



## Uso de las estrategias de redacción en estudiantes de Ingeniería de último ciclo

### Use of Writing Strategies in Last Term Engineering Students

Carolina Grimanesa Pandal Arenas

Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Perú  
asgharty@hotmail.com

#### Resumen

Esta investigación estudia las estrategias de redacción que más utilizan los estudiantes del último ciclo de la carrera de Ingeniería. A través del modelo cognitivo de Flower y Hayes, y con la aplicación de una encuesta a estos estudiantes, se analiza un número de estrategias pertenecientes a los módulos de planificación, traducción y revisión. Los resultados indican que los alumnos reconocen muchas de las estrategias propuestas, pero aún persisten algunas dificultades que pueden estar relacionados con un conocimiento incipiente sobre la redacción académica.

**Palabras clave:** estrategias, proceso de redacción, planificación, textualización, revisión

#### Abstract

This research studies the writing strategies that are most used by students in the last semester of the Engineering degree. Through the cognitive model of Flower and Hayes, and with the application of a survey to these students, several strategies belonging to the planning, translation and revision modules are analyzed. The results indicate that students recognize many of the proposed strategies, but there are still some difficulties that maybe related to an incipient knowledge of academic writing.

**Keywords:** strategies, writing process, planning, textual enactment, review

Recibido: 20-07-2020

Aprobado: 20-08-2020

## 1. Panorama sobre la redacción universitaria y antecedentes

La universidad es un recinto en el que confluyen innumerables saberes que los alumnos pueden apropiarse. Estos saberes, como las teorías, métodos, conceptos, entre otros, exigen un alto rendimiento intelectual para su entendimiento, aplicación y elaboración. Sin embargo, este desempeño puede verse obstaculizado por algunos vacíos con que el alumno llega a la universidad y, en muchas ocasiones, no logra superar en el transcurso de su vida universitaria. Una de estas carencias es el dominio de la redacción académica.

Algunos estudios, como indica Hernández Monroy (2007) consideran que, actualmente, los jóvenes universitarios tienen una amplia información visual, ya sea a través del internet o la televisión, y esto podría alejarlos de las prácticas de la escritura e impedir que desarrollen sus capacidades imaginativas y razonables, debido a que los medios informan en un lenguaje muy simple y repetitivo. No obstante, este no sería el problema primigenio. La dificultad se inicia en la enseñanza de la gramática y la sintaxis desde el colegio. Los escolares memorizan reglas ortográficas y/o gramaticales para aprobar el curso, pero nunca se enfrentan a la práctica de una redacción completa. Esta situación se repite cuando ingresan a la universidad y, nuevamente, se enfrentan a cursos formativos que les «refuerce» los conocimientos sobre gramática y ortografía (Hernández, 2007). Además, en muchos casos, este refuerzo no se llega a poner en práctica en una redacción o no se continúa con este aprendizaje en las otras materias. Asimismo, y ligada a esta problemática, entre los docentes existe la errónea idea de que los alumnos son los únicos responsables de superar sus dificultades sobre escritura.

Ante el panorama descrito, una de las propulsoras de la alfabetización académica<sup>1</sup> explica lo siguiente:

(...) al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita. Por tanto, la otra razón para

<sup>1</sup> «[Es] el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso» (Carlino, 2005).

que los profesores de cualquier materia nos ocupemos de la escritura de los estudiantes es que hacerlo contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas (...) Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje. (Carlino, 2005)

Existen diversas investigaciones sobre el problema de redacción en los universitarios. El interés para abordar este tema puede ser desde la percepción de los estudiantes con relación al proceso de la escritura, a través de una comparación de opiniones entre universitarios de distintos países (Núñez y Muse, 2017); o, quizás, la importancia de la percepción de los jóvenes con respecto a la competencia comunicativa y a la alfabetización académica (Núñez y Moreno, 2017). Otras investigaciones enfocan su interés en estudiar determinados procesos, como el de la planificación (Gallego, García y Rodríguez, 2014); y, otras, se centran en analizar las opiniones de estudiantes y docentes pertenecientes a una carrera relacionada a los números (Flores, 2018).

