

Estrategias para implementar un programa de escritura en estudiantes de enfermería: experiencia piloto *

Strategies to implement a writing syllabus for nursing students: a pilot experience

María Cecilia Arechabala Mantuliz, María Isabel Catoni Salamanca, Natalia Ávila R, Vivian Aedo C, Giselle Riquelme

Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

RESUMEN

Introducción: la implementación de programas de "Escritura a través del Currículum" (del inglés Writing across the curriculum, WAC) ha demostrado mejorar las habilidades de escritura y los conocimientos de la propia disciplina en estudiantes universitarios. El objetivo del presente trabajo fue evaluar algunas de las estrategias identificadas como efectivas para mejorar la escritura de los estudiantes, en un curso piloto de una Escuela de Enfermería.

Métodos: se conformó una comunidad de WAC, integrada por profesores, una asesora lingüística y ayudantes de escritura, y se implementaron estrategias probadamente efectivas. Para evaluar las estrategias implementadas se utilizó una actividad de escritura libre y el instrumento "Evaluación de las tareas de escritura".

Resultados: tanto los profesores como los estudiantes estuvieron satisfechos con las estrategias utilizadas. Por otro lado, aunque los estudiantes no mostraron cambios en la percepción de sus habilidades para escribir, disminuyeron significativamente los errores en los informes que elaboraron.

Conclusión: fue posible identificar estrategias que serían parte de un programa de WAC replicable que permitiría incrementar las habilidades de escritura en los estudiantes.

Palabras claves: estudiantes universitarios, escritura a través del currículo, estrategias educativas.

ABSTRACT

Introduction: Implementation of "Writing across the curriculum" (WAC) syllabuses has shown to improve writing skills and knowledge about the discipline among university students. A pilot course was implemented in a nursing school to evaluate some of the strategies identified as effective to improve writing skills among students.

Methods: A WAC community was constituted, made up of teachers, a linguistic advisor and writing assistants. Proven effective strategies were implemented. Evaluation of the strategies implemented was based on a free writing activity and the tool "Evaluation of writing assignments".

Results: Both teachers and students were pleased with the strategies used. Even though students' perception of their own writing skills did not change, there was a significantly lower number of errors in the reports they wrote. |

Conclusion: It was possible to identify the strategies to be included in a replicable WAC program allowing to improve writing skills among students.

Keywords: university students, writing across the curriculum, educational strategies.

INTRODUCCIÓN

La escritura tiene un gran potencial en el desarrollo de las personas, pues no solo es un medio de registro o comunicación, sino que permite revisar, transformar e incrementar el conocimiento. Las habilidades de escritura no se alcanzan completamente en la enseñanza primaria o secundaria, por lo que debe continuar en la educación superior. Además, los modos de comunicar en esta etapa de formación son diferentes, pues su objetivo es la generación y divulgación del conocimiento.¹⁻⁴

En los años ochenta, para dar respuesta a la necesidad de desarrollar en los estudiantes habilidades de escritura, surge en Inglaterra, y posteriormente en los Estados Unidos, la corriente conocida como "escritura a través del currículum" (WAC, del inglés writing across the curriculum). Se trata de un movimiento pedagógico que pretende establecer la escritura como una herramienta de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, integrándola completamente en cada clase, de cada disciplina.⁴⁻⁷

En este contexto, la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) incorporó dentro de su Plan de Formación General "...estimular en los estudiantes la adquisición de la capacidad de expresión oral y escrita de ideas",⁸ lo que pasó a ser un requisito de todas las licenciaturas que dicta la Universidad a partir del año 2002 (Decretos de Rectoría N°181/2001 y N°160/2002).

El enfoque propuesto por la PUC se alinea con el enfoque "retórico" de escritura en las disciplinas, pues promueve la enseñanza y evaluación de las habilidades de comunicación oral y escrita en un grupo de cursos mínimos denominados "cursos

marcados". Estos cursos se distribuyen a lo largo de los currículum de las diferentes carreras, y consideran como un objetivo más dentro de su programa, el desarrollo de competencias de expresión escrita y oral en los alumnos.⁸

El objetivo del presente trabajo fue evaluar estrategias para un programa WAC centrado en los profesores en un curso piloto.

