

EL ALUMNO DE L2: AUTONOMÍA Y COLABORACIÓN EN EL MARCO DE UN CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO Y TECNOLÓGICO

VÍCTOR COTO ORDÁS
Universidad de Oviedo (Oviedo, España)
Profesor contratado
cotovictor@uniovi.es

Resumen: La irrupción de nuevos modelos pedagógicos ha traído consigo la creación de entornos de aprendizaje en los cuales los estudiantes deciden lo que se aprende y cómo se aprende; escenarios más abiertos y participativos en los que prima un aprendizaje activo y centrado en los procesos, la acción o el alumno. Mientras tanto, las propuestas de ciertos métodos de enseñanza de lenguas llevan décadas poniendo el énfasis en la colaboración y la interacción. Asimismo, hemos de tener en cuenta las implicaciones del uso masivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tanto en el ámbito educativo como en nuestra vida diaria, ya que ahora los alumnos construyen su conocimiento fuera del aula a través del aprendizaje informal y de internet y gestionan sus propios entornos personales de aprendizaje.

Palabras clave: autonomía del alumno, aprendizaje colaborativo, enfoque comunicativo, aprendizaje virtual, aprendizaje informal, PLE

Abstract: At a time when learning environments grow more flexible and participative, it is necessary to address the issue of the leading role of the learner and revise our methodological approaches to L2 teaching. A new educational paradigm, based on constructivist theories, is now promoting a more democratic learning environment in which learners can decide what and when to learn while L2 teaching methods have been advocating collaboration and interaction in class for decades. As a matter of fact, communicative approaches to language teaching have been promoting since the 70s an active role by language learners. Besides, as we enter the information age and make a widespread use of ICT as a learning tool as well as for leisure, learners tend to build their knowledge socially through informal learning activities on the internet and managing their own personal learning environments.

Key-words: Learner's autonomy, collaborative learning, communicative approach, elearning, informal learning, PLE

1. LA TRANSFORMACIÓN DEL PAPEL DEL ALUMNO

Desde mediados del siglo xx se ha venido produciendo paulatinamente una transición desde modelos educativos centrados en el profesor, en los que predominaban las actividades de carácter expositivo, hacia otros modelos más centrados en el alumno, en los que se concibe el aprendizaje como un proceso de descubrimien-

to y construcción del conocimiento a través de la práctica activa y de la colaboración con otros estudiantes.

Precisamente, uno de los motivos que ha propiciado la aparición de un nuevo paradigma educativo lo constituye el consenso sobre el papel protagonista del alumno en el proceso de aprendizaje, hecho especialmente patente en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Hoy en día, el docente no se limita a facilitar el acceso a los contenidos o a resolver dudas sino que se implica en el desarrollo y la aplicación de las destrezas y competencias por parte de los alumnos; lo cual supone un marcado paso adelante respecto a los entornos de aprendizaje cerrados y unidireccionales que eran la norma hasta mediados del siglo pasado.

La introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación ha acelerado este cambio de paradigma propiciando un cambio real de protagonismo en el proceso formativo: el alumno ha pasado a ser el centro de su formación y el resto de elementos, incluida la tecnología y los propios profesores, están a su servicio. De hecho, la convergencia entre los modelos pedagógicos que han servido de base para el desarrollo del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador –con sus nuevos métodos, técnicas y estrategias didácticas– y los enfoques comunicativos de enseñanza de lenguas ha desembocado en la creación de entornos de aprendizaje más abiertos y participativos. A este respecto, coincidimos con Lewis y Spencer (1986) en que un entorno de aprendizaje abierto –bien sea de carácter presencial o a distancia– es aquel en que el alumno toma las decisiones con respecto a qué va a aprender, cómo, dónde y cuándo aprender.

Por todo ello, a pesar de que las nuevas tecnologías de internet pueden constituir el soporte de todo tipo de métodos de enseñanza, dada su capacidad para adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos, en el caso particular del aprendizaje virtual y de los enfoques comunicativos de enseñanza de lenguas podemos identificar ciertos rasgos comunes: participación, interacción, autonomía...

2. EL CURRÍCULO FUNCIONAL Y LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS CENTRADOS EN EL PROCESO

Aunque su uso implique una nueva forma de trabajo, el potencial de los “instrumentos tecnológicos usados en la enseñanza de L2 está inherentemente ligado a un enfoque teórico y metodológico que guíe su aplicación” (Salaberry, 1996: 7). Por ese motivo, debemos familiarizarnos por igual con los modelos pedagógicos que subyacen a los principios que rigen el aprendizaje de lenguas asistido por orde-

nador y con los distintos enfoques metodológicos en el campo de la enseñanza de segundas lenguas.

En las últimas décadas, la enseñanza de lenguas ha ido evolucionando y adaptándose conforme iban surgiendo nuevos enfoques metodológicos con nuevos principios y exigencias, fruto de nuevas teorías de aprendizaje. Así, por ejemplo, basándose en una teoría de la lengua como el Estructuralismo y en teorías pedagógicas de carácter conductista surge en los años sesenta el “método audiolingual”. Una muestra del tipo de ejercicios estructurales característicos de este método podrían ser los *drills*, unas actividades de práctica muy controlada diseñadas para automatizar contenidos gramaticales, léxicos o fonológicos como reconstruir un enunciado del tipo “Juan desayuna por la mañana” a partir del siguiente *input* “La mañana/Juan/desayunar/por”.

Según Breen (1990: 9-10), esos métodos proponían un tipo de currículo centrado en organizar los contenidos que se pretendían enseñar y aprender con criterios basados en la organización lingüística y sistémica de la lengua; esto es, priorizando la corrección lingüística y el uso correcto de la lengua y sus reglas. Es lo que él denomina “currículos formales”.