En relación con los estudios mencionados, nosotros hemos querido analizar el proceso de redacción mediante el uso de estrategias u objetivos que los estudiantes de último ciclo de la carrera de Ingeniería utilizan para elaborar sus trabajos de sus asignaturas. Para ello, nos hemos planteado la siguiente interrogante: ¿Qué estrategias de redacción utilizan los estudiantes de último ciclo de Ingeniería? Al respecto, consideramos que las estrategias que más utilizan los estudiantes son, en primer lugar, las relacionadas al módulo de revisión, seguida de las pertenecientes a la traducción y, finalmente, a las del módulo de planificación. El objetivo de esta investigación es determinar con qué frecuencia los alumnos de Ingeniería aplican determinadas estrategias en el proceso de sus redacciones.

## 2. El modelo del proceso cognitivo

En los estudios sobre el proceso de redacción existen diversos enfoques teóricos. Uno de ellos es el modelo de Flower y Hayes (1996). Esta teoría considera a la escritura como un proceso mental recursivo. Es decir, estos procesos, que suceden en un orden jerárquico, no solamente ocurrirían al momento de iniciar una redacción, por ejemplo, el de generar ideas; sino, también, ocurrirían en cualquier momento del proceso de la redacción. El modelo de los mencionados autores se distancia del paradigma tradicional de la teoría por etapas, cuyo postulado indica que las

etapas de redacción están organizadas de manera secuencial o lineal; de modo que no puede haber una recurrencia de estos procesos, como sí lo postulan los autores del modelo cognitivo.

El modelo de Flower y Hayes propone tres componentes o unidades de análisis que permiten reflejar los procesos mentales; estos son el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. El primero de ellos trata sobre un aspecto muy importante que es el problema retórico. Aquí se empieza a elaborar el tema, hacia quién va dirigido (la audiencia) y los objetivos propios del escritor. Todo ello es de suma importancia, ya que constituye los aspectos generales del texto que se va a redactar. El otro aspecto importante es el texto escrito. En esta parte, el texto puede sufrir modificaciones a medida que se va desarrollando. Es decir, las restricciones que se presenten pueden intervenir en la decisión del escritor para elegir determinada construcción de sus oraciones, palabras, la estructura de su texto, etc. La realización de este proceso permitirá lograr los objetivos del escritor (Moreano y Roca, 2014).

El segundo componente, la memoria a largo plazo, es una unidad relativamente estable. Se encarga de la recuperación y selección de conocimientos útiles y de la organización de estos para resolver los aspectos del problema retórico. La realización adecuada de este componente permite diferenciar entre un escritor novato y uno experto, ya que se hará notorio si el escritor expone conocimientos relevantes que se adecuen a la exigencia de su texto.

Finalmente, el componente del proceso de escritura se centra en tres procedimientos específicos que son la planificación, la traducción y la revisión. En la planificación, los escritores crean un conocimiento abstracto sobre lo que quieren redactar, una red de ideas que quieren que su texto refleje. Esta representación muestra una serie de subprocesos. El más básico es la concepción de ideas que surgiría a través de la memoria de largo plazo; el otro proceso sería la organización, cuya función es dar sentido y estructura a las ideas. Los objetivos serían el otro subproceso importante en este procedimiento, pues indicarían los pasos que el escritor crea al momento de iniciar una redacción o en el transcurso que se va desarrollando (Flower y Hayes, 1996).

La traducción, también llamada elaboración, textualización o redacción, es el proceso que permite materializar las ideas. Estas no necesariamente serán palabras, pueden ser también imágenes. Este proceso demanda el cumplimiento de dos niveles de conocimiento: el primero abarcaría el dominio de los aspectos sintácticos, léxicos, e incluso, de la grafomotricidad; el segundo exige el dominio

de la información que permita otorgar sentido y coherencia a la redacción. En este proceso se requiere que el primer nivel se realice con facilidad o de manera automática para que el escritor pueda centrarse en el segundo nivel cuya demanda tiene una exigencia cognitiva de mayor alcance (Moreano y Roca, 2014).

En cuanto a la revisión, este también presenta dos subprocesos: la evaluación y la revisión. En este proceso, el propio escritor revisa y examina, conscientemente, lo que ha escrito. Esto podría llevar a otras posibles traducciones y/o planificaciones. La evaluación y revisión pueden suceder en cualquier momento de la redacción o, incluso, interrumpir un proceso. Finalmente, el monitoreo permite controlar el proceso y progreso de la redacción. Con ello, se determina cuándo pasar de un proceso al siguiente. De acuerdo con Flower y Hayes (1996, p. 9).

