías para trabajar los materiales disponibles, enfocadas a las habilidades específicas, software especializado y ejercicios en línea, CDs de música, audiocasetes, videocasetes, DVDs, televisión por cable, juegos, libros, diccionarios, periódicos, revistas, material para inglés con propósitos específicos, como administración, ciencias de la salud, al igual que material para los exámenes internacionales TOEFL, GMAT y IELTS.

Una vez se revisó el componente pedagógico y académico de los centros existentes, se buscó que los equipos adquiridos para nuestro centro de recursos tuvieran la mayor multiplicidad de usos. Se decidió utilizar computadores con tecnología de punta y crear una oficina de desarrollo tecnológico, lo cual permitió combinar las funciones de varios equipos en cada una de las estaciones de

trabajo. Estos computadores cumplen la función de reproductores de audio y video, transmisión de televisión satelital, Internet, además de las funciones básicas de procesadores de texto y el uso de software especializado y multimedia para el aprendizaje de lenguas. También se adquirió un software que permite el monitoreo de cada una de las estaciones desde una estación central para poder hacerle un seguimiento a los usuarios, al igual que hace posible hacer comentarios y dar retroalimentación constante, sin tener que desplazarse hasta la estación donde se encuentra ubicado el usuario.

Con los recursos tecnológicos y el objetivo del Centro definidos, se pasó a un periodo de planeación en el que se precisó con mayor detalle su funcionamiento, se estructuró su contenido pedagógico y se comenzó a planear el manejo logístico tanto de las estaciones de trabajo, como del material impreso y las guías de trabajo independiente desarrolladas por los docentes. La Universidad de La Sabana, con su enfoque hacia la persona humana, buscó darle un toque diferencial al centro de recursos, donde el más importante de ellos es el profesor asesor, quien se encarga de guiar al usuario hacia la autonomía, proveyendo soluciones, nuevas rutas y opciones de aprendizaje durante el proceso.

Capítulo 3 Metodología

Para responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las manifestaciones de autonomía que reportan los estudiantes del Plan Umbrella? y lograr los objetivos de identificar las tendencias de algunas manifestaciones de autonomía que reportan los estudiantes del Plan Umbrella y profundizar sobre cómo manejan los estudiantes del Plan Umbrella cada una de las dimensiones de autonomía, se realizó un estudio de tipo mixto. Hernández-Sampieri (2006: 755), apoyándose en Teddlie y Tashakkori (2003); Creswell (2005); Mertens (2005); Williams, Unrau y Grinnell (2005) definen el estudio mixto como “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema.” Se escogió esta modalidad de trabajo ya que, siendo la primera aproximación que se hace al tema, aporta elementos para explorar las manifestaciones de autonomía que reportan los estudiantes que tomaron el Plan Umbrella en 2007-2, al igual que contribuye a identificar ciertos comportamientos y actitudes, recurrentes en estudiantes autónomos.

3.1 Contexto

3.1.1 La Universidad de La Sabana

La Universidad de la Sabana, desde su Proyecto Educativo Institucional o PEI, tiene como fin principal la búsqueda de la verdad en la docencia y la investigación, para luego poder proyectarla hacia la sociedad en donde está

inserta. Para lograr este objetivo, se busca

“la integración de los diferentes saberes, según la naturaleza, extensión y complejidad de su objeto y método propio, siempre en el marco del rigor y de la honestidad intelectual, en un ejercicio multidisciplinar y transdisciplinar. Al igual que la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, dentro de las exigencias de la verdad y del bien común y en el marco de la rigurosidad científica y de la responsabilidad moral, tanto personal como social.” (PEI, Universidad de La Sabana)

De acuerdo con esto, la autonomía aparece como claramente congruente con los principios de la Universidad, en la medida en que incentiva la integración de saberes y promueve la libertad de enseñanza, creando espacios en los que es el estudiante quien decide cómo, dónde y cuándo aprender.

3.1.2 El Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras

El Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras comenzó con su Programa de Proficiencia en Inglés en 1997, luego de 5 años de estar prestando el servicio de cursos específicos en cada una de las facultades. Desde esa fecha ha sido el programa bandera y de éste se han desprendido nuevos servicios, tanto para la comunidad universitaria, como para la que se encuentra en los alrededores del campus. El Programa de Proficiencia en Inglés consta de siete niveles que van desde el inicial, hasta un nivel de competencia independiente correspondiente a un nivel B1 o B2, según el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas. Al finalizar el programa los estudiantes deben presentar una prueba internacional que

certifique su nivel de lengua. Sin esta prueba los estudiantes no pueden hacer sus prácticas profesionales o aspirar al grado de la universidad. En 2002 se comenzaron a ofrecer cursos libres de inglés y un año más tarde se crearon los programas de destreza en francés y otro en español para extranjeros. El programa más reciente es el de la Maestría en Didáctica del Inglés, que comenzó a funcionar en marzo de 2008.

3.1.3 Studium

Studium es un centro de materiales de auto-acceso que sirve como mega estrategia de aprendizaje de lenguas al combinar todo tipo de recursos en un sólo lugar. Studium cuenta con 84 computadores con tecnología de punta y software especializado para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Igualmente sus estudiantes, monitores y asesores proporcionan el apoyo necesario a los usuarios, al mismo tiempo que promueven la autonomía en el proceso de aprendizaje.

3.2 Sujetos

Todos los sujetos que participaron en este estudio son estudiantes de la Universidad y cursaron el Plan Umbrella en el periodo de junio a diciembre de 2007 y su participación fue voluntaria. Cada uno de los estudiantes que se inscribió en el Plan recibió una carta invitándolo a participar en él. En dicha carta se explicaba en qué consistía el proyecto y sus disposiciones éticas. Los estudiantes del Plan Umbrella pertenecen a diferentes niveles de lengua, aunque predominan los niveles altos, ya que en ellos hay mayor número de estudiantes. Los estudiantes de este plan se caracterizan por tener horarios en los que el inglés

no encaja fácilmente o por estar en la necesidad de avanzar con cierta rapidez en niveles de inglés, ya que, de no hacerlo, se ven impedidos para continuar con su plan de estudios en la universidad. También hay algunos que, en conversaciones informales, han manifestado la falsa creencia que en Plan Umbrella la carga académica es menor que la de un curso presencial.

Para el segundo período académico de 2007, un total de 166 estudiantes se inscribió en el Plan Umbrella. Pese a que, para confirmar su participación en el estudio, se contactó vía correo electrónico a cada uno de estos estudiantes para informarles acerca del propósito del mismo y a que este correo electrónico fue reenviado dos veces más, de los 166 estudiantes, solamente 32 se mostraron interesados en participar. Estos 32 estudiantes son los que constituyen la muestra de sujetos del presente estudio. 20 de ellos fueron mujeres y 12 fueron hombres. El rango de edades se encontraba entre los 17 y los 29 años. A continuación se presentan las tablas que muestran los niveles en que se encontraban los estudiantes y el semestre que cursaban.

Tabla 1. *Datos Demográficos de los Participantes*

Nivel	Número de estudiantes
7	15
6	4
5	6
4	4
3	2
2	1
1	0

Semestre	Número de estudiantes
1	1
2	2
3	4
4	4
5	3
6	4
7	2
8	4
9	6
10	2

3.3 Disposiciones éticas

La participación en este estudio fue de carácter voluntario. Se redactó una carta de consentimiento, pidiendo la autorización de cada estudiante para utilizar la información. La carta garantizaba la protección de la identidad con el uso de nombres ficticios, la seguridad de que la información resultante no incidiría en su evaluación académica y la posibilidad de que cada sujeto tuviera acceso a cualquier aspecto del estudio. Este consentimiento informado forma parte de las disposiciones éticas de la Universidad en su Comité de Ética en Investigación, en su artículo 3, propósitos 4 y 5. El propósito 4 busca proteger la dignidad, los derechos, la seguridad y el bienestar de los sujetos de investigación y el 5 busca revisar y garantizar que los formularios y los procesos para la obtención del consentimiento informado de los sujetos sean adecuados.

3.4 Instrumentos

El principal instrumento utilizado fue un cuestionario (ANEXO A), el cual, según Hernández-Sampieri (2006), se compone de un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Este cuestionario fue desarrollado utilizando preguntas cerradas con varias opciones de respuesta con escalamiento tipo Likert, que consiste en un “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías.” Cada pregunta plantea una actitud recurrente entre estudiantes y personas autónomas, las cuales fueron específicamente planteadas con el proceso del Plan Umbrella en mente.

En su primera fase, el estudio buscó medir la autonomía de los estudiantes del Plan Umbrella, para lo que se exploró la posibilidad de la utilización de un instrumento ya existente que cumpliera con este propósito. Sin embargo, no fue posible encontrar una prueba consolidada que mirara de modo contundente la relación entre la autonomía del estudiante y el aprendizaje de lenguas extranjeras y, por ello, no fue fácil adaptarlo y aplicarlo en este contexto. Los instrumentos explorados fueron, entonces, el SDLRS (Self-Directed Readiness Scale) y OMALL (Online Measure of Autonomy in Language Learning). El SDLRS, desarrollado en 1977, ha probado ser un instrumento confiable; sin embargo, algunos investigadores han cuestionado la validez de los conceptos que mide. Field (1989) considera que no debe seguir siendo utilizado, ya que el concepto de aprendizaje autodirigido no fue correctamente definido de antemano y, en consecuencia, algunos de sus ítems han sido enfocados hacia tipos de aprendizaje que no son necesariamente autodirigidos. De igual manera, otra de sus limitaciones es que este instrumento carece del enfoque hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, OMALL es un instrumento que, aunque ha sido enfocado hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, aún se encuentra en su etapa de desarrollo y en el momento de esta consulta se componía de de 256 ítems. Para superar las limitantes de estos instrumentos, se elaboró otro instrumento con el cual se buscó hacer una primera aproximación a las frecuencias con las que los estudiantes reportan tener los comportamientos ideales en cuanto a autonomía de alguien que pertenece al Plan Umbrella.

Para la creación de este instrumento se partió de la revisión teórica de la concepción de autonomía y de las manifestaciones o comportamientos que señalan autonomía en los individuos. Estas definiciones y manifestaciones luego fueron complementadas con las planteadas en la definición de autonomía del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras y el proceso que se espera sigan los estudiantes de Plan Umbrella. Como resultado se obtuvieron nueve grandes dimensiones o categorías, las cuales agrupan esos comportamientos más recurrentes en estudiantes autónomos teniendo en cuenta el proceso que se espera sigan los estudiantes del Plan Umbrella y se elaboraron las preguntas o ítems necesarios para cada una de las dimensiones. Estas categorías obtenidas fueron las siguientes: objetivos, manejo del tiempo, estrategias, recursos, motivación, relaciones interpersonales, persistencia y evaluación. Más adelante se incluyó una nueva categoría que se denominó percepciones de aprendizaje o percepciones del trabajo independiente, ya que en la revisión del instrumento por parte de pares académicos, a Hayo Reinders, uno de ellos, le llamó la atención que al medir la autonomía en el aprendizaje no se incluyeran ítems buscando indagar sobre lo que aprenden al estar en el Plan Umbrella.

A continuación se exponen los componentes de cada una de las dimensiones. **Objetivos** se refiere al conocimiento de las metas por lograr en el nivel que está cursando en Plan Umbrella; implica el conocimiento de sus fortalezas y debilidades para poder crear un plan de acción realista que el estudiante pueda ir siguiendo; igualmente, involucra la selección de los objetivos a

realizar y la evaluación de los ya logrados, teniendo en cuenta que las actividades seleccionadas realmente estén enfocadas a lograrlos. La segunda dimensión es el **manejo del tiempo**, en la que se espera que el estudiante sea capaz de organizar sus períodos de estudio, respetar sus horarios y asistir puntualmente a las asesorías. Aquí se busca también evidencia de flexibilidad en su administración y de adecuación de los horarios de estudio a las necesidades y responsabilidades del estudiante. Las siguientes dos dimensiones están bastante relacionadas, ya que las **estrategias** implican el uso de **recursos** y estos pueden potenciarse con la utilización de estrategias. En estas dos categorías se busca identificar las habilidades que utilizan los estudiantes fuera de la universidad o fuera de las actividades académicas para practicar la lengua. Asimismo, se exploran los recursos que utilizan en su plan y el modo como los escogen y utilizan.

En cuanto a las **relaciones interpersonales**, se busca indagar sobre el tipo de relación que los estudiantes tienen con su asesor y con el personal de Studium. La siguiente dimensión es **persistencia**, en la que se explora lo que los hace continuar sin desertar y la confianza en sí mismos. Esto está muy conectado con otra dimensión que es la **motivación**, en la que se pregunta sobre las motivaciones o razones para aprender inglés y para tomar el Plan Umbrella. La última dimensión que describe la autonomía es la **evaluación**, en la que se indaga sobre el conocimiento de los criterios de valoración de su propio desempeño y su uso, al igual que la auto-evaluación y reflexión que realizan los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje. Finalmente, hay un grupo de preguntas enfocadas a

las **percepciones de aprendizaje** de los estudiantes, en las que se evidencia la importancia del trabajo independiente para el estudiante. Igualmente, explora la habilidad o habilidades de mayor desarrollo durante el Plan y la pertinencia del mismo para el caso del estudiante.