Frente a esa concepción de los currículos, en los *syllabi*¹ funcionales se dio un vuelco a las programaciones al comenzar a poner el énfasis en potenciar la competencia comunicativa de los alumnos. En este tipo de currículos, todos los elementos del programa deben contribuir a que los alumnos desarrollen una serie de competencias que les permitan desenvolverse de manera eficaz en situaciones reales de comunicación.

En relación con este último aspecto, en los programas funcionales se prestaba más atención a algunos aspectos analizados por la teoría de la comunicación como son la situación y el contexto, elementos sin los cuales sería imposible entender un mensaje en una situación concreta de habla. Así mismo, basándose en la Teoría de los Actos de Habla, se reconoce la importancia de otros factores como las presuposiciones de los hablantes o el conocimiento del mundo que estos puedan tener.

Hablar una lengua es realizar actos de habla, actos como: afirmar algo, dar órdenes, hacer una pregunta, prometer algo, etc.; y de forma más abstracta, actos como: la referencia o la predicación. Y en segundo lugar, todos estos actos son posibles y se realizan de acuerdo a ciertas reglas de uso de los elementos lingüísticos [...].

La unidad de comunicación lingüística no es, tal se aceptaba de manera general, el símbolo, la palabra o la oración, sino más bien la producción o aparición de un símbolo, una palabra o una oración en la realización de un acto de habla (Searle, 1969: 16).

¹ Programaciones; currículos; temarios.

Conforme se producían avances en el campo de las teorías de adquisición se ha ido rompiendo el equilibrio entre estos dos tipos de currículos, inclinándose poco a poco la balanza hacia el lado de las programaciones funcionales al empezar a otorgársele una gran importancia a la interacción en la planificación de programas, no solo como objeto de aprendizaje sino como el vehículo del mismo.

Este reposicionamiento ha propiciado que se comenzaran a diseñar muchas más tareas con el objetivo de favorecer la interacción y el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación favoreciendo un desplazamiento del foco de atención desde la estructura de la lengua hacia la comunicación, lo cual nos ha hecho replantearnos nuestra forma de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Más concretamente, ha propiciado que se haya pasado de enseñar estructuras gramaticales a tratar de enseñar la lengua en su contexto.

Aunque para muchos autores esto ya supuso un paso adelante, los nuevos programas funcionales –entre los que podemos contar aquellos denominados “comunicativos”– continuaban basándose en la forma lingüística y en el trabajo con los distintos componentes de la competencia comunicativa: la competencia lingüística, la competencia pragmática y sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. No obstante, poco a poco comenzaron a levantarse voces que proclamaban que era necesario ir incluso más lejos e incluir en las programaciones los procesos de comunicación, lo cual servirá de caldo de cultivo para la aparición de los programas procesuales y del “enfoque por tareas”. En este sentido, y partiendo de consideraciones de carácter cognitivo, Martín Peris (1998: 4) habla de esa dicotomía entre programaciones y currículos basados en la forma y aquellos basados en procesos² distinguiendo entre:

- Programas “externos, heterodirigidos”, que se centran en una serie de contenidos que se han de aprender –esto es, los “rasgos propios de una lengua extranjera”– y que están “dirigidos por la autoridad”. En ellos se deja la toma de decisiones en manos del profesor y se evalúa el éxito o fracaso del alumno en términos de logro o maestría.
- Y otro tipo de programas, denominados “internos o autodirigidos”, centrados en la manera de aprender. En ellos no existe una selección previa de contenidos, y la determinación de los objetivos se realiza mediante la negociación entre el profesor y los alumnos.

Precisamente, el reconocimiento del papel del alumno en el proceso de aprendizaje es uno de los factores que más ha influido en el desarrollo de nuevos enfoques centrados en los procesos en vez de en los contenidos, bien sean estas estructuras

² Realmente, White (1988:59), una de las “fuentes de autoridad” mencionadas por Martín Peris (2000), distingue entre “Programas A”, centrados en los contenidos, y “Programas B”, centrados en la manera de aprender una lengua extranjera.

sintácticas o nociones como ‘ir de compras’; funciones como ‘saludar’, ‘preguntar el precio’ o ‘regatear’ y exponentes del tipo ‘¡Buenos días!’ o ‘¿Cuánto cuesta?’.

3. EL PROCESO CENTRADO EN EL ALUMNO

Tal como hemos dicho, uno de los aspectos fundamentales del cambio de paradigma educativo consiste en la transición desde una concepción del aprendizaje centrada en el profesor, o “enfoque objetivista”, hacia una concepción que sitúa al alumno en un papel protagonista: el “enfoque constructivista”.

Según Salinas, Pérez y de Benito (2008: 12), en el primer tipo de enfoque, los docentes pretenden transferir “conocimiento desde las fuentes archivadas y desde el cerebro del profesor al del alumno” mediante presentaciones y explicaciones, tal y como ocurría en las teorías pedagógicas basadas en el conductismo; según las cuales, “todo aprendizaje tiene lugar según el método de buscar-a-ciegas o ensayo-y-error” (Skinner, 1971: 207). Por su parte, los enfoques constructivistas insisten en que el conocimiento tiene que ser descubierto y construido a partir de la práctica activa.

El énfasis que se puso en adaptarse a los diferentes estilos cognitivos y en la construcción del significado como un proceso individual derivó en una mayor autonomía del alumno y en una mayor capacidad de “tomar las riendas del propio aprendizaje” (Holec, 1981: 3). A este respecto, Knowles (1975) concibe la autonomía del estudiante como una capacidad no innata sino adquirida, de la que este dispone para gestionar su propio aprendizaje; un concepto que, según él, enlaza con la libertad, la motivación y la responsabilidad:

Hay pruebas de que las personas que toman la iniciativa en su aprendizaje (estudiantes proactivos) aprenden más cosas y mejor que las personas que se sientan a los pies del profesor de forma pasiva, esperando a ser enseñados (estudiantes reactivos). Los primeros entran en el aprendizaje con más determinación y con una mayor motivación. También tienden a retener y a hacer uso de lo que han aprendido mejor y durante un mayor tiempo que los estudiantes reactivos (*ibid.*: 14).