(...) gran parte de las dificultades del niño y de la falta de fluidez se deben a que carecen de una «rutina ejecutiva» que facilita el cambio entre procesos o alienta la concepción constante de ideas. Los niños, por ejemplo, cuentan con las habilidades necesarias para concebir ideas, pero carecen del tipo de control que les dice que deben «seguir utilizando» esa habilidad y generar algo más.

### 3. Metodología

En este artículo se empleó el método cuantitativo. Se aplicó una encuesta basada en cinco escalas de tipo Likert, que son *nunca*, *casi nunca*, *algunas veces*, *frecuentemente* y *siempre*.<sup>2</sup> Además, se incluyó la opción *no lo sé* para evitar posibles distorsiones en las respuestas, debido a que algunos alumnos, si no conocen la estrategia, no marcan ninguna de las alternativas o, simplemente, marcan *nunca* por ser la más cercana a su primera opción. Se han considerado 17 estrategias distribuidas en los tres procedimientos de planificación, traducción y revisión pertenecientes al módulo del proceso de escritura. El criterio para seleccionar las estrategias u objetivos se basó en cuatro investigaciones (Gallego, García y Rodríguez, 2014; Núñez y Muse, 2017; Núñez y Moreno, 2017; y Flores Aguilar, 2018); posteriormente, y gracias al apoyo de una experta en la materia, se realizó una revisión crítica y se determinó los 17 objetivos basados en su pertinencia y facilidad de reconocimiento.

La encuesta que se les presentó a los estudiantes no contemplaba la división de los tres procesos: planificación, traducción y revisión. Optamos por no ponerlos

<sup>2</sup> Para diferenciar las escalas del resto de la redacción, hemos decidido escribirlas en cursiva.

para evitar posibles respuestas condicionadas a esta información. La encuesta entregada fue la siguiente:

N.º	Estrategias	Escala						
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	No lo sé	Total (N)
1	Reflexiono sobre lo que quiero escribir							
2	Anoto en una hoja las ideas que se me van ocurriendo							
3	Antes de redactar, me trazo objetivos para las distintas tareas de mi texto							
4	Conozco la estructura que debe tener mi texto							
5	Cuando leo una fuente, las ideas importantes las organizo a través de un resumen, mapa mental, mapa conceptual, esquema de llaves, etc.							
6	Elaboro un esquema de ideas							
7	Utilizo otros textos que me sirvan de modelo							
8	Tengo en cuenta cuáles son mis ideas principales y secundarias al momento de redactar							
9	Mis ideas secundarias desarrollan con solidez mis ideas principales							
10	Mis oraciones tienen una relación lógica adecuada							
11	Me importa que el lector pueda entender mi texto							
12	Utilizo mi borrador para mejorar mi texto							
13	Hago una lectura completa a la versión final de mi texto							
14	Me cercioro de que no haya errores gramaticales y ortográficos							
15	Al revisar mi texto, me importa más que mis ideas sean coherentes							
16	Permito que otros critiquen mi texto							
17	Reformulo las ideas que no hayan quedado claras							

La población a la que se aplicó la encuesta fue a los estudiantes de Ingeniería del ciclo décimo (último ciclo) pertenecientes a una universidad privada del Perú<sup>3</sup>. El número de alumnos encuestados fueron 121, es decir, todos los alumnos del último ciclo. Existen diferentes razones por las cuales la suma de todas las respuestas a cada pregunta individual no llega a los 121, una de ellas es que los estudiantes no saben la respuesta y otros, quizás, no han tenido interés de hacerlo.

Para realizar el análisis de la encuesta, se decidió dividirla en los módulos de planificación, traducción y revisión (del modelo de Flower y Hayes); además, en cada módulo se optó por relacionar algunas estrategias debido a la correspondencia de sus acciones. Este método de análisis nos facilitó una mejor observación de los datos y sus resultados.

## 4. Análisis

Como se mencionó en la metodología, el análisis está dividido en los tres procesos con el fin de comparar y relacionar los datos porcentuales y las estrategias. A continuación, se presenta el cuadro que contiene estos datos.