Para cada una de estas categorías se formularon una o varias afirmaciones a las cuales los participantes respondieron con qué frecuencia estas eran verdaderas para ellos. Las opciones de respuesta fueron: *siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca*. El instrumento tenía un total de 59 afirmaciones para las nueve dimensiones.

Para la ratificación del instrumento, se utilizó la técnica de validación de criterios a través de un juicio de expertos. Esto significa que se hizo una aprobación de contenido mirando las condiciones de aplicación, tiempo requerido para su desarrollo, claridad de los ítems en su formulación y la pertinencia de la conexión de los ítems con las categorías establecidas. El panel de expertos en esta temática estaba conformado por Hayo Reinders de la Universidad de Auckland en Nueva Zelandia; Sara Cotterall, de la Universidad de Victoria en Wellington en el Reino Unido; Terry Lamb, de la Universidad de Sheffield en el Reino Unido; David Palfreyman, de la Universidad de Zayed en Dubai y David Dixon de la Universidad de Warwick en el Reino Unido. En principio, estos expertos sugirieron información bibliográfica, la cual permitió hacer una revisión de la congruencia entre los ítems y la literatura. Una vez diseñado el instrumento y organizado en las nueve dimensiones, se le envió a Hayo Reinders y a David Dixon, quienes lo

examinaron para revisar la validez de cada ítem. Ellos hicieron una serie de recomendaciones que se tuvieron en cuenta para la reelaboración del instrumento y, como ya se mencionó anteriormente, Hayo Reinders focalizó su interés en incluir unos ítems que exploraran las percepciones de los estudiantes frente al trabajo independiente y al aprendizaje de la lengua, por lo que se elaboraron algunos ítems sobre este aspecto. Estos dos expertos validaron el instrumento, debido a su conocimiento del tema, su disponibilidad y el interés manifestado por apoyar esta investigación. Incluso David Dixon me envió una copia de su tesis de maestría en la que intentó medir la autonomía de algunos estudiantes en un Centro de Recursos en Arabia Saudita y me permitió tomar las preguntas del cuestionario OMALL, desarrollado por él como parte de su tesis doctoral, la cual, por tener el mismo fin, fue posible adaptar al contexto de Universidad de La Sabana. Es de anotar que, a pesar de ese gran aporte, el cuestionario desarrollado en esta investigación no incluye las preguntas planteadas en ninguno de los cuestionarios referenciados.

Una vez se retroalimentó el instrumento con los aportes de estos autores, se procedió a examinar la claridad y pertinencia de los ítems y se hizo un pilotaje del mismo con nueve estudiantes del Plan Umbrella, quienes voluntariamente quisieron colaborar en este proceso. Después del pilotaje y de la retroalimentación de los estudiantes, se procedió a modificar nuevamente el instrumento para finalmente aplicarlo a los 32 estudiantes que decidieron participar en este estudio. Con el fin de calcular el índice de confiabilidad de la prueba, se buscó la ayuda de

un estadístico, quien calculó el índice alfa Cronbach para cada una de las dimensiones del cuestionario y los resultados fueron los siguientes:

Tabla 2. *Resultados alfa Cronbach por Dimensión de Preguntas*

Objetivos	0,893
Manejo del tiempo	0,866
Estrategias	0,827
Recursos	0,808
Motivación	0,606
Relaciones interpersonales	0,664
Persistencia	0,746
Evaluación	0,802
Percepciones del Trabajo Independiente	0,909

Este alfa implica el nivel de confiabilidad de cada una de las dimensiones. Tanto más se acerque el alfa a 1 más confiable es la prueba. Por lo tanto, las percepciones del trabajo independiente constituyen la dimensión más confiable, mientras que motivación sería la más baja aunque dentro de un rango aceptable al no ser inferior a 0,5.

Igualmente se calculó el alfa para todo el cuestionario, el cual dio como resultado 0.53, lo que indica que la confiabilidad es media e implica que los resultados presentados en el capítulo 4 deben mirarse con reserva y no pueden ser generalizados, ya que el tamaño de la muestra es limitado y para que los resultados del alfa pudieran tomarse como certeros, era necesario realizar la prueba a 10 personas por cada ítem, es decir 590 personas, debido al número total de ítems. No contando con tal número de estudiantes en el Plan Umbrella ya que, como se mencionó anteriormente, sólo 32 de ellos quisieron participar, no fue

posible elaborar la muestra de acuerdo con las especificaciones del alfa. Por lo anterior, considero que esta prueba es susceptible de ser mejorada para reportar las tendencias de manera más confiable.

Para explorar el segundo objetivo de esta investigación: profundizar sobre el modo como manejan los estudiantes del Plan Umbrella cada una de las dimensiones de autonomía, se decidió llevar a cabo unas entrevistas (ANEXO B). Como el interés era centrarse en las personas que reportaran una alta tendencia a comportamientos autónomos, se escogieron los 10 estudiantes que reportaron las más altas tendencias en estos comportamientos. Aunque se hizo repetidamente la invitación vía correo electrónico para que participaran en ellas, solamente cuatro accedieron a presentarse.

El tipo de entrevista realizado fue semi-estructurada y tuvo como punto de partida las nueve dimensiones que se incluyeron en el primer instrumento. Para la preparación de la entrevista se elaboró un protocolo, el cual también fue piloteado con un estudiante, se hizo la transcripción de esa entrevista y, en conjunto con el asesor de este proyecto, se revisaron las respuestas para modificar el instrumento de manera que fueran más completas y detalladas. Una vez culminó este proceso, se procedió a entrevistar a los cuatro estudiantes que respondieron a la invitación de participar.

3.5 Proceso de análisis

Para el proceso de análisis de los datos se utilizó primeramente la hoja de cálculo Excel y sus aplicaciones estadísticas, para luego transferir estos datos al

paquete estadístico SPSS. Se calcularon primero las tendencias de autonomía reportadas por cada uno de los participantes, para después calcular las frecuencias de respuestas para cada ítem. Más adelante se calcularon los porcentajes de las respuestas para cada una de las preguntas y el promedio de las respuestas. Así mismo, se realizaron estos cálculos teniendo en cuenta las nueve dimensiones para obtener una mejor caracterización de las actitudes y comportamientos que predominan en los estudiantes del Plan Umbrella.

Con los resultados del cuestionario tabulados se creó la entrevista, la cual buscaba ahondar en los temas que llamaron la atención en los resultados del instrumento para caracterizar las manifestaciones de autonomía de los participantes. Las entrevistas realizadas fueron transcritas con nombres ficticios para luego formalizar un proceso de codificación abierta en el que se resaltaron y comentaron los aspectos mencionados por los entrevistados. Luego, estas categorías fueron listadas en una tabla donde se incluyeron las muestras de las entrevistas correspondientes a las categorías y una reflexión explicativa de lo que planteaban. Esta tabla fue analizada para encontrar aspectos en común y diferencias con los resultados del cuestionario, del mismo modo que se buscaron patrones en las respuestas obtenidas en las entrevistas.

Capítulo 4 Análisis

Recordemos que la pregunta de investigación para este estudio es: ¿Cuáles son las manifestaciones de autonomía que reportan los estudiantes del Plan Umbrella? Y los objetivos específicos son:

- Identificar las tendencias de algunas manifestaciones de autonomía que reportan los estudiantes del Plan Umbrella.
- Profundizar sobre cómo manejan los estudiantes del Plan Umbrella cada una de las dimensiones de autonomía.

Los resultados que se presentan a continuación son los reportes de frecuencia para cada uno de los ítems que se propusieron en el instrumento y se incorporaron, además, segmentos de las entrevistas que ayudan nutrir la información del cuestionario.

La primera dimensión se refiere al manejo de objetivos. Ser capaz de definir objetivos es parte de lo que se espera de un estudiante autónomo, por lo que en este apartado de preguntas se indica lo que hacen los estudiantes al respecto. La siguiente tabla resume los resultados arrojados por cada pregunta.

Tabla 3. *Objetivos*

Objetivos	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
1. Conozco los objetivos del nivel que curso.	55%	35%	10%	0%	0%
2. Trato de seguir los objetivos del curso.	19%	52%	26%	0%	0%
3. Planteo mis propios objetivos de acuerdo con mis necesidades.	29%	29%	32%	6%	3%
4. Identifico mis fortalezas.	39%	42%	13%	6%	0%
5. Identifico mis debilidades.	58%	26%	13%	3%	0%
6. Reviso que los objetivos sean realizables. Por ejemplo, cuando veo un video, me aseguro que su contenido corresponda a mi nivel de lengua.	32%	29%	26%	13%	0%
7. Cada vez que trabajo selecciono el objetivo que debo desarrollar.	13%	42%	35%	3%	3%
8. Reviso que lo realizado hasta el momento me lleve al objetivo.	16%	42%	26%	6%	3%
9. Para el logro de los objetivos de trabajo que me he propuesto, creo un plan de acción.	10%	29%	35%	16%	3%
10. Diseño el plan de acción yo sólo.	16%	23%	39%	13%	6%
11. Defino claramente las actividades a realizar en mi plan de acción.	19%	26%	32%	16%	3%
12. Decido en qué orden voy a realizar las tareas y actividades.	19%	42%	23%	13%	0%
13. Organizo mi plan de acción de acuerdo con mis necesidades y capacidades.	26%	45%	23%	6%	0%

Un alto porcentaje de estudiantes reporta conocer los objetivos del nivel que cursa al contestar 'siempre' en un 55% y 'casi siempre' en un 35%. Un porcentaje similar dice seguir estos objetivos al responder 'casi siempre' con un 52% y 'siempre' con un 19%. Igualmente un 58% expresa identificar sus debilidades 'siempre' y un 26% 'casi siempre', pero se observa que un 32% plantea sus objetivos de acuerdo con sus necesidades 'algunas veces' y 29% 'siempre' y 'casi

siempre'. Identificar las fortalezas, seleccionar un objetivo cada vez que se trabaja, revisar que lo que se realiza lleve a cumplir el objetivo, decidir el orden en que se hacen las tareas y actividades, y organizar el plan de acción de acuerdo con las capacidades obtuvieron un 42% de las respuestas en 'casi siempre', mientras que crear un plan de acción y definir las actividades del mismo obtuvieron un 35% y 32%, respectivamente. Llama la atención que los estudiantes manifiestan conocer los objetivos del curso e identificar sus debilidades, pero la creación del plan de acción reporta una tendencia media.

El siguiente gráfico resume las frecuencias de esta dimensión de preguntas para objetivos.

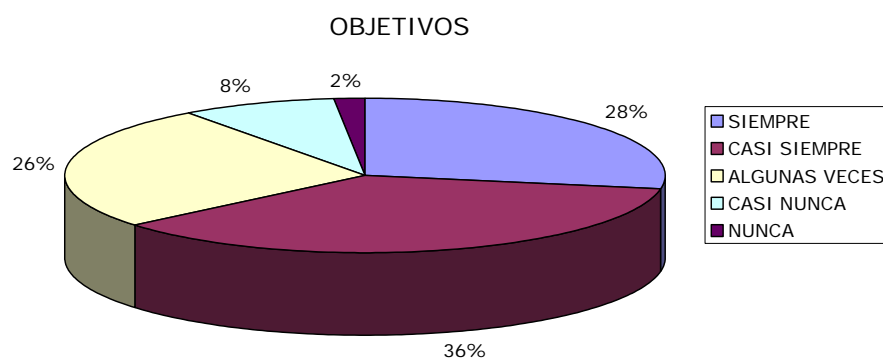


Gráfico 1. *Objetivos*

De acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes tienden a manejar y definir sus objetivos, ya que sólo el 10% de las respuestas los estudiantes seleccionaron 'nunca' y 'casi nunca', mientras que el otro 90% estuvo dividido entre 'algunas veces', 'casi siempre' y 'siempre', siendo, 'casi siempre' la de mayor porcentaje con un 36% seguida de 'siempre' con un 28%. Llama la atención el bajo porcentaje de respuestas en 'nunca' y 'casi nunca'.

Las entrevistas ratificaron que los estudiantes tienen objetivos en mente. Algunos sólo buscan aprobar el nivel, mientras que otros tienen la intención de mejorar su nivel de lengua para lograr metas más amplias, como, por ejemplo, mejorar su perfil profesional. Este es el caso de Cristina que, aunque no creó un plan de acción escrito luego de presentar el diagnóstico, manejaba unos objetivos muy claros para su trabajo independiente.

Los objetivos son semanales, por ejemplo hacer una unidad por semana, aprender la gramática y las nuevas palabras de la unidad y hacer los ejercicios, lo que hago es leer la gramática de la unidad, comienzo a pasar los ejercicios al cuaderno y a desarrollarlos. Los que no sé les pongo un interrogante y los dejo para preguntar. (Cristina, líneas 33-37)

Cristina tiene una idea muy clara de cómo manejar sus objetivos en el plan de acción y cómo trabajarlos. Igualmente manifiesta el recurrir al asesor en caso de necesitar resolver dudas. Por el contrario, Fernando tenía un objetivo más instrumental que era aprobar el nivel.

Todo venía dirigido como a pasar inglés. (Fernando, Líneas 49)

Su plan de acción consistía en seguir el libro y trabajar la gramática.