A propósito del aprendizaje autónomo de lenguas, autores como Little (1991) y Nunan (1999) han definido la autonomía como la capacidad para colaborar con otros individuos con el fin de mejorar la competencia lingüística y como un proceso activo, ya que es el propio alumno quien construirá conocimiento a partir de la interacción con el profesor, los compañeros y los materiales del curso.

Se trata, por tanto, de un proceso caracterizado por un mayor control y una mayor responsabilidad por parte del alumno: el control que le otorga poder opinar sobre sus expectativas, la docencia y el modelo educativo, y la responsabilidad de tener que gestionar su trabajo de forma autónoma, administrar plazos de entrega y negociar su participación en actividades de tipo colaborativo.

Todo ello se ve favorecido por un nuevo énfasis en la interacción entre todos los actores del proceso de enseñanza/aprendizaje y por la creación de canales de participación que facilitan la tarea de compartir información y recursos. A este respecto, otro concepto fundamental dentro de este nuevo orden de cosas es el de “iniciativa”, que se refiere sobre todo al grado de implicación del alumno y a su disposición a cooperar con los demás estudiantes, a asumir riesgos y a elaborar hipótesis.

Por lo que respecta a la didáctica de lenguas, autores como Nunan (1988), que sentó las bases del enfoque por tareas, han insistido en poner la comunicación al servicio del alumno y de sus expectativas, de tal manera que han reaparecido algunos aspectos que habían quedado marginados de la enseñanza de lenguas, como la negociación del currículo y la autonomía en el aprendizaje. De hecho, Stenhouse (1981: 29) define el ‘currículo’ como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y que pueda ser trasladado de manera efectiva a la práctica”.

En nuestra disciplina, además, debemos ayudar al estudiante a que desarrolle estrategias de aprendizaje que le permitan convertirse en un “hablante intercultural”, un “agente social” y un “aprendiente autónomo” a lo largo de toda la vida, tal como postula el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Pero solo podremos lograr este objetivo a través de un proceso de andamiaje³ que permita al alumno ser cada vez más independiente, ya que “cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo” y este tipo de aprendizaje “se puede fomentar si ‘aprender a aprender’ se considera un aspecto fundamental del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden” (Consejo de Europa, 2001: 140).

En esta misma línea, Martín Peris (1998: 8) destaca que “El acento se desplaza hacia el sujeto agente del proceso de aprendizaje, y el papel del profesor (con las funciones que comporta) se establece por referencia a las actividades y los proce-

³ Bruner (1983: 60) denomina “andamiaje” al proceso de creación de una estructura provisional por parte del estudiante con el apoyo del docente o los pares más capacitados, lo que le servirá de punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes. En este sentido, el alumno tiene a su interlocutor como guía.

sos del discente. Así, se llega a hablar del ‘buen discente de lengua’ (*the good language learner*), no como el ‘buen alumno’, sino como aquel que mejor fruto extrae de sus esfuerzos por aprender”.

Si retomamos la idea de la adquisición o construcción del conocimiento, algunos pedagogos consideran que, en el nuevo contexto educativo del que el aprendizaje virtual constituye un claro exponente, se debería fomentar el pensamiento crítico y desarrollar una capacidad de auto-aprendizaje que acompañe al alumno a lo largo de su vida (Garrison y Anderson, 2010: 30). Además, desde presupuestos constructivistas se parte de una consideración holística del alumno que concibe la construcción colectiva del conocimiento como un proceso que debe partir de la atención a los factores afectivos, subjetivos e intersubjetivos del alumno. De hecho, aunque se reconoce que el aprendizaje es un proceso de construcción de significado de carácter personal, ahora se considera que el aprendizaje –en particular, el aprendizaje de lenguas– es fruto de un proceso social.

4. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Los modelos de aprendizaje colaborativo surgen como una propuesta didáctica que se comienza a potenciar a raíz de la aparición de los enfoques centrados en el alumno –encuentra su sustento teórico en los principios de la psicología cognitiva y del constructivismo social– y su característica principal consiste en organizar el aula en pequeños grupos de trabajo.

La irrupción de las TIC en la educación ha incrementado aun más el uso de estos modelos de aprendizaje con el propósito de fomentar un método de trabajo cooperativo; lo cual supone un marcado paso adelante con respecto a los entornos de aprendizaje cerrados y “unidireccionales”, que eran la norma hasta prácticamente finales del siglo pasado, y enlaza con los presupuestos de Lewin de que la construcción del conocimiento es el resultado de un proceso social e intersubjetivo que se activa gracias a la interacción.

Los planteamientos de Lewin sientan las bases del modelo de aprendizaje cooperativo descrito por autores como Johnson, Johnson y Holubec (1992), según el cual, el aprendizaje parte de una serie de actos de interacción social y de negociación que propician un proceso cognitivo de tipo superior.

Por su parte, Vygotsky considera que los aprendices obtienen un gran beneficio de ese “diálogo social” al interactuar con sus pares, bien sean estos de su mismo nivel o un poco más expertos, ya que estas interacciones propician la creación de un entorno de aprendizaje que favorece la creatividad y la relación entre iguales. Esta idea subyace a su concepción de la “zona de desarrollo próximo”, que él

definió como la distancia que separa lo que un niño es capaz de hacer por sí solo, o “zona de desarrollo real”, y lo que el niño puede hacer con la ayuda de otros, o “zona de desarrollo potencial”. Según Vygotsky (1978: 46), esa distancia viene determinada “por la capacidad para resolver problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus pares más capacitados”, por lo que entronca con la noción de andamiaje descrita por Bruner.

Salinas, Pérez y De Benito (2008: 42-46) nos citan algunas de las principales técnicas que favorecen la interacción en grupo y el trabajo colaborativo: el trabajo en parejas, la lluvia de ideas, la rueda de ideas, las votaciones, los debates, los pequeños grupos de discusión, la controversia estructurada, los grupos de investigación, las simulaciones y juegos de rol, el estudio de casos, el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas y la investigación social; muchas de las cuales han sido usadas muy ampliamente en diferentes métodos de enseñanza de lenguas, especialmente por el método comunicativo y por el enfoque por tareas.