### 4.1 Planificación

N°	Estrategias	Escala						Total (N)
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	No lo sé	
1	Reflexiono sobre lo que quiero escribir	1 %	2 %	12 %	31 %	55 %	0 %	110
2	Anoto en una hoja las ideas que se me van ocurriendo	4 %	14 %	26 %	32 %	25 %	0 %	101
3	Antes de redactar, me trazo objetivos para las distintas tareas de mi texto	2 %	9 %	27 %	41 %	19 %	2 %	109

<sup>3</sup> Por razones éticas, no mencionaremos el nombre de la universidad en la que se realizó la investigación.

N°	Estrategias	Escala						Total (N)
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	No lo sé	
4	Conozco la estructura que debe tener mi texto	0 %	6 %	24 %	42 %	29 %	0 %	108
5	Cuando leo una fuente, las ideas importantes las organizo a través de un resumen, mapa mental, mapa conceptual, esquema de llaves, etc.	4 %	14 %	43 %	27 %	13 %	0 %	110
6	Elaboro un esquema de ideas	2 %	17 %	39 %	29 %	13 %	0 %	109

La reflexión sobre lo que se quiere escribir es la primera estrategia que se plantea antes de encaminarse en la redacción de un texto. El 55 % de los alumnos de ingeniería reconoce que utilizan esta estrategia *siempre*. En cuanto a la actividad de anotar las ideas que se les van ocurriendo (estrategia 2), hay una tendencia positiva de realizarlo, pues entre las escalas de *frecuentemente* y *siempre* hay un total de 57 %. Sin embargo, al parecer existe cierta dificultad al momento de trazarse los objetivos. Aunque el 60 % afirma que *frecuentemente* y *siempre* aplican la estrategia 3, se observa un retroceso de la escala *siempre* cuando comparamos las estrategias 2 y 3. Se puede asumir que algunos estudiantes han cambiado su opción de *siempre* a *frecuentemente*.

Este resultado no confirma con certeza que los alumnos encuestados hayan dejado de ser escritores novatos, como señala la teoría de Flower y Hayes. Resulta sustancial la elaboración de objetivos tanto de contenido y de proceso, debido a que les permite modificar diferentes momentos de la redacción tanto local como global. Por lo tanto, trazarse objetivos estaría relacionado con aquellos escritores expertos frente a los novatos que no aplicarían este tipo de estrategia.

En cuanto al conocimiento que poseen los alumnos sobre la estructura de su texto, las cifras demuestran que los alumnos están más seguros de aplicar esta estrategia. Un poco menos de la mitad (42 %) *frecuentemente* saben qué estructura debe tener el texto que redactarán. El otro 29 % manifiesta que *siempre* conocen la estructura del texto. Es probable que los alumnos sigan un patrón



básico (introducción, desarrollo y cierre) enseñado en los cursos de redacción de los dos primeros años de su la carrera universitaria<sup>4</sup>. Sin embargo, este resultado se contrapone a los observados en las estrategias 5 y 6. Para los alumnos, organizar la información de las fuentes a través de esquemas de comprensión resulta ser una actividad poco aplicada. Más del 50 % no suelen organizar los datos de las fuentes que utilizarán en su redacción. Es más, este resultado está muy relacionado con el hecho de que los alumnos no elaboran un esquema de ideas que les permita organizar la estructura de un texto (estrategia 6).

Es posible que los alumnos tengan dificultad para organizar sus conocimientos. Una explicación plausible se halla en el modelo cognitivo que afirma que una buena organización de las ideas es cuando la información almacenada en la memoria a largo plazo está ordenada. Eso permite una recuperación inmediata de las ideas y, además, refleja un texto estructurado. Probablemente que los estudiantes no hayan logrado organizar adecuadamente las ideas en su memoria y esto genera una dificultad o imposibilidad de elaborar un esquema de ideas.

## 4.2 Traducción

N°	Estrategias	Escala						Total (N)
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	No lo sé	
7	Utilizo otros textos que me sirvan de modelo	2 %	4 %	19 %	38 %	38 %	0 %	108
8	Tengo en cuenta cuáles son mis ideas principales y secundarias al momento de redactar	0 %	5 %	22 %	35 %	39 %	0 %	109
9	Mis ideas secundarias desarrollan con solidez mis ideas principales	1 %	3 %	23 %	54 %	17 %	2 %	107

<sup>4</sup> En muchas universidades peruanas, en los dos primeros años, los alumnos reciben dos clases obligatorias de redacción académica. Estas materias forman parte de los llamados cursos de integrado.