Pues con el libro prácticamente entonces sí necesitaba como saber cosas de gramática pues miraba a ver los ejercicios y la explicación como mil veces y después ahí sí hacía ejercicios. (Fernando, Líneas 45-47)

Otra dimensión importante en el aprendizaje autónomo es el manejo del tiempo. Un estudiante autónomo cuando asume el control de su aprendizaje debe tomar también control de su tiempo, organizándolo de tal manera que pueda cumplir con los objetivos planteados. Las siguientes fueron las preguntas realizadas para el manejo del tiempo y los resultados obtenidos.

Tabla 4. *Manejo del Tiempo*

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Manejo del Tiempo					
14. He definido un horario de estudio.	23%	29%	26%	10%	10%
15. Respeto el horario que he establecido.	23%	32%	19%	6%	10%
16. Mi horario de estudio de inglés está ceñido a los horarios de Studium.	19%	26%	26%	16%	6%
17. Manejo mi horario de manera flexible.	32%	45%	10%	6%	0%
18. Cumplo los tiempos que me propuse.	19%	39%	19%	6%	6%
19. Asisto puntualmente a mis asesorías.	19%	29%	19%	19%	3%

Un alto porcentaje de estudiantes reportan que ‘casi siempre’ o ‘siempre’ definen horarios de estudio con un 29% y 23%, respectivamente, y que lo respetan; ‘casi siempre’ un 32% y ‘siempre’ el 23%. De igual forma se observa que existe flexibilidad en cuando al manejo del tiempo, ya que 45% respondió ‘casi siempre’ y con un 39% de respuestas en ‘casi siempre’ y ‘siempre’ el 19% los

estudiantes dice que cumplen con los tiempos de estudio que se proponen. Llama la atención que aún existen dificultades con el cumplimiento de los tiempos para las asesorías, pues la distribución de los porcentajes fue variada.

Esta información se puede resumir en la gráfica presentada a continuación.

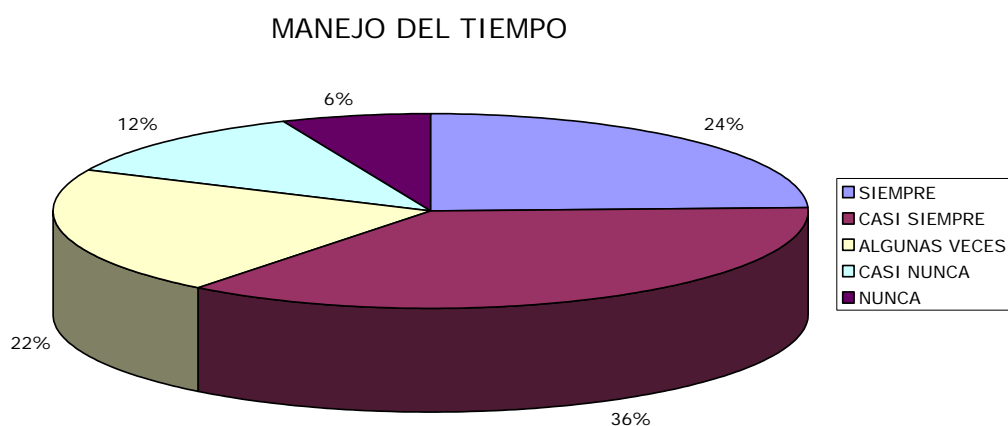


Gráfico 2. *Manejo del Tiempo*

El gráfico muestra una tendencia similar a la de los objetivos. Sin embargo, es interesante ver la dispersión en tres de las preguntas de esta categoría, como lo son el definir un horario de estudio, respetarlo y asistir puntualmente a las asesorías. Quienes reportaron tendencias altas a comportamientos de autonomía

reportaron crear un horario de estudio y respetarlo 'casi siempre' o 'siempre', mientras que a su vez reportaban que no siempre asistían puntualmente a las asesorías. Las frecuencias de respuesta más altas se encontraron en 'casi siempre' con un 36% y 'siempre' con un 24%, mientras que 'nunca' y 'casi nunca' obtuvieron 6% y 12%, respectivamente.

En las entrevistas se evidenció la flexibilidad que ofrece el Plan Umbrella en dos aspectos: el primero en cuanto a la posibilidad de manejar los tiempos de estudio propios y acomodarlos a las demás actividades en las que el estudiante está participando y, también, el que un estudiante adquiriera las competencias del nivel en menor tiempo que el planteado para los cursos presenciales, ya que por la dedicación única al Plan pueden avanzar con mayor rapidez.

Pues gracias a Umbrella pues, yo podía ver prácticamente en una semana cuando llegaba a mi casa las actividades que hacían acá como en varios días y en eso pues como irme adelantando. Pues me permitía mucho, o sea no interfería mucho con actividades pues de mi carrera, para nada y... no se me cruzaban tantas cosas. Uno es como más autónomo en ese aspecto, que no sé, no le voy a quitar tiempo a mi carrera y a inglés le dedico lo necesario. (Fernando, Líneas 57-62)

Aquí Fernando expresa que el plan le permitió acomodar el horario de estudio con los compromisos ya adquiridos y le dio una flexibilidad en cuanto a los tiempos de dedicación. Hubo momentos en los que pudo dedicarse más a desarrollar las competencias en inglés para avanzar, mientras que en otros se

centró en su carrera. Igualmente se hace evidente que la prioridad es la carrera y no el aprendizaje de una lengua.

Por su parte, Olga expresa que la flexibilidad que le posibilita el plan, al dedicarse únicamente a éste, le permite adquirir las competencias en menor tiempo.

Me tocaba porque igual es lo que te decía, yo ya había terminado materias, o sea a mí lo único que me falta es inglés. ¿Si me entiendes? Yo terminé materias, ya hice práctica, todo. Yo no tengo otra opción es la única forma más rápida de terminar inglés. (Olga, líneas 459-463)

De la misma manera que Fernando, Olga ve el inglés como un requisito por cumplir, ya que como lo manifiesta no ha podido culminar su carrera por no haber culminado sus niveles aún. Hay una obligatoriedad, aunque Olga decide tomarlo en el Plan Umbrella por la flexibilidad que le ofrece.

El uso de estrategias de aprendizaje se revisó como otra de las dimensiones propias del estudiante autónomo. Los programas o syllabus del Departamento siempre incluyen una sección de estrategias, las cuales se trabajan en clase y se deben desarrollar en los estudiantes de Plan Umbrella a través de las asesorías.

Tabla 5. *Estrategias*

Estrategias	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
20. Busco ayuda solamente cuando he agotado otros recursos.	29%	39%	26%	3%	0%
21. Aprovecho cualquier oportunidad para practicar el inglés.	35%	26%	29%	10%	0%
22. Veo televisión en inglés.	45%	16%	26%	6%	6%
23. Escucho música en inglés.	52%	23%	23%	0%	3%
24. Busco páginas de internet en inglés.	45%	19%	26%	3%	6%
25. Me gusta escribir textos en inglés.	16%	26%	32%	19%	3%
26. Utilizo el diccionario.	39%	35%	13%	0%	10%
27. Soy recursivo en la búsqueda de materiales que apoyen mi aprendizaje.	32%	32%	26%	6%	0%
28. Llevo un registro de las estrategias aprendidas	10%	29%	23%	29%	10%
29. Soy consciente de cuáles estrategias me son más efectivas.	26%	29%	29%	10%	3%
30. Mantengo sistemáticamente mis reflexiones sobre mi trabajo en el portafolio.	6%	35%	19%	29%	3%
31. Busco nuevas y diferentes formas de aplicar lo aprendido.	16%	35%	32%	13%	0%

Se hace evidente que los estudiantes buscan ayuda luego de haber agotado otros recursos al contestar ‘casi siempre’ 39% y ‘siempre’ 29%. Igualmente, reportan aprovechar cualquier oportunidad para practicar inglés en un 35% ‘siempre’ y 26% ‘casi siempre’. Los porcentajes más altos se encuentran para el ítem de escuchar música en inglés con 52% en ‘siempre’ y 23% en ‘casi siempre’, al igual que ver televisión en inglés y buscar páginas de Internet en inglés con un 45% en ‘siempre’, y un 16% y 19% en ‘casi siempre’, respectivamente. Para el uso del diccionario, 39% reportó hacerlo ‘siempre’, mientras que 35% ‘casi siempre’. En cuanto a la recursividad en la búsqueda de materiales ‘casi siempre’ y ‘siempre’ obtuvieron porcentajes iguales con 32%.

Algo similar ocurre con el ser consciente de las estrategias que son más efectivas al obtener un 29% para 'casi siempre' y 'algunas veces'. Llama la atención que 35% de los participantes reportan que 'casi siempre' mantienen reflexiones sistemáticas de su trabajo en el portafolio y buscan diferentes formas de aplicar lo aprendido, mientras que el registro de las estrategias aprendidas sólo el 29% lo lleva 'casi siempre' y otro 29% 'casi nunca', lo que puede sustentar el que un gran número de participantes no sea consciente de las estrategias que le son efectivas.

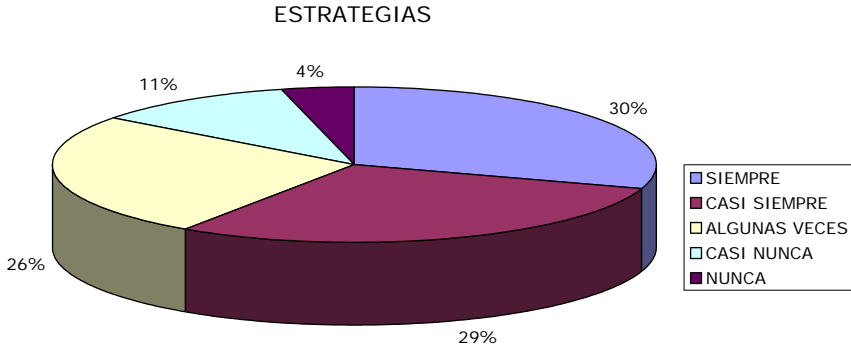


Gráfico 3. Estrategias

En general los participantes reportaron un uso y aplicación de estrategias alto, al contestar 'casi siempre' o 'siempre', un total de 59% de las veces como se puede observar en el gráfico anterior, siendo el porcentaje más alto el de 'siempre' con un 30%.

Las entrevistas mostraron ciertos aspectos a recalcar en cuanto a las estrategias. Por una parte, algunos estudiantes como Fernando aún no entienden el concepto de estrategia y sólo al explicarle en qué consiste, pudo expresar cuáles eran las que él había aplicado:

¿Instrumentos o estrategias? ¿Cómo qué? (Fernando, Líneas 87)

Esto muestra que hace falta el trabajo en el metalenguaje del aprendizaje de lenguas y que el concepto de estrategia aún es confuso para algunos estudiantes por lo que se debería trabajar en que los estudiantes comprendan lo que es una estrategia y así sean capaces de aplicarla.

Sin embargo, en el caso de Cristina se hizo evidente que ella buscaba crear sus propias estrategias, al buscar nuevos espacios para practicar el inglés de la manera que más lo disfruta.

Con las estaciones de radio escucho los programas que haya. También las propagandas. Trato de identificar qué es lo que están diciendo en cada parte y con las canciones primero la escucho y hay veces no entiendo nada. Luego lo que hago es sacar las letras y mirar las palabras que no conozco y comenzar a armar todo y saber qué están diciendo al hacer eso ya la próxima vez que escuche la canción ya me voy a acordar y entonces se me va a quedar más la letra y más palabras (Cristina, líneas 82-88)

Cristina busca aprovechar las estrategias al máximo al tratar de obtener la mayor cantidad de información de los programas de radio que escucha intentando comprender incluso los anuncios comerciales. Esto hace evidente el interés y la

motivación por aprender la lengua, ya que busca y crea espacios para realizar el trabajo independiente. Igualmente, es consciente de que es necesaria la práctica y la repetición, por lo que busca escuchar varias veces las canciones que estudia y recordar lo que aprendió de ellas.

La aplicación de las estrategias va de la mano del uso de los recursos disponibles. Un estudiante autónomo debe ser capaz de escoger el recurso que más le conviene de acuerdo con el objetivo que está desarrollando.

Tabla 6. *Recursos*

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Recursos					
32. Seleccione recursos variados durante mi proceso de aprendizaje, no utilizo siempre el mismo.	26%	35%	35%	3%	0%
33. Busco nuevos materiales de apoyo para mi aprendizaje.	13%	48%	35%	0%	0%
34. Me gusta experimentar con nuevos recursos o tipos de actividades (incluidos todos aquellas recursos que encuentro fuera de la Universidad)	32%	29%	29%	10%	0%
35. Utilizo conocimiento gramatical para la formación de palabras.	13%	39%	42%	3%	3%
36. Sé utilizar los recursos disponibles.	35%	39%	19%	6%	0%
37. Sé qué recurso seleccionar para cada objetivo planteado.	19%	45%	29%	3%	3%

Nuevamente, los porcentajes se encuentran en su mayoría en las respuestas 'siempre', 'casi siempre' y 'algunas veces'. Para la selección de recursos variados 35% respondió 'casi siempre' y 'algunas veces'. 48% reportó buscar nuevos materiales de apoyo en 'casi siempre' y 35% en 'algunas veces'. Al 32% le gusta experimentar con nuevos recursos o actividades 'siempre' y el 39%

sabe utilizar los recursos disponibles 'casi siempre' seguido del 'siempre' con un 35%. Llama la atención que el 42% de los participantes se apoye en el conocimiento gramatical para crear nuevas palabras 'algunas veces' seguido de 'casi siempre' con un 39%. Finalmente, 45% manifiesta saber qué recurso utilizar para cada objetivo 'casi siempre' seguido de 'algunas veces' con 29%.