Marco conceptual de la intervención

Múltiples estudios muestran escasos resultados en comprensión lectora y escritura de los informes de estudiantes universitarios de pre y postgrado.^{4,6,9-13}

Las dificultades de los estudiantes universitarios en lectura y escritura de textos complejos no debiera ser preocupación solo de los profesores de lenguaje, ya que además de incidir negativamente en la adquisición de cualquier saber, influirán en la práctica profesional posterior de los estudiante.^{4,9} Esta realidad preocupa a muchos académicos, pues se sabe que tales habilidades son las que permiten adquirir otros conocimientos y además el desarrollo de la investigación.^{4,9-11,14,15}

Es relevante la implementación de estrategias que hayan demostrado ser exitosas en el desarrollo de estas habilidades a través del currículum, ya que el énfasis en un curso, si bien puede mejorar en cierto grado las habilidades de los alumnos, es insuficiente.¹⁰ En la literatura se encuentran numerosas experiencias exitosas de programas de WAC en diversas disciplinas, la mayoría en Estados Unidos. La evidencia sugiere que el valor de estos programas es que producen en los alumnos una mejoría tanto de la escritura como del aprendizaje de la propia disciplina.^{4,13}

Según Luthy,⁴ la incorporación de los programas de WAC en los currículum de enfermería ayuda a los estudiantes a adquirir competencias en tareas de escritura, desarrollar el pensamiento crítico, lograr habilidades comunicacionales tanto orales como escritas, realizar una búsqueda eficiente de literatura, comprender los informes de investigación y fomentar la incorporación de la evidencia en la práctica clínica.

Los programas de WAC enfatizan que la escritura es un proceso, y que las tareas de escritura deben responder directamente a los objetivos de cada curso independiente de la disciplina de que se trate.⁵ Lo anterior se fundamenta en la idea de que el dominio de la expresión escrita es una competencia independiente de la disciplina,⁵ y un poderoso medio de aprendizaje; de ahí la importancia de la línea "escribir para aprender".¹⁶

Pollard y Easter en el año 2006 señalan que, la percepción de los profesores respecto a la implementación de los programas de WAC dentro de la disciplina, es que los alumnos llegan más preparados a las clases y son más proactivos; lo que redundaría en un alto nivel de discusión en las clases y en una mejor calidad de los trabajos, asociación que sería sinérgica, ya que es más difícil escribir claramente acerca de un tema si no se comprende.¹³

Destacan los programas de WAC que centran los esfuerzos de la implementación en los académicos. Por ejemplo, Pollard y Easter utilizaron con éxito una estrategia centrada en los profesores que consistía en crear protocolos claros de implementación de la enseñanza de la escritura, apoyar a los profesores para que pudieran responder a las demandas del programa de WAC con sus habilidades y su

tiempo, prever los problemas que pudieran presentarse para dar soluciones prácticas que estimularan a los profesores a participar, y crear una comunidad de escritura.¹³

Blakeslee, Hayes y Young también utilizaron una estrategia centrada en los profesores. Esta consistió básicamente en talleres de 45 horas con el objetivo de que los académicos comprendieran los principios y prácticas de los programas de WAC, las formas de incorporar estos principios y métodos en sus clases, la importancia de usar la escritura como un medio para obtener los objetivos del curso y no como un fin en sí mismo, y la necesidad de reformular sus cursos para incluir tareas de "escribir para aprender".¹⁷

Las experiencias anteriores se basan en que es más probable lograr un cambio a mediano plazo en los estudiantes a través de una intervención realizada por los profesores, que ofreciendo cursos especiales de escritura o exigiendo a los estudiantes aprobar un test de escritura antes de graduarse.¹⁷

La literatura reporta que algunos de los recursos exitosos en la implementación de un programa de escritura son: talleres de escritura, tutorías para los alumnos, rúbricas de corrección de trabajos y la revisión por pares.^{4,6}

Los talleres cumplen un rol fundamental. Pollard y Easter proponen trabajar con los profesores el análisis de algunas reglas gramaticales simples, revisión de varios modelos de retroalimentación efectiva y de calificación.¹³

Los estudios muestran que etiquetar los errores de los estudiantes es más efectivo que reescribir la sentencia correctamente; tampoco es necesario explicar detalladamente los errores gramaticales, es suficiente decir que la estructura de la frase no es adecuada.¹³

De este modo, se deben etiquetar los errores con frases como: "redundante", "muy extenso", "no tiene sentido", y orientar a los alumnos a utilizar los recursos disponibles para reescribir el texto. Dichos recursos deben considerar ayudantes especializados y centros de escritura; y cursos o talleres sobre el tema. Por lo tanto, los profesores de las disciplinas no deben "enseñar gramática", sino que deben identificar problemas y dirigir a sus estudiantes a los recursos de tutoría apropiados.^{13,14}

