



Academic writing practices in a psychology degree in the distance learning modality (*Prácticas de escritura académica en el pregrado de psicología en modalidad a distancia*)

Lady-Yohanna Villabona & Ruth Villalón

To cite this article: Lady-Yohanna Villabona & Ruth Villalón (2023) Academic writing practices in a psychology degree in the distance learning modality (*Prácticas de escritura académica en el pregrado de psicología en modalidad a distancia*), Culture and Education, 35:1, 64-93, DOI: 10.1080/11356405.2022.2121129

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121129>



© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 26 Oct 2022.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 439



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Academic writing practices in a psychology degree in the distance learning modality (*Prácticas de escritura académica en el pregrado de psicología en modalidad a distancia*)

Lady-Yohanna Villabona ^a and Ruth Villalón^b

^aFundación Universitaria del Área Andina; ^bUniversidad de Cantabria

ABSTRACT

University writing practices have primarily been researched at universities with face-to-face classes. The purpose of this study is to describe the writing practices in an undergraduate psychology programme taught in the distance-learning modality based on the vision of both students and instructors. To do so, a survey was administered that inquired into aspects like the presence of writing in the curriculum, the type of feedback provided and received and the genres that are written and read. The data reveal that there is not much difference with the face-to-face learning environment, as writing practices were found with very few spaces of verbal interaction on what has been read or written, a stronger emphasis on the written product than on the composition process and the predominance of note-taking as the consequence of a monologic teaching style. To transform these practices, academic literacy processes that promote the epistemic use of writing and allow for Legitimate Peripheral Participation (LPP) are proposed.

RESUMEN

Las prácticas de escritura universitarias han sido investigadas fundamentalmente en universidades con enseñanza presencial. Este estudio tiene el propósito de caracterizar las prácticas de escritura en un programa de pregrado en Psicología, impartido en la modalidad a distancia, a partir de la visión de alumnado y profesorado. Para ello, se ha utilizado una encuesta que indaga aspectos tales como la presencia de la escritura en el plan de estudios, el tipo de *feedback* que se proporciona y se recibe y los géneros que se escriben y se leen. Los datos revelan que no hay muchas diferencias con un entorno de enseñanza presencial, pues se encuentran prácticas escritoras con pocos espacios de interacción verbal sobre lo leído o lo escrito, un mayor énfasis en el producto escrito que en el proceso de composición de este y el predominio de la toma de apuntes como consecuencia de un estilo de enseñanza monológico. Para transformar estas prácticas se plantean procesos de alfabetización académica que promuevan el uso epistémico de la escritura y permitan la Participación Periférica Legítima (PPL).

ARTICLE HISTORY

Received 8 July 2020
Accepted 12 February 2022

KEYWORDS

academic literacy; writing; distance education; situated learning; psychology

PALABRAS CLAVE

alfabetización académica; escritura; enseñanza a distancia; aprendizaje situado; psicología

CONTACT Lady-Yohanna Villabona  lvillabona@areandina.edu.co  Fundación Universitaria del Área Andina, Calle 24 No. 8 – 55, Pereira 660002, Colombia.

English version: pp. 64–77 / *Versión en español*: pp. 78–91

References / *Referencias*: pp. 91–93

Translation from Spanish / *Traducción del español*: Mary Black

© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Writing as a tool for learning at university

Vygotski's (1985) sociocultural perspective of cognitive development posits an indissociable relationship between language and thinking: as the most elaborate form of a language, the written language is a tool whereby it is possible to access new ways of knowing and thinking (Serrano, 2014). Furthermore, it is indispensable in the autonomous learning process (Guerrero et al., 2017) and highlighted in virtual and distance education. However, studies like Villalón and Mateos (2009) have shown that students have certain beliefs that may prevent them from making the most of these tools to build academic knowledge, that is, their epistemic function. '[...] The epistemic refers to the ways the written language is used to construct knowledge and learning, [...]' (Serrano, 2014, p. 102), but it is not an inherent property of writing: 'one can read and write, even for several years, without these intellectual actions producing anything more than the mere accumulation of knowledge that will inevitably be blurred or more plainly forgotten' (Solé et al., 2006, p. 161). In order to promote epistemic uses of reading and text composition, it is essential to 'integrate, contrast, relate, conclude and make one's own voice emerge among the others, with sound criterion' (Solé et al., 2006, p. 175).

Based on two currents which have been concerned with studying reading and writing in the university setting, 'writing across the curriculum' (WAC) and 'writing in the disciplines' (WID), Carlino (2005) posits that didactic and institutional conditions play a role in students' access to the written culture of their discipline. Therefore, difficulties reading and writing specialized texts in the university setting should not be attributed solely to the failures of primary or secondary education or the students' shortcomings when interpreting and writing the academic discourse genres.

Recent studies conducted in Spain like Castelló and Mateos (2015), Castells et al. (2015), Corcelles et al. (2015) and Marín et al. (2015) found that epistemic writing tasks in university education are scarcely or never assigned. Thus, in the opinion of Castelló and Mateos (2015), their absence is one of the main findings of studies framed within these two approaches (WAC and WID) which have examined the status of academic writing in Spain and the Latin American countries. The majority of these Spanish studies have used the Encuesta Europea sobre la Escritura Académica (EEEA), the Spanish version of the European Writing Survey (EUWRIT), for faculty and students (Castelló et al., 2012).

In Latin America, Columbia in particular, results from an inter-institutional research project conducted in 17 universities found that class notes are the texts that students read and write the most (Pérez & Rodríguez, 2013), which indicates that writing is used as an instrument to repeat the faculty's discourses (Narváez, 2014).

These uses of writing are upheld on the conception of writing as an individual process or as 'the sum of skills related to the domain of the formal aspects of language, which the student has to be able to transfer to the writing of any type of text' (Molano & López, 2007, p. 128). Therefore, universities have assumed that text comprehension and production skills should be taught by experts in the fields of communication and language, in propaedeutic classes which are taught at the beginning of degree programmes that 'prepare students to read and write well in the other classes' (Carlino,

2017a, p. 20), or for situations that they will face as professionals once they finish their degrees (Moyano & Giudice, 2016).

In propaedeutic teaching, skills are exercised outside a real use situation with the goal of students later applying them when reading or writing texts in different disciplinary settings (Carlino, 2017a). By regarding reading and writing as skills that can be transferred to any text and context, faculty assume that students have already mastered them (Carlino, 2017b). Therefore, they provide little support before, during and after reading and writing texts (Rincón & Gil, 2010), focus their assessment on the written product more than on its composition process (Cárdenas, 2014) or pay more attention to the final product (Álvarez & Yániz, 2015).

These findings have revealed that writing has not commonly been used as a tool for learning in the university setting. However, the aforementioned studies were performed with degree programmes meeting face to face, which justifies the need to study academic writing in distance higher education. Likewise, even though it has a high reliability index, the EEEA has primarily been used within the context of European education, and it was only adapted for one study in Mexico. Therefore, gaining knowledge of writing processes in other Spanish-speaking settings using this instrument is considered novel.

Below we shall address the concept of academic literacy, which is indispensable for understanding how to generate epistemic uses of writing from the standpoint of situated learning.

Academic literacy from the perspective of situated learning

Carlino (2013) proposes the concept of academic literacy, which she defines as:

actions that instructors have to do with institutional support so that university students learn how to outline, argue, summarise, seek information, hierarchise it, relate it, judge reasoning, debate, etc., according to the typical ways of doing this in each field (pp. 361–270)

This proposal consists of training students in all subject areas as participants in the text-production activities in their discipline so that they become members of their Disciplinary Communities of Practice (DCP; Colombo, 2012). This requires instructors in different classes to be concerned with reading and writing at university; however, the goal is 'not to teach how to read and write but to seek ways of mentoring their students in elaborating knowledge through reading and writing' (Serrano, 2014, p. 113). To do so, the instructor must have experience using the language of their discipline and be a competent user of this discourse when mentoring the students' writing process (Guerrero et al., 2017).

This community of practice (CP) is viewed as a set of people joined by a common, recurring practice that is stable over time, who share an understanding of what they are doing and what it means for their lives and for the life of their community (Larreamendy, 2011). The notion of CP is key in understanding the concept of situated learning, as it refers to changes in the way the participants are engaged in CP activities,

which differs from the classical conception of learning as an essentially mental or cognitive process (Baquero, 2002) or the mere acquisition of skills and ‘changes on the individual level, either in behaviour or in knowledge systems’ (Larreamendy, 2011, p. 36).

In this line, Lave and Wenger (1991) believe that learning implies going from being peripheral participants to full participants. The former are assigned authentic tasks, but there is also a greater tolerance of error, while the latter are entrusted with tasks that have a more significant effect on the community. This gradual process whereby the novice or learner in a CP learns and gradually transforms into a member, by interacting with other more veteran members by doing peripheral and productive tasks and making use of artefacts that contribute to the common goal of the CP, is called Legitimate Peripheral Participation (LPP; Colombo, 2012). In the opinion of Lave and Wenger (1991), LPP does not have a prescriptive value; that is, they do not propose ways of implementing it for educational purposes. ‘Legitimate Peripheral Participation is not in itself an educational form, much less a pedagogical strategy or a teaching technique. It is an analytical point of view on learning, a way of understanding learning’ (Lave & Wenger, 1991, p. 40). Thus, Lave and Wenger (1991) offered the psychology literature a situated vision of learning by considering it an aspect of social practice and positing the concept of apprenticeship based on analysing the learning processes of girl weavers in an indigenous community in Guatemala who do not acquire the skills to work with their mothers as weavers in formal schools. In English, the term apprenticeship ‘is used to refer to practical learning like the kind that happens in artisan activities, crafts, etc. In Spanish, the term *aprendizaje* is used to both designate the individual-cognitive process (learning) and the social-practical process’ (Rogoff, 1997, p. 126). According to Larreamendy (2007), apprenticeship emerges in social interaction and through scaffolding instead of explicit instruction. From this situated view of learning, participation and effective engagement in a social cultural activity, like writing in a given discipline, occurs through an interpersonal process of exchanges and bonds that Rogoff (1997) calls ‘guided participation’. Both dialogue between instructors and students about what they have read and the assistance that the instructor provides to facilitate this process are indispensable. Cartolari and Carlino (2016) promoted this dialogical engagement around reading by proposing activities that connect reading and dialogue with the instructor and classmates. So did Cordero and Carlino (2019), through joint revision of drafts during classroom activities. In these activities, the writing assignment is a determinant didactic condition. Molina (2018) shows that the students have a positive view of argumentative writing assignments that allowed them to write in order to participate in classroom debates and discuss what they had read and written to contribute to jointly constructing knowledge.