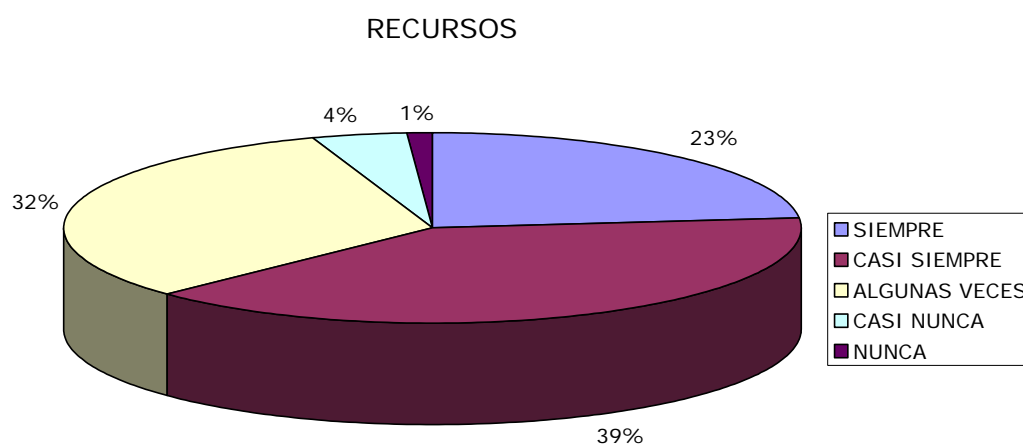


Gráfico 4. *Recursos*

Nuevamente los estudiantes contestaron con mayor frecuencia 'casi siempre' con un 39%, seguido de 'algunas veces' 32% y 'siempre' 23%. El porcentaje en 'algunas veces' es el más alto en todas las dimensiones hasta ahora exploradas, lo que puede indicar que hay una tendencia a no buscar nuevos

recursos o utilizar siempre los mismos.

Las entrevistas mostraron que cada uno de los estudiantes utilizaba una variedad de recursos. Fernando se inclinó a utilizar básicamente el libro del nivel, Olga complementaba el trabajo del libro con los libros que hay en Studium y con búsquedas en Internet, Carolina aprovechaba su tiempo en Studium para utilizar el software disponible y practicar con el personal del centro y, finalmente, Cristina trabajaba en su libro complementándolo con prácticas con amigos de habla inglesa a través de Internet y también de escuchar emisoras a través del mismo medio. Sin embargo, todos estuvieron de acuerdo en que el recurso más importante en todo su desarrollo del plan fue el asesor.

Ese asesor constante... vale la pena. (Olga, línea 481)

Si bien el Plan Umbrella implica un gran número de horas de trabajo independiente, Olga reconoce la importancia de tener a un asesor que apoye este proceso constantemente.

Pero he visto personas que pueden pasar semanas y no se acercan a su asesor, no lo ven. Nunca saben de él. O sea es por mail, no tienen la relación de estar uno a cada rato con él. O sea el mail es bueno, pero no es suficiente. (Olga, líneas 482-485)

La relación con el asesor debe ser cercana, puede existir contacto vía correo electrónico, pero Olga hace énfasis en que la asesoría presencial es importante para el buen desempeño del estudiante en el plan.

Otra dimensión clave en la autonomía es la motivación, como lo menciona

Ariza (2004). La motivación es lo que hace que el individuo vaya más allá de las circunstancias del momento y le ayuda a superar los obstáculos que se encuentra en el proceso. Para esta dimensión se planteó una única pregunta cuyos resultados pueden verse en el siguiente gráfico.

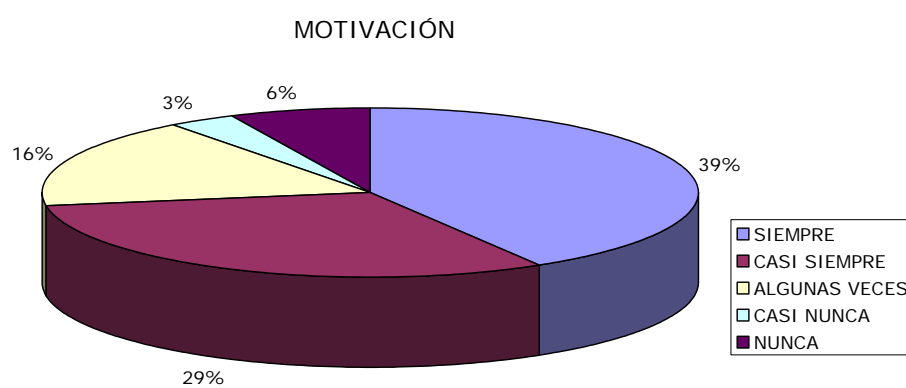


Gráfico 5. *Motivación*

Se evidenció como la mayor frecuencia para la motivación el 'siempre' con un 39%, seguido del 'casi siempre' con 29% y 'algunas veces' con un 16%. Para 'nunca' y 'casi nunca', esta vez 'nunca' superó en frecuencia a 'casi nunca' con un 6%, un 3% de diferencia. Llama la atención el alto porcentaje reportado en 'siempre' y 'casi siempre' que constituyen un 78% de todas las respuestas, lo que indica una alta motivación para aprender inglés, indiferentemente de las razones que existan para esta motivación.

La entrevista evidenció que por lo menos a una de las entrevistadas la motiva el poder comunicarse con gente de otros países.

Porque al hablar con gente de otro país uno dice tengo que aprender porque tengo que aprender eso es lo que me anima también. (Cristina, líneas 94-96)

Parte de la motivación de Cristina viene de su contacto con personas de otras culturas y países. El uso de la lengua real le crea la necesidad del idioma, lo que hace que Cristina siga buscando y aprovechando las oportunidades para aprender y practicar, en tanto que Carolina aún ve la motivación como algo que debe venir de fuera.

Pues yo diría que depende de la motivación o la metodología que utilice el profesor a la hora de enseñar una clase, si el profesor utiliza juegos o actividades acordes a los estudiantes, eso hace que los estudiantes se motiven más para aprender un determinado tema. (Carolina, líneas 24-27)

Para Carolina, la motivación en clase depende del profesor y manifiesta que las actividades deben ser acordes con el nivel de los estudiantes, pero también que se deben utilizar juegos. Para ella son estas actividades dirigidas por el profesor las que motivan o desmotivan al estudiante y aún no tiene la conciencia de que es ella quien debe buscar la motivación propia para su proceso y así adquirir mayor autonomía en el aprendizaje.

Si bien el aprendizaje autónomo puede llamarse también independiente, esto no implica que deba realizarse de manera aislada. Para el trabajo autónomo

puede contarse con la colaboración de pares, bien sea de otros estudiantes del mismo programa o de un asesor. Por lo tanto, una de las dimensiones que se examinó fue la de las relaciones interpersonales, las cuales se enfocaron en las relaciones entre el estudiante y el asesor.

Tabla 7. *Relaciones Interpersonales*

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Relaciones Interpersonales					
39. Llego preparado con preguntas para el trabajo con mi asesor.	19%	23%	39%	10%	6%
40. Mantengo una relación cordial con mi asesor para facilitar el apoyo necesario.	68%	19%	10%	3%	0%
41. Mantengo una relación cordial con el personal de Studium para facilitar el apoyo necesario.	68%	16%	16%	0%	0%
42. Me reúno periódicamente con mi asesor.	16%	29%	26%	19%	3%

Para esta dimensión se observó que los estudiantes buscaron mantener una relación cordial con el personal de Studium y su asesor al reportar un 69% de respuestas en 'siempre', seguidas de un 16% y 19% en 'casi siempre'. En cambio, sólo un 29% reporta reunirse periódicamente con el asesor 'casi siempre' y un 26% 'algunas veces'. Igualmente 39% manifiesta llegar preparado con preguntas a las asesorías 'algunas veces' y 'casi siempre', 23%. Asimismo, llama la atención el 3% que reporta 'casi nunca' mantener una relación cordial con el asesor, aspecto que podría ser explorado en mayor detalle en futuras investigaciones. No obstante, la tendencia general para esta dimensión es 'siempre' con un 44% de las respuestas y 'casi siempre' con 22%.

Aunque las frecuencias reportadas indican un alto grado de cordialidad en las relaciones, aún hace falta mayor preparación de las asesorías por parte de los estudiantes para que estas sesiones sean más productivas.

En las entrevistas todos los estudiantes manifestaron tener una buena relación con el asesor y con el personal de Studium. Olga lo manifiesta de la siguiente manera:

O sea yo con Ana tenía... eso sí logramos... como una confianza. Entonces, cualquier pregunta bobá que yo decía, pues iba y le preguntaba a ella. (Olga, líneas 342-344)

Pese a lo anterior, Carolina manifiesta que el asesor debería tener mayor disponibilidad de tiempo para atender a los estudiantes del Plan.

Pero siempre se nos cruzaban los horarios porque ella tenía mucho trabajo o se le dificultaba. De pronto en ese sentido sí hace falta si a ti te dan un asesor que él te colabore y te dé el tiempo que sea necesario para mejorar en ese aspecto. (Carolina, líneas 180-183)

Carolina aún muestra una dependencia del asesor, ya que al manifestar que él debe estar ahí para dedicarle el tiempo necesario está dejando de lado la utilización de otros recursos. Asimismo, da a entender la función del asesor como la de un docente que imparte clases particulares de lengua, lo que dista del propósito del Plan Umbrella, que es desarrollar autonomía en los estudiantes.

En la entrevista se evidenció un aspecto relevante que no se tuvo en cuenta en la creación del cuestionario, como es el trabajo en equipo y la relación con

otros compañeros del Plan Umbrella. En este aspecto llama la atención lo que hace Olga en su portafolio, el cual lleva de manera digital en un blog.

Pues otra cosa buena fue pues lo que yo te decía, los mismos compañeros de Umbrella como que se referían a mí para yo poderles explicar o transmitir lo que Ana me decía. Entonces, por ejemplo, Ana a veces me decía cuelga tu estos ejercicios en tu blog para que cuando entren, lo revisen. Era como la página del nivel. (Olga, líneas 385-390)

Ella trabajaba su blog pensando en los otros estudiantes del nivel y seguía las indicaciones del asesor. Apoyaba a otros compañeros desde su portafolio digital al proporcionar ejemplos de cómo trabajar y qué incluir. Esto la hacía sentirse muy bien con el trabajo que había realizado y la incentivaba a continuar su proceso. Lo anterior pone en evidencia el trabajo colaborativo de Olga con otros estudiantes del Plan Umbrella, demostrando que el *andamiaje* no se presenta únicamente en la relación con el asesor, sino que puede darse también con otros compañeros del plan.

Ser autónomo además implica poder superar las dificultades y continuar con el proceso. Por lo tanto, la perseverancia forma parte de las nueve dimensiones revisadas en el cuestionario.

Tabla 8. *Persistencia*

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Persistencia					
43. Si algo me cuesta trabajo, sigo intentando.	42%	42%	13%	3%	0%
44. Soy consciente de mis errores.	55%	45%	0%	0%	0%
45. Confío en mis capacidades de aprendizaje.	39%	45%	6%	3%	3%
46. Sé que puedo aprender lo que me proponga.	52%	32%	10%	3%	0%

Los participantes manifiestan que continúan intentando resolver un ejercicio aun si les cuesta trabajo, 42% tanto 'siempre' como 'casi siempre'. Igualmente, 55% de ellos dice ser consciente de sus errores 'siempre' seguido de un 45% en 'casi siempre'. Para esta pregunta no hubo respuestas en 'algunas veces', 'casi nunca' ni 'nunca'. Un 45% reportó confiar en sus capacidades de aprendizaje 'casi siempre', seguido de 39% en 'siempre'. Asimismo, un 52% expresó aprender lo que se propone 'siempre', seguido de 'casi siempre' con un 32%.

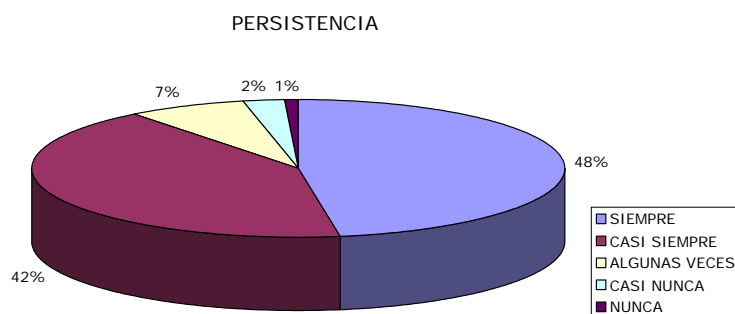


Gráfico 6. *Persistencia*

Llama la atención que el 48% de las respuestas en estas preguntas fuera 'siempre', 41% 'casi siempre', dejando sólo 7% para 'algunas veces'; y 2% y 1% para 'casi nunca' y 'nunca', respectivamente. Estos resultados muestran que los estudiantes tienen confianza en sí mismos y que persisten en el logro de sus objetivos.