Por otra parte, debe considerarse en la implementación de un modelo de WAC, las barreras relacionadas con la percepción de los profesores respecto de estos programas. Se han identificado tres razones por las que los académicos se manifiestan reacios a integrar la escritura en sus cursos: falta de tiempo, inhabilidad real o percibida para actuar como "especialista en gramática" y la percepción de que el programa de WAC significa cambiar la aproximación pedagógica del currículum.^{6,13}

Por ello, resulta adecuado plantear un modelo de implementación de programas de WAC centrado en los profesores. Este debe tener como objetivo ayudar a los profesores a resolver estos obstáculos y permitirles identificar y trabajar sus percepciones, pues se sabe que la motivación de los académicos y su capacidad de "creer en el programa" son fundamentales para el éxito del mismo.^{6,13}

Se han identificado algunos elementos que permiten predecir el éxito de la implementación de un programa de WAC. Entre estos, destacan la creación de una "Comunidad WAC" fuerte que apoye a los profesores a vencer sus temores y confiar en que son capaces de mejorar la escritura de los estudiantes, una adecuada

relación número de estudiantes-ayudantes de escritura, ayudantes de escritura de la disciplina capacitados, parámetros claros y conocidos de corrección y calificación del trabajo de escritura y la utilización de rúbricas de corrección.^{4,6,13}

MÉTODOS

Se articuló un diagnóstico efectuado en el año 2006 con la evidencia recogida en experiencias WAC extranjeras, con el objeto de evaluar la implementación de un programa piloto de WAC en la Escuela de Enfermería de la PUC.¹⁸

Con el resultado del diagnóstico antes mencionado se elaboraron tres instrumentos adaptados a la realidad de enfermería:

1. Pauta de construcción de textos.
2. Pauta de evaluación de los textos.
3. Un listado, descripción y corrección de los errores más frecuentes encontrados en los textos de alumnos de enfermería.¹⁹

La presente experiencia piloto se aplicó en uno de los ocho cursos seleccionados para enseñar y evaluar la escritura. Los criterios de selección del curso fueron que este requería que los estudiantes realizaran una tarea de escritura y la disposición de los profesores a participar en el proyecto. Se seleccionaron los ayudantes de escritura mediante dos criterios: haber aprobado el curso con buena calificación y contar con habilidades para escribir.

Posteriormente se inició la conformación de la comunidad de WAC, quedando integrada por siete profesores, una asesora lingüista y cuatro ayudantes alumnos.

Para capacitar a los miembros de la comunidad WAC se realizaron talleres en los que se discutió literatura respecto al tema, se revisaron modelos de producción textual y nociones básicas de lingüística que permitieran generar criterios comunes y aplicar instrumentos para la construcción y evaluación de los trabajos escritos.

Previo a la implementación del modelo en el curso, la comunidad WAC sesionó durante cuatro meses para determinar, implementar y evaluar las estrategias que se utilizarían.

El modelo implementado consistió en:

a) *Evaluación de la escritura de los estudiantes antes y después de la implementación del programa de WAC*

Los instrumentos utilizados fueron: "Evaluación de la tarea de escritura" de Schmidt (2004),¹⁴ y la elaboración por parte de los alumnos de un texto breve sobre un tema propuesto por los autores. El instrumento de Schmidt evalúa las percepciones de los alumnos en relación a las tareas de escritura y tiene dos subescalas. La primera recoge las aprehensiones de los estudiantes con respecto a las tareas de escritura (a mayor puntaje mayor aprehensión) y la segunda los beneficios percibidos con la escritura (a mayor puntaje mayor beneficio percibido).