These propositions on learning and academic literacy are major contributions on how to help students participate in the specific discursive practices of a disciplinary community and how to implement distance education, as this type of education seeks to prioritize interactions and overcome the traditional vision of learning. This was expressed by the Ministry of Education of Colombia in Article 1 of Resolution 2755 from 2006, by defining distance higher education as:

The educational methodology that is characterised by using learning environments in which different means of information and communication and pedagogical mediations are used intensively to allow a dynamic of interactions to be created geared at autonomous and open learning, thus overcoming teaching by lecture and learning by receiving.

With the recent global pandemic caused by COVID-19, distance education has become even more prominent. However, studies on writing practices and on teaching writing in these distance-learning contexts are scarce (Luna et al., 2020). For this reason, in light of the contents of the theoretical framework, we asked the following question: What writing practices are being promoted in an undergraduate psychology programme taught in the distance-learning modality?

A hypothetical response to that question would be that, just as in face-to-face university education, in distance education epistemic writing tasks are not frequent. At least this is indicated by the low scores earned by the students in a distance-learning psychology programme in the state Higher Education Exam in Colombia, Saber Pro, which evaluates generic competences (including critical reading) and specific competences according to the professional field of training (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2018). In fact, when discussing psychology students in Colombia, Organista and Garzón (2012) state that many of them have not adequately assimilated the basic concepts of the discipline. Using writing with all its potential as a learning tool could help boost students' knowledge (Miras et al., 2013; Villalón, 2010).

This article presents the results of a study on the reading and writing practices in a psychology programme that uses distance education, after administering the EEEA survey, which revealed how students and faculty describe their usual writing practices (Castelló & Mateos, 2015). Specifically, bearing in mind the general question, the research questions are the following:

- What is the role of writing in the curriculum and syllabi in a university psychology programme taught in the distance modality?
- What are the text genres that psychology students in a distance education programme say they write?
- What type of feedback do psychology students in a distance education programme say that faculty give them and perceive that they receive?
- What perception of the writing and study competences do psychology students and faculty in a distance education programme have?

Methodology

Participants

Participants included both students and faculty from a private Colombian university that offers both face-to-face and distance-learning degrees. However, the undergraduate psychology programme is only available in the distance mode. In this case, the teaching is based on autonomous student work with exchanges of resources and activities via the Moodle virtual platform and periodic attendance at synchronous encounters, called

tutorials, held every 15 days during the semester or less, depending on the number of class credits.

The student sample size was 198 (17.8% in their fifth semester, 17.3% in their eighth and 9.4% in their tenth). The sampling was random stratified, calculated with a confidence level of 95% and a margin of error of 6.46%, as the total population was 1,405 students in the psychology degree programme, which lasts 10 semesters. This information came from the university in the second semester of 2019, when the survey was conducted. It was administered to students from their fourth to their tenth semesters. The students were studying measurement and assessment (38) and psychometrics (39), both classes in the fifth semester, and the professional component, that is disciplinary classes. Because this is a very heterogeneous population, their ages ranged from 18 to 63. The largest percentage of students were in the 22–28 age range. Finally, 77.2% of the participants were female.

Regarding the faculty, the survey was sent to all the instructors in the programme, 17 of them, and 14 responded. Of them, 57.1% (eight) were young adults in the 30–39 age range, and only 14.3% (two) were between the ages of 50 and 59. Fifty percent had 0–5 years of teaching experience, and 71.4% of the faculty members were female.

Instrument

The information was collected via the Spanish version of the European Writing Survey (EUWRIT), called the Encuesta Europea sobre la Escritura Académica (EEEA). It has one version for faculty and another for students, both aimed at capturing the two groups' perceptions of the same aspects of writing (Castells et al., 2015) in the university setting.

The scales or dimensions of this instrument are divided into eight sections for students and six for faculty. The questions have five responses in a Likert format, with the exception of the open-ended questions on the genres that the students write in at the university. This instrument has been validated in different programmes. Each of its scales has obtained alphas which show acceptable reliability indexes, and it has been translated into eight different languages. In Latin America, adaptations to the original survey like the one made by Flores (2018) consisted of eliminating questions about writing in a foreign language (English), given that this is not a common practice in many Latin American universities. For this study, the term 'class' (*asignatura*) was replaced by 'disciplinary classes' (*asignaturas disciplinares*) of the 'professional component' (*componente profesional*) in questions on general aspects of writing, given that this study was only conducted in a single discipline.

Procedure

This study is quantitative with a transversal descriptive design.

The data-collection instrument was administered via an online form, which provided detailed information on the project and asked for the students' informed consent, where they stated that they were voluntarily participating in the study, in order to proceed to the data collection, thus fulfilling this ethical requirement.

Data analysis

To check the perceptions of faculty and students in the majority of aspects analysed, several analyses were performed with the PSPP programme, open statistical analysis software. We ran the descriptive statistics to assess frequency, and we conducted correlation analyses using the Pearson, Spearman and Chi-squared tests to explore the relations among the variables.

Results

Bearing in mind that the research objective is to describe the writing practices promoted in a distance-learning psychology programme, the results of the analysis of the scales are presented, which include variables involved in writing practices whose items refer to factors related to the amount of time spent on writing; the amount and frequency of writing; instructions on planning, writing or revising; the type of feedback; and the type of genres that students write the most frequently.

Writing in the curriculum and in the syllabus

This scale includes questions on general factors related to writing in the curriculum, so it provides data which, in light of the theory outlined above, enable us to ascertain the ways writing is used in the different classes in this distance degree programme and whether they account for academic literacy processes for situated learning.

First, we can highlight that the students perceive that they do not write in class to be graded as frequently in the classes in the professional component, as only a small number of students surveyed responded that they are graded in more than 57% of the classes that they attend, and only half of the faculty surveyed responded that they asked their students to write in class to reflect, to grade them or for other purposes in 50–74% of their classes (see Table 1).

During classes, note-taking was more common than writing for reflective or grading purposes, as the majority of students stated that in the past year, they have always taken

Table 1. Percentage of responses on writing in class and at home for assessment, reflective and other purposes, by faculty and students.

Survey version	Question	75–100% subjects/ classes	50–74% subjects/ classes	25–49% subjects/ classes	1–24% subjects/ classes	0% None
Students	In how many classes in the professional component that you attend do you have to write at home (to reflect, be assessed or for other purposes)?	61.1	23.7	11.1	3.0	2.0
	In how many classes in the professional component that you attend do you have to write in class to be evaluated or graded?	16.1	22.2	25.7	24.7	13.1
Faculty	In how many of your classes do you ask your students to write texts at home (to reflect, assess them or for other purposes)?	35.7	28.6	28.6	7.1	0
	In how many of your classes do you ask your students to write texts in class (to reflect, assess them or for other purposes)?	14.3	50	14.3	21.4	0

notes during classes, and a high number of them said that they do so often. Writing for reflective, assessment or other purposes was primarily done at home, given that one-third of the faculty ask the students to write texts at home in 75% to 100% of their classes. This figure confirms the fact that the majority of students stated that in 75% to 100% of the classes they attend in the professional component, they have to write at home to reflect or be graded or for some other purpose (see Table 1).

With regard to planning texts, as shown in Table 2, based on their experience, the majority of students responded that they agree or totally agree with the expression 'I always plan before writing a paper'. However, approximately one-third of the instructors indicated that they disagree with the expression 'the students plan before writing a paper', while another third were not sure and only one stated that they totally disagreed.

With regard to the forms of writing, according to the majority of students surveyed, both collaborative and individual writing predominate. These data contradict the results of the faculty survey given that around one-third of faculty responded that individual writing predominates in their class, and around one-quarter stated that more individual writing predominates.

However, from the students' standpoint, they also write collaboratively, the percentage of students who say that they discuss their written work with their classmates is low. Likewise, they believe that there is little discussion with their instructors, too. In turn, somewhat more than half the faculty members stated that they often discuss the texts they ask them to write with their students, while a minority acknowledges that they do so sometimes.

Based on their experience, more than one-third of students indicated that they disagree with the expression 'my university instructors help me organize my texts'. Around one-quarter of the students disagreed with the expression 'I receive sufficient feedback for my texts/ papers', and approximately another quarter were not sure. In contrast, the majority of instructors totally agreed with the statement 'students receive enough feedback on my written work'. To analyse the contradiction between the students' and professors' responses, we performed the Pearson Chi-squared test. The result shows significant differences ($\chi^2(4) = 24.066$; $p < .001$, $\phi = .336$), such that the two groups have opposite opinions: 46.2% of the instructors totally agreed while only 6.6% of the students did.

Table 2. Percentage of participants who indicate their degree of agreement with the following statements based on their experience.

Version EEEA	Statements	Totally disagree	Disagree	Not sure	Agree	Totally agree
Instructors	Students do all the reading before they start writing	7.1	42.8	50	0	0
	Students receive sufficient feedback on their written work	0	14.3	21.4	21.4	42.8
	Students plan before writing a paper	7.1	35.7	28.6	28.6	0
Students	I do all the reading before I start writing	2.5	7.0	10.1	45.4	36.8
	I receive sufficient feedback for my texts/papers	10.1	29.2	30.3	25.2	7.0
	I always plan before writing a paper	2.0	4.5	9.0	54.0	32.3

Finally, in the past academic year the majority of students indicated that they had always been informed about the rules on plagiarism and copying, and almost all totally agreed with the expression ‘avoiding plagiarism is an important aspect of my writing’.