A propósito del uso del aprendizaje colaborativo para la enseñanza de lenguas, Williams y Burden (1997: 176) afirman que una segunda lengua se adquiere mediante un proceso de “comunicación significativa”; esto es, a través de un proceso de “interacción, negociación y transmisión de significados en situaciones intencionales”. Esa interacción tiene lugar entre dos o más estudiantes que adquieren el conocimiento del sistema lingüístico mediante el intercambio y la negociación del significado⁴.

Los estudios en teorías de adquisición han investigado, asimismo, la relación existente entre las actividades colaborativas y la vertiente afectiva, constatando que el aprendizaje colaborativo aumenta la motivación del alumno en proporción directa al nivel de logro de las metas que este se hubiera fijado y a la contribución personal que haya realizado. A la vez, este método facilita que se desarrollen actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua mejorando la “autoimagen” del alumno y disminuyendo su ansiedad.

Si nos centramos en el aspecto lingüístico, las actividades de tipo colaborativo estimulan la interacción y la negociación del significado entre los alumnos; lo que favorece que estos incorporen una mayor variedad de funciones lingüísticas. Asimismo, se le otorga una mayor importancia al desarrollo de la competencia prag-

⁴ Aunque el concepto de “negociación del significado” se ha usado también en el campo de la adquisición y el aprendizaje de lenguas, se trata de un concepto procedente del campo del análisis del discurso y tiene que ver con el principio de cooperación formulado por Grice (1975: 45), quien afirma que, gracias a la cooperación, los hablantes negocian el significado para construir interacciones que tengan sentido. En palabras de Thomas (1995: 22): “el significado no es algo inherente a las palabras tan solo, ni es producido solo por el hablante, ni solo por el oyente. La construcción del significado es un proceso dinámico, que incluye la negociación del significado entre hablante y oyente, el contexto de enunciación (físico, social y lingüístico) y el potencial de significado de una enunciación”.

mática, a partir de la cual se desarrollará la competencia lingüística en vez de al revés.

Gros Salvat (2000) reflexiona sobre el modelo propuesto por Vygotsky a propósito de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera reconociendo “el carácter interactivo del proceso entre el que enseña y el que aprende” y que “la construcción del conocimiento deja de ser algo individual para convertirse en algo compartido”; cuestión sobre la que existe un amplio consenso entre los profesores de lenguas, que encuentran en el modelo de aprendizaje colaborativo el marco propicio para la creación de un contexto de enseñanza comunicativo basado en la interacción y la cooperación entre los alumnos.

En el contexto del nuevo paradigma tecnológico, esos métodos se valen de la tecnología para facilitar, según Höghielm (1998), que los alumnos trabajen juntos en la realización de una tarea o en la resolución de un problema a través de procesos de colaboración en grupo, para lo cual se supera el enfoque tradicional presencial o a distancia pasando a uno virtual y de una interacción unilateral –profesor-alumno– a una multilateral –profesor-alumno, alumno-alumno– dentro de un proceso de colaboración en red que favorece el desarrollo de las dimensiones social e individual del aprendizaje.

Autores como Khan (1997: 17) han sintetizado lo que supuso para el aprendizaje colaborativo la irrupción de las TIC y las nuevas oportunidades que estas nuevas tecnologías proporcionan para la participación activa, la interacción, la cooperación y la comunicación al afirmar que el aprendizaje colaborativo favorece la cooperación entre profesores y alumnos; que las plataformas educativas crean un medio de colaboración, de intercambio de ideas y comunicación y que el intercambio de conocimientos y recursos promueve el pensamiento crítico de los estudiantes, así como el aprendizaje activo e interactivo.

Centrándose en este tipo de aprendizaje colaborativo telemático, autores como McIsaac y Gunawardena (1996) identifican cuatro procesos de interacción que amplían lo planteado por Vygotsky a partir del uso de herramientas tecnológicas como el correo electrónico o los foros de discusión:

- Con el profesor, que debe proporcionar retroalimentación, orientación y motivación.
- Con el contenido, que es lo que permite el trabajo con la materia de estudio.
- Con otros estudiantes, donde se produce el intercambio de información e ideas. En el campo del aprendizaje de lenguas resulta un aspecto crucial que los alumnos interactúen entre sí para realizar tareas significativas con un propósito lingüístico.

- Con la tecnología, que incluye el conocimiento y uso de la interfaz; lo cual puede tener sus complicaciones, ya que los estudiantes tienen que acostumbrarse al uso de un tipo de dispositivos con los que no están familiarizados.

Por todo ello, las teorías del aprendizaje colaborativo son de crucial importancia dentro del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, hasta tal punto que ha dado lugar a la creación del concepto de “aprendizaje colaborativo asistido por ordenador”.

5. EL PAPEL DEL ALUMNO EN EL APRENDIZAJE VIRTUAL

La incorporación de las nuevas tecnologías en la educación está propiciando una adaptación por parte del alumnado, que debe desarrollar junto a una competencia básica para el uso de las herramientas técnicas, las habilidades necesarias para desenvolverse en un proceso de enseñanza/aprendizaje en el que dispondrá de una mayor autonomía. Al mismo tiempo, el alumno debe ser capaz de mantener una relación fluida con el tutor y de cooperar con otros alumnos mediante el uso de herramientas y estrategias de trabajo colaborativo.

El nuevo prototipo de alumno nos descubre a un estudiante abierto al cambio tecnológico e incluso ansioso por adaptarse a él; dispuesto a “aprender a aprender” a través de este nuevo entorno educativo y tecnológico y, según Cabero Almenera (1996), “más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones y elección de su ruta de aprendizaje. En definitiva, preparado para el autoaprendizaje, lo cual abre un desafío a nuestro sistema educativo, preocupado por la adquisición y memorización de información”. Los alumnos se conciben, además, como agentes y beneficiarios del proceso de aprendizaje, proceso del que se constituyen en eje central, girando todo lo demás –materiales, docentes e instituciones educativas– a su alrededor.