En el texto elaborado por los estudiantes se evaluó la redacción a través de la determinación de los errores y la clasificación de estos en niveles ortográfico, léxico, oracional y textual.

b) *Selección de estrategias efectivas*

Se seleccionaron aquellas metodologías que habían demostrado ser efectivas para aumentar las habilidades de escritura de estudiantes en la literatura y las sugeridas por la asesora lingüística. Estas fueron: seleccionar solo una tarea del curso en la cual se evaluaría la escritura; uso del portafolios; etapas intermedias de revisión de la tarea de escritura, y considerar tan relevante el contenido como la escritura (60 % y 40 % respectivamente de la calificación final) en la evaluación global de la tarea.

c) *Etapas en el desarrollo de la tarea de escritura*

Los alumnos:

- Analizaron la literatura relacionada con el contenido temático de la tarea y realizaron una planificación del texto, la cual fue confirmada por el profesor.
- Elaboraron un primer borrador, que fue revisado por sus pares (compañeros del grupo de trabajo).
- En base a las sugerencias de los pares, elaboraron un segundo borrador que fue revisado por los ayudantes de escritura, y para asegurar su validez el profesor inspeccionó al azar las correcciones de los ayudantes.
- Elaboraron el informe final, que fue revisado y retroalimentado por el profesor en forma personal.

d) *Material de apoyo a la tarea de escritura:*

Tanto en los talleres de profesores y ayudantes como en el desarrollo de la tarea de escritura, fueron utilizados los tres instrumentos elaborados por los autores en un proyecto docente anterior:¹⁸

1. *Errores más frecuentes en la elaboración de informes escritos de alumnos de enfermería:* ejemplifica las dificultades más frecuentes de los alumnos al escribir informes académicos y sugiere pautas para mejorarlos.
2. *Pauta de construcción de informes académicos:* basada en modelos teóricos y lingüísticos de producción textual.^{20,21}
3. *Pauta de evaluación de la tarea de escritura:* etiqueta y agrupa en dimensiones gramaticales los problemas recurrentes en los textos académicos.¹⁸

La pauta de construcción de textos pretendía modelar cognitivamente los pasos necesarios para lograr un orden lógico y sistemático en la escritura.²⁰ Esto incluye:

- *Estrategias para planificar la escritura:* documentarse y elaborar listas y esquemas que reflejen el contenido y la estructura en relación al propósito y destinatario.

- *Estrategias para elaborar la redacción*: dar forma a las ideas, en atención a normas gramaticales y formales.
- *Estrategias para revisar la redacción* : considerar criterios y elementos en la revisión y aplicar estrategias como la revisión entre pares y "dejar descansar" el texto.

La pauta de evaluación consistía en una rúbrica con los diferentes aspectos de redacción y contenido a desarrollar en la escritura. Su principal objetivo fue fijar parámetros y etiquetas claras que permitieran a los estudiantes saber claramente los aspectos que serían considerados en la evaluación, para de este modo tomar conciencia de dichas dimensiones durante la elaboración del texto.

e) *Evaluación de la satisfacción de estudiantes y profesores*:

Puesto que uno de los elementos que la literatura identifica que contribuye al éxito de los programas de WAC es la satisfacción de los participantes con el mismo, se evaluó esta a través de una encuesta elaborada por los investigadores. En el caso de los académicos la encuesta recogía su percepción con respecto a la pertenencia, funcionamiento y el cumplimiento de los objetivos de la comunidad WAC; y en el caso de los estudiantes su satisfacción con el modelo de WAC aplicado en el curso.

RESULTADOS

Las percepciones de los participantes respecto del programa fueron en general positivas. El 64 % de los alumnos y el 90 % de los profesores se manifestó satisfecho con el programa. Sin embargo, coincidieron en que esta tarea debería realizarse en un plazo mayor de tiempo y replantear el rol de los ayudantes de escritura.

Los miembros de la Comunidad WAC se sintieron partícipes del proyecto. Sin embargo, percibieron que los ejercicios para consensuar y obtener criterios de evaluación comunes no fueron suficientes.

Los estudiantes refirieron que los instrumentos de apoyo a la tarea de escritura (pautas de construcción y evaluación e informe de errores) les fueron útiles, valoraron el apoyo de los profesores y ayudantes. Señalaron como útiles para la realización de la tarea, las siguientes estrategias: planificación del texto, revisión - por el profesor- y entrega de las correcciones cara a cara.

En relación con el instrumento "Evaluación de la tarea de escritura"¹⁴ los promedios obtenidos por los estudiantes en el pre y post test fueron similares en ambas subescalas. El promedio obtenido en la escala de aprehensiones, respecto a la tarea de escritura, previo a la implementación del programa fue de: $36,8 \pm 9,56$; mientras que posterior a este fue de $35,5 \pm 9,4$ (sin significancia estadística).

Respecto a los beneficios obtenidos con la tarea de escritura, obtuvieron previo al programa un promedio de $26,4 \pm 2,6$ y posterior a este $26,9 \pm 2,5$ (sin significancia estadística).