Text genres

Note-taking during lectures is the genre that students wrote very often in class the most, and more than half the faculty reaffirmed this (see Table 3). Oral presentation papers is the genre that the fewest students tended to write in class. This concurs with the perception of the faculty surveyed, as few of them stated that their students never wrote papers in their classes or that only sometimes their students wrote research reports and monographic projects in their classes.

The writing and feedback process

With regard to the writing process, only 32.7% of students stated that they frequently wrote a draft before beginning to write a text, 29.7% that they sometimes do and 16.8% that they seldom did. Among the students who claimed to write a first draft, 21.7% stated that they have never received feedback on it and 27.7% only rarely have. On the other hand, 30.8% stated that they sometimes received feedback on a draft or outline, 25.7% seldom have and 16.1% never have, while a minority (7%) say that they have often received this kind of feedback.

Inquiring further into the type of feedback, 27.2% of students claimed that they always received a grade, that is, a score on a scale that assesses different aspects of the text, and 32.8% frequently received written comments generally at the end of the text. There is also a significant number of students who said that they always (38.8%) or frequently (33.3%) receive only a grade for their written assignments. Likewise, 22.2% of the students claim that they never received oral comments, 30.3% only sometimes and 27.7% seldom. According to 30.8% of the respondents, they have seldom received written comments in the margins, 14.6% said never and 27.7% only sometimes.

Writing competences

In terms of the planning writing competence, fewer than half the students stated that they have mastered this with confidence, while slightly over half the students have

Table 3. Percentage with which the professors and students mention writing some text genre in classes.

Text genres	Very often		Often		Sometimes		Never		Occasionally	
	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.
Note-taking during lectures	7.1	70.2	35.7	26.7	0	4.0	7.1	0	0	1.0
Oral presentation papers	0	6.5	21.4	11.6	21.4	14.1	42.8	44.4	7.1	25.2
Monographic projects	0	8.0	35.7	14.1	35.7	24.4	21.4	30.3	7.1	25.2
Technical reports	21.4	14.6	7	30.3	28.5	56	0	15.1	0	13.6
Summaries	7.1	27.2	50	43.9	14.2	22.2	0	1.0	14.2	7.5
Internship reports	42.8	13.6	35.7	30.8	14.2	27.2	7.1	13.6	0	16.6
Proposals	50	17.7	35.7	30.8	7.1	29.2	7.1	11.6	0	3.0
Essays	28.5	38.8	35.7	37.8	14.2	17.6	21.4	2.0	0	5.5
Written exams	21.4	17.1	42.8	31.8	14.2	27.2	21.4	4.0	0	21.7
Literature reviews	28.5	35.3	35.7	32.3	14.2	19.1	7.1	5.5	14.2	9.5
Case studies	21.4	29.7	64.2	34.8	7.1	24.7	7.1	2.5	0	10.1

Table 4. Percentage of students who claim that they are somewhat confident in their mastery of some writing competences.

Competence	Not at all confident	Not very confident	So-so	Rather confident	Very confident
Understanding and reflecting on research methods	1.0	15.6	43.4	36.8	5.0
Summarizing academic papers	0	5.5	26.2	52.0	18.1
Planning the writing process	1.0	12.6	31.3	42.9	14.1
Discussing theories	3.0	15.1	39.8	34.8	9.0
Writing a stylistically elegant paper	3.0	18.1	31.8	30.8	18.1
Writing a bibliography	4.0	16.6	31.3	29.2	20.7
Keeping to schedule	2.0	8.0	23.2	41.4	27.2
Finding the right style for academic texts	2.5	10.6	40.4	33.8	14.6
Referring to/citing sources	3.0	14.6	32.8	34.8	16.6

mastered citing sources correctly with confidence or relative confidence (see Table 4). Summarizing academic texts is the competence with which the most students stated that they were confident of their mastery.

Understanding and reflecting on research methods tends to be one of the writing competences that more instructors consider important when writing a text in their discipline. However, almost half the students are relatively confident in their mastery of this. Given that one would expect that the higher the degree of importance that instructors attach to this competence would lead to students having a higher degree of confidence in having mastered it, the Chi-squared test was conducted to determine dependence or not of the opinions expressed by the students and instructors. The test revealed significant differences ($\chi^2(4) = 12.757$ ($p = .013$, $\phi = .246$), indicating that the proportion of students' confidence in 'understanding and reflecting on research methods' is different to the proportion of importance that the instructors attach to it.

Study competences

Note-taking during lessons is the study competence which the most students (56.5%) are more confident at having mastered. Students' confidence level in their mastery of this competence correlates with the frequency with which the students take notes in class (Spearman's Rho $\rho = .426$, ($p < .001$), ($n = 197$)). This means that students who more frequently took notes in class tended to feel more moderately confident in this competence.

A significant number of students (32.3%) responded that they are relatively confident of their mastery of the competence of discussing in class, and 18.1% are not very confident of their mastery of this competence. These figures contrast with the level of importance that instructors attach to discussing in class, as 57.1% assigned a great deal of importance to this aspect and 35.7% an important level. These figures show that even though instructors assign a high degree of importance to the didactic competence of 'discussing in class', the students indicated low levels of confidence in their mastery of this competence.

Discussion and conclusions

This study asked several research questions. The first one addressed the role of writing in the curriculum and the syllabus in a psychology programme in the distance higher

education modality. The results showed that the majority of writing tasks were assigned for homework, according to students, such that they say that the writing process is seldom supervised in the classroom. However, according to the faculty, more writing is done in class than what the students claimed.

With regard to the text genres that psychology students in a distance-learning programme stated that they wrote, the results show that in class, note-taking was the most common text genre and also the one in which they felt the most competent. Outside the classroom, essays and reviews were frequent, and monographic work was the least common. The faculty agree with note-taking, but they also state that they frequently assigned internship reports and proposals.

With regard to the question on the type of feedback that the faculty stated they provided and the students perceived, it is noteworthy that the latter stated that it was uncommon for them to write a draft before beginning to write a text and that the only feedback they received was a grade.

Finally, in terms of the students' and faculty's perceptions of the writing and study competences, there is striking disagreement between faculty and students regarding their confidence in the competence of planning the writing process, such that the students feel less confident than what their instructors believe.

Based on the responses to these questions, we can draw a general conclusion that the results found in the distance-learning modality are quite similar to those found in the face-to-face modality, both in how writing practices are described and in some of the differences in faculty's and students' perceptions (Marín et al., 2015). Thus, for example, the data from this study reveal that the text product is valued more than the intellectual process of writing (Carlino, 2013), as activities oriented at the process were done quite seldom (Castelló & Mateos, 2015), given that a significant proportion of students write a draft before beginning to write a text only rarely or sometimes, and they state that they always receive only a grade for their written work. Furthermore, the two types of feedback that they receive the most often are written comments, usually at the end of the text, and grades or points on a scale assessing different aspects of the text. This reveals that the instructors intervene in classes only at either extreme: at the start to provide instructions or at the end to assess contents. Álvarez and Yániz (2015) call this phenomenon 'feedback on the extremes', and Carlino (2017a) names it 'peripheral intervention', and it is associated with a conception of writing as an elementary skill instead of as a specialized discursive practice (Álvarez & Yániz, 2015). The faculty assume that their students already have this skill, which they should then transfer to the specific context of their class, and therefore a large number of students responded that they totally disagreed with and were unsure of the expression 'I receive sufficient feedback for my texts/ papers'.

Writing in the class for assessment and reflective purposes is not common in classes in the professional component. In the past year, that is, the year when the survey was conducted, taking notes during class was more common than discussing with peers or faculty. This explains why taking notes during classes was the study competence that students have mastered with the most confidence. These results are the outcome of a 'transmissive teaching culture which materialises in expository classes (theoretical and practical) in which a vast amount of disciplinary knowledge circulates with an absence of spaces to generate constructive debates or open times for questions' (Bozzo et al.,

2017, p. 34). In these classes, students tend to write texts which prioritize the professor's explanations and are primarily fed from a single information source (Corcelles et al., 2015).

Tutorials in the distance-learning modality would be equivalent to class in the face-to-face modality. From the perspective of academic literacy, the frequency with which these tutorials are held is not a condition that restricts writing for assessment and reflective purposes in asynchronous educational environments. This holds true in this programme, where, according to students, the highest percentage of writing for reflective and assessment purposes is done at home and without help. Castelló and Mateos (2015) also found that students received little assistance with academic writing. During the tutorials in the classes in the professional component, asking students to write on other types of text such as lectures and monographic projects is also essential, as these are the texts that students tend to write less frequently in their classes even though both genres are established in the rules of the institution as written products that students must submit in order to earn their degree (at least in two bachelor's degree modalities offered in this programme). Working on these text genres in class would help overcome the traditional propaedeutics, which tends to teach all the genres at the start of the degree in non-disciplinary classes, or at the end of the degree in a seminar or end-of-degree project class, where only the formal aspects are taught.

On the other hand, a large percentage of students believed that they write both individually and collaboratively. However, the latter does not occur with discussions about what they have written with peers or faculty, as during the past year many of them sometimes, rarely or never discussed their writing with their classmates and faculty. This prompts questions about the ways collaborative writing is carried out in this distance-learning programme and the types of assignments the instructors give to ensure that there is discussion among the students about what they are writing. Even though the faculty acknowledge that it is very important to include the didactic element of classroom discussions in their classes, a representative number of students claim not to be confident in their mastery of this competence. This is associated with the monologic structure of traditional classes, in which 'the voice of the instructor prevails, and verbal interaction about what was read or written to jointly construct meanings is not highly valued or even avoided' (Cartolari & Carlino, 2016, p. 166), the opposite of the dialogic style which confers a core role on the interaction among different points of view. This latter style is fundamental from the standpoint of situated learning, as this negotiation and interaction process between students and their faculty and peers is what makes learning possible (Colombo, 2012), or in Lave and Wenger's (1991) term, it is what makes apprenticeship possible. Thus, a moderate positive correlation has been found between students who claim that they take notes in class more frequently and a higher level of confidence in this competence. Likewise, the results of the Chi-squared confirmed that the low levels of confidence perceived by the students in their mastery of the writing competence of understanding and reflecting on research methods does not depend on the importance of this competence for faculty when writing a text in their discipline. Both results indicate that confidence in the

mastery of each of these competences is more related to the frequency with which certain types of writing are used than with the importance that the instructors attach to it for disciplinary writing.

