

CÓMO DESPERTAR LA CONCIENCIA
LINGÜÍSTICA DE LOS ESTUDIANTES
SOBRE LA COMUNICACIÓN TÉCNICA
ESCRITA A TRAVÉS DE UN MANUAL
ADAPTADO AL EEES

Marta Aguilar Pérez
Clàudia Barahona Fuentes
Universitat Politècnica de Catalunya

RESUMEN

La implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior acarreará nuevos enfoques metodológicos en el actual sistema educativo en nuestro país. Dentro de las ingenierías, los futuros profesionales tendrán que demostrar un cierto dominio en competencias transversales tales como la comunicación escrita dentro de su ámbito técnico. Es por ello que dentro de nuestra universidad hemos desarrollado una publicación con la intención de cubrir esta necesidad. La metodología utilizada se adapta a las distintas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo fomenta el aprendizaje colaborativo a través de un gran abanico de tareas que aportan una flexibilidad y dinamismo al curso. El manual también expone a los estudiantes a una amplia gama de textos técnicos auténticos con la intención de favorecer una práctica de redacción intensiva y extensiva que cubra distintos propósitos y situaciones comunicativas. De este modo, hemos podido comprobar que esta metodología proporciona a los estudiantes herramientas de análisis suficientes para despertar su conciencia lingüística respecto a su competencia así como a sus carencias comunicativas en la redacción de textos técnicos; todo ello constituye un importante paso para que los estudiantes universitarios de distintas ingenierías puedan mejorar su dominio de esta habilidad.

PALABRAS CLAVE: conciencia lingüística, comunicación técnica escrita, metodología adaptada al EEES.

1. INTRODUCCIÓN

La implantación de los nuevos planes de estudio dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea nuevos retos al presente sistema educativo en nuestro país. En primer lugar, se produce un cambio radical respecto al sistema actual de enseñanza-aprendizaje en el que el profesor cede su protagonismo al estudiante. De este modo se pretende fomentar un rol más activo del estudiante, haciéndolo partícipe de la toma de decisiones respecto a su proceso de aprendizaje y promoviendo su pensamiento crítico. Así pues, con este nuevo enfoque el estudiante se responsabiliza de su proceso de aprendizaje y adquiere conocimientos de forma más autónoma mientras que el profesor se convierte en el facilitador del conocimiento inicial y de los recursos necesarios para promover el aprendizaje. La incorporación de metodologías activas en este

nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje favorece un mejor rendimiento académico y ayuda a desarrollar las competencias genéricas del estudiante.

Asimismo, la nueva educación universitaria también debe afrontar la formación en competencias transversales, es decir, aquellas competencias genéricas que debe adquirir un titulado con independencia de su titulación. Estas competencias deben ser apropiadas para la mayoría de las profesiones y aplicables a diversas situaciones (capacidad de aprendizaje, comunicación, creatividad, trabajo en equipo, etc.). Entre las competencias genéricas establecidas por nuestra universidad¹ en los estudios de grado se incluyen el conocimiento de una tercera lengua, la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo. Respecto al conocimiento de una tercera lengua, se promueve preferentemente el conocimiento de inglés con un nivel adecuado² oral y escrito en consonancia con las necesidades que tendrán los titulados y tituladas de las distintas ingenierías. La comunicación oral y escrita tiene como objetivo principal favorecer la capacidad de comunicación de nuestros estudiantes con otras personas sobre los resultados de su aprendizaje, la elaboración del pensamiento y la toma de decisiones, y participar en debates sobre temas de la propia especialidad. También adquiere una especial relevancia la capacidad de trabajo en equipo, dentro de un grupo interdisciplinar o no, con la finalidad de contribuir al desarrollo de proyectos con pragmatismo y sentido de la responsabilidad, asumiendo compromisos y considerando los recursos disponibles. Finalmente, se hace especial hincapié en la capacidad de los estudiantes de detectar sus carencias de forma crítica y encontrar los recursos necesarios para superarlas.