En las entrevistas, la persistencia se manifestó de diferentes maneras, ya que cada uno de los entrevistados tiene objetivos y motivaciones diferentes. Por un lado se encuentra Carolina, quien reconoce que aprender lenguas se le dificulta, pero sigue adelante al recordarse a sí misma las metas que se ha propuesto cumplir. Ha pensado en no continuar, pero retoma sus metas como un reto personal y sigue adelante. Lo expresa de la siguiente manera:

De pronto ... meterle más la ficha a las cosas. A pesar de que a mí se me ha dificultado mucho a pesar de los errores que uno cometa, como uno seguir, hay veces que como que con el inglés digo no más, pero trato de meterle la ficha hasta donde más pueda para alcanzar las metas, lo que me haya propuesto para mejorar en ese idioma. (Carolina, líneas 203-209)

Para ser un estudiante autónomo y tomar control del propio proceso de aprendizaje, es necesario, también, reflexionar sobre el proceso mismo y evaluarlo haciendo uso de los criterios asignados e igualmente creando unos propios.

Tabla 9. *Evaluación*

Evaluación	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
47. Conozco los criterios con los que me van a evaluar.	39%	39%	23%	0%	0%
48. Soy capaz de utilizar los criterios para evaluarme.	26%	52%	16%	3%	0%
49. Soy capaz de utilizar los criterios para apoyar el proceso de aprendizaje de otros.	29%	42%	26%	3%	0%
50. Puedo establecer mis propios criterios de evaluación.	23%	55%	13%	10%	0%

Se evidencia en este cuadro una tendencia, con un 52%, a responder ‘casi siempre’ cuando se hace referencia a ser capaz de utilizar los criterios para evaluarse; ser capaz de utilizar los criterios para apoyar el proceso de otros con 42% y establecer los propios criterios de evaluación con 55%. Sin embargo, es de recalcar el que 39% expresó conocer ‘siempre’ los criterios de evaluación con los que van a ser evaluados y otro 39% ‘casi siempre’.

La entrevista, a su vez, mostró aspectos interesantes en cuanto a la evaluación, tanto del proceso, como de la apropiación de los criterios de valoración que se le proporcionan a los estudiantes para evaluar las habilidades productivas de escritura y expresión oral. Tres de los cuatro entrevistados conocían los criterios de evaluación y sabían cómo utilizarlos, aun cuando no los aplicaran frecuentemente.

En los parciales nos los retroalimentábamos, de resto ya por fuera no.

(Fernando, Líneas 166-167)

Fernando menciona que sólo hace uso de los criterios de evaluación al recibir retroalimentación de sus exámenes y los comenta con sus otros compañeros para hacerse conscientes de sus errores y corregirlos. Nuevamente se hace evidente el trabajo colaborativo entre los estudiantes del plan aunque esta práctica y utilización de criterios de evaluación debería extenderse a la preparación de las evaluaciones para que el proceso de andamiaje y reflexión fuera aún más completo y productivo para ellos.

Sí, porque para cada nivel te dan un programa y para cada unidad te muestran y los criterios que se van a evaluar y cómo se van a evaluar los temas que se van a desarrollar y según esa guía tú empiezas ya a desarrollar las actividades de lo que tienes que hacer. (Carolina, líneas 222-225)

Por su parte, Carolina muestra conocimiento del programa e identifica en dónde se encuentran los criterios de evaluación. Con estos criterios en mente, ella comienza a organizar su plan de acción y a enfocar todas sus actividades hacia estas tareas, teniendo en cuenta los criterios que el asesor va a utilizar en el momento de evaluarla.

Adicionalmente, todos los estudiantes entrevistados mostraron una conciencia sobre el proceso de aprendizaje, ya que todos manifestaron no continuar con otros objetivos o temas hasta no haber comprendido el tema anterior. Este es un buen indicador de comportamientos de autonomía, en tanto que muestra una reflexión sobre lo que se está aprendiendo, el logro de

competencias y el manejo de un plan de acción.

Si no lo he entendido, pues no avanzo. Porque yo digo pues qué gracia hacer ejercicios si no, no voy a entender. (Olga, líneas 73-74)

Olga es consciente de que el aprendizaje es progresivo y que no es de utilidad avanzar sin haber comprendido bien los temas trabajados. Con esto Olga evalúa el cumplimiento de sus objetivos y se replantea las metas necesarias para lograrlos. Más adelante continúa diciendo:

Tú sabes qué hiciste pues cómo no respondiste algo. Si está mal y tú no logras entender qué está mal es por que algo no entendiste. Igual pues si aseguras que algo está bien y está mal es porque no entendiste bien el tema. (Olga, líneas 260-263)

Olga reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y es consciente de cómo lleva a cabo los ejercicios. Además, es lo suficientemente crítica consigo misma para aceptar que si contesta algún ejercicio de forma incorrecta, esto indica que aún no ha comprendido el tema, por lo que hace algo al respecto, mientras que otros pueden sólo quedarse con la evaluación que les indica que no entendieron.

Lo que hacía era como revisar lo que había hecho y ahí veía qué fue lo que hice para que en ese momento me fuera mejor y volver a retomar eso que había hecho para seguir. (Cristina, líneas 173-175)

Cristina es consciente de la importancia de la evaluación de su proceso al revisar lo que había hecho, valorarlo en cuanto a su efectividad y, si había sido efectivo, lo retoma para continuar con el siguiente objetivo. Parte de la evaluación

que realiza consiste en revisar las estrategias utilizadas, tomar lo bueno y desechar lo que no dio buen resultado. Cristina va más allá de aprender y comprender la lengua y se enfoca también en cómo aprenderla y hacer este proceso más efectivo.

Finalmente, era necesario revisar las percepciones que tenían los participantes sobre su aprendizaje y su trabajo independiente.

Tabla 10. *Percepciones sobre el Aprendizaje o el Trabajo Independiente.*

Percepciones sobre el aprendizaje o el trabajo independiente	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
51. El trabajo independiente que llevo a cabo me ayuda a afianzar mi habilidad comunicativa en inglés.	29%	45%	19%	0%	3%
52. El trabajo independiente que llevo a cabo me ayuda a avanzar en el manejo de la habilidad comunicativa en inglés.	32%	42%	23%	3%	0%
53. El trabajo independiente que llevo a cabo me ayuda a comunicarme en inglés de forma oral y escrita cada vez que lo necesito.	19%	39%	39%	0%	0%
54. El trabajo independiente que llevo a cabo me ayuda a entender cuando alguien me hable en inglés.	39%	39%	16%	0%	3%
55. El trabajo independiente que llevo a cabo me ayuda a comprender textos escritos en inglés.	32%	42%	19%	3%	0%
56. El trabajo independiente que llevo a cabo me hace sentir más seguridad al usar la lengua.	32%	52%	3%	13%	0%
57. El trabajo independiente que llevo a cabo me ayuda a prepararme para mis evaluaciones en inglés.	35%	45%	13%	6%	0%
58. El trabajo independiente que llevo a cabo me concientiza sobre la importancia y el uso del inglés fuera de la universidad.	52%	29%	6%	13%	0%
59. El trabajo independiente que llevo a cabo me invita a seguir avanzando en el aprendizaje del inglés.	39%	39%	16%	3%	3%

Para esta dimensión los porcentajes más altos se encuentran en ‘casi siempre’ en lo que se refiere a sentir más seguridad en la lengua, con un 52%; a

afianzar la habilidad comunicativa y preparar las evaluaciones, 45%; a avanzar en el manejo de la habilidad comunicativa y comprender textos en inglés, 42%. Es de resaltar que el trabajo independiente ayude a la comprensión, ya que cuando los entrevistados tienen la oportunidad de que alguien les hable en inglés los invita a seguir avanzando en su aprendizaje; en este aspecto se obtuvo 39% para 'siempre' y 'casi siempre'. Este mismo porcentaje se repite para comunicarse de forma oral y escrita por necesidad en 'casi siempre' y 'algunas veces'.

Esto indica que el trabajo independiente incide positivamente en el afianzamiento de la habilidad comunicativa y ayuda a los estudiantes a prepararse para las evaluaciones. Asimismo, el trabajo independiente hizo a los participantes más conscientes de la importancia del inglés fuera de la universidad y los invitó moderadamente a continuar su proceso de aprendizaje a futuro.

Las entrevistas mostraron en mayor detalle los aspectos, competencias y temas aprendidos en el Plan Umbrella. Algunos contenidos están relacionados con el desarrollo de autonomía y otros con el aprendizaje de lengua como tal. En cuanto a los primeros, Olga manifiesta un alto grado de autonomía al expresar que gracias al Plan Umbrella ahora tiene un compromiso mayor con su proceso de aprendizaje.

Creé un grado de responsabilidad total (Olga, línea 475)

Igualmente, Cristina muestra haber interiorizado el rol del estudiante autónomo al ser consciente de que es una actividad que va a repetir el resto de su vida, por lo que se responsabiliza de su propio aprendizaje y ve la conexión con

otras materias de su carrera.

Lo más importante es el método de estudio independiente porque eso es lo que uno va a hacer en el resto de su vida, no sólo para el inglés sino para cualquier idioma y lo mismo si se puede aplicar al inglés lo puede aplicar para las otras materias. Yo creo que es una fortaleza que uno tiene que construir y tiene que hacer para aprovechar todo. (Cristina, líneas 222-226)

En cuanto al aprendizaje de lengua como tal, todos manifestaron haber avanzado en todas las competencias, pero lo que más dicen haber aprendido está relacionado con la gramática.

Cada tiempo, cada cosa, a mí la gramática me ayudó muchísimo. Lo que logré aprender por Umbrella, pues porque es sentarte y llegar a entender cada cosa, hacer los ejercicios. Tú en una clase normal no lo entiendes. Te hacen la explicación y ya. Después de una semana, dos semanas, pues eso me ayudó mucho. (Olga, líneas 562-567)

Olga muestra apropiación de la gramática al ser consciente de la necesidad de entenderla. Igualmente, acepta que su actitud en clase no iba más allá de la explicación dada por el profesor y eso no necesariamente implica que la estructura se haya aprendido o comprendido. También expresa la rapidez con la que se avanza en los cursos presenciales sin dar tiempo a todos los estudiantes para aprender lo necesario antes de continuar con la siguiente estructura.

Luego de revisar los datos obtenidos, tanto del cuestionario como de la entrevista, se hace evidente que los estudiantes manifiestan ser aprendices

autónomos sólo en algunos de los aspectos estudiados y se ve una conexión entre lo obtenido en el instrumento y las respuestas en las entrevistas. No obstante, como ya se mencionó, los resultados del instrumento deben tomarse con reserva debido al número restringido de la muestra que limita la confiabilidad del mismo.

Capítulo 5 Conclusiones

Para responder a la pregunta de la presente investigación ¿Cuáles son las manifestaciones de autonomía que reportan los estudiantes del Plan Umbrella?, se puede concluir que los estudiantes que tomaron este Plan en 2007-2 mostraron una alta tendencia a comportamientos de autonomía en cuanto al manejo de los objetivos, ya que manifiestan que los conocen y siguen los objetivos del curso. También revelan una tendencia a ser capaces de identificar sus debilidades, escoger lo que van a trabajar, organizar su plan de acción ‘algunas veces’ o ‘casi siempre’. Lo anterior se complementa con lo mencionado en las entrevistas, ya que todos los entrevistados expresaron que evalúan constantemente su progreso y, de ser necesario, retoman los temas.

El manejo del tiempo mostró que aún sigue siendo una de las falencias de los estudiantes, ya que la tendencia fue a no manejar horarios de estudio definidos y, en el caso de tenerlos, ellos mismos expresan que no siempre los siguen, ya que manifiestan que la asistencia a las asesorías no es regular ni constante. Sin embargo, las entrevistas mostraron que estos cuatro estudiantes saben manejar su tiempo de estudio y en el caso de Fernando gracias al Plan Umbrella le fue posible culminar sus niveles debido a que supo acomodar sus horarios de estudio, a los horarios de su carrera. Little (1991), en su definición de autonomía, explica que ésta implica andar sin ataduras, reflexionar críticamente, saber tomar decisiones y llevar a cabo actos independientes. Todo lo anterior fue demostrado

por Fernando al decidir libremente en qué momentos estudiar inglés y en qué otros dedicarse a su carrera.

En cuanto a la utilización de estrategias, se evidenció que si bien la tendencia es a utilizar algunas de ellas, los estudiantes no se preocupan por buscar otras nuevas y complementar las que ya saben aplicar. A su vez, la tendencia indica que no les hacen un seguimiento para verificar cuáles son más efectivas y cuáles no aportan en el proceso. En las entrevistas, Cristina y Carolina expresaron que hablaban en inglés con familiares o amigos que viven en otros países, sin embargo sólo Cristina lo aplica regularmente e igualmente busca escuchar emisoras en inglés, tratando de entender incluso los comerciales. Ella también lleva un banco con las letras de las canciones que le gustan, el vocabulario desconocido y las canta con regularidad para practicar pronunciación y repasar lo que aprendió de ellas. Como lo mencionan Holec (1981), Benson y Voller (1997), Thanasoulas (2000), Low (1996), y Dickinson (1995), autonomía implica saber cómo manejar el aprendizaje con la selección de métodos y estrategias para que sean más efectivos y se acomoden más al individuo e igualmente buscar y crear maneras de hacerle seguimiento al proceso y evaluarlo. Cristina da muestra de esto con sus prácticas de trabajo independiente y la evaluación de las estrategias utilizadas.