Estos medios humanos y materiales se encuentran, por tanto, a su disposición para permitirles gestionar un aprendizaje que se puede realizar a lo largo de toda la vida y del que los propios interesados se deben responsabilizar; de ahí que se les realice un seguimiento académico personalizado y continuo por parte del tutor, cuya labor fundamental será, junto a la del asesoramiento pedagógico, la tarea de concienciación o sensibilización del alumnado con respecto a sus obligaciones, ya que la autonomía y la motivación se influyen recíprocamente. A este respecto, tal como afirma Ushioda (1996:2): “los alumnos de lengua capaces de trabajar autónomamente son por definición alumnos motivados”.

Otra diferencia entre el tipo de alumnado en este modelo educativo y el alumno tradicional estriba, según Adell y Sales (2000: 6), en que la educación en línea es educación de adultos y “formar adultos es muy diferente a formar niños o adolescentes. Por tanto, hemos de considerar las características de los adultos, tal como apunta Collins (1998), como estudiantes autónomos, con experiencia previa y orientados hacia metas concretas”.

Aunque los alumnos de cualquier otro ámbito educativo o modalidad de instrucción también han de responsabilizarse de su papel como protagonistas del aprendizaje, los alumnos en un entorno virtual de aprendizaje pueden llegar a sentir una aparente sensación de aislamiento a causa de la distancia física, de las demandas del uso de una tecnología con la que puede que no estén familiarizados y de la falta de estrategias de gestión de la información.

La ansiedad del alumno, la sensación de aislamiento y las propias reticencias y prejuicios con respecto al aprendizaje en línea que nuestros alumnos tengan pueden verse paliados en gran medida si estos se tratan de integrar junto a sus compañeros en una auténtica “comunidad de aprendizaje”: conociendo a otros estudiantes a través de dinámicas de grupo propiciadas por el tutor, apoyándose mutuamente en grupos de estudio, realizando tareas de tipo colaborativo, mostrando respeto hacia los demás, aceptando críticas y comentarios por parte del tutor o de sus compañeros... A este respecto, el alumno debe tener siempre presente que habrá foros en los que la voz del profesor no sea la única que le pueda llegar, puesto que en ocasiones serán los propios estudiantes quienes interactuarán, intercambiarán información, debatirán o propondrán soluciones a los problemas que se planteen, construyendo su conocimiento de forma colectiva.

Esa colaboración propiciará el desarrollo de una actitud crítica reflexiva que permitirá a los alumnos reestructurar sus esquemas cognitivos, darse cuenta de lo que han aprendido y realizar un aprendizaje significativo; ya que estos, al “manipular lo que saben –criticando, haciendo generalizaciones, encontrando relaciones y aplicando recursos–, muestran su entendimiento sobre ese conocimiento” (Salomon y Perkins, 1996: 7).

Al comienzo del curso tal vez sea necesario que el alumno esté en contacto directo con el tutor de manera continua hasta que se familiarice con todas las herramientas y con la metodología, para, a partir de ahí, progresar hacia una autonomía responsable, con lo que la asistencia del tutor será menos necesaria. Para ilustrar esta relación entre el alumno y el tutor, Tedesco evoca la metáfora del aprendizaje de los oficios tradicionales basado en la relación entre el experto y el novicio. Pero a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novicio en el proceso de aprender a aprender es la manera como encuentran, retienen, com-

prenden y operan sobre el saber, en el proceso de resolución de un determinado problema.

6. LOS “NATIVOS DIGITALES” Y EL APRENDIZAJE INFORMAL

Frente a lo que ocurre en el marco de la educación formal, algunos autores han descrito el surgimiento de un nuevo tipo de alumnos en lo que respecta a su actitud ante la tecnología y su forma de acceder a la información. Según ellos, existiría una nueva generación de personas absolutamente dependientes de las nuevas tecnologías que viven conectados a las redes sociales de forma permanente y que hacen un uso continuo de internet y de todo tipo de dispositivos electrónicos: los “nativos digitales” (Prensky, 2001: 1-2).

Este concepto está ligado no solo a un cambio de actitud respecto al papel de las nuevas tecnologías sino también a cuestiones como el cambio en los escenarios y los estilos de aprendizaje. De hecho, los “nativos digitales” tienen una serie de características definitorias que ya describieron Prensky (2001: 2) y, posteriormente, Williams y Rowlands (2007: 13-21) y Cassany y Ayala (2008: 57-62), entre las que podemos destacar que:

- Son multitarea: son capaces de realizar varias tareas simultáneamente.
- Se sienten más cómodos con el hipertexto que con el texto escrito.
- Son multimodales: necesitan acceder a distintos modos de presentar la información, como música, animaciones, videojuegos o fotos.
- Son cooperativos y socializadores: están permanentemente en contacto con su comunidad de amigos y conocidos a través de interacciones rápidas.
- Prefieren escribir en el ordenador que a mano y prefieren chatear o intercambiar mensajes a tener una conversación telefónica.

Debemos, por tanto, familiarizarnos con los nuevos estilos de aprendizaje de nuestros alumnos para ser capaces de rentabilizar algunas de las destrezas y capacidades que demuestran; por ejemplo, la cooperación entre usuarios en línea o la habilidad para acceder a un gran volumen de información. A este respecto, Cassany y Ayala (2008: 60) describen a los nativos digitales como personas acostumbradas al aprendizaje “a través del juego, la simulación, la diversión y la cooperación en línea. Así han aprendido buena parte de lo que ya saben, casi sin darse cuenta, sin esfuerzo, pasándoselo bien. Aprenden unos de otros, socializando todo su conocimiento, preguntando y respondiendo en línea” y son capaces de crear, de manera espontánea, auténticas comunidades de aprendizaje.