La necesidad de cubrir parte de estas competencias genéricas de nuestros estudiantes nos ha llevado a diseñar un curso que pretende fomentar la comunicación escrita en inglés dentro del ámbito técnico. Así pues, hemos desarrollado una publicación (Bombardó *et al.*, 2008) que incorpora una metodología que se adapta a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes de las distintas ingenierías y que fomenta también el trabajo cooperativo y autónomo. Con ello pretendemos favorecer la práctica de la redacción para que nuestros estudiantes sean capaces de enfrentarse a distintas situaciones comunicativas en su futuro entorno profesional.

¹ La descripción de estas competencias se recoge en los siguientes documentos:

- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre.
- Guies per desenvolupar les competències genèriques en el disseny de les titulacions. Institut de Ciències de l'Educació. UPC (2008).
- Marc per al disseny i la implantació dels plans d'estudis de grau a la UPC. Vicerectorat de Política Acadèmica (2008).

² Al terminar sus estudios los estudiantes deberán acreditar un nivel mínimo correspondiente al nivel B2.2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

2. PROPÓSITO Y ENFOQUE DE UN CURSO DE REDACCIÓN TÉCNICA EN INGLÉS

Uno de nuestros objetivos principales al diseñar esta publicación era ofrecer formación teórica y práctica para que los estudiantes se iniciaran en el registro técnico y en la redacción en inglés de textos científico-técnicos y mejoraran, al mismo tiempo, su habilidad escrita en general. Esta familiarización con el ámbito técnico debía redundar en la ganancia por parte de los estudiantes de una conciencia lingüística y de género. Asimismo, de este objetivo principal se derivaban otros tres: (i) proporcionar un equilibrio entre teoría y práctica, (ii) exponer a los estudiantes a una gran variedad de géneros habituales en el ámbito técnico y (iii) enfatizar la importancia de aspectos contextuales, resultado de entender la redacción como un acto social (Hyland, 2002, 2004).

En primer lugar, era muy importante no caer en un enfoque extremadamente teórico o práctico. Por lo general, los estudiantes de ingeniería españoles llegan a la universidad con niveles muy heterogéneos tanto de conocimiento de la lengua inglesa como de destreza de redacción de textos académicos y formales, con lo cual el enfoque del libro debía mantener un equilibrio entre las explicaciones para entender conceptos y las tareas donde poner en práctica esos mismos fundamentos teóricos. Este punto medio era inexistente en la mayoría de los libros en el mercado, escritos mayoritariamente por autores norteamericanos y dirigidos a un público universitario norteamericano.

En segundo lugar, el libro contiene múltiples textos auténticos de diferente naturaleza con el fin de exponer los estudiantes a las características y convenciones centrales de los géneros más usuales en el registro técnico. Con ello, se pretende ayudar a los estudiantes a estimular su hábito de lectura, a transferir su conocimiento previo de su lengua materna al inglés y a interiorizar el registro técnico. Basándonos en las teorías bidireccionales de lectura-redacción que apuntan a la interactividad e interdependencia de la lectura y la redacción (Eisterhold, 1990: 92-100; Carson, 1993; White, 2000), es sobretodo durante las primeras semanas del curso, que corresponden con la primera etapa del proceso de la redacción, cuando se hace especial énfasis en la lectura y en la conexión entre ésta y la redacción.

Finalmente, el enfoque de género también permite abordar aspectos contextuales (audiencia, intencionalidad o tono) que explicitan la relación social subyacente en cualquier texto y que se ven reflejados en el discurso técnico. El enfoque de género contempla al escritor relacionándose con el lector (teorías socio-constructivistas) y realizando un acto social con su comunidad discursiva (Swales, 1990; Bhatia, 1993; Hyland, 2002, 2004). De esta forma se hace evidente a los estudiantes cómo los participantes de la comunidad científica interaccionan para construir, rebatir o proponer conocimiento —*a reason to write* en palabras de Hyland (2002).