We should also note that the writing practices in this university setting are far from truly dialogic and participative. Thus, students' mastery of the writing and study competences can be interpreted in light of the concept of LPP, as this enables novices to learn as they move towards full participation (Lave & Wenger, 1991) or get involved in the practice in a mature way (Colombo, 2012). Thus, a high level of confidence in mastery of either study or writing competences would reveal the centrality that the students were gaining in their communities of practice. Likewise, the low level of confidence and mastery of the competences is associated with few or no assignments of authentic writing tasks that entail beginning to participate in real social activities, that is, in disciplinary conversations, so that the novices can gradually move from peripheral participation to full participation; that is, through LPP they learn not only how to write academic texts but also how to do it for their DCPs (Colombo, 2012).

On the other hand, a high percentage of students said that they had been informed about the rules on plagiarism or copying, and that avoiding plagiarism or copying is an important aspect of their writing. Yet at the same time, based on their experience, they perceived relative confidence or were not confident of their mastery of the academic writing competence of citing sources correctly. All of this, coupled with the fact that there tends to be no follow-up of the writing process, nor do they write in class and genres that would enable them to confirm their membership in a professional community, may indicate the lack of authenticity of the writing practices promoted in pro-paedeutic classes, which only teach formal aspects of the academic language.

In short, academic literacy in both face-to-face and remote environments, unlike the transmissive teaching tradition, entails dialogic instructor interventions (Molina, 2018) which foster an epistemic conception of writing (Villalón & Mateos, 2009). These actions would allow learners to perceive themselves as more confident in their mastery of the writing and study competences, or what Lave and Wenger (1991) call LPP, that is, the students' step towards full or mature participation in their disciplinary communities of practice.

Therefore, all of the above seems to support the conclusion that the practices in the distance-learning modality are not very different to those in the face-to-face environment. Likewise, as found in the face-to-face modality, the faculty and students do not seem to have the same view of university writing practices in the distance-learning modality (Corcelles et al., 2015). Therefore, it is essential to work on developing meanings and shared practices that are able to meet the academic demands of the twenty-first century.

Although the results of the study are important, they should be taken with some caution, as several limitations can be identified in the study. On the one hand, we should recall that this study uses self-reporting, so it has only accessed what faculty and students say they do and not necessarily what they actually do. In order to learn more about the discrepancies between the two groups, a field study should be undertaken which could shed light on the development and real implementation of educational practices. On the other hand, this study collected information from a private university

in Colombia (although it did so in a highly representative way). Therefore, it would be worthwhile to inquire into the academic writing practices at other distance-learning universities and in other countries.

Despite these limitations, this study contributes to knowledge of academic writing at the university with recent data on the practices of instructors and students in distance education, a modality for which there is less research.

Prácticas de escritura académica en el pregrado de psicología en modalidad a distancia

La escritura como herramienta para aprender en la universidad

La perspectiva sociocultural de Vygotski (1985) sobre el desarrollo cognitivo plantea una indisoluble relación entre el lenguaje y el pensamiento: la lengua escrita como la forma más elaborada del lenguaje constituye un instrumento a través del cual es posible acceder a nuevos modos de conocer y pensar (Serrano, 2014). Además, es indispensable en el proceso de aprendizaje autónomo (Guerrero et al., 2017), fomentado en la educación virtual y a distancia. Sin embargo, estudios como el de Villalón y Mateos (2009) han mostrado que el alumnado tiene ciertas creencias que pueden hacer que se desaproveche el potencial de estas herramientas para construir el conocimiento académico, es decir su función epistémica. '[...] Lo epistémico se refiere a los modos como se usa el lenguaje escrito para construir conocimiento y aprender, [...]' (Serrano, 2014, p. 102), pero no es una propiedad inherente a la escritura; 'se puede leer y escribir, incluso durante varios años, sin que esas acciones intelectuales produzcan algo más que la mera acumulación de conocimientos que indefectiblemente serán desdibujados, o más llanamente olvidados' (Solé et al., 2006, p. 161). Para provocar usos epistémicos de la lectura y de la composición de textos, es necesario 'integrar, contrastar, relacionar, concluir, hacer emerger la propia voz entre la de otros, y con criterio' (Solé et al., 2006, p. 175).

Carlino (2005), basándose en dos corrientes que se han ocupado de estudiar la lectura y la escritura en el contexto universitario 'escribir a través del currículum' (WAC, por sus siglas en inglés) y 'escribir en las disciplinas' (WID, por sus siglas en inglés) postula que las condiciones didácticas e institucionales intervienen en el acceso del estudiante a la cultura escrita de su disciplina. Por lo tanto, las dificultades para leer y escribir textos especializados en el contexto universitario no son sólo atribuibles a las falencias de la educación primaria o secundaria, ni a un déficit del alumno para interpretar y escribir géneros discursivos de tipo académico.

Estudios recientes realizados en España como el de Castelló y Mateos (2015), Castells et al. (2015), Corcelles et al. (2015) y Marín et al. (2015), encuentran que las tareas de escritura epistémica en la educación universitaria son escasas o no se proponen. De este modo, para Castelló y Mateos (2015), la ausencia de estas constituye uno de los principales hallazgos de los estudios enmarcados en las dos corrientes (WAC y WID) que se han ocupado de la situación de la escritura académica en España y en los países latinoamericanos. La mayoría de estos estudios españoles han usado la Encuesta Europea sobre la Escritura Académica (EEEA), es decir la versión en español del

European Writing Survey (EUWRIT), para profesores y estudiantes (Castelló et al., 2012).

En Latinoamérica, Colombia en particular, resultados derivados de un proyecto de investigación interinstitucional desarrollado entre 17 universidades muestran que los apuntes de clases son el texto más leído y escrito por los estudiantes (Pérez & Rodríguez, 2013), lo cual indica que la escritura es usada como un instrumento para repetir los discursos de los profesores (Narváez, 2014).

Estos usos de la escritura se sustentan en la concepción de la escritura como proceso individual o como 'la suma de destrezas relacionadas con el dominio de los aspectos formales de la lengua, que el estudiante debe transferir a la escritura de cualquier tipo de textos' (Molano & López, 2007, p. 128). Por lo tanto, las universidades han asumido que las habilidades de comprensión y producción de textos deben ser enseñadas por especialistas en áreas de la comunicación y del lenguaje, en cursos propedéuticos que se imparten al inicio de las carreras, y 'preparan a los alumnos para que lean y escriban bien en el resto de asignaturas' (Carlino, 2017a, p. 20), o para las situaciones que deberán enfrentar como profesionales cuando terminen su carrera (Moyano & Giudice, 2016).

En la enseñanza propedéutica se ejercitan habilidades fuera de una situación real de uso, con la intención de que el alumnado luego las aplique, al leer o escribir textos en distintos contextos disciplinares (Carlino, 2017a). Al considerar la lectura y la escritura como habilidades transferibles a cualquier texto y contexto, el profesorado asume que sus estudiantes ya las dominan (Carlino, 2017b). Por lo tanto, brindan escaso apoyo antes, durante y después de la lectura y escritura de textos (Rincón & Gil, 2010), centran la evaluación en el producto escrito más que en el proceso de composición de este (Cárdenas, 2014), o prestan mayor atención al producto final (Álvarez & Yániz, 2015).

Tales hallazgos han revelado que la escritura no ha sido usada habitualmente en el ámbito universitario, como herramienta para aprender. No obstante, los estudios señalados fueron realizados con carreras en la modalidad presencial, lo cual justifica la necesidad de estudiar la escritura académica en la educación superior a distancia. Así mismo, pese a contar con un alto grado de validez, la EEEA ha sido principalmente usada en el contexto de la educación europea, sólo en una investigación en México esta fue adaptada. Por lo tanto, se considera novedoso obtener conocimiento sobre los procesos de escritura en otros contextos de habla hispana a través de dicho instrumento.

A continuación, se abordará el concepto de alfabetización académica, el cual es indispensable para entender cómo generar usos epistémicos de la escritura, desde la perspectiva del aprendizaje situado.

La alfabetización académica desde la perspectiva del aprendizaje situado

Carlino (2013), propone el concepto de alfabetización académica, el cual define como:

las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia (pp. 361–270).

Esta propuesta consiste en formar en todas las materias al alumnado como participantes en las actividades de producción textual de su disciplina para que se conviertan en

miembros de sus ‘comunidades disciplinares de práctica’ (CDdP) (Colombo, 2012). Esto exige a los docentes de las distintas asignaturas que se ocupen de la lectura y la escritura en la universidad, pero ‘no para enseñar a leer y escribir, sino para buscar modos de acompañar a sus estudiantes en la elaboración de conocimiento a través de la lectura y la escritura’ (Serrano, 2014, p. 113). Para ello, el docente debe tener experiencia haciendo uso del lenguaje de su disciplina, ser un usuario competente de este discurso, al momento de acompañar el proceso de escritura del estudiante (Guerrero et al., 2017).

Dicha comunidad de práctica (CP) se entiende como un conjunto de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, que comparten una comprensión de lo que están haciendo, de lo que ello significa para sus vidas y para la vida misma de la comunidad (Larreamendy, 2011). La CP es clave para la comprensión del concepto de aprendizaje situado, ya que este se refiere a cambios en las formas como los participantes se involucran en las actividades de la CP, lo cual difiere de la clásica concepción del aprendizaje como, un proceso básicamente mental, o cognitivo (Baquero, 2002), o como la mera adquisición de habilidades y ‘cambios a nivel individual, bien sea en la conducta o en los sistemas de conocimiento’ (Larreamendy, 2011, p. 36).