Por ello, algunos autores propugnan una adaptación de los estilos de enseñanza de los profesores de lenguas a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Así, resultará necesario proporcionarles, por ejemplo, material en distintos formatos y no crear contenidos digitales poco atractivos y basados exclusivamente en la utilización de textos. Además, algunos alumnos se enfrentan al problema de que carecen de estrategias de gestión de la información.

La *sobrecarga informativa* suele ser la causa más común en el abandono anticipado de los alumnos en cursos *on-line*. Sienten impotencia para manejar la cantidad de información que se va acumulando a medida que el curso se desarrolla, manifiestan ansiedad ante la tardanza en obtener algunas respuestas o tienen dificultades para navegar *on-line* y seguir el hilo de los debates. [...] Con la *adicción informativa* ocurre lo contrario. Los participantes pueden comenzar a “empacharse” con intercambios de correo electrónico o contribuciones a los diferentes foros del sitio del curso; se desarrolla un sentido de urgencia, unido a la frustración por la falta de respuestas rápidas de los demás; necesitan más tiempo para acaparar datos e información, que escapan a los objetivos reales del curso; pueden llegar a aislarse socialmente al pasar mucho tiempo conectados a internet (Valverde y Garrido, 2005: 161-162).

En ocasiones, nos veremos obligados a paliar algún déficit que presenten dotándoles de nuevas destrezas y habilidades, ya que –según han descrito Nielsen (2008) o Williams y Rowlands (2007: 13-21) y, posteriormente, otros autores como Casany y Ayala (2008: 63-64), Ruipérez (2009: 14) y Adell (2011)– los nativos digitales presentan una serie de problemas que guardan relación con su actitud respecto a la búsqueda y el tratamiento de la información:

- No saben hacer una evaluación crítica de aspectos como la credibilidad: creen que todo lo que dice internet, sin importar la fuente, es cierto.
- Carecen de estrategias de búsqueda: no saben distinguir entre lo que es relevante y lo que no, ni seleccionar las fuentes con criterio.
- Tampoco son capaces de “convertir información en conocimiento” (Adell, 2010). Para ese proceso es necesario que los alumnos desarrollen la capacidad de valorar, interpretar y contrastar la información que encuentran.
- Según Nielsen (2008), los nativos digitales leen de media entre un 20% y un 28% del contenido de una página web e inmediatamente saltan a otra, por lo cual no se suelen detener en los fragmentos de texto sino que con frecuencia tan solo leen los enunciados, se fijan en las imágenes o se detienen a ver un vídeo.

- No respetan la propiedad intelectual: para ellos compartir y divulgar información es mucho más importante que respetar la autoría. Hemos de tener cuidado con esto porque, frecuentemente, actitudes como la de “cortar y pegar” dan lugar a situaciones de plagio.

Pese a sus defectos y sus virtudes, nadie discute hoy en día que nuestros alumnos disponen de acceso a una cantidad de información prácticamente ilimitada y que están acostumbrados a acudir por su cuenta a internet para formarse e informarse, para divertirse y para relacionarse; por lo que, si somos capaces de integrar esas prácticas en el aula, estaremos poniendo en valor el aprendizaje informal. De hecho, la propuesta de Cassany y Ayala (2008: 67), de que podemos partir de lo que el estudiante ya es capaz de hacer solo, sin obligación, para integrar las estrategias del aprendizaje informal en el aula entronca con las “prácticas vernáculas” a las que hacía referencia Vygotsky.

La idea de reconocer el aprendizaje informal y aprovecharlo como parte del proceso de formación continua de una persona no es baladí y ha sido recogida por la Unión Europea, que lo pone en relación con el aprendizaje “a lo largo de la vida” y con la aparición de nuevos escenarios de aprendizaje, más democráticos y caracterizados por una mayor igualdad de oportunidades (Machado y Pohl, 2004: 83).

Llevando esta idea un poco más allá, además de favorecer que los alumnos accedan a este tipo de aprendizaje, el aspecto clave consiste en ser capaces de integrar los conocimientos, destrezas y comportamientos de los estudiantes para romper con unos procesos de aprendizaje que tienden a ser muy conservadores; por ejemplo, si nuestros alumnos usan habitualmente los *chats* y las redes sociales, aprovechémonos de ello para crear algún tipo de actividad que tenga que ver con el uso de este tipo de aplicaciones; si nuestros estudiantes están acostumbrados a participar en juegos de rol, hagamos que se involucren en uno que les obligue a practicar las destrezas de la lengua.

7. LA REVOLUCIÓN 2.0 Y LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE

En el contexto del cambio de modelo tecnológico y educativo que se está produciendo con el surgimiento de la “Sociedad de la Información” y el uso cotidiano de internet nos encontramos, además, con un panorama completamente nuevo en el que internet se concibe como un lugar “donde convergen los usuarios, los servicios, los medios y las herramientas [...] donde podemos interactuar con los contenidos, donde la clave es participar, conversar e interactuar” (Educastur, 2007).

Las aplicaciones y herramientas de la web 2.0 como Facebook, YouTube o Wikipedia son exponentes de una nueva actitud hacia el uso de la tecnología, en

la cual se mezclan las posibilidades de comunicación con las de compartir información, divertirse, informarse y formar parte de una comunidad. Frente a usos anteriores de internet en la que el usuario era un mero receptor o consumidor pasivo de información, ahora hay millones de personas que crean contenidos y los distribuyen a través de internet, así como otros tantos que se asocian en comunidades virtuales de usuarios y se comunican entre sí mediante las redes sociales y los *chats*.

Tal como afirma Siemens (2004), gracias a las herramientas de la web 2.0, los internautas construyen su conocimiento a lo largo de toda la vida e incluso, y especialmente, en ámbitos como las redes sociales de internet, lo que entronca con los escenarios de aprendizaje informal a que hemos hecho referencia con anterioridad.