Muy de la mano de las estrategias está el uso de los recursos para lo que los participantes manifestaron utilizar los recursos adecuados para los objetivos o habilidades que trabajan. Sin embargo, en las entrevistas los estudiantes

manifestaron la tendencia a utilizar un grupo de recursos que les proporciona el Plan y no a buscar recursos nuevos.

Como se había planteado anteriormente, la motivación es un determinante para que se dé la autonomía y la mayoría de los participantes manifestaron disfrutar el estudio del inglés por su cuenta. Dickinson (1995) afirma que un estudiante autónomo debe tener motivación, ya que es la motivación la que hace que participe activamente de su proceso, lo que a su vez lo seguirá motivando y hará que todo el proceso adquiera y tenga sentido para el individuo. En las entrevistas se profundizó más en este aspecto y los participantes manifestaron que en un principio no disfrutaban aprender inglés, pero que ahora, con la necesidad de avanzar en niveles para poder continuar con su carrera y, gracias al Plan Umbrella, sí lo disfrutaban, sobre todo por que van a su ritmo y pueden realmente ver el trabajo y el avance de las actividades realizadas. Cristina expresó que aprende mejor cuando trabaja sola por sus propios objetivos y no está atada a un grupo. Ella muestra una tendencia hacia comportamientos de autonomía, al reconocer su estilo de aprendizaje y buscar la opción de que más se le acomoda, en este caso el Plan Umbrella.

De la mano de la motivación está la persistencia, para lo que los estudiantes nuevamente manifestaron una tendencia hacia los comportamientos de autonomía. Ellos expresaron estar conscientes de sus errores y seguir intentando cada vez que se enfrentaban con un problema o dificultad. Asimismo, expusieron estar conscientes de sus capacidades de aprendizaje, lo que se

corroboró en las entrevistas. Algunos mencionan que es necesario ser constante, pero la razón principal por la que ellos decidieron permanecer y culminar el plan fue aprobar el nivel, ya que era necesario para continuar con sus planes de estudio y de vida.

Otro de los comportamientos que da muestra de autonomía es el manejo de criterios de evaluación para evaluar la efectividad de las estrategias, corregir las actividades y auto-evaluar la producción y el aprendizaje. Los estudiantes manifestaron una tendencia alta en el manejo de la evaluación, aunque en las entrevistas se hizo evidente que aún se debe trabajar en este aspecto, ya que una de las participantes aún confunde los criterios de evaluación con los temas que se van a evaluar. Sin embargo, los otros tres sí eran conscientes de los criterios que se utilizan, en dónde encontrarlos y cómo utilizarlos. Fernando los aplicaba con sus compañeros cada vez que recibían la retroalimentación de un examen y buscaban corregirse uno a otro, lo que a su vez da evidencia de trabajo colaborativo.

El último grupo de preguntas que busca medir la autonomía está relacionado con las relaciones interpersonales. Ser autónomo en el aprendizaje no significa trabajar aislado, sino saber trabajar en grupo cuando es necesario y poder relacionarse con el asesor y el personal de Studium. En este aspecto los estudiantes manifestaron tener relaciones cordiales con los asesores y con el personal del centro de recursos. Para este mismo grupo de preguntas las entrevistas mostraron el trabajo colaborativo entre algunos de los participantes, ya

que en el caso de Olga ella no sólo aconsejaba a otros compañeros en cuanto a qué hacer y cómo realizar el plan, sino que su portafolio en forma de blog se convirtió en el ejemplo del nivel que todos consultaban para aclarar dudas y encontrar modelos. Esto reporta un comportamiento de autonomía, ya que es ella quien selecciona el material y escritos, que publica con la guía y el apoyo del asesor, pero es ella quien principalmente toma las decisiones. El asesor sólo escribe algunos comentarios al respecto.

Finalmente, era necesario conocer la percepción de los participantes en cuanto a su aprendizaje en el Plan Umbrella, ya que el propósito principal de este Plan es que los estudiantes logren desarrollar las competencias del nivel que están cursando a través del desarrollo de la autonomía. Llama la atención las respuestas obtenidas en cuanto a que el trabajo realizado en el Plan Umbrella le ayuda al estudiante que lo cursa a comunicarse de forma oral y escrita cuando lo necesita, ya que 12 de los participantes contestaron 'algunas veces'. Esto se comprobó en las entrevistas, ya que una de las habilidades que los estudiantes mostraron tendencia a no practicar es la habilidad oral y todos los entrevistados manifestaron un enfoque gramatical en su estudio.

Otra de las respuestas a recalcar es el que el Plan Umbrella concientiza a quienes lo toman sobre la importancia del inglés por fuera de la universidad, ya que 25 de los 32 participantes contestaron 'siempre' o 'casi siempre'. En este aspecto, en las entrevistas todos reconocieron la importancia del inglés sobre todo en el mundo laboral una vez culminen sus estudios.

5.1 Recomendaciones

Este estudio es un aporte al Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras en cuanto a que apoya la investigación que se está llevando a cabo sobre *andamiaje* o *scaffolding*. Igualmente, explora una faceta del Centro de Recursos *Studium*, el cual apoya al programa Plan Umbrella y cuyos estudiantes fueron escogidos como muestra de esta investigación. Las manifestaciones de autonomía reportadas por los estudiantes servirán de base para que se siga explorando la autonomía de los estudiantes en *Studium*.

Por ser esta una primera aproximación, se seleccionaron únicamente los datos reportados por los estudiantes del plan a través del instrumento y de las entrevistas. Para una futura investigación se sugiere complementar estos datos con los resultados finales de los estudiantes en cuanto a notas obtenidas, a fin de revisar la correlación entre el nivel de autonomía y el desempeño en los exámenes del nivel.

Otro aspecto que se puede investigar es el proceso seguido por los estudiantes que toman el Plan Umbrella. En el capítulo 1 se señala el proceso que se espera los estudiantes lleven a cabo en el plan de acuerdo con la teoría, la línea de investigación del Departamento y su definición de autonomía; sin embargo, sería interesante comparar el proceso sugerido con el que llevan a cabo los estudiantes.

La presente investigación tuvo como enfoque los estudiantes que

manifestaron comportamientos autónomos de tendencia alta o media. Sin embargo, sería muy interesante hacer seguimiento, a través de entrevistas, a quienes no manifestaron estos comportamientos y sobre todo a quienes revelaron una tendencia baja para explorar las razones de su comportamiento.

Otro aspecto que se puede estudiar está relacionado con la muestra, ya que la obtenida constaba en gran parte de estudiantes de niveles avanzados, de quienes se espera que ya sean autónomos. Sería de utilidad rastrear un grupo de estudiantes de los primeros semestres para ver si el nivel de autonomía cambia de alguna manera en el proceso de avanzar en los niveles de lengua; es decir, si el Programa en sí mismo contribuye al desarrollo de la autonomía.

Además de los aspectos mencionados anteriormente, también se encontró contradicción en que, aunque los estudiantes manifiestan comportamientos que indican autonomía en la medida en que crean y organizan sus horarios de estudio, no necesariamente los respetan o no asisten a las asesorías regularmente, lo que muestra un comportamiento no autónomo.

Para facilitar el proceso de investigación, es necesario involucrar en el proyecto tanto a los docentes como a los estudiantes a fin de poder obtener un mayor número de datos, ya que en ocasiones eran los mismos profesores quienes no aplicaban el cuestionario a los estudiantes, con lo que se perdió información valiosa para este estudio. Como ya se expresó en el capítulo 3, para que estos resultados puedan incrementar su confiabilidad, es necesario aplicar el instrumento a un mayor número de participantes.

5.2 Limitaciones encontradas

Dentro de las limitaciones encontradas está la falta de participación de los estudiantes, aunque quienes colaboraron lo hicieron con todo el compromiso, y como ya se mencionó, en el momento de efectuar las entrevistas sólo cuatro estudiantes participaron. Es, pues, necesario involucrar más a los estudiantes del Plan Umbrella en este tipo de investigaciones, ya que a través de la información que ellos nos proporcionan se puede llegar a mejorar el programa y su implementación.

Finalmente, es de reiterar que la muestra limitada hace que el instrumento no sea totalmente confiable y, por ello, sus resultados deben revisarse con reserva. Sin embargo, este instrumento puede seguirse trabajando para que los resultados sean confiables y permitan llevar a cabo una mejor caracterización de los comportamientos de los estudiantes que determinan las diferentes dimensiones de autonomía.

Bibliografía

- Ariza, A. (2004). *EFL Undergraduate Students' Understandings of Autonomy and Their Reflection in Their Learning Process: Puzzling out a Path to Learning Beyond the EFL Classroom*. Tesis de grado obtenido no publicada. Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Benson, P. y Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Benson, P. (1996). *Concepts of autonomy in language learning*. En R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (Eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. pp.27-34. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. (1997) *The Philosophy and Politics of Learner Autonomy*. En P. Benson y P. Voller (Eds.) *Taking Control: Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres: Longman.
- Benson y P. Voller (Eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. pp.18-34 Harlow: Longman.
- Benson, P. (1997) *The multiple meanings of autonomy: responsibility, ability and right*. En L. Dickinson (Ed.) *Autonomy 2000: The Development of Learning Independence in Language Learning*. Conference Proceedings. Bangkok: King Mongkut's Institute of Technology Thonburi
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman. Malaysia
- Broady, E. (1996). *Learner Attitudes Towards Self-Direction* En E. Broady y M. Kenning (Eds.) *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. pp.215-233 London: Association for French Language Studies in Association with CILT.
- Broady, E. y M. Kenning (1996). *Learner Autonomy: An Introduction to the Issues*. En E. Broady y M. Kenning (Eds.) *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching* p. 9-22 London: Association for French Language Studies / CILT.
- Boud, D. (1981). *Toward Student Responsibility for Learning*. En D. Boud (ed.) *Developing Student Autonomy in Learning* pp.21-37 London: Kogan Page
- Boud, D. (Ed.). (1988). *Developing Student Autonomy in Learning (2nd Edition)*. New York: Kogan Page.
- Boud, D. (1988). *Moving towards autonomy*. En D. Boud (Ed.) *Developing Student Autonomy in Learning*. Second Edition. London: Kogan
- Brandon, K. (2004). *Best practice in guided individual learning in Australian ELICOS colleges*. En Reinders, H., Anderson, H., Hobbs, M. y Jones-Parry, J. (eds.) *Supporting independent learning in the 21st century*.

- Proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Association, Melbourne September 13-14 2003*, pp.19-24. Auckland: Independent Learning Association Oceania. Extraído el 19 de abril de 2007 desde:
http://independentlearning.org/ILA/ila03/ila03_papers.htm?q=ila03/ila03_papers.htm consulta abril 19 2007
- Brandon, K. (2003). *Best practice in guided individual learning in Australian ELICOS colleges*. Extraído el 19 de abril de 2007 desde:
http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_brandon.pdf
- British Council Library and Resource Centre, Biblioteca y Centro de Recursos del Consejo Británico en Atenas, Grecia. Extraído el 30 de enero de 2008 desde:
<http://www.britishcouncil.org/hy/greece-english-athens-library-and-resource-centre.htm>
- Brockett, R. y Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos: Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona, Paidós Eucador.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning*. California: Jossey-Bass.
- Chanock, K. (2004). *Autonomy and responsibility: same or different* Proceedings of the Independent Learning Conference 2003. Extraído el 8 de febrero de 2008 desde:
http://independentlearning.org/ILA/ila03/ila03_chanock.pdf?q=ila03/ila03_chanock.pdf
- Correa, D. (1998). *Improving students' learning by involving them in the design of the course*. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 3(6).
- Cotterall, S. (1995a). *Self-Access Centres: a Critical Review*. En *The TESOLANZ Journal* 3: pp.195-205
- Cotterall, S. (1995b). *Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs*. En *System* 23: 2: pp. 195-205
- Cotterall, S. (1998). *Roles in Autonomous Language Learning*. En *Australian Review of Applied Linguistics* 21:2: p. 61-78
- Cotterall, S. y D. Crabbe (Eds.) (1999). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt am Main: Lang.
- Cotterall, S. (2000). *Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses*. En *English Language Teaching Journal*, 54:2. pp.109-117.
- Dam, L. (2000). *Evaluating Autonomous Learning*. En B. Sinclair y I. McGrath y T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Pearson.
- Deci, E. y R. Ryan (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras (2002). *Documento de Reestructuración Curricular para el Programa de Proficiencia en Lengua Extranjera en la Universidad de la Sabana*.

- Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras (2004). *Proyecto Educativo Institucional del Área de Lenguas Extranjeras*. Universidad de La Sabana
- Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras (2005). *Línea de investigación*. Universidad de La Sabana
- Dewey, J. (1942). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1992). *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik.
- Dickinson, L. (1995). *Autonomy and Motivation. A Literature Review*. En *System*. 23:2: pp.165-174
- Dixon, D. (2002). *Measuring Learners' Progress Towards Autonomy in the Context of a Computerised Self-Access Centre in Saudi Arabia*. Tesis de grado obtenida no publicada. Universidad de Manchester, Reino Unido.
- Ecima y Lombana. (1998). *Centro de Materiales de Autoacceso: CEMA*. Universidad de la Sabana.
- Ellis, G. y Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELSAC English Language Self-Access Centre, Universidad de Auckland, Nueva Zelanda. Extraído el 19 de abril de 2007 desde: <http://www.elsac.auckland.ac.nz/>
- Fernandez-Toro, M. y F. Jones (1996). *Going Solo: Learners' Experiences of Self-Instruction and Self-Instruction Training*. En E. Broady y M. Kenning (Eds.) *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching* pp.185-214. London: Association for French Language Studies / CILT.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Herder y Herder.
- Frodden, C., y Cardona, G. (2001). *Informe de investigación: Autonomy in foreign language teacher education*. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 6 (11-12)
- Frodden, C., y Correa, D. (2000). *La autonomía en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de perfiles y prácticas de estudiantes y profesores. Informe de Investigación*. Medellín, Colombia: Escuela de Idiomas. Universidad de Antioquia. Sin publicar.
- Gardner, D. y L. Miller (Eds.) (1996). *Tasks for Independent Language Learning*. Alexandria: TESOL.
- Gardner, D. (1999). *The evaluation of self-access centres*. En B. Morrison (Ed.) *Experiments and Evaluation in Self-Access Language Learning*, Hong Kong: Hong Kong Association for Self-Access Learning and Development.
- Gardner, D. y L. Miller (1999). *Establishing Self-Access. From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbons, P. (1991). *Learning to Learn English*. Newtown: Primary English Teaching Association.
- Gremmo, M-J. (1995). *Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea*. *System* 23:2, pp.151-164.
- Gremmo, M-J. (1995). *Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans*

- l'entretien de conseil*. Mélanges Pédagogiques, 22. Université de Nancy 2: CRAPEL
- Guglielmino, L.M (1989). *Guglielmino responds to Field's investigation*, Adult Education Quarterly, 39 (4): 235-240
- Harri-Augstein S. y Thomas, L. (1991). *Learning Conversations: The Self-Organised Learning Way to Personal and Organisational Growth*. Londres: Routledge.
- Hernandez Sampieri, R et all (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Mexico.
- Holec, H. (1980). *Learner Training*. En: H. Altman y V. James (eds.) *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs* pp.30-45 Oxford: Pergamon Institute of English.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: OUP.
- Holec, H. (Ed.) (1988). *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe
- Holec, H. (1994). *Self-Directed Learning: an Alternative Form of Training*. Strasbourg: Council of Europe.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Londres: Calder & Boyars.
- Holec, H., D. Little y R. Richterich 1996 *Strategies in Language Learning and Use*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H. y I. Huttunen (1997). *L'autonomie de L'apprenant en Langues Vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- ILC: Independent Learning Centre. Centro de Aprendizaje Independiente de la Universidad China de Hong Kong. 2004. Extraído el 19 de abril de 2007 desde: http://www.ilc.cuhk.edu.hk/english/links/lang_learning.htm.
- Jones, F. (1995). *Self-Access and Culture. Retreating from Culture*. ELT Journal 49:3: p.228-234
- Kilpatrick, W.H. (1921). *The Project Method*. Nueva York: Teachers College Press.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Nueva York: Association Press.
- Knowles, M. (1976). *The Modern Practice of Adult Education*. Nueva York: Association Press.
- Knowles, M. (1983). *Andragogy: An Emerging Technology for Adult Learning*. En M.Tight (Ed.), *Adult Learning and Education*. Londres: Croom Helm.
- Lagos, J., y Ruiz, Y. (2007). *La autonomía en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas extranjeras: una mirada desde el contexto de la educación superior*. Matices en Lenguas Extranjeras, 1. Extraído el 19 de febrero de 2008 desde: <http://www.revistamatices.unal.edu.co/>
- Lázaro, N. y Reinders, H. (2006). *Technology in self-access: an evaluative framework*. PacCALL Journal 1(2), 21-30. Extraído el 19 de abril de 2007 desde: <http://www.paccall.org/Journal/V-2-1-papers/Evaluativeframework-Lazaro-Reinders.pdf>
- Lázaro, N., y Reinders, H. (2007). *Innovation in self-access: Three case studies*.

- CALL-EJ, 8(2). Extraído el 9 de septiembre de 2007 desde: http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/8-2/lazaro_reinders.html
- Lewis, M. (1999). *How to Study Foreign Languages*. Houndmills: Macmillan.
Ley 30 de Diciembre 28 de 1992.
- Little, D. (Ed.) (1989). *Self-Access Systems for Language Learning*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). *Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy*. *System* 23:2, 175-181.
- Little, D. (1999). *Learner Autonomy is More than a Western Cultural Construct*. En: Cotterall, S. y D. Crabbe (Eds.) *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. pp.11-88. Frankfurt am Main: Lang.
- Littlewood, W. (1996). *Autonomy: an anatomy and a framework*. *System*, 24:4, 427-435
- Lockwood, F. (1998). *The Design and Production of Self-Instructional Materials*. London: Kogan Page.
- LRC: Language Resource Center de la Universidad de Hong Kong. Extraído el 19 de abril de 2007 desde: <http://ec.hku.hk/vec/lrc/lrc.htm>.
- Luna, M., y Sánchez, D. (2005). *Profiles of autonomy in the field of foreign languages*. *Profile*, 6, pp.133-140.
- Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. U.S.A.: Cambridge University Press.
- McCall, J. (1992). *Self-Access: Setting up a Centre*. Britain: The British Council.
- Mediateca del centro de enseñanzas de lenguas extranjeras CELE de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Extraído el 19 de abril de 2007 desde: <http://comenius.cele.unam.mx/cele/mediateca/mediateca.html>
- Mesa, C., y Frodden, C. (2004). *Promoting autonomy through project work*. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 9:15, pp.205-230.
- Moore, C. (1992). *Self-Access: Appropriate Technology*. Britain: The British Council.
- Müller-Verweyen, M. (ed.) (1997) *Neues Lernen, Selbstgesteuert, Autonom*. München: Goethe Institut.
- Murray, G. (1999) *Autonomy and Language Learning in a Simulated Environment*. *System* 27: pp.295-308
- Novack, Joseph D. y D. Bob Gowin. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martinez Roca.
- Nunan, D. (1988). *Learning strategy preferences by EFL teachers in Southeast Asia*. Paper presented at the 4th International Conference, Institute of Language in Education, Hong Kong.
- Nunan, D. (1995) *Closing the Gap Between Learning and Instruction*. *TESOL Quarterly* 29:2: pp.133-158
- O'Dell, F. (1992). *Helping teachers to use a self-access centre to its full potential*.

- L.L.T.J. 46, pp.153-159.
- O'Malley, J. y A. Chamot (1990). *Learning Strategies in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1997). *Cultural Alternatives and Autonomy*. En P. Benson y P. Voller (Eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning* p.35- 53 Harlow: Longman.
- Polytechnic University- Hong Kong. Extraído el 19 de abril de 2007 desde: <http://elc.polyu.edu.hk/CILL/>
- Rathbone, CH. (1971). *Open education: The informal classroom*. Nueva York: Citation Press. Raywid, MA (1993). Finding time for collaboration. Online. Extraído el 19 de abril de 2007 desde: www.nsd.org/library/publications/jsd/guskey202.cfm
- Reinders, H. (2000). *Do it yourself?: A learner's perspective on Learner Autonomy and self-access Language learning in an English Proficiency programme*. Tesis de grado obtenido. Universidad de Groningen, Holanda. Extraído el 24 de noviembre de 2004 desde: <http://www.hayo.nl/thesisrequest.html>
- Reinders, H. (2000). *Self-Access Language Learning in the English Proficiency Programme. A Report on Students' Perceptions and Use of Independent-Learning Resources'*. Wellington: Victoria University Wellington.
- Reinders, H. y Cotterall, S. (2001). *Fortress or bridge? Learners' perceptions and practice in self access language learning*. *Tesolanz* vol 8: p.23-38. Extraído el 2 de abril de 2007 desde: <http://www.hayo.nl/tesolanz.html>
- Reinders, H., Anderson, H., Hobbs, M. y Jones-Parry, J. (Eds.) (2003) *Supporting independent learning in the 21st century. Proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Association, Melbourne September 13-14 2003*, pp.35-44. Auckland: Independent Learning Association Oceania. Extraído el 2 de abril de 2007: http://independentlearning.org/ILA/ila03/ila03_papers.htm?q=ila03/ila03_papers.htm
- Reinders, H. (2004a). *Learner strategies in the language classroom: which strategies, when and how?* *RELC Guidelines*, 26:1, pp.31-35
- Reinders, H. (2004b). *Self-access centres: teaching language and teaching learning*. *The Language Teacher*, 28:6.
- Reinders, H. (2005a). *Nonparticipation in University Language Support*, *Jalt Journal*, Japón.
- Reinders y Lewis (2005b). *How Well Do Self-Access Call Materials Support Self-Directed Learning?* *The JALT CALL Journal*, 2005, Vol. 1, No. 2, pp. 41- 49
- Reinders, H. (2007). *University Language Advising: is it Useful?*. *Reflections in English Language Teaching*, 5:1. Extraído el 2 de abril de 2007 desde: <http://www.nus.edu.sg/celc/publications/ReindersVol5.pdf>
- Rodriguez, A. y Peralta, F. (2001). *Autonomía, educación moral y participación escolar*. Navarra, Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.

- Rousseau, J-J. (1985). *Emilio* (L. Aguirre, Trad.) España, Editorial EDAF (Trabajo original publicado en 1762)
- Rubin, J. (2005). *The Expert Language Learner: A Review of Good Language Learner Studies and Learner Strategies*. sin publicar.
- SAC de HKUST –Centro de Auto acceso de la Universidad de Tecnología y Ciencia de Hong Kong. 2003. Extraído el 19 de abril de 2007 desde: <http://lc.ust.hk/~sac/index.html>
- SAC –English Language Self Access Centre- Centro de Auto accesos para la lengua inglesa de la Universidad de Auckland en Nueva Zelanda. 2004. Extraído el 19 de abril de 2007 desde: <http://www.elsac.auckland.ac.nz/>
- SAC: Self-Access Center –Centro de Auto acceso de la Universidad de Macedonia, Tesalonia, Grecia. 2000. Extraído el 19 de abril de 2007 desde: <http://www.it.uom.gr/elu/self.htm>
- Self-Access Learning Center at The Oxford English Centre. 2000. Extraído el 19 de abril de 2007 desde: <http://www.oxfordenglish.co.uk/facilities.asp>
- Sheerin, S. (1990). *Self Instruction in Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Sheerin, S. (1997). *An Exploration of the Relationship between Self-access and Independent Learning*. En Benson, P. and Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Sierra, A.M. y Frodden, C. (2003). *Promoting Student Autonomy through Self-assessment and Learning Strategies*. Revista How número 10.
- Sinclair, et al. (Eds.) (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman
- Strurtridge, G. (1992). *Self-Access: Preparation and Training*. Britain: The British Council.
- Thanasoulas, D. (2000). *Learner Autonomy*. ELT Newsletter, Artículo 32, Septiembre de 2000.
- Universidad de La Sabana. Proyecto Educativo Institucional.
- Universidad de La Sabana. Reglamentación del comité de ética en investigación Extraído el 3 de mayo de 2008 desde: [http://sabanet.unisabana.edu.co/admon/investigacion/documentos/CEI%20final-REGLAMENTACIÓN%20No\[1\].%209.pdf](http://sabanet.unisabana.edu.co/admon/investigacion/documentos/CEI%20final-REGLAMENTACIÓN%20No[1].%209.pdf)
- Universidad Nacional del Colombia. Proyecto ALEX. Extraído el 19 de abril de 2007 desde: <http://www.unal.edu.co/alexdle/faq/faq.htm>
- Uribe. C.C. y Zuluaga C.C. (1996). *Self-Access Centres: A Pathway Towards Learner Independence*. Colombian Framework for english COFE Project.
- Usma, J. y Frodden, C. (2003). *Promoting Teacher Autonomy through Educational Innovation*. Ikala:revista de lenguaje y cultura 8 (14), 101-132.
- Usma, J. (2007). *Teacher Autonomy: A Critical Review of the Research and Concept beyond Applied Linguistics*. Ikala:revista de lenguaje y cultura 12, 245-275.
- Voller, P. E. Martyn y V. Pickard (1999). *One-to-one Counselling for*

- Autonomous Learning in a Self-Access Centre: Final Report on an Action Learning Project.* En S. Cotterall y D. Crabbe (Eds.) *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* pp.111-126 Frankfurt am Main: Lang.
- Wenden, A. (1998). *Learner Strategies for Learner Autonomy.* Great Britain: Prentice Hall.
- Wesche, A. (1979) *Learning Behaviors of Successful Adult Students on Intensive Language Training.* Canadian Modern Language Journal 35: pp.415-427
- White, C. (1999). *Expectations and Emergent Beliefs of Self-Instructed Language Learners.* System 27:4: pp.443-458
- Wilhelm, Jeffrey. *Scaffolding Learning.* Adaptado de *Strategic Reading: Guiding Students to Lifelong Literacy.* Extraído el 11 de agosto de 2007 desde: <http://www.myread.org/scaffolding.htm>

Anexos

Anexo 1: Carta de consentimiento



UNIVERSIDAD DE LA SABANA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS
CUESTIONARIO SOBRE NIVELES DE AUTONOMÍA

Proyecto de investigación:
“El desarrollo de la autonomía a través del Plan Umbrella”

Apreciado estudiante de Plan Umbrella:

El Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras creó Studium con el fin de promover el desarrollo de autonomía a través del uso de una variedad de recursos que cuentan con el apoyo de monitores y asesores. Teniendo en cuenta este objetivo, estamos muy interesados en estudiar el nivel de autonomía que ustedes reflejan luego de cursar el plan de trabajo independiente: “Plan Umbrella”. Este proyecto cuenta con el aval del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras y el programa de Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana y lleva por título: *“El desarrollo de la autonomía a través del Plan Umbrella.”*

La información será recopilada por medio del siguiente cuestionario y una entrevista posterior para profundizar en algunos temas de interés para el proyecto. Cabe anotar que para el manejo ético de esta información se garantiza:

1. El uso de nombres ficticios para mantener su identidad en el anonimato.
2. Estricta confidencialidad con la información que se recopile.
3. Que el proyecto ***no*** tendrá incidencia alguna en las evaluaciones y notas parciales y finales del Plan Umbrella o en otros niveles que cursen en un futuro.