Se observó una mejoría en los textos libres escritos por los alumnos, posterior a la aplicación del modelo, encontrándose una disminución -estadísticamente

significativa- de los errores, en la mayoría de los niveles lingüísticos, a excepción del oracional (tabla).

Tabla. Número y tipo de errores de la actividad de escritura de los estudiantes de enfermería (n=33 estudiantes)

	Nivel ortográfico (*)	Nivel léxico (*)	Nivel oracional	Nivel textual (*)	TOTAL
Pretest	118	53	36	39	246
Post test	57	9	29	5	100

*p <0,05

- prueba t para muestras relacioadas: t (32)=8,413; p=0,000. Índice de potencia observada 1.0, tamaño de efecto 1,46 (software G* Power 3).

DISCUSIÓN

Al finalizar el proyecto fue posible identificar elementos relevantes en la implementación de un programa de WAC, entre estos destacan:

- a) La selección de los cursos disciplinares: en los que se implementen estos programas, debe respetarse el criterio de que el trabajo de escritura contribuya efectivamente al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje del curso.
- b) Es recomendable focalizar la enseñanza y evaluación de la escritura en un solo trabajo, aún cuando el curso contemple otras actividades de escritura.
- c) La comunidad WAC debe estar constituida y liderada por profesores interesados en el tema, tal como lo demostraron Blakeslee y otros, en 2002, al evaluar un grupo de académicos voluntarios en un programa de WAC, en contraste con un grupo de control. Ellos concluyeron que los primeros, a pesar de no tener conocimientos sobre el programa, estaban altamente motivados en enseñar y mejorar sus conocimientos y habilidades para hacerlo mejor, por lo que pudieron nivelarse con facilidad en los talleres.¹⁷
- d) Los miembros de la comunidad WAC deben recibir capacitación en materia de escritura, reunirse periódicamente para planificar las actividades asociadas a la misma, resolver aspectos prácticos de la implementación, y evaluar tanto las actividades realizadas con los estudiantes como el funcionamiento de la comunidad. Esta es una de las estrategias que ha demostrado ser más efectiva para motivar a los profesores, pues disminuye el tiempo que emplean en enseñar a escribir a los estudiantes, lo que les permite dedicarse a enseñar en profundidad, los contenidos centrales del curso y a revisar las tareas de escritura.¹³
- e) Los alumnos deben recibir antes de la implementación de un programa de WAC, material de apoyo que los oriente en cómo realizar la tarea de escritura. Entre estos destacan, pautas de construcción y evaluación de textos que consideren tan relevante el contenido como la calidad de la escritura, informes con las dificultades más frecuentes observadas en la elaboración de textos, en alumnos de la propia disciplina, bibliografía relacionada con escritura académica.

f) Para el desarrollo y revisión del trabajo de escritura utilizar un portafolio y revisiones por parte de ayudantes y profesores. Las retroalimentaciones de la tarea de escritura deben darse por escrito y cara a cara. Los tiempos deben ser adecuados a la extensión de la tarea, y graduar la enseñanza a través de los diferentes cursos a lo largo de la formación. Esto es concordante con el estudio de Caffarella y Barnett, quienes concluyeron que personalizar el proceso de retroalimentación permite a los estudiantes mejorar su comprensión sobre cómo mejorar su escrito sin sentirse cuestionado.¹²

En general, los resultados muestran que se logró conformar una comunidad WAC y que, en gran medida, las claves del éxito radican en una serie de acciones, que localizan la estrategia en la Escuela de Enfermería, permiten que sus miembros se apropien de los conceptos y métodos, y sea percibido como un programa propio de la disciplina de Enfermería.

En este sentido, la documentación de los diversos aspectos de la implementación, ya sean fortalezas o debilidades, permite relevar aquellos que deben subsanarse en futuras implementaciones. Por ejemplo, sobre la evaluación y calificación de la escritura surgieron algunos puntos interesantes. Uno de ellos es que el hecho de haber denominado "borrador" a las versiones intermedias de los textos, se prestó para que los estudiantes lo concibieran como una etapa intermedia, que no requería de esfuerzo o que incluso era prescindible. Asimismo, en las culturas universitarias chilenas, solo evaluar y no calificar el proceso hace que se trabaje menos en dichas etapas, por lo que parece adecuado en el futuro considerar todas las versiones del trabajo con un porcentaje de la nota final.