En esta línea, para Lave y Wenger (1991), aprender implica pasar de participantes periféricos a participantes plenos. Al primero le son asignadas tareas auténticas, pero en ellas hay mayor tolerancia al error, y al segundo tipo se le encargan tareas que tienen un efecto más notorio en la comunidad. A este proceso progresivo mediante el cual el novato o aprendiz en una CP aprende y gradualmente se transforma en un miembro, relacionándose con otros más veteranos a través de la realización de tareas periféricas y productivas, haciendo uso de artefactos que contribuyen al objetivo común de la CP, se denomina participación periférica legítima (PPL) (Colombo, 2012). Para Lave y Wenger (1991) la PPL no tiene un valor prescriptivo, es decir, que no proponen formas de implementarla para fines educativos. ‘La participación periférica legítima no es en sí una forma educativa, mucho menos una estrategia pedagógica o una técnica de enseñanza. Es un punto de vista analítico sobre el aprendizaje, una manera de entender el aprendizaje’ (Lave & Wenger, 1991, p. 40). De este modo, Lave y Wenger (1991) ofrecieron a la literatura psicológica una visión situada del aprendizaje al considerarlo un aspecto de la práctica social y al plantear el concepto de *apprenticeship* a partir del análisis de los procesos de aprendizaje de niñas tejedoras en una comunidad indígena de Guatemala, quienes no adquieren las habilidades para trabajar con sus madres como tejedoras en escuelas formales. En inglés, el término *apprenticeship*: ‘se utiliza para referirse al aprendizaje práctico, como el que se da en las actividades artesanales, manuales, etc. En castellano utilizamos la palabra aprendizaje tanto para designar el proceso cognitivo-individual (learning) como el práctico-social’ (Rogoff, 1997, p. 126). Según Larreamendy (2007) el *apprenticeship* surge en la interacción social y a través del andamiaje, ‘*scaffolding*’, en vez de instrucción explícita. Desde esta mirada situada del aprendizaje se considera que la participación e implicación efectiva en una actividad sociocultural, como lo es la escritura en una determinada disciplina, se da a través de un proceso interpersonal de intercambios y vínculos que Rogoff (1997) denomina ‘participación guiada’. En este proceso resulta indispensable tanto el diálogo entre profesorado y alumnado sobre lo leído como las ayudas que el docente brinda para

facilitar tal proceso. Cartolari y Carlino (2016) impulsaron esta dialogicidad en torno a la lectura, al proponer actividades que entrelazan lectura y diálogo con el profesorado y los compañeros de clase. Del mismo modo lo hicieron Cordero y Carlino (2019) a través de la revisión conjunta de borradores durante las actividades de clase. En dichas actividades la consigna de escritura es una condición didáctica determinante. Molina (2018) muestra que el estudiantado valora positivamente aquellas consignas de escritura argumentativa que posibilitaron escribir para participar de los debates en clase, hablar sobre lo leído y lo escrito para aportar a la construcción conjunta de conocimientos.

Los anteriores postulados sobre el aprendizaje y la alfabetización académica constituyen grandes aportes sobre cómo ayudar a participar en las prácticas discursivas específicas de una comunidad disciplinar y sobre cómo implementar la educación a distancia, pues este tipo de educación busca privilegiar las interacciones y superar la visión tradicional del aprendizaje. Así lo expresa el Ministerio de Educación de Colombia en el Artículo 1 de la Resolución 2755 de 2006, al definir la educación superior a distancia como:

aquella metodología educativa que se caracteriza por utilizar ambientes de aprendizaje en los cuales se hace uso intensivo de diversos medios de información y comunicación y de mediaciones pedagógicas que permiten crear una dinámica de interacciones orientada al aprendizaje autónomo y abierto; superar la docencia por exposición y el aprendizaje por recepción

Con la reciente situación de pandemia mundial originada por la COVID-19, la enseñanza a distancia ha cobrado aún más relevancia. Sin embargo, los estudios sobre las prácticas de escritura y sobre la enseñanza de esta en estos contextos a distancia son escasos (Luna et al., 2020). Por ello, a la luz de lo expuesto en el marco teórico, se plantea el siguiente interrogante: ¿cuáles son las prácticas de escritura que se promueven en un programa de pregrado en Psicología en la modalidad a distancia?

Una respuesta hipotética a dicha pregunta sería que, al igual que lo hallado en la educación universitaria presencial, en la formación a distancia, las tareas de escritura epistémica no son frecuentes. Al menos así lo indicarían las bajas puntuaciones obtenidas por los estudiantes de un programa de Psicología a distancia en el examen de Estado de la Educación Superior en Colombia — Saber Pro, el cual evalúa competencias genéricas (entre ellas la lectura crítica) y competencias específicas según el área de formación profesional (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2018). De hecho, Organista y Garzón (2012), al referirse a los estudiantes de Psicología en Colombia señalan que muchos de ellos no han asimilado suficientemente los conceptos básicos de la disciplina. Emplear la escritura con todo su potencial de herramienta de aprendizaje podría ayudar a aumentar los conocimientos del alumnado (Miras et al., 2013; Villalón, 2010).

El presente artículo presenta los resultados de una investigación sobre las prácticas de lectura y escritura en un programa de Psicología que emplea enseñanza a distancia, obtenidos tras la aplicación de la encuesta EEEA, la cual permite conocer cómo estudiantes y profesores describen sus prácticas habituales de escritura (Castelló & Mateos, 2015). Específicamente, teniendo en cuenta el interrogante general, las preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Cuál es el papel de la escritura en el plan de estudios y la programación docente en un programa de Psicología de una modalidad de educación superior a distancia?
- ¿Cuáles son los géneros textuales que estudiantes de psicología a distancia declaran escribir?
- ¿Qué tipo de feedback señalan proporcionar el profesorado y perciben recibir el estudiantado de psicología de una modalidad a distancia?
- ¿Qué percepción sobre las competencias de escritura y las competencias de estudio tienen estudiantes y docentes de Psicología a distancia?

Metodología

Participantes

Participó tanto alumnado como profesorado de una universidad colombiana privada que ofrece titulaciones en modalidad presencial y a distancia. No obstante, el pregrado de Psicología solo está disponible en esta última. En este caso, la enseñanza se basa en trabajo autónomo del estudiante, intercambio de recursos y actividades a través de la plataforma virtual Moodle y asistencia periódica a encuentros sincrónicos, llamados tutorías, que se realizan cada quince días durante el semestre o en un menor periodo de tiempo, dependiendo del número de créditos del curso.

En el caso del estudiantado, el tamaño de la muestra fue de 198 (17.8% de 5° semestre; 17.3% de octavo y 9.4% de 10° semestre). El tipo de muestreo fue aleatorio estratificado y se calculó con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 6.46%, ya que la población total fue de 1,405 estudiantes de la carrera de Psicología cuyo plan de estudios es de 10 semestres. Este dato se obtuvo del sistema de información de la universidad del segundo semestre del año 2019, periodo en el que se realizó la encuesta. Esta se aplicó a estudiantes de cuarto semestre en adelante hasta el décimo. Los estudiantes estaban cursando Medición y Evaluación (38) y Psicometría (39), ambas materias de quinto semestre, y del componente profesional, es decir, disciplinares. Por tratarse de una población muy heterogénea sus edades oscilaron entre los 18 y 63 años. Los mayores porcentajes de estudiantes se concentraron en el rango de los 22 a los 28 años. Por último, el 77.2% de los participantes pertenecía al género femenino.

Por lo que respecta al profesorado, se envió la encuesta a la totalidad de los instructores del programa, esto es 17, y contestaron 14. El 57.1%, es decir ocho, eran adultos jóvenes en el rango de edad de 30 a 39 años y sólo el 14.3% (dos profesores) estaban entre los 50 y 59 años. El 50% tienen entre 0 a 5 años de experiencia como docente. El 71.4% del profesorado se adscribe al género femenino.

Instrumento

La información se recoge mediante la versión en español del European Writing Survey (EUWRIT), 'Encuesta Europea sobre la Escritura Académica' (EEEA). Esta cuenta con una versión para profesorado y otra para estudiantes, ambas destinadas a captar las percepciones de los dos colectivos respecto a los mismos aspectos de la escritura (Castells et al., 2015), en el contexto universitario.

Las escalas o dimensiones de este instrumento se distribuyen en ocho apartados para estudiantes y seis para profesorado. Constan de preguntas con cinco opciones de respuesta tipo Likert, a excepción de las preguntas abiertas sobre los géneros que escriben los estudiantes en la universidad. Este instrumento ha sido validado en diferentes programas de estudio. En cada una de sus escalas se han obtenido *alphas* que muestran índices de fiabilidad aceptables y ha sido traducido a ocho idiomas diferentes. En Latinoamérica, adaptaciones como la realizada por Flores (2018) al cuestionario original consistieron en la eliminación de las preguntas sobre escritura en lengua extranjera (inglés), puesto que esta no es una práctica común en muchas de nuestras universidades. Para este estudio, se reemplazó el término asignatura por asignaturas disciplinares o del componente profesional en las preguntas sobre aspectos generales de la escritura, debido a que este trabajo se lleva a cabo sólo con una disciplina.

Procedimiento

El presente estudio es una investigación de tipo cuantitativa de diseño descriptivo transversal.

El instrumento de recogida de datos se administró por medio de un formulario en línea, en el cual se brindaba información detallada sobre el proyecto y se solicitaba el consentimiento de los estudiantes, donde expresaban su participación voluntaria en el estudio, para poder proceder con el diligenciamiento, cumpliendo así con este requisito ético.

Análisis de datos

Para contrastar las percepciones de profesores y estudiantes en la mayoría de los aspectos analizados se realizaron varios análisis con el programa PSPP, un software libre de análisis estadístico. Para evaluar la frecuencia se obtuvieron los descriptivos y para explorar las relaciones entre variables análisis de correlación, utilizando las pruebas Pearson, Spearman, y Chi-cuadrado.