N°	Estrategias	Escalas						Total (N)
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	No lo sé	
10	Mis oraciones tienen una relación lógica adecuada	0 %	1 %	15 %	52 %	32 %	0 %	109
11	Me importa que el lector pueda entender mi texto	1 %	3 %	5 %	25 %	67 %	0 %	118
12	Utilizo mi borrador para mejorar mi texto	1 %	3 %	22 %	40 %	35 %	0 %	111

La utilización de textos modelos (estrategia 7) tiene una aceptación positiva, pues más de la mitad de los estudiantes afirma utilizar esta estrategia *siempre* y *frecuentemente*. Este resultado está en concordancia con el conocimiento sobre la estructura del texto, ya que ambos son positivos y no parece haber mayores problemas. En cuanto a la identificación de las ideas principales y secundarias (estrategia 8) parece ser un objetivo que tienen en cuenta los alumnos. El 39 % asegura que *siempre* identifican las ideas principales y secundarias; el 35 % afirma que *frecuentemente* identifican esta estrategia. Lo mismo sucede cuando relacionan las ideas (estrategia 9), pues se observa una tendencia positiva; sin embargo, al relacionar el porcentaje de la escala *siempre* de 8 y 9, no se muestra una confluencia. Es interesante observar la comparación de las escalas *frecuentemente* y *siempre* de las estrategias 8 y 9. Cuando se compara las estrategias mencionadas, se aprecia que la respuesta en la escala *siempre* bajó de 22 puntos porcentuales y subió de 19 puntos en la escala *frecuentemente*. Es posible que algunos no se sientan seguros de que sus ideas secundarias desarrollen con solidez sus ideas principales; por ello, es posible que cambien su opción de *siempre* a *frecuentemente*.

En la estrategia 10 se puede observar que hay una alta aceptación de que sus ideas tengan una relación lógica adecuada, debido a que más del 80 % admite ser conscientes de este proceso. Por otro lado, la preocupación por que el lector pueda entender sus textos muestra una alta aceptación de los alumnos que admiten su interés por transmitir coherentemente sus ideas. Esta parte es importante, pues uno de los objetivos primordiales del problema retórico es que el escritor debe

mostrar interés en las características de su lector al momento de redactar (Núñez y Muse, 2017).

La utilización de su borrador para mejorar su texto (estrategia 12) es, igualmente, admitido por los estudiantes. Resulta interesante observar que el 75 %, entre *frecuentemente* y *siempre*, hace uso de esta estrategia. En consecuencia, el proceso de traducción tiene mejores resultados que la planificación. Un resultado que podría ser contradictorio con lo que exponen Gallego, García y Rodríguez (2014) sobre algunas de sus conclusiones con respecto a la planificación. Es decir, si no hay una adecuada planificación, la traducción de sus ideas presentaría problemas. Eso es algo que no sucede, aparentemente, en los alumnos encuestados en este estudio, pues los resultados en la planificación no han sido coincidentes con los de la traducción.

### 4.3 Revisión

N.º	Estrategias	Escalas						Total (N)
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	No lo sé	
13	Hago una lectura completa a la versión final de mi texto	0 %	4 %	6 %	33 %	56 %	1 %	111
14	Me cercioro de que no haya errores gramaticales y ortográficos	0 %	3 %	9 %	28 %	59 %	1 %	108
15	Al revisar mi texto, me importa más que mis ideas sean coherentes	1 %	0 %	7 %	41 %	50 %	1 %	121
16	Permito que otros critiquen mi texto	0 %	3 %	32 %	33 %	30 %	2 %	119
17	Reformulo las ideas que no hayan quedado claras	0 %	5 %	20 %	47 %	29 %	0 %	111