El enfoque que mejor permitía cubrir los objetivos y prioridades arriba descritos fue un enfoque integrador donde confluían los enfoques de proceso, producto y género. El enfoque de proceso facilita el trabajo colaborativo requerido por el EEES y permite incorporar tareas de organización de la información, de autoevaluación de los puntos fuertes y débiles (Hyland, 2002: 88) y de tipo cognitivo como las de resolución de problemas. Uno de los inconvenientes más importantes del enfoque de proceso es que la corrección gramatical, sintáctica y ortográfica generalmente se trabaja en la etapa final de revisión (*post-writing*). Sin embargo, nuestro curso propone una lista variada de tareas a realizar desde la primera etapa del proceso de redacción (*pre-writing*) dejando al criterio de cada profesor si corrige estas tareas sólo a nivel de contenido o si bien aprovecha también para revisar el texto como producto y su adecuación contextual. Cabe tener en cuenta que los tres enfoques no se deben contemplar como excluyentes ya que se complementan entre ellos (Badger & White, 2000; White, 2000).

3. METODOLOGÍA

El propósito y enfoque de nuestro curso, descritos en la sección anterior, quedan plasmados en el amplio abanico de textos auténticos y tareas diseñadas para cubrir las necesidades de nuestros alumnos de las distintas especialidades de ingeniería. Las diferentes tareas proporcionan a nuestros estudiantes oportunidades de usar el lenguaje de forma real, centrando su atención tanto en el significado como en la forma. Además, esta importante cantidad de material aporta una gran flexibilidad y dinamismo al curso ya que permite al profesor seleccionar lo que considere más conveniente para cubrir las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, el curso también puede ser usado de forma autónoma por los estudiantes ya que incluye las soluciones a las distintas tareas. De este modo los estudiantes podrán centrarse en aquellas explicaciones teóricas y tareas que los ayuden a mejorar sus puntos débiles, adquiriendo al mismo tiempo un rol más activo y responsable en su proceso de aprendizaje.

El criterio general adoptado para agrupar las tareas se basó en si se podían realizar de forma individual o colaborativa. De todas formas, esta división no debe tomarse de forma estricta ya que la flexibilidad de las tareas también permite al profesor decidir cómo las quiere realizar. Por otro lado, subyacente a esta clasificación general, otra clasificación más específica agrupa las tareas en cinco categorías distintas. A continuación ofrecemos una descripción de los diferentes tipos de tareas junto con algunos ejemplos que ilustran las características y objetivos de cada categoría.

- *Reflecting on questions.* Todos los capítulos empiezan con una tarea del tipo *reflecting on* cuya función es anticipar algunos de los aspectos que se desarrollaran a lo largo de los mismos. De este modo se hace reflexionar a los

estudiantes al mismo tiempo que se elicit su conocimiento previo sobre estos aspectos.

REFLECTING ON...

- Do you think communication skills are of minor importance in scientific and technical studies?
- Do you think a technical student can write as well as a humanities student?
- What characteristics do you think distinguish a technical text from a non-technical one?
- How can your knowledge of general purpose English help you towards writing technical documents?

- *Task-based activities.* Estas tareas promueven el uso de distintas técnicas y estrategias de redacción. Además, el nivel de dificultad de estas tareas incrementa a medida que se avanza en el capítulo para aumentar de forma gradual la destreza de redacción de los estudiantes. Con estas tareas intentamos que los estudiantes mejoren su nivel de competencia escrita para que así puedan lograr un mayor éxito en las tareas de carácter más global y de resolución de problemas.

INDIVIDUAL TASK

3-21 This informal passage is written in a telegraphic style. Rewrite it and make the connections between sentences clearer by adding suitable links or making other changes you might consider necessary to improve the passage. Notice that there may be several possible alternatives:

GPS—a Global Navigation System Everyone Can Use

Traditionally, navigation was esoteric science. Someone got fed up and said: «That's it! We've got to have a system that works». That someone was the US Department of Defense. It was a massive undertaking. They had the money (over \$12 billion) it took to do the system right. They came up with something to simplify accurate navigation. It was called the Global Positioning System or GPS. It's based on a constellation of 24 satellites orbiting the earth at a very high altitude. The satellites are high enough. They can avoid problems encountered by land-based systems. The satellites use technology accurate enough. They give pinpoint positions anywhere in the world, 24 hours a day. It is possible to get measurement accuracies better than the width of an average street. GPS was first and foremost a defense system. It's been designed to be impervious to jamming and interference.