Ahora bien, de la misma forma que la web 2.0 no consiste tan solo en un conjunto de herramientas tecnológicas, sino más bien en la capacidad de usarlas de una manera social y participativa, un entorno personal de aprendizaje –o PLE, por sus siglas inglesas– no consiste en un tipo de aplicación informática, sino que se trata de “la suma de todas las diferentes herramientas que utilizamos en nuestra vida diaria para el aprendizaje” (Attwell, 2007: 4), la mayoría de ellas basadas en el “software social”, y de las estrategias que utilizamos para aprender a través de ellas. Así pues, los entornos personales de aprendizaje tienen que ver, por una parte, con las estrategias de aprendizaje informal y con los estilos de aprendizaje de los nativos digitales que hemos descrito y, por otra, con el uso de las herramientas de la “web social”.

Al poner ambas cosas en relación nos daremos cuenta de que el desarrollo de un PLE le permite al alumno desarrollar ciertas competencias y capacidades para, por ejemplo:

- Fijar sus objetivos de aprendizaje.
- Desarrollar su competencia digital.
- Gestionar su propio aprendizaje, tanto por lo que respecta a los contenidos como a los procesos, ya que “construir un PLE implica buscar, seleccionar, decidir, valorar y, en suma, construir y reconstruir la propia red de recursos, flujos de información, personas con ideas y opiniones interesantes” (Adell y Castañeda, 2010: 25).
- Conectarse y comunicarse con otras personas para así, colaborando con ellos, poder cumplir sus objetivos de aprendizaje.

Por todo ello, hay quienes afirman que este tipo de entornos de aprendizaje constituyen una “evidencia de un futuro de aprendizaje sin escuelas”, temor del que se hacen eco Adell y Castañeda (*ibid.*: 20). Sin embargo, en nuestro PLE, junto a las herramientas de la web 2.0, pueden estar presentes recursos educativos de carácter institucional; por lo que no consideramos los entornos personales de apren-

dizaje como un sustituto de la formación reglada, bien sea de carácter presencial o virtual, sino como un complemento a lo que se hace en el aula. Existen, de hecho, programas que facilitan la integración de todos esos recursos, incluidas nuestras plataformas educativas, en una única red que nos permite ir agregando todos los servicios y aplicaciones que usamos para aprender; es el caso, por ejemplo, de ELGG, una aplicación que integra nuestros blogs, *eportfolio* y herramientas de comunicación en plataformas educativas como *Moodle* (Castaño Garrido, 2008: 48-49).

Por lo que respecta específicamente a la creación de un PLE como medio de profundizar en el aprendizaje de una lengua extranjera, algunos autores aseguran que esto implica el desarrollo de una competencia digital de carácter específico que –basándose en la definición de competencia comunicativa– describen como “la capacidad de una persona para comunicarse de manera eficaz y adecuada en un medio digital [...]”; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados en entornos digitales” (Torres Ríos, 2011).

8. CONCLUSIONES

El nuevo escenario educativo caracterizado por la irrupción de las nuevas tecnologías y por modelos educativos centrados en el alumno y que reconocen el valor del aprendizaje informal requiere una cierta adaptación por parte de todos nosotros, por lo que, para no quedar desterrados de este nuevo paradigma educativo y tecnológico, debemos ser capaces de interiorizar el nuevo papel que se nos tiene asignado, familiarizándonos con los nuevos modelos pedagógicos y siendo capaces de concebir el proceso de aprendizaje de manera holística. Ello nos permitirá crear un tipo de diseño instruccional que nos ayude a elaborar mejores materiales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera y para la enseñanza en línea a partir de la idea de que nuestros estudiantes pueden aprender una lengua de forma activa en el aula, o fuera de ella, y con el apoyo de las potentes herramientas de comunicación presentes en las plataformas educativas y en internet.

En todos estos nuevos entornos de aprendizaje abierto y flexible se podría adoptar un enfoque comunicativo, ya que este tipo de metodología busca capacitar al estudiante para su desenvolvimiento eficaz en situaciones reales de comunicación mediante la interacción y la práctica activa, motivo por el cual debemos proponer actividades destinadas a desarrollar todo tipo de competencias y estrategias lingüísticas. En este sentido, las propuestas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y del Plan Curricular del Instituto Cervantes nos pueden proporcionar ciertas pautas metodológicas a la hora de concretar los objetivos

generales del programa y los específicos de cada nivel, así como para seleccionar el material docente.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ADELL SEGURA, J. (2010): “Etapas por las que se desarrolla la apropiación de las TIC en una Institución Educativa”. (03.01.2011): <http://goo.gl/tQQLbU>
- ADELL SEGURA, J. (2011): “¿Qué es la CD-Competencia Digital?”, Conocity: Ciudad del Conocimiento. (05.03.2011): <http://goo.gl/fv1Xlx>
- ADELL SEGURA, J. y CASTAÑEDA QUINTERO, L. J. (2010): “Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”, ROIG VILA, R. y FIORUCCI, M. (eds.): *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*, Alcoy, Marfil, pp. 19-30.
- ADELL SEGURA, J. y SALES CIGES, M. A. (2000): “Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor”, CABERO ALMENARA J. et al.: *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*, Sevilla, Kronos, pp. 351-372.
- ATTWELL, G. (2007): “Personal Learning Environments. The future of e-learning?”, *eLearning Papers*, II (1), Barcelona, PAU Education, pp. 1-9.
- BREEN, M. P. (1990): “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas”, *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 7-32.
- BRUNER, J. S. (1983): *Child's talk: Learning to Use Language*, Oxford, OUP.
- CABERO ALMENARA, J. (1996): “Nuevas tecnologías, comunicación y educación”, *EDUTECA (Revista Electrónica de Tecnología Educativa)*, 1, Palma de Mallorca, Asociación para el desarrollo de la Tecnología Educativa y de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. (10.02.2010): <http://goo.gl/nQmGs0>
- CASSANY, D. y AYALA, G. (2008): “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”, *Participación Educativa*, 9, Madrid, Consejo Escolar del Estado, pp. 53-71.
- CASTAÑO GARRIDO, C. M. (2008): “Educar con Redes Sociales y web 2.0”, *Eduweb (Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación)*, 2 (2), Carabobo, Universidad de Carabobo, pp. 33-50.
- COLLINS, M. (1998): “I know my instructional technologies: it's these learners that perplex me!”, *DEOSNEWS*, 8 (9), University Park (Pennsylvania), Penn State University, pp. 1-11.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC-CEA, 2002.