Finalmente, la revisión es el procedimiento con más aspectos positivos. La realización de una lectura completa de la versión final del texto (estrategia 13) es

importante para los alumnos, pues más de la mitad (56 %) afirma que siempre realiza esta actividad. Este resultado puede estar relacionado con el hecho de que la mayoría realiza una lectura completa para revisar los posibles errores gramaticales y ortográficos (estrategia 14). No obstante, este resultado, por ser el más alto de todos, podría estar indicando que los jóvenes no dominan muy bien estos dos aspectos (gramatical y ortográfico), ya que un 59 % admite realizar más esta estrategia frente a la que indica si sus ideas son coherentes (estrategia 15). Además, Flower y Hayes (1996) afirman que, si el escritor se dedica, conscientemente, a corregir aspectos gramaticales y ortográficos, puede que desvíe un objetivo más relevante: el planeamiento de sus ideas. La siguiente estrategia (16), si bien la tendencia es positiva, el resultado es el más bajo de este proceso. Además, en cierta medida, se contrapone con el resultado de la estrategia 11 «Me importa que el lector pueda entender mi texto», en la que más de la mitad (67 %) afirma que *siempre* tienen presente al lector. Finalmente, la última estrategia está vinculada con la anterior. Se observa que la mayoría reformulan *frecuentemente* o *siempre* las ideas que no hayan quedado claras.

## 5. Conclusiones

Se puede observar que los estudiantes del último ciclo de la carrera de Ingeniería tienden a aplicar, con mayor seguridad, las estrategias de redacción en el siguiente orden: revisión, traducción y planificación. Es decir, el mayor porcentaje de uso de las estrategias, entre las escalas de *frecuentemente* y *siempre*, se observan en el proceso de revisión. Consideramos que este resultado puede estar relacionado a la idea de que los alumnos aún presentan dificultades en la realización de la planificación y traducción como proceso. Entendemos que la revisión puede suceder en cualquier momento del proceso de redacción, pero pareciera que toda esta carga de dudas en los primeros procesos es dejada para el final, es decir, para cuando el texto este completo, cuando se haya obtenido opiniones de terceros, entre otros.

En cuanto al proceso de la traducción, los estudiantes aseguran conocer la diferencia entre las ideas principales y las secundarias. Sin embargo, parecen encontrar dificultad al momento de intentar relacionarlas, ya que son muy pocos los que afirman desarrollar esta última estrategia. Por otro lado, la preocupación porque sus lectores puedan entender sus textos ha sido muy resaltante. Es por ello por lo que a muchos de los estudiantes les importa que sus oraciones tengan sentido lógico.

Dentro de los resultados del análisis del proceso de planificación, resulta interesante observar los datos de las estrategias 5 y 6. Muchos de ellos mencionan que solo algunas veces utilizan un organizador mental para ordenar las ideas de sus fuentes. Además, no suelen realizar un esquema en el que puedan organizarlas. Consideramos que este resultado podría estar relacionado con problemas vinculados a la comprensión lectora.

Finalmente, quisiéramos mencionar que, si bien en esta investigación se han obtenido datos que pueden aproximarnos al estado de los alumnos con respecto a la redacción, estos resultados no son concluyentes. Pensamos que es necesario desarrollar una investigación de mayor alcance, como la revisión de los trabajos de los estudiantes, entrevistas con ellos sobre los resultados de esta investigación y, además, se podría considerar la percepción de los docentes sobre la redacción de sus estudiantes y, también, su participación en el proceso de redacción. Un estudio con estas características nos permitirá obtener resultados de mayor precisión.

## Referencias Bibliográficas

- Arias-Gundín, O. y García-Sánchez. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Revista Aula Abierta*, 88, 37-52.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flores, A. D. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 24-44.
- Flower L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Los procesos de lectura y escritura. *Textos en contexto*, 1, Lectura y vida.
- Gallego, J., García, A. y Rodríguez, A. (2014). Percepciones de estudiantes universitarios sobre la planificación de la escritura. *European Scientific Journal*, 10(1), 26-44.
- Hernández, R. (2007). La redacción universitaria: una tarea inacabada. *Revista Fuentes Humanísticas*, 19(35), 79-88.
- Moreano, R. y Roca, M. (2014). *Estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueven en un curso de redacción en una universidad privada de Lima* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

- Núñez, J. y Moreno-Núñez, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Revista Zona Próxima*, 26, 44-60.
- Núñez, J. y Muse, C. (2017). Formación y percepción sobre la escritura como proceso de estudiantes universitarios argentinos y españoles. *Acción Pedagógica*, 26(1), 18-26.
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. y Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y la alfabetización académica. *Revista Educación y Educadores*, 16(3), 455-471.