What's most exciting is its potential. With today's integrated circuit technology, GPS receivers are fast becoming small enough and cheap enough to be carried by anyone. Everyone will have the ability to know exactly where one is, all the time. Knowing where you are is one of man's basic needs. This new service will become as basic as the telephone. A 'new utility'. That's just the start. Its applications are almost limitless. GPS allows every square meter of the earth's surface to have a unique address. New ways of organizing our work and play will be possible. Imagine a future. In a future a phone book is no longer a paper book. The phone book is a computer database in the memory of your computer. The database stores the exact GPS location of everything. You're looking for a Chinese restaurant; your computer can search through the phone database, find the location nearest to your current location and direct you to it immediately. No more aimless hunting. No more wasted driving.

Source: Hurn, J. (1989). *A Guide to the next utility*. Sunnyvale, CA: Trimble Navigation, 7-11. Reprinted with permission of Trimble Navigation. Ltd.

COLLABORATIVE TASK

4-21 First, individually write a paragraph using one of the patterns of paragraph development described in this book. You may choose any technical or scientific topic you like and know well. Then exchange paragraphs with a peer and revise each other's paragraph with the help of the questions below. Finally, give your colleague some feedback on aspects that could be improved and assign up to one point to every question in order to provide a final mark to the activity. Note that question ten is a general question and that you should assess the paragraph as a whole.

Questions for peer review:

1. Is the topic or main idea of the paragraph clear?
2. Can you identify any topic sentence? Is it appropriate?
3. Are all sentences related to the topic sentence? If not, which sentences are off topic?
4. Are all the supporting ideas included? Is the amount of detail adequate?
5. Does the paragraph display a consistent pattern of organization? Are ideas logically and clearly organized?
6. Are sentences properly connected?
7. Is the vocabulary used adjusted to the intended audience?
8. Is there any sentence whose meaning is not clearly expressed?
9. What are the main grammatical, stylistic and spelling mistakes?
10. What do you think are the strengths and weaknesses of this paragraph? How would you improve these weaknesses?

- *Problem-and-solution tasks.* Estas tareas plantean situaciones de redacción más reales, similares a las que los estudiantes se encontraran durante su futuro profesional, para que se familiaricen con ellas.

INDIVIDUAL TASK

3-47 With the data below, design a table, a bar graph, and a line graph. Then, describe briefly the situation for which each graph would be most appropriate. Finally write a report describing the sales trend over these three months.

Sales of 4 different brands of laptops in a particular area over three consecutive months:

Laptop A	250,000 items (April)	200,000 items (May)	150,000 items (June)
Laptop B	200,000 items (April)	180,000 items (May)	190,000 items (June)
Laptop C	100,000 items (April)	150,000 items (May)	200,000 items (June)
Laptop D	50,000 items (April)	70,000 items (May)	75,000 items (June)

COLLABORATIVE TASK

2-25 Below is a business letter to a client. Read it and decide whether its style and tone are appropriate. If you consider they are not, rewrite it in pairs.

30, West Hampstead
London

30th January 20XX

Dear Tom,

We were so pleased to hear from you after such a long time! You were a very good client of ours for a long time, but out of the blue you broke off the relationship. What was the reason for this interruption? Were you dissatisfied with our products or service? Anyway, I hope we can begin our relationship again, now that you've contacted us.

As you'll see in the brochure I'm enclosing, we've made several important improvements to our products (design and specifications) and, surprising though it may seem, prices have levelled off. I hope you appreciate this, considering the country's inflation rate over the past two years. I hope you find our products interesting enough (our present product range is super!) to place an order soon.