Resultados

Teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación es describir las prácticas de escritura que se promueven en un programa de Psicología a distancia, se presentan los resultados de los análisis de las escalas que incluyen las variables involucradas en las prácticas de escritura y cuyos ítems se refieren a aspectos relacionados con el tiempo dedicado a la escritura, cantidad y frecuencia de esta, instrucciones para planificar, escribir o revisar, tipo de *feedback* y tipo de género que con más frecuencia escribe el alumnado.

La escritura en el plan de estudios y en la programación docente

Esta escala incluye preguntas sobre aspectos generales que tienen que ver con la escritura en el currículo, por lo que aporta datos que, a la luz de la teoría expuesta,

permiten conocer los modos de usar la escritura en los diferentes cursos de esta carrera a distancia y si estos dan cuenta de procesos de alfabetización académica para un aprendizaje situado.

En primer lugar, se destaca que los estudiantes perciben que la escritura en clase para ser evaluado o calificado no suele ser tan frecuente en las asignaturas del componente profesional, ya que sólo una pequeña parte de los estudiantes encuestados respondieron que se les pide para ser evaluados en más del 57% de las asignaturas a las que asisten y sólo la mitad del profesorado encuestado respondió que solicitaron a sus estudiantes escribir en clase para reflexionar, evaluarlos u otras finalidades en el 50–74% de sus clases (ver [Tabla 1](#)).

Durante las clases, la toma de notas resultó ser más común que escribir con fines reflexivos u evaluativos, ya que la mayoría del estudiantado manifestó que, durante el último año, siempre han tomado notas durante las clases, y un número elevado de ellos dijo que a menudo lo hace. La escritura con fines evaluativos o reflexivos, entre otros, se lleva a cabo principalmente en casa, puesto que un tercio del profesorado solicitan escribir textos en casa en el 75 al 100% de sus clases. Este dato lo ratifica el hecho de que una mayoría de estudiantes indicaron que, en el 75 al 100% de las asignaturas del componente profesional a las que asiste, tiene que escribir en su hogar para reflexionar, ser evaluado u otros propósitos (ver [Tabla 1](#)).

En relación con la planificación del texto, como puede apreciarse en la [Tabla 2](#), la mayoría de los estudiantes, a partir de su experiencia, respondieron que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la expresión ‘siempre planifico antes de escribir un texto’. No obstante, aproximadamente un tercio de los docentes indicaron estar en desacuerdo con la expresión ‘los estudiantes planifican antes de escribir un texto’, mientras que otro tercio no estuvieron seguros y solo uno indicó estar totalmente en desacuerdo.

Tabla 1. Porcentaje de las respuestas sobre la escritura en clase y en casa con propósitos evaluativos, reflexivos, entre otros, por profesorado y estudiantado.

Versión Encuesta EEEA	Pregunta	75–100% asignaturas/ clases	50–74% asignaturas/ clases	25–49% asignaturas/ clases	1–24% asignaturas/ clases	0% Ninguna
Estudiantes	¿En cuántas de las asignaturas del componente profesional a las que asiste tiene que escribir en casa (para reflexionar, ser evaluado u otros propósitos)?	61.1	23.7	11.1	3.0	2.0
	¿En cuántas de las asignaturas del componente profesional a las que asiste tiene que escribir en clase para ser evaluado o calificado?	16.1	22.2	25.7	24.7	13.1
Profesores	¿En cuántas de sus clases solicita a sus estudiantes escribir textos en casa (para reflexionar, para evaluarlos o para otras finalidades)?	35.7	28.6	28.6	7.1	0
	¿En cuántas de sus clases solicita a sus estudiantes que escriban en clase (para reflexionar, para evaluarlos o para otras finalidades)?	14.3	50	14.3	21.4	0

Tabla 2. Porcentaje de participantes que indican su grado de acuerdo con las siguientes expresiones a partir de su experiencia.

Versión EEEA	Expresiones	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Docentes	Los estudiantes realizan todas las lecturas antes de empezar a escribir	7.1	42.8	50	0	0
	Los estudiantes reciben un feedback suficiente sobre sus trabajos escritos	0	14.3	21.4	21.4	42.8
	Los estudiantes planifican antes de escribir un texto	7.1	35.7	28.6	28.6	0
Estudiantes	Leo todo el material antes de empezar a escribir	2.5	7.0	10.1	45.4	36.8
	Recibo suficiente feedback de mis profesores acerca de mis trabajos escritos	10.1	29.2	30.3	25.2	7.0
	Siempre planifico antes de escribir un texto	2.0	4.5	9.0	54.0	32.3

Con respecto a las formas de escribir, según la mayoría del estudiantado encuestado, predominan tanto la escritura colaborativa como la individual. Tales datos se contradicen con los resultados de la encuesta de profesores debido a que, en torno a un tercio, respondieron que, en su asignatura predomina la escritura preferentemente individual, y en torno a un cuarto señalaron que predomina la escritura más bien individual.

Si bien, desde el punto de vista de los estudiantes, también se escribe de forma colaborativa, es bajo el porcentaje del estudiantado que declaró debatir con algún compañero de curso sobre sus escritos. Asimismo, consideraron que el debate con sus instructores es escaso. Por su parte, algo más de la mitad del profesorado, consideraron que a menudo discuten con sus estudiantes sobre los textos que les solicitan escribir, mientras que una minoría reconocieron que a veces lo hacen.

A partir de su experiencia, más de un tercio del estudiantado indicaron estar en desacuerdo con la expresión ‘mis profesores me ayudan a organizar mis textos’. En torno a un cuarto del estudiantado estuvo en desacuerdo con la expresión ‘recibo suficiente feedback de mis profesores acerca de mis trabajos escritos’ y aproximadamente otro cuarto no estuvieron seguros. Por el contrario, la mayoría de los instructores se mostraron totalmente de acuerdo con la expresión ‘los estudiantes reciben un feedback suficiente sobre sus trabajos escritos’. Para analizar tal contradicción entre las respuestas de estudiantes y profesores se realizó la prueba Chi Cuadrado de Pearson. El resultado indicó diferencias significativas ($\chi^2(4) = 24.066$; $p < .001$, $\phi = .336$), de modo que los dos grupos docentes-estudiantes tienen opiniones contrarias: 46.2% de los docentes manifestaron estar totalmente de acuerdo mientras que los estudiantes solo lo manifestaron en un 6.6%.

Finalmente, durante el último año académico la gran mayoría del estudiantado indicó que siempre han sido informados sobre las reglas de plagio o copia y casi todo el colectivo estuvo en total acuerdo con la expresión ‘evitar el plagio o copia es el aspecto más importante cuando escribo’.

Géneros textuales

Tomar notas en las clases es el género que más estudiantes escribieron muy a menudo en clase y más de la mitad del profesorado lo reafirmaron (ver [Tabla 3](#)). Ponencias en

Tabla 3. Porcentaje con el que profesorado y el estudiantado mencionan escribir algunos géneros textuales en las clases.

Géneros Textuales	Muy a menudo		A menudo		A veces		Ocasionalmente		Nunca	
	Prof.	Estud.	Prof.	Estud.	Prof.	Prof.	Prof.	Estud.	Prof.	Estud.
Tomar apuntes en clase	7.1	70.2	35.7	26.7	7.1	7.1	0	1.0	7.1	0
Ponencias en Seminarios	0	6.5	21.4	11.6	42.8	42.8	7.1	25.2	42.8	44.4
Trabajos Monográficos	0	8.0	35.7	14.1	21.4	21.4	7.1	25.2	21.4	30.3
Informes Técnicos	21.4	14.6	7	30.3	0	0	0	13.6	0	15.1
Resúmenes	7.1	27.2	50	43.9	0	0	14.2	7.5	0	1.0
Informes de práctica	42.8	13.6	35.7	30.8	7.1	7.1	0	16.6	7.1	13.6
Propuestas	50	17.7	35.7	30.8	7.1	7.1	0	3.0	7.1	11.6
Ensayos	28.5	38.8	35.7	37.8	21.4	21.4	0	5.5	21.4	2.0
Exámenes Escritos	21.4	17.1	42.8	31.8	21.4	21.4	0	21.7	21.4	4.0
Revisiones Bibliográficas	28.5	35.3	35.7	32.3	7.1	7.1	14.2	9.5	7.1	5.5
Estudios de caso	21.4	29.7	64.2	34.8	7.1	7.1	0	10.1	7.1	2.5

seminarios es el género que menos estudiantes suelen escribir en clase. Lo anterior concuerda con la percepción de los profesores encuestados, ya que pocos de ellos manifestaron que sus estudiantes nunca escribieron ponencias en sus clases o que solo a veces sus estudiantes escribieron en sus clases informes de investigación y trabajos monográficos.

El proceso de escritura y de feedback

En relación con el proceso de escritura, sólo el 32.7% de estudiantes señalaron que escribieron con frecuencia un borrador antes de empezar a escribir un texto, el 29.7% que lo hicieron algunas veces y el 16.8% que raramente. De entre los estudiantes que afirmaron realizar un primer borrador, un 21.7% afirmaron nunca haber recibido *feedback* sobre él y un 27.7% raramente. Por otra parte, un 30.8% consideraron que a veces recibían *feedback* de un bosquejo o planificación, raramente lo recibió el 25.7% y nunca el 16.1%, siendo una minoría (7%) los que lo recibieron con frecuencia.

Indagando más sobre el tipo de *feedback*, el 27.2% del estudiantado afirmaron que siempre recibieron una calificación, es decir, una puntuación sobre una escala valorando diferentes aspectos del texto, y 32.8% recibieron con frecuencia comentarios escritos generalmente al final del texto. También es importante el número de estudiantes que indicaron recibir siempre (38.8%) o con frecuencia (33.3%) únicamente una calificación de sus trabajos escritos. El 22.2% del estudiantado afirmaron que nunca recibieron comentarios orales, 30.3% que sólo algunas veces lo recibió y el 27.7% que raramente. Los comentarios escritos específicos en los márgenes, según el 30.8% encuestados, fueron recibidos raramente, el 14.6% afirmaron que nunca los recibió y 27.7% que sólo a veces.