Similares conclusiones se obtienen del análisis de las estrategias usadas. Por ejemplo, la corrección también lleva consigo la necesidad de formar criterios de corrección en los alumnos e intencionar con mayor énfasis y guía su uso.

Una experiencia piloto de estas características proporciona muchas claves sobre cómo mejorar estos programas en el futuro y asegurarles continuidad, dados sus buenos resultados. En la actualidad, la Escuela de Enfermería de la PUC se encuentra expandiendo el modelo de escritura, incorporando los resultados de este estudio piloto en varios cursos, a lo largo de la formación de la carrera.

* Proyecto Financiado por el Fondo de desarrollo de la Docencia (FONDEDOC).
Vicerrectoría Académica. Pontificia Universidad Católica de Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Carlino P. Enseñar a escribir en la Universidad: como lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI* [Revista on-line]. 2002 [Citado 12 de junio de 2008].
Disponibile en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>

2. Carlino P. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere* 2003;409-20.
3. Carlino P. *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; 2005.
4. Luthy K, Peterson N, Lassetter J, Callister L. Successfully incorporating writing across the curriculum with advanced writing in nursing. *Journal of nursing education*. 2009 [Citado 28 de Abril de 2011]. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19227758>
5. McLeod S.H. Translating enthusiasm into curricular change. En: McLeod S.H. (Ed.), *Strengthening programs for writing across the curriculum. New directions for teaching and learning*. San Francisco, EE. UU.: Jossey Bass; 1988. p. 5-12.
6. Bickes J, Schim S. Righting writing: Strategies for improving nursing students papers. *International Journal of nursing education scholarship* [Revista on-line]. 2010 [Citado 5 de Mayo de 2011]. Disponible en: <http://www.bepress.com/ijnes/vol7/iss1/art8/>
7. Marinkovich J, Morán P. La escritura a través del curriculum. *Revista signos* 1998;31(43-44):165-71.
8. Vicerrectoría Académica. Dirección Académica de Docencia. *Manual Plan de Formación General*. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile. 2006:4.
9. Arnoux E, Nogueira S, Silvestre A. Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Revista signos* 2006;39(60):9-30.
10. Arrieta B, Meza R. La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista on line]. [Citado 12 de junio de 2008]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>
11. Bustamante S. El proyecto de investigación como texto: una experiencia etnográfica. *Investigación y Postgrado* 2004;19(2):113-44.
12. Caffarella R, Barnett B. Teaching doctoral students writing: negotiating the borders between the world of practice and doctoral study. Paper presented at the annual convention of the University Council for Educational Administration, Orlando, FL.1997.
13. Pollard R, Easter M. Writing across curriculum: evaluating a faculty-centered approach. *The Journal of Language for International Business* 2006;17(2):22-41.
14. Schmidt L. Evaluating the writing-to-learn strategy with undergraduate nursing students. *Journal of Nursing Education* 2004;43(10):466-73.
15. Zygmunt D, Moore K. Writing across the nursing curriculum project. *Annual Review of Nursing Education* 2006;4:275-90.
16. Soven, M. (1988). Beyond the first workshop: what else can you do to help faculty? En: McLeod S.H. (Ed.), *Strengthening programs for writing across the curriculum. New directions for teaching and learning* San Francisco. EE. UU.: Jossey.Bass; 1988. p.13-20.

17. Blakeslee A, Hayes J, Young R. Evaluating Training Workshops in a Writing Across the Curriculum Program: Method and Analysis. *Journal of Language and Learning Across the Disciplines* [Revista on-line]. 2002 [Citado el 12 de junio de 2008]. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/llad/v1n2/blakeslee.pdf>
18. Catoni MI, Arechabala MC, Avila, N. "Diagnóstico y propuesta de pautas para enseñar y evaluar la expresión escrita en español". Informe Final Proyecto (FONDEDOC 2006). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile; 2007.
19. Arechabala MC, Catoni MI, Avila N, Riquelme G, Aedo V. Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de pregrado de la carrera de enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería* 2011;29(3):30-9.
20. Grupo Didactext. Modelo sociocognitivo pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica* 2003:165-89.
21. Montolío E. *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel; 2000.

Recibido: 9 de noviembre de 2012.

Aprobado: 2 de mayo de 2013.

María Cecilia Arechabala Mantuliz. Pontificia Universidad Católica de Chile.
Vicuña Mackenna 4860, Santiago. Fono (56-2)3545837. Fax (56-2) 3541421.
Email: marechab@uc.cl