I'll be expecting your reply.

Best wishes,

Jessica Nelson

- *Critical thinking tasks.* En algunos puntos estratégicos del capítulo se incluye un tipo de tarea de carácter más evaluativo para que los estudiantes puedan analizar de forma crítica distintos aspectos y situaciones. Estas tareas van más allá de cuestiones sobre la materia y permiten a los estudiantes identificar puntos débiles, valorar alternativas, evaluar evidencias y emitir juicios.

CRITICAL THINKING

3-45 Studies suggest that different writers from different language cultures use inter-coherence expressions differently. English writers writing in English seem to be more explicit and reader-oriented than some Romance writers writing in English. In view of these different writing practices, which group do you align yourself with? Can you provide a short list of the inter-coherence expressions you usually use?

- *Project.* El proyecto es una actividad globalizadora diseñada para que el estudiante integre los conocimientos adquiridos durante el curso. Esta actividad se divide en tres partes correspondientes a las tres fases principales del proceso de redacción. Además el estudiante la puede realizar siguiendo un enfoque *top-down* o *bottom-up*, para poder así escoger la opción que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje.



PROJECT

STEP 1

Let's begin with the pre-writing stage. In this first step you have to choose a topic of your interest related to your field of studies. This is the topic you will write about in order to develop your project, so think about it carefully in order to make a good choice. This first step is common to both approaches, but from now onwards you will find different instructions depending on the type of approach chosen.

Bottom-up approach



STEP 2

After choosing a topic you should continue with the remaining steps of the pre-writing stage. Here you should:

- *Define the profile of the audience of your intended document. (...)*
- *Decide the most appropriate style and tone. (...)*
- *Gather information and ideas for your document. (...)*
- *Arrange all these ideas in an orderly and coherent way using an outline. (...)*

Top-down approach



STEP 2

In this approach, after deciding on the topic, you should write a first draft of your document. Then:

- *Make sure it accommodates the intended audience and purpose. (...)*
- *Revise the tone and style you have adopted. (...)*
- *Validate the information and ideas in your text. (...)*
- *Identify any omissions or imbalance in your document. (...)*

4. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DERIVADAS DE ESTA METODOLOGÍA

Antes de pasar a describir los efectos observados sobre el despertar de la conciencia lingüística de los estudiantes, es necesario hacer una breve descripción de su perfil. Los estudiantes que participan en esta asignatura de comunicación técnica escrita están cursando segundo curso de ingeniería industrial en la UPC. Al tratarse de un curso optativo, los estudiantes que participan en el mismo demuestran tener una cierta motivación, aunque este interés se debe sobretodo a que la lengua vehicular del curso es el inglés. Su competencia de inglés es muy heterogénea, a causa de las diferencias en la inversión realizada de

forma extracurricular, y la mayoría carece del conocimiento de género y registro necesario en su propia lengua materna.

Con el fin de obtener información sobre la percepción de su evolución y aprendizaje durante el curso, los estudiantes deben responder un cuestionario titulado *Getting to know yourself as a language learner* que se distribuye durante la segunda mitad del curso. Al mismo tiempo se les proporciona información sobre los diferentes perfiles de aprendices de lenguas. Con esta lectura los estudiantes adquieren el vocabulario necesario para expresarse a la hora de responder el cuestionario. El cuestionario se pasó a dos grupos diferentes durante el curso académico 2008-2009. El número total de cuestionarios analizados es 105. Este análisis nos proporciona información sobre su conciencia lingüística y su percepción de sus carencias comunicativas.

Las respuestas del cuestionario fueron analizadas cualitativa y cuantitativamente. Al ser preguntas abiertas, intentamos encontrar una categoría o palabra clave que englobara las expresiones usadas por los estudiantes. Por ejemplo, respuestas del tipo «no encuentro palabras», «me falta vocabulario» y «me cuesta expresar mis ideas» fueron todas agrupadas bajo la categoría *Fluency and Complexity*. Las respuestas donde se mencionaba «conectores» o «coherencia» se agruparon bajo la etiqueta *Coherence*; las que aludían a «usar el tono y estilo adecuado» o «ser persuasivo» se categorizaron bajo *Tone and Style*, las que mencionaban «escoger y organizar las ideas» o «estructurar contenido de forma lógica» bajo *Information Organisation and Structure*. Finalmente, todas las respuestas sobre normas, aspectos gramaticales y ortografía se incluyeron bajo la categoría de *Grammar*.