La información que usted nos brinde es sumamente valiosa puesto que servirá de insumo para examinar nuestros planes de acción y su participación en dicho proyecto es totalmente voluntaria.

Cualquier duda que tenga sobre el propósito y proceso de la investigación con gusto la resolveré.

Agradezco de antemano su autorización para contar con usted como participante en este proyecto.

Cordialmente,

María Paula González Baquero
Coordinación de Upper-Intermediate
maria.gonzalez@unisabana.edu.co
861-5555 ext 1499

Anexo 2: Encuesta

Nombre: _____ Código: _____
 Facultad: _____ Correo electrónico: _____ Nivel: _____

El siguiente cuestionario cuenta con un total de 60 ítems relacionados con aspectos y actitudes pertinentes al Plan Umbrella. Por favor, lea cuidadosamente cada uno de ellos y marque con una X la casilla que mejor defina sus actitudes o maneras de actuar al cursar el Plan Umbrella. Por favor no deje ninguna pregunta sin responder.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca.
Objetivos					
1. Conozco los objetivos del nivel que curso.					
2. Trato de seguir los objetivos del curso.					
3. Planteo mis propios objetivos de acuerdo con mis necesidades.					
4. Identifico mis fortalezas.					
5. Identifico mis debilidades.					
6. Reviso que los objetivos sean realizables. Por ejemplo, cuando veo un video, me aseguro que su contenido corresponda a mi nivel de lengua.					
7. Cada vez que trabajo selecciono el objetivo que debo desarrollar.					
8. Reviso que lo realizado hasta el momento me lleve al objetivo.					
9. Para el logro de los objetivos de trabajo que me he propuesto, creo un plan de acción.					
10. Diseño el plan de acción yo sólo.					
11. Defino claramente las actividades a realizar en mi plan de acción.					
12. Decido en qué orden voy a realizar las tareas y actividades.					
13. Organizo mi plan de acción de acuerdo con mis necesidades y capacidades.					
Horario					
14. He definido un horario de estudio.					
15. Respeto el horario que he establecido.					
16. Mi horario de estudio de inglés está ceñido a los horarios de Studium.					
17. Manejo mi horario de manera flexible.					
18. Cumpló los tiempos que me propuse.					
19. Asisto puntualmente a mis asesorías.					
Estrategias					
20. Busco ayuda solamente cuando he agotado otros recursos.					
21. Aprovecho cualquier oportunidad para practicar el inglés.					
22. Veo televisión en inglés.					
23. Escucho música en inglés.					
24. Busco páginas de internet en inglés.					
25. Me gusta escribir textos en inglés.					
26. Utilizo el diccionario.					
27. Soy recursivo en la búsqueda de materiales que apoyen mi aprendizaje.					
28. Llevo un registro de las estrategias aprendidas					
29. Soy consciente de cuáles estrategias me son más efectivas.					
30. Mantengo sistemáticamente mis reflexiones sobre mi trabajo en el portafolio.					
31. Busco nuevas y diferentes formas de aplicar lo aprendido.					
Recursos					

El siguiente cuestionario cuenta con un total de 60 ítems relacionados con aspectos y actitudes pertinentes al Plan Umbrella. Por favor, lea cuidadosamente cada uno de ellos y marque con una X la casilla que mejor defina sus actitudes o maneras de actuar al cursar el Plan Umbrella. Por favor no deje ninguna pregunta sin responder.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca.
32. Seleccione recursos variados durante mi proceso de aprendizaje, no utilice siempre el mismo.					
33. Busco nuevos materiales de apoyo para mi aprendizaje.					
34. Me gusta experimentar con nuevos recursos o tipos de actividades (incluidos todos aquellos recursos que encuentre fuera de la Universidad)					
35. Utilizo conocimiento gramatical para la formación de palabras.					
36. Sé utilizar los recursos disponibles.					
37. Sé qué recurso seleccionar para cada objetivo planteado.					
Motivación					
38. Disfruto aprender inglés por mi cuenta.					
Interpersonal					
39. Llego preparado con preguntas para el trabajo con mi asesor.					
40. Mantengo una relación cordial con mi asesor para facilitar el apoyo necesario.					
41. Mantengo una relación cordial con el personal de Studium para facilitar el apoyo necesario.					
42. Me reúno periódicamente con mi asesor.					
Persistencia					
43. Si algo me cuesta trabajo, sigo intentando.					
44. Soy consciente de mis errores.					
45. Confío en mis capacidades de aprendizaje.					
46. Sé que puedo aprender lo que me proponga.					
Evaluación					
47. Conozco los criterios con los que me van a evaluar.					
48. Soy capaz de utilizar los criterios para evaluarme.					
49. Soy capaz de utilizar los criterios para apoyar el proceso de aprendizaje de otros.					
50. Puedo establecer mis propios criterios de evaluación.					
Percepciones sobre el aprendizaje					
51. El trabajo independiente que llevo a cabo me ayuda a afianzar mi habilidad comunicativa en inglés.					
52. El trabajo independiente que llevo a cabo me ayuda a avanzar en el manejo de la habilidad comunicativa en inglés.					
53. El trabajo independiente que llevo a cabo me ayuda a comunicarme en inglés de forma oral y escrita cada vez que lo necesito.					
54. El trabajo independiente que llevo a cabo me ayuda a entender cuando alguien me hable en inglés.					
55. El trabajo independiente que llevo a cabo me ayuda a comprender textos escritos en inglés.					
56. El trabajo independiente que llevo a cabo me hace sentir más seguridad al usar la lengua.					
57. El trabajo independiente que llevo a cabo me ayuda a prepararme para mis evaluaciones en inglés.					
58. El trabajo independiente que llevo a cabo me concientiza sobre la importancia y el uso del inglés fuera de la universidad.					
59. El trabajo independiente que llevo a cabo me invita a seguir avanzando en el aprendizaje del inglés.					

Anexo 3: carta consentimiento 2



DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS ENTREVISTA SOBRE NIVELES DE AUTONOMÍA

Proyecto de investigación:

“El desarrollo de la autonomía a través del Plan Umbrella”

Apreciado estudiante de Plan Umbrella:

El Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras creó Studium con el fin de promover el desarrollo de autonomía a través del uso de una variedad de recursos que cuentan con el apoyo de monitores y asesores. Teniendo en cuenta este objetivo, estamos muy interesados en estudiar el nivel de autonomía que ustedes reflejan luego de cursar el plan de trabajo independiente: “Plan Umbrella”. Este proyecto cuenta con el aval del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras y el programa de Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana y lleva por título: *“El desarrollo de la autonomía a través del Plan Umbrella.”*

La información será recopilada por medio de la siguiente entrevista para profundizar en algunos temas de interés para el proyecto. Cabe anotar que para el manejo ético de esta información se garantiza:

El uso de nombres ficticios para mantener su identidad en el anonimato.

Estricta confidencialidad con la información que se recopile.

Que el proyecto ***no*** tendrá incidencia alguna en las evaluaciones y notas parciales y finales del Plan Umbrella o en otros niveles que cursen en un futuro.

La información que usted nos brinde es sumamente valiosa puesto que servirá de insumo para examinar nuestros planes de acción y su participación en dicho proyecto es totalmente voluntaria.

Cualquier duda que tenga sobre el propósito y proceso de la investigación con gusto la resolveré.

Agradezco de antemano su autorización para contar con usted como participante en este proyecto.

Cordialmente,

María Paula González Baquero
Coordinación de Upper-Intermediate
maria.gonzalez@unisabana.edu.co
861-5555 ext 1495

Anexo 4: Entrevista

Gracias por ayudarme con esta entrevista. Te voy a hacer unas cuantas preguntas a cerca de cómo viste tu el Plan Umbrella y qué fue lo que hiciste durante el proceso, para examinar los niveles de autonomía. Básicamente ese es el propósito.

Motivación

1. ¿Qué papel juega el inglés en tu vida?
2. ¿Te gusta aprender inglés? ¿Por qué?
3. ¿Practicas inglés fuera de la universidad? ¿Por qué? ¿Qué haces? ¿Cómo?

Objetivos

4. El Plan Umbrella contempla que los estudiantes planteen y manejen sus propios objetivos de aprendizaje. Cuéntame ¿cómo manejas esta parte?
5. ¿Qué haces con ellos?
6. ¿Cómo los planteas?
7. ¿Cómo identificas tus fortalezas?
8. ¿Cómo identificas tus debilidades?
9. ¿Cómo seleccionas las actividades que vas a trabajar?
10. ¿Organizas las actividades a realizar de alguna manera? ¿Cómo?
11. ¿Tienes un plan de acción? ¿en qué consiste?

Manejo del tiempo

12. Como lo vivenciaste, el Plan Umbrella no está atado a horarios.... quisiera saber ¿cómo manejas el tiempo de estudio?
13. ¿Cómo lo organizas?
14. ¿En dónde trabajas? ¿en Studium o en tu casa?
15. ¿Cómo manejas el tiempo de las asesorías?
16. ¿En qué consiste una asesoría?
17. ¿Traes preguntas?
18. ¿Qué tipo de preguntas llevabas a la asesoría?
19. ¿Cuéntame qué tipo de duda o dificultad fue la más recurrente en el proceso?
20. ¿Cómo trabajas fuera de las asesorías?
21. ¿Qué haces normalmente en tu trabajo independiente? Descríbelo.

Estrategias y recursos

22. Como el fin del Plan Umbrella es lograr unos objetivos en el aprendizaje de inglés ¿qué acciones llevas a cabo para lograr este o estos objetivos?
23. Cuéntame de las estrategias que usas para ayudarte en tu proceso, ¿en qué consisten?
24. ¿Cómo las aplicas?
25. ¿Qué haces?
26. De todas estas estrategias, ¿cuál es la que más usas? ¿por qué?
27. ¿Cuál estrategia te parece más útil?
28. ¿En dónde llevas un registro de lo que haces?
29. ¿Cómo manejas el portafolio?
30. ¿Cuéntame si reflexionas sobre tu proceso? ¿Qué haces? ¿Cómo?
31. Retomando los objetivos a lograr en el Plan Umbrella. ¿Qué recursos

utilizas?

32. ¿Cómo escoges los recursos a utilizar?

33. ¿Cómo los utilizas?

34. ¿Unes los recursos y los objetivos de alguna manera?

Interpersonalidad

35. Anteriormente mencionamos las asesorías ¿Cómo te sentías en ellas?

36. ¿Cómo era tu relación con el asesor?

37. ¿Con qué frecuencia se reunían?

38. ¿Cómo era tu relación con el personal de Studium?

39. ¿Buscaste ayuda en algún momento?

40. ¿cuándo?

41. ¿por qué? ¿por qué no pediste ayuda?

42. ¿a quién acudiste?

Persistencia

43. En el proceso de culminar el Plan Umbrella, ¿qué dificultades encontraste?

44. ¿Cómo las superaste?

45. ¿Qué te hizo continuar?

46. Cuéntame de tus capacidades para aprender. ¿Cómo te sentiste en el proceso? ¿Por qué? ¿Qué salió bien? ¿Qué no salió tan bien?

Evaluación

47. Cuéntame si le hacías seguimiento a tu aprendizaje. ¿Cómo?

48. ¿Qué criterios utilizaste?

49. ¿Cómo los escogiste?

50. ¿Coincidían tus criterios con los criterios de las evaluaciones que hacían parte del Plan Umbrella?

51. ¿Eras conciente de los criterios con los que se te iba a evaluar?

52. ¿Cómo te preparabas para las evaluaciones?

Trabajo independiente

53. ¿Cómo ha influido el Plan Umbrella en el desarrollo de tus habilidades?

54. ¿Cómo percibes tu proceso de aprendizaje en el Plan Umbrella?

55. ¿En qué influyó el trabajo que realizaste?

56. ¿Qué habilidades adquiriste o mejoraste durante el Plan Umbrella?

57. ¿Que aprendiste en el Plan Umbrella?

58. Cuéntame ¿en qué aspectos ganaste seguridad?

59. ¿Piensas continuar el proceso de aprendizaje?

60. ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Con quién?

61. ¿Volverías a tomar el Plan Umbrella?