Competencias de escritura

En cuanto a la competencia de planificar el proceso de escritura, menos de la mitad del alumnado indicaron que la dominan con seguridad, mientras que citar las fuentes correctamente sólo es dominada con seguridad o con relativa seguridad por algo más de la mitad del estudiantado (ver [Tabla 4](#)). Resumir lecturas es la competencia en la cual más estudiantes manifestaron tener seguridad en su dominio.

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes que afirman tener un cierto nivel de seguridad en el dominio de algunas competencias de escritura.

Competencia	Nada Seguro	No muy seguro	Relativamente seguro	Seguro	Muy Seguro
Comprender y reflexionar acerca de los métodos de investigación	1.0	15.6	43.4	36.8	5.0
Resumir Lecturas	0	5.5	26.2	52.0	18.1
Planificar el proceso de escritura	1.0	12.6	31.3	42.9	14.1
Discutir Teorías	3.0	15.1	39.8	34.8	9.0
Escribir con elegancia y estilo	3.0	18.1	31.8	30.8	18.1
Escribir una bibliografía	4.0	16.6	31.3	29.2	20.7
Respetar los tiempos previstos	2.0	8.0	23.2	41.4	27.2
Encontrar el estilo correcto para escribir textos académicos	2.5	10.6	40.4	33.8	14.6
Referir/citar las fuentes correctamente	3.0	14.6	32.8	34.8	16.6

Comprender y reflexionar acerca de los métodos de investigación suele ser una de las competencias de escritura que más docentes consideraron relevante al momento de escribir un texto en su disciplina. Sin embargo, casi la mitad del colectivo de estudiantes se encuentran relativamente seguros en el dominio de esta. Dado que se esperaría que cuanto mayor sea el grado de relevancia que los profesores le atribuyen a esta competencia mayor será el grado de seguridad de los estudiantes en el dominio de esta, se realizó la prueba Chi-Cuadrado para determinar dependencia o no de las opiniones manifestadas por estudiantes y docentes. La prueba arrojó diferencias significativas ($\chi^2(4) = 12.757$ ($p = .013$, $\phi = .246$), indicando que las proporciones de seguridad en los estudiantes en ‘comprender y reflexionar acerca de los métodos de investigación’ son distintas a las proporciones de relevancia que les dan los docentes.

Competencias de estudio

Tomar apuntes durante las clases es la competencia de estudio en la que más estudiantes (56.5%) tienen mayor nivel de seguridad en su dominio. El nivel de seguridad de los estudiantes en el dominio de esta competencia se correlacionó con la frecuencia con la cual los estudiantes escriben apuntes en sus clases (Rho de Spearman $\rho = .426$, ($p < .001$), ($n = 197$)). Esto significa que, de manera moderada, los estudiantes que tomaron con mayor frecuencia apuntes en clase tendieron a sentirse más seguros en dicha competencia.

Un número significativo de estudiantes (32.3%) respondieron que dominan con relativa seguridad la competencia discutir en clase y 18.1% no están muy seguros de dominarla. Datos que contrastan con el nivel de importancia que le confirieron los docentes a discutir en clase, ya que 57.1% le atribuyeron un nivel muy importante a este aspecto, y 35.7% un nivel importante. Estos datos muestran que, pese a que los docentes atribuyeron alto grado de importancia al aspecto didáctico ‘discutir en clase’, los estudiantes indicaron niveles bajos de seguridad en su dominio de la competencia discutir en clase.

Discusión y conclusiones

Este estudio se planteaba varias preguntas de investigación. La primera abordaba el papel de la escritura en el plan de estudios y la programación docente en un programa

de Psicología de una modalidad de educación superior a distancia. Los resultados indicaron que la mayoría de las tareas de escritura se plantearon para casa, según el estudiantado, de modo que, según este colectivo, en las aulas habitualmente no se supervisa el proceso de escritura. Sin embargo, según el profesorado esto se realiza en clase en mayor medida de lo que afirma el alumnado.

Con respecto a cuáles son los géneros textuales que estudiantes de psicología a distancia declararon escribir, los resultados indicaron que, en las clases, la toma de notas fue el género textual más común, en el que además se sintieron más competentes. Fuera de las aulas, los ensayos y las revisiones fueron frecuentes, siendo el trabajo monográfico de los menos habituales. El profesorado coincide en proponer toma de apuntes, sin embargo, afirmaron que de forma muy frecuente plantearon informes de prácticas y propuestas.

En relación con la pregunta sobre el tipo de feedback que señaló proporcionar el profesorado y percibió el estudiantado, es de destacar que estos últimos afirmaron que no es frecuente escribir un borrador antes de empezar a escribir un texto y que recibieron únicamente una calificación como retroalimentación.

Finalmente, por lo que respecta a las percepciones que sobre las competencias de escritura y las competencias de estudio poseen estudiantes y profesores, es llamativo el desacuerdo entre profesorado y alumnado a la hora de afirmar su seguridad en la competencia para planificar el proceso de escritura, de modo que los discentes se sienten menos confiados que lo que creen sus docentes.

A partir de la respuesta a estos interrogantes puede extraerse como conclusión general, que los resultados encontrados en la modalidad a distancia son muy similares a los hallados en la modalidad presencial, tanto en cómo se caracterizan las prácticas de escritura como en algunas diferencias en las percepciones del profesorado y alumnado (Marín et al., 2015). Así, por ejemplo, los datos de este trabajo revelan que se valora más el producto textual que el proceso intelectual de la escritura (Carlino, 2013), pues fue poca la frecuencia con la cual se realizaron actividades orientadas al proceso (Castelló & Mateos, 2015), ya que un porcentaje significativo de estudiantes raramente o a veces escribieron un borrador antes de empezar a escribir un texto y afirmaron que siempre recibieron únicamente calificación de sus trabajos escritos. Además, los dos tipos de feedback que con mayor frecuencia suelen recibir son comentarios escritos, generalmente al final del texto, y calificaciones o puntos sobre una escala valorando diferentes aspectos del texto. Esto da cuenta de que los docentes intervienen sólo en los extremos de las clases, ya sea al inicio para dar instrucciones o al final para evaluar contenidos. Álvarez y Yániz (2015) denominan este fenómeno ‘feedback en los extremos’ y Carlino (2017a) ‘intervención periférica’ y se asocia con una concepción de escritura como habilidad elemental y no como una práctica discursiva especializada (Álvarez & Yániz, 2015). Los profesores asumen que sus estudiantes ya cuentan con esta habilidad, la cual trasladan al contexto específico de su asignatura, por lo tanto, un gran número de estudiantes respondieron estar totalmente en desacuerdo e inseguros con la expresión ‘recibo suficiente feedback de mis profesores acerca de mis trabajos escritos’.

Por lo que respecta a la escritura en clase con fines evaluativos y reflexivos, no es habitual en los cursos del componente profesional. Durante su último año, es decir, año en el cual se realiza la encuesta, fue más frecuente tomar notas durante las clases que debatir entre compañeros o con profesores. Esto explica por qué tomar apuntes durante

las clases fue la competencia de estudio que más estudiantes dominan con seguridad. Tales resultados son consecuencia de una 'tradición didáctica transmisiva que se materializa en clases expositivas (teóricas y prácticas) en las que circula gran cantidad de información disciplinar, con ausencia de espacios para generar debates constructivos o momentos abiertos para preguntas' (Bozzo et al., 2017, p. 34). Clases donde se suele escribir textos en los cuales prima la explicación del profesor y se nutren principalmente de una única fuente de información (Corcelles et al., 2015).

En la modalidad a distancia, las tutorías serían lo equivalente a la clase de la modalidad presencial. Desde la perspectiva de la alfabetización académica, la frecuencia con la que estas se realizan no es una condición que restrinja la escritura con fines evaluativos y reflexivos a los escenarios educativos asincrónicos. Así sucede en este programa donde, según el estudiantado, el mayor porcentaje de escritura con fines reflexivos y evaluativos se realiza en casa y sin acompañamiento. Castelló y Mateos (2015) también encontraron que los alumnos recibieron pocas ayudas a la escritura académica. Durante las tutorías de los cursos del componente profesional, sería indispensable solicitar la escritura de otro tipo de textos tales como ponencias y trabajos monográficos, ya que estos son los textos que con menor frecuencia suelen escribir los estudiantes en sus clases, a pesar de que ambos géneros se establecen en las normativas de la institución como productos escritos que han de presentar para poder alcanzar el título (al menos en dos modalidades de grado ofertadas en este programa). Trabajar estos géneros textuales en el marco de las asignaturas podría permitir superar la tradición propedéutica que acostumbra a enseñar estos géneros al inicio de la carrera, en materias no disciplinares, o al final de carrera, en un seminario o curso de trabajo de grado donde sólo se enseñan los aspectos formales de estos.

Por otra parte, un gran porcentaje de estudiantes consideró que se escribe de forma tanto individual como colaborativa. Sin embargo, esta última no se lleva a cabo mediante discusiones entre pares y profesores sobre lo escrito, ya que durante el último año académico muchos de ellos, algunas veces, raramente o nunca, debatieron con sus compañeros y profesores sobre sus escritos. Esto genera interrogantes en torno a los modos como se desarrolla la escritura de tipo colaborativo en este programa de modalidad a distancia y el tipo de consignas que elabora el instructor para garantizar que exista debate entre los estudiantes sobre lo que escriben. Aunque los profesores reconozcan que es muy importante incorporar en sus clases el elemento didáctico de discutir en clase, un número representativo de estudiantes manifestó no tener seguridad en el dominio de dicha competencia. Esto se asocia con la estructura monológica de las clases tradicionales, en las que 'prevalece la voz del docente y en donde la interacción verbal sobre lo leído o lo escrito para la construcción conjunta de significados se valora poco, o incluso se evita' (Cartolari & Carlino, 2016, p. 166), lo opuesto al estilo dialógico que otorga un rol central a la interacción entre puntos de vista múltiples. Este último estilo es fundamental desde el punto de vista del aprendizaje situado ya que es este proceso de negociación y de interacción entre estudiantes con profesores y pares, el que hace posible aprender (Colombo, 2012) o en términos de Lave y Wenger (1991), el *apprenticeship*. Así, se ha encontrado una correlación moderada positiva entre los estudiantes que declaran tomar con mayor frecuencia apuntes en clase y un mayor nivel de seguridad en dicha competencia. Del mismo modo, los resultados de la prueba Chi Cuadrado confirmaron que los bajos niveles de seguridad percibidos por los estudiantes

en el dominio de la competencia de escritura comprender y reflexionar acerca de los métodos de investigación no dependen de la importancia que dicha competencia tiene para el profesorado al escribir un texto en su disciplina. Ambos resultados indican que la seguridad en el dominio de cada una de estas competencias se relaciona más con la frecuencia en el uso de ciertos tipos de escritura, que con la relevancia que el docente le otorga para la escritura disciplinar.

