

сферы общения. Реализация принципа междисциплинарной координации в учебном процессе способствует созданию наиболее благоприятных условий для формирования коммуникативной и профессиональной компетентности в рамках избранной магистрантами специальности. Обучение специальной терминологии важно с точки зрения междисциплинарной координации, поскольку повторяемость терминов на занятиях по научному стилю речи русского языка и на занятиях по спецпредметам способствует прочному усвоению терминологии иностранными учащимися.

Преимуществом в обучении терминологии является важным аспектом организации учебного процесса, поскольку одной из задач обучения уже на этапе предвузовской подготовки является подготовка студентов к обучению в вузе вместе с белорусскими студентами.

Методисты Т.И. Капитонова, В.И. Максимов отмечают, что осуществление преимущественности в обучении языку специальности между подготовительными и основными факультетами позволяет решить такие проблемы, как отбор и разграничение лексико-грамматического материала по языку специальности по этапам обучения, выделение в самостоятельный раздел программы по научному стилю речи минимума синтаксических конструкций, общенаучной лексики и терминологии, обучение языку специальности с учетом специфики и целей на данном этапе. Соблюдение принципа преимущественности обеспечивается включением в учебный процесс таких видов занятий, которые существуют в вузе: лекция, практическое занятие, семинар, лабораторная работа; использование новейших информационных технологий.

С принципами междисциплинарной координации и преимущественности тесно взаимосвязан принцип единого языкового поля, предусматривающий учет преподавателями русского языка и преподавателями спецдисциплин уровня сформированности языковых и речевых навыков и умений у студентов. Преподаватели общеобразовательных дисциплин обучают учащихся понятийной стороне терминов, в то время как задачей преподавателей русского языка является обучение иностранных учащихся правильному употреблению терминов в речи, и только совместная работа преподавателей русского языка и спецдисциплин способствует прочному усвоению иностранными студентами научной терминологии на русском языке.

*M<sup>a</sup> Vicenta González Argüello, M<sup>a</sup> Ángeles García Asenio  
Universitat de Barcelona (Espanya)*

## **CAMBIOS EN LA CULTURA DEL ALUMNO COMO USUARIO DE INTERNET: DEL ROL DE LECTOR DE CONTENIDOS AL ROL DE GESTOR DE CONTENIDOS**

En estos momentos en los que los alumnos son usuarios masivos de las diferentes medios de comunicación interpersonal (e-mail, chats, foros de debate, wikis, etc.) o colectiva (facebook, weblogs, fotoblogs, etc.) (López García 2006: 390) que ofrece internet para mantener y ampliar sus relaciones sociales, en el ámbito educativo también se está intentando utilizar internet de modo que sea mucho más que una herramienta de búsqueda

de información. Para ello se parte de la creencia (Woods 1995: 195) ampliamente extendida entre los docentes y en la sociedad de que los alumnos son ya, por la franja de edad a la que pertenecen (mayores de 18 años), *nativos digitales*; a diferencia de lo que caracteriza al colectivo que conforma el profesorado (mayores de 40 años, en este caso), considerado como *emigrante o analfabeto digital* (López García 2008: G., XXX).

Así, desde la asignatura de Lengua Española de la Facultad de Formación de Maestros (Universidad de Barcelona), hace tres cursos (desde el curso 2005–2006) que se está utilizando la plataforma Moodle con el primer objetivo de contar con una herramienta de gestión de la asignatura que permita ampliar el tiempo de clase y fomentar el trabajo autónomo del alumnado (González Argüello 2007). Con este objetivo, y con la etiqueta de *emigrante digital*, lo cierto es que el uso que el profesorado de la asignatura ha hecho de esta plataforma ha evolucionado en el tiempo a la vez que los profesores hemos ido avanzando en nuestra alfabetización digital. En estos momentos es prioritario para los docentes fomentar el trabajo colaborativo entre los alumnos. En los tres años precedentes, la plataforma ha sido usada casi en exclusiva como repositorio de contenidos preparados por el profesor; y como depósito de actividades y soluciones de actividades propuestas a los alumnos para fomentar su trabajo autónomo e individual.

El curso 2008–2009 ha supuesto un paso más en el uso de la plataforma Moodle. El objetivo de fomentar el trabajo autónomo del estudiante ha derivado en el objetivo de ampliar el uso de la plataforma a la propuesta de actividades que precisen la colaboración entre los diferentes miembros del grupo de alumnos para conseguir un objetivo común. Se trata de que los estudiantes, a través de la interacción en este medio digital, intercambien información, negocien significados, resuelvan problemas hasta llegar a crear un conocimiento compartido. De este modo se ha de conseguir ceder el testigo al alumno para que adopte el rol del profesor tradicional; esto es, para que sea el propio alumnado quien cree y gestione los contenidos de la asignatura y los presente al propio grupo. Es el paso del alumno *usuario y destinatario de contenidos* al *alumno gestor y creador de contenidos* destinados a él mismo y a sus compañeros de curso. Existe la convicción entre los profesores de que este proceso, además de desarrollar las competencias propias del aprendizaje colaborativo (Driscoll y Vergara 1997: 91), va a estimular en el alumnado el desarrollo de su competencia comunicativa en lengua española.