Para el propósito de nuestro análisis nos centramos en cuatro preguntas principales. El análisis de la primera pregunta, *What is most important for you when writing in English?/What are your priorities, just to communicate or to communicate accurately?*, demuestra que el 69% de los estudiantes priorizan comunicarse con precisión sobre el hecho de simplemente comunicarse. Encontramos dos tipos de justificaciones, las que hacen referencia a la limitación de expresar ideas por escrito por falta de vocabulario y las que hacen referencia a la necesidad que tienen los ingenieros de transmitir información con el máximo de precisión. Cabe recordar que en diversos apartados y actividades del libro se hace reflexionar a los estudiantes sobre la relevancia y diferencia entre contenido y forma; asimismo, al definir las características del inglés técnico se subraya la naturaleza de la información científico-técnica y la necesidad de que su transmisión sea concisa, clara, directa y precisa para que sea creíble y aceptada por la comunidad.

En segundo lugar, la respuesta a *What kind of skills (listening, speaking, writing, reading) are you particularly good or bad at?* confirma resultados de muchos otros estudios: las destrezas receptoras (*listening, reading*) son percibidas como más fáciles y realmente demuestran ser adquiridas antes que las productivas (*speaking, writing*) (Muñoz, 2006). En nuestro caso, las percepciones de los estudiantes muestran la siguiente tendencia, ordenada según su consideración de su propia

actuación de mejor a peor: *Reading-listening-speaking-writing*. La redacción es, por tanto, la destreza en la que ellos dicen tener más problemas. La mayoría argumentaba que en la comunicación escrita adquiere una gran importancia la ortografía y la gramática, aspectos que les resultan sumamente difíciles.

La tercera pregunta, *Which are the main difficulties you encounter when writing in English?*, es de especial relevancia por el tipo de información que nos proporciona. Las respuestas, agrupadas en un total de 11 categorías, fueron las siguientes:

Fluency and Complexity	38%
Grammar	19,2%
Coherence	9%
Tone and style adapted to situation	9%
Tendency to translate from L1	8,4%
Organise, structure and develop ideas	4,2%
Getting started	3,6%
Spelling	3%
Idea generation	1%
Punctuation	1%
Others	1%

Como se puede constatar, los estudiantes dicen verse muy limitados a la hora de expresar sus ideas con precisión y con lealtad a sus pensamientos por falta de vocabulario, expresiones y giros idiomáticos, seguido por sus carencias gramaticales. Esta era su principal preocupación al inicio del curso y a lo largo del mismo. También cabe resaltar, en tercer lugar, su percepción, ganada a través de nuestro libro, de su poco o nulo uso de conectores, o de un uso muy pobre de conectores (como *and, but, so*); ellos mismos utilizan la expresión «falta de coherencia», que desconocían en este sentido antes de empezar el curso. En cuarto lugar, su conciencia de que han de adaptar el nivel de formalidad, el estilo, y el nivel de tecnicismos a cada audiencia y situación es un conocimiento que no tenían de forma tan explícita antes de empezar el curso. Algunos estudiantes también son conscientes que muchos problemas proceden de su mal hábito de traducir y que deben intentar «pensar en inglés». Finalmente, también mencionan la dificultad que tienen de organizar sus ideas y empezar a escribir las primeras líneas de un texto, entre otras.