Cabe destacar también que las prácticas escritoras en este contexto universitario distan mucho de ser verdaderamente dialógicas y participativas. Así, el dominio de las competencias de escritura y de estudio por parte de los estudiantes puede ser interpretada a la luz del concepto de PPL, pues esta permite a los novatos aprender mientras se mueven hacia una participación plena (Lave & Wenger, 1991) o se involucran en la práctica en forma madura (Colombo, 2012). De este modo, un nivel alto de seguridad en el dominio ya sea de las competencias de estudio o de escritura, daría cuenta de la centralidad que han ido ganando los estudiantes en sus comunidades de práctica. De la misma manera, el bajo nivel de seguridad en el dominio de la competencia se asocia con la poca o nula asignación de auténticas tareas de producción escrita que impliquen comenzar a participar en actividades sociales reales, o lo que es lo mismo, en las conversaciones disciplinares, para que así los novatos puedan moverse de manera paulatina desde una participación periférica hacia una plena, es decir, que, mediante PPL, aprendan no solo a escribir textos académicos, sino que aprendan a hacerlo para sus CDdPs (Colombo, 2012).

Por otra parte, un alto porcentaje de estudiantes dijo haber sido informado sobre las reglas de plagio o copia, y que evitar el plagio o copia es el aspecto más importante cuando escriben, pero al mismo tiempo y a partir de su experiencia, estos perciben relativa seguridad o no estuvieron seguros del dominio de la competencia de escritura académica, citar las fuentes correctamente. Todo esto, más el hecho de que no suelen realizar un seguimiento del proceso de escritura, ni escribir en clase y con frecuencia aquellos géneros que les permite acreditar su pertenencia a la comunidad profesional podrían indicar la poca autenticidad de las prácticas de escritura que se promueven en los cursos propedéuticos, que sólo enseñan aspectos formales del lenguaje académico.

En definitiva, la alfabetización académica, tanto en entornos presenciales como a distancia, a diferencia de la tradición didáctica transmisiva, implica intervenciones docentes dialógicas (Molina, 2018) y que fomenten una concepción epistémica de la escritura (Villalón & Mateos, 2009). Dichas actuaciones permitirían que los aprendices se percibieran más seguros en el dominio de las competencias de escritura y de estudio o lo que Lave y Wenger (1991) denominan la PPL, es decir, el paso de los estudiantes hacia una participación plena o madura en sus comunidades de práctica disciplinares.

Todo lo expuesto parece apoyar, por tanto, la conclusión de que las prácticas en modalidad a distancia no son muy diferentes de las de un entorno presencial. Asimismo, tal y como también se ha encontrado en la modalidad presencial, se observa que profesorado y estudiantado no parecen mantener una misma mirada en torno a las prácticas de escritura universitarias en modalidad a distancia (Corcelles et al., 2015). Resulta necesario, por tanto, trabajar en la elaboración de significados y prácticas compartidas que permitan encarar las demandas académicas del siglo XXI.

Los resultados de este trabajo, si bien son relevantes, han de tomarse con ciertas cautelas, pues en esta investigación pueden identificarse algunas limitaciones. Por un lado, hay que recordar que este estudio emplea autoinformes, de modo que solo se ha

accedido a lo que profesorado y alumnado dicen hacer y no a lo que en realidad hacen. Para poder conocer más sobre las discrepancias entre los dos colectivos sería necesario llevar a cabo un estudio de campo que arrojará luz sobre el desarrollo y la implementación real de las prácticas educativas. Por otro lado, la presente investigación recaba información de una universidad colombiana privada (si bien lo hace de forma muy representativa). Por lo que sería interesante indagar las prácticas de escritura académica en otras universidades a distancia y en otros países.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, este trabajo contribuye al conocimiento sobre la escritura académica en la universidad, obteniendo datos recientes sobre las prácticas de docentes y estudiantes en una modalidad menos investigada como es la enseñanza a distancia.

Acknowledgements / Agradecimientos

This study presents the results of a research project entitled ‘Academic Writing Practices in Classes in the Professional Component of the Psychology Distance Programme Uniminuto Regional Pereira’, financed by the Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Vicerrectoría Eje Cafetero. / *En este artículo se presentan los resultados de un proyecto de investigación titulado ‘Prácticas de Escritura Académica en las Asignaturas del Componente Profesional del Programa de Psicología a Distancia Uniminuto Regional Pereira’, financiado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Vicerrectoría Eje Cafetero.*

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Las autoras no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Lady-Yohanna Villabona  <http://orcid.org/0000-0002-3793-7230>

References / Referencias

- Álvarez, M., & Yániz, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 594–628. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072356>
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(98), 57–75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209805>
- Bozzo, A., Cots, D., & Alustiza, F. (2017). Intervención docente para favorecer la lectura y la escritura en Medicina Veterinaria. In A. Vázquez & R. Amieva (Eds.), *Leer y escribir en las disciplinas. Diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias* (pp. 32–45). UniRío Editora.
- Cárdenas, C. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: Lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano. *Praxis*, 10(1), 60–77. <https://doi.org/10.21676/23897856.1359>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

- Carlino, P. (2017a). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la escritura y la lectura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16–32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>
- Carlino, P. (2017b). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 110–124. <http://dx.doi.org/10.14483/22486798.12350>
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: Experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia. In G. Bañales, M. Castelló, & N. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior* (pp. 161–184). SM México y Univ. Autónoma de Tamaulipas.
- Castelló, M., & Mateos, M. (2015). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities. *Cultura y Educación*, 27(3), 477–503. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., & Solé, I. (2012). Academic writing practices in Spanish universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 569–590. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1517>
- Castells, N., Mateos, M., Martín, E., Solé, I., & Miras, M. (2015). Profiles of self-perceived competencies and conceptions of academic writing in university students. *Cultura y Educación*, 27(3), 569–593. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072358>
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-072/431>
- Corcelles, M., Oliva, Á., Castelló, M., & Milian, M. (2015). Writing at university: Are we on the same page? *Cultura y Educación*, 27(3), 534–568. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072359>
- Cordero, G., & Carlino, P. (2019). Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: Escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 4–18. <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i32.342>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2018). *Resultados Pruebas Saber Pro*. Material no publicado.
- Flores, M. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: Valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 23–49. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.344>
- Guerrero, R., Suárez, G., & Bravo, A. (2017). Leer y escribir en una carrera técnica universitaria. *Enunciación*, 22(2), 202–216. <http://doi.org/10.14483/22486798.12336>
- Larreameydy, J. (2007). *Práctica conjunta e identidad en la actividad científica: El trabajo de campo en biología como escenario de aprendizaje*. Departamento de Psicología. Universidad de los Andes.
- Larreameydy, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de estudios sociales*, 40, 33–43. <https://doi.org/10.7440/res40.2011.04>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Luna, M., Villalón, R., Mateos, M., & Martín, E. (2020). Improving university argumentative-writing through online training. *Journal of Writing Research*, 12(1), 233–262. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.08>
- Marín, J., López, S., & Roca-De-Larios, J. (2015). El proceso de escritura académica en la universidad española: Percepciones de estudiantes y profesores. *Cultura y Educación*, 27(3), 504–533. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072360>
- Miras, M., Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 437–459. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200006&script=sci_arttext

- Molano, L., & López, G. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje*, 35(1), 119–146. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v35i1.4848>
- Molina, M. (2018). Prácticas de enseñanza que entraman escritura con contenidos: Perspectivas de alumnos universitarios de dos disciplinas. *Propuesta Educativa*, 1(49), 61–72. <http://propuestaeducativa.flasco.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Propuesta-Educativa-49-articulos-molina.pdf>
- Moyano, E., & Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Grafía*, 13(1), 33–59. <https://dx.doi.org/10.26564/16926250.655>
- Narváez, E. (2014). Expectativas sobre la escritura en la educación superior: El caso de un proyecto colombiano interinstitucional. *Enunciación*, 19(1), 10–25. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a01>
- Organista, P., & Garzón, A. (2012). Panorámica actual sobre la formación de los psicólogos en Colombia. In C. C. de Psicólogos (Ed.), *Condiciones sociodemográficas educativas laborales y salariales del psicólogo colombiano* (pp. 67–86). Editorcolpsic. http://www.colpsic.org.co/documentos/condiciones_del_psicologo.pdf
- Pérez, M., & Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de docencia universitaria*, 11(1), 137–160. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5595>
- Resolución 2755 de 2006 [Ministerio de Educación Nacional] por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia. 05 de junio de 2006. <https://www.unividadup.edu.co/documentos/RESOLUCION%202755%20DE%202006.pdf>
- Rincón, G., & Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: Tendencias. *Lenguaje*, 38(2), 387–419. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4919>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. In J. Wertsch, P. Del Río, & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111–128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Serrano, E. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97–122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Solé, I., Castells, N., Gracia, M., & Espino, S. (2006). Aprender Psicología a través de los textos. *Revista Anuario de psicología*, 37(1–2), 157–176. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8566/10626>
- Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. (Tesis para optar al grado de doctor)*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4865>
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 219–232. <http://dx.doi.org/10.1174/021037009788001761>
- Vygotski, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.