Se ha querido que las primeras actividades diseñadas para el Moodle según este modelo de aprendizaje colaborativo en línea sean llevadas a cabo tanto de forma *síncrona* como *asíncrona*, de modo que un grupo numeroso de hasta 80 estudiantes, es decir, todos los miembros que constituyen el grupo clase, puedan actuar entre iguales de forma colaborativa. A modo de ejemplo, los profesores hemos abierto *foros* para que los estudiantes propongan temas relacionados con la lengua española y su cultura, se han recogido muestras de textos con patologías, producidos a menudo por los propios alumnos a través de la misma plataforma Moodle, a fin de que la comunidad de alumnos proponga una nueva versión del texto, ya sin patologías.

El resultado de la experiencia en los primeros momentos del funcionamiento de los foros o del glosario resultó, con todo, inesperada. Los presuntos *nativos digitales* se han revelado más cercanos a la etiqueta de *emigrantes o analfabetos digitales* y han roto las expectativas de los profesores que, por considerar consabido el funcionamiento de un foro o

de un glosario, no dieron instrucciones previas sobre cómo se establece la comunicación en estos espacios. Así, los estudiantes, en sus primeras intervenciones espontáneas en el foro o en el glosario, obviaron las posibilidades de trabajo colaborativo que ofrecen estas actividades del Moodle. De este modo, los mensajes no se encadenan, sino que cada una de las intervenciones se convierte en una nueva cadena de mensajes sin continuidad. El resultado es la incomunicación, la falta de interacción entre los miembros del grupo, la poca facilidad que ofrece cada alumno para acceder a los conocimientos que va construyendo – otra vez de forma individual–, y que dejan ocultos en un archivo adjunto. Se observa, asimismo, mucha prevención en responder, replicar, revisar, cuestionar, corregir, modificar a un compañero de clase, a un igual: se espera que sea el profesor quien comente el trabajo de cada compañero.

En definitiva, en su entrada en la universidad, los estudiantes aún arrastran rutinas propias de un sistema de enseñanza tradicional, de manera que no logran aún asumir el rol de creadores de contenidos más allá de la parcela de la que ellos individualmente se responsabilizan. No trasladan al Moodle de la universidad su experiencia de *nativos digitales* en espacios de discusión colectiva no universitarios. De este modo desvirtúan las actividades de escritura colaborativa (en la que de la participación de todos en el proceso se llega a escribir el producto final) al convertirlas en actividades de escritura cooperativa (cada uno realiza su parte y finalmente la acoplan para llegar a un «producto final»). (Cita de cooperación / colaboración)

Ha sido, pues, sigue siendo necesario ofrecer pautas a los alumnos para que asuman su nuevo papel de creadores de contenidos y de responsables de su propio proceso de aprendizaje, según es preceptivo en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. La transferencia de las rutinas de interacción comunicativa en las redes sociales en las que ellos participan fuera de la universidad a los entornos académicos debe ser aún un proceso guiado. Por todo ello, al menos en el paso de una enseñanza preuniversitaria a una enseñanza universitaria todavía debe pautarse el trabajo académico colaborativo en espacios como los foros o los glosarios, a fin de aprovechar al máximo las posibilidades de construcción de conocimiento que ofrecen los nuevos entornos de aprendizaje.

**E.A. Горн**

*СибАГС (Новосибирск, Россия)*

## **МЕТОД КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ (CASE-STUDY) В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ**

Основная цель реформы образования, которая проходит сегодня в России, — подготовка специалиста, способного мыслить критически и аналитически, принимать решения, выслушивать мнения, полноценно участвовать в деловой коммуникации. Некоторые методисты, например Е.Н. Соловова, считают необходимым уделять время изучению основ делового общения уже в старших классах, так как деловой английский можно смело назвать вторым по важности вариантом изучения языка, после языка для общих целей. Действительно, основами делового общения на изучаемом

БДЭУ. Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт. Бібліятэка.

БГЭУ. Беларуский государственный экономический университет. Библиотека.°.

BSEU. Belarus State Economic University. Library.

<http://www.bseu.by>      [elib@bseu.by](mailto:elib@bseu.by)