Finalmente, la pregunta más general sobre *What are your strengths and weaknesses as an English language learner?* nos proporciona las siguientes categorías (ordenadas de mayor a menor frecuencia:

<i>Puntos fuertes identificados:</i>		<i>Puntos débiles identificados:</i>	
Motivación	(37,7%)	Vocabulario y ortografía	(21,9%)
Leo y escucho inglés con frecuencia	(24%)	Redacción (mala gramática)	(21,8%)
Aprendo rápido	(15,3%)	No prestar atención a los detalles	(18,4%)
Hablo y escribo en inglés con frecuencia	(14,4%)	Comunicación oral (poca fluencia)	(13,1%)
Buena memoria	(6,1%)	Mala memoria	(13,1%)
Otros	(2%)	Comprensión oral	(4,3%)
		Expresar ideas	(3,5%)
		Otros	(3,5%)

Así pues, podemos concluir constatando que los estudiantes, conscientes de necesitar mejorar en sus destrezas productivas, sobretudo la redacción, son capaces de diagnosticar sus propias carencias lingüísticas y su falta de conocimiento de género. Nuestro libro, con las actividades de *Reflecting On* y *Critical Thinking*, entre otras, ha contribuido a que ellos tomaran conciencia: (i) de las características del género o registro técnico y (ii) de las habilidades o aspectos que necesitan mejorar para poder escribir textos técnicos.

5. CONCLUSIONES

Aunque con modestia y precaución, nos atrevemos a sugerir que es posible promover y desarrollar la conciencia lingüística y de género con nuestro curso de comunicación técnica escrita en un período relativamente corto de tiempo. Este sería el primer requisito para que los estudiantes puedan, posteriormente, comunicarse por escrito sobre temas técnicos en contextos profesionales y/o académicos. Sin embargo, como es de esperar, no todo son ventajas y efectos positivos. Algunos estudiantes con un nivel avanzado de inglés no tienden a valorar tan positivamente su aprendizaje como los que provenían de un nivel inferior. Su valoración de algunas técnicas de redacción es más bien baja; sin embargo, a menudo demuestran no haber captado el registro técnico a final de curso y sus escritos continúan utilizando un inglés general y coloquial que no corresponde en absoluto al estilo y tono que un contexto técnico requiere. Finalmente, debido a la evaluación continuada, la carga de trabajo semanal y diario fuera de clase de los estudiantes ha ido incrementando significativamente. Esta tendencia ha provocado que los estudiantes entreguen las tareas con una calidad aceptable, pero sin buscar la excelencia.

REFERENCIAS

- BADGER, R. & G. WHITE (2000). «A process genre approach to teaching writing». *ELT Journal* 54: 153-160.
- BELCHER, D. & A. HIRVELA (eds.) (2008). *The Oral-literate Connection. Perspectives on L2 Speaking, Writing, and Other Media Interactions*. Michigan: The University of Michigan Press.
- BHATIA, B.K. (1993). *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- BOMBARDÓ, C., M. AGUILAR & C. BARAHONA. (2008). *Technical Writing. A Guide for Effective Communication*. Barcelona: Edicions UPC.
- CAMPBELL, F. (1995). *ESL: Resource Book for Engineers and Scientists*. New York: Wiley & Sons.
- CARSON, J. & I. LEKI (1993). *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- EISTERHOLD, J.C. (1990). «Reading-writing connection: toward a description for second language learners.» in Kroll (ed.), *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*, 88-101. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYLAND, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- (2002). *Teaching and Researching Writing*. London: Pearson Education.
- HYLAND, K. & F. HYLAND. (2006). *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KROLL, B. (ed.) (1990). *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MUÑOZ, C. (ed.) (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RICHARDS, R. (2000). «How does the development of critical thinking relate to the demands of academic writing in higher education?» in P. Thompson (ed.), *Patterns and Perspectives: Insights into EAP Writing Practice*, 88-116. Reading: University of Reading.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEBER, J.J. (2001). «A concordance- and genre-informed approach to ESP essay writing». *ELT Journal* 55: 14-20.
- WHITE, R. (2000). «From there to here» in P. Thompson (ed.), *Patterns and Perspectives: Insights into EAP Writing Practice*, 4-13. Reading: University of Reading.