- EDUCASTUR (2007): “Web 2.0 y Educación”, *Educastur.es*. (26.03.2009): <http://goo.gl/Cm6fi4>
- GARRISON, D. R. y ANDERSON, T. (2010): *El e-learning en el siglo XXI*, Barcelona, Octaedro.
- GRICE, H. P. (1975): “Logic and conversation”, COLE, P. y MORGAN, J. (eds.): *Studies in Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, pp. 41-58.
- GROS SALVAT, B. (2000): *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, Barcelona, Gedisa.
- HÖGHIELM, R. (1998): “ODL-Aprendizaje a Distancia: algunas reflexiones didácticas desde el punto de vista sueco”, CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (coord.) *et al.*: *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, Actas del Congreso EDUTEC'97*, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 28-37.
- HOLEC, H. (1981): *Autonomy in foreign language learning*, Oxford, Pergamon.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1992): *Advanced Cooperative Learning*, Edina, Interactive Book Company.
- Khan, B. H. (ed.) (1997): *Web-based Instruction*, Englewood Cliffs, Educational Technology.
- KNOWLES, M. S. (1975): *Self-directed learning*, Nueva York, Association Press.
- LEWIS, R. y SPENCER, D. (1986): *What is Open Learning? (Open Learning Guide, 4)*, Londres, Council for Educational Technology.
- LITTLE, D. (1991): *Learner autonomy I: Definitions, issues and problems*, Dublín, Authentik.
- MACHADO PAIS, J. y POHL, A. (2004): “Los dilemas del reconocimiento del aprendizaje informal”, *Revista de Estudios de Juventud*, 65, Madrid, Instituto de la Juventud, pp. 83-98.
- MARTÍN PERIS, E. (1998): “El profesor de lenguas extranjeras: papel y funciones”, MENDOZA FILLOLA, A. (ed.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori, pp. 87-100. (07.04.2011): <http://goo.gl/ECLIWN>
- MARTÍN PERIS, E. (2000): “La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta”, *Frecuencia-L*, 13, Madrid, Edinumen, pp. 3-29.
- MCISAAC, M. S. y GUNAWARDENA, C. N. (1996): “Distance Education”, JONASSEN, D. H. (ed.): *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology*, Nueva York, Simon & Schuster-Macmillan, pp. 403-437.

- NIELSEN, J. (2008): "How little do users read?", *Alertbox*. (10.12.2009): <http://goo.gl/LKqL31>
- NUNAN, D. (1988): *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*, Cambridge: CUP.
- NUNAN, D. (1999): *Second language teaching and learning*, Boston, Heinle & Heinle.
- PRENSKY, M. (2001): "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, I (5), Bingley, Emerald-MCB University Press, pp. 1-6.
- RUIPÉREZ, G. (2009): "Nuevas maneras de aprendizaje y valores en las generaciones 2.0", *ExpoCampus, 7.ª Conferencia Anual sobre las TIC y e-learning*, Madrid. (30.10.2011): <http://goo.gl/JWqewn>
- SALABERRY, M. R. (1996): "Theoretical foundation for the development of pedagogical tasks in computer mediated communication", *CALICO Journal*, vol. 14 (1), San Marcos (Texas), The Computer Assisted Language Instruction Consortium, pp. 5-34.
- SALINAS IBÁÑEZ, J.; PÉREZ I GARCÍAS, A. y DE BENITO CROSSETTI, B. (2008): *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*, Madrid, Síntesis.
- SALOMON, G. y PERKINS, D. N. (1996): "Learning in wonderland: What computers really offer education", KERR, S. (ed.): *Technology and the future of education*, Chicago, University of Chicago, pp. 111-130.
- SEARLE, J. R. (1969): *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, CUP, 1996.
- SIEMENS, G. (2004): "Connectivism: A Learning Theory of the Digital Age", *ElearnSpace.org*. (01/09/2010): <http://goo.gl/0BmNZW>
- SKINNER, B. F. (1971): *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona, Fontanella, 1972.
- STENHOUSE, L. (1981): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1987.
- TEDESCO, J. C. (2003): "Los pilares de la educación del futuro", *Debates de educación*, Barcelona, Fundación Jaume Bofill-Universitat Oberta de Catalunya. (14.07.2009): <http://goo.gl/m40rvX>
- THOMAS, J. A. (1995): *Meaning in Interaction: an Introduction to Pragmatics (Learning about Language)*, Londres, Longman.
- TORRES RÍOS, D. (2011): "Competencia digital y Entornos de Aprendizaje Personal en la Enseñanza/Aprendizaje de LE", *Lolatorres.net*. (12.07.2012): <http://goo.gl/a9CsZO>
- USHIODA, E. (1996): *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*, Dublín, Authentik.

- VALVERDE BERROCOSO, J. y GARRIDO ARROYO, M. C. (2005): “La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 4 (1), Cáceres, Universidad de Extremadura, pp. 153-167.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society*, Cambridge, Harvard University Press.
- WHITE, R. V. (1988): *The ELT Curriculum. Design, Innovation and Management*, Oxford, Basil Blackwell.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1997): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, CUP, 1999.
- WILLIAMS, P. y ROWLANDS, I. (2007): “Information behaviour of the researcher of the future. Work Package II: The Literature on young people and their information behavior”, A British Library-JISC Study. (07.04.2012): <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/ggworkpackageii.pdf>