

Open Research Online

The Open University's repository of research publications and other research outputs

Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido

Journal Item

How to cite:

Lillis, Theresa (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. Signo y pensamiento, 36(71) pp. 66–81.

For guidance on citations see [FAQs](#).

© [not recorded]



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Version: Version of Record

Link(s) to article on publisher's website:

<http://dx.doi.org/doi:10.11144/Javeriana.syp36-71.rree>

Copyright and Moral Rights for the articles on this site are retained by the individual authors and/or other copyright owners. For more information on Open Research Online's data [policy](#) on reuse of materials please consult the policies page.



Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido

Resisting Regimes of Evaluation in the Study of Writing: Towards a Richer Imaginary

Resistir regímenes de avaliação no estudo do escrever: para um imaginário enriquecido

doi:10.11144/Javeriana.syp36-71.rree

Recibido: 21 de abril de 2017
Aceptado: 17 de julio de 2017
Disponible en línea: 18 de diciembre 2017

Submission Date: April 21st, 2017
Acceptance Date: July 17th, 2017
Available Online: December 18th, 2017

Origen del artículo

Este artículo deriva de dos proyectos, “Professional Academic Writing in A Global Context, y “Writing in Professional Social Work Practice in a Changing Communicative Landscape”, con becas de Economic and Social Research Council.

THERESA LILLIS

Inglesa/irlandesa (doble nacionalidad). Ph.D.en Filosofía de la Shefeld Hallam University. Profesora de inglés y lingüísticas aplicadas, The Open University, Milton Keynes, UK.MK7 6AA. Theresa.Lillis@open.ac.uk

Resumen

Este artículo se enfoca en el imaginario (Castoriadis, 1987) predominante en la investigación sobre el escribir y se pregunta, en particular, cómo los regímenes de evaluación ejercen orientaciones analíticas sobre este fenómeno. El artículo retoma algunos extractos de tres proyectos de investigación: uno sobre el escribir académico de los estudiantes (Lillis, 2001); otro sobre el escribir de los académicos para la publicación (Lillis y Curry, 2010) y un último sobre el escribir profesional de los asistentes sociales (Lillis, 2017). Los objetivos del artículo son, primero, ilustrar el enfoque evaluativo-normativo sobre el escribir que se hace evidente en las prácticas de asunción en de los regímenes de evaluación, por parte del profesor, del evaluador y del inspector. En un segundo momento, argumentar que algunas categorías analíticas utilizadas a menudo en la investigación sobre el escribir pueden reflejar características de los regímenes de evaluación y llevar a un reconocimiento equivocado en lugar de iluminar lo que está pasando. Por último, el artículo busca defender el valor de un enfoque de orientación etnográfico particularmente de un enfoque que resalta trayectorias de textos y personas a la hora de ‘abrir’ los imaginarios de la investigación y de hacer visibles dimensiones clave de los fenómenos que estamos explorando.

Palabras clave: el acto de la escritura; orientación normativa; ideología de ‘uso correcto’; etnografía

Abstract

This paper puts the spotlight on the dominant ‘imaginary’ (Castoriadis 1987) governing writing research, focusing in particular on the way in which evaluation regimes shape analytic orientations towards writing as a phenomenon. Drawing on data from three different research projects- student writing (e.g. Lillis 2001), scholars’ writing for publication (e.g. Lillis and Curry 2010), writing in professional social work (e.g. Lillis, 2017)-the paper has three objectives: 1) to illustrate the normative evaluative approach towards writing evident in practises of uptake within the evaluation regimes, that is by teacher, reviewer, manager/inspector; 2) to signal that some widely used analytic categories/frames used across writing research traditions may mirror features of evaluation regimes and lead to a misrecognition, rather than an illumination of what is going on; 3) to illustrate the value of ethnographically oriented approaches, in particular work which explores writing through a focus on trajectories (of texts and of people) for opening up our research imaginaries and for making visible key dimensions to the phenomena we are exploring.

Keywords: writing; normative orientation; ideology of correctness; ethnography

Resumo

Este artigo foca-se no ‘imaginário’ dominante (Castoriadis, 1987) de pesquisa acerca do escrever e considera, em particular, como os regímenes de avaliação exercem orientações analíticas sobre tal fenômeno. Utilizando extratos de três projetos de pesquisa diferentes: o escrever académico dos alunos (ej. Lillis, 2001); o escrever dos académicos para publicações (ej. Lillis e Curry, 2010) e o escrever profissional dos assistentes sociais (ej. Lillis, 2017), este artigo tem três objetivos: 1) ilustrar a abordagem avaliativa-normativa sobre o escrever evidente nas práticas de assunção dentro dos regímenes de avaliação, ou seja, pelo professor, o avaliador, o inspetor; 2) indicar que algumas categorias analíticas utilizadas frequentemente na pesquisa sobre o escrever podem refletir características dos regímenes de avaliação e levar a um reconhecimento errado em lugar de iluminar o que está acontecendo 3) ilustrar o valor de uma abordagem de orientação etnográfica, em particular, um que remarca trajetórias (de textos e de pessoas), para abrir os imaginários de pesquisa e para fazer visíveis dimensões chave dos fenômenos que estamos explorando.

Palavras-chave: o ato de escrever; orientação normativa; ideologia de ‘corretitude’; etnografia

Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido

Introducción

Este artículo se centra en un reto fundamental que yo misma, como toda investigadora de la escritura, tengo que enfrentar al explorarla en distintos dominios: describir y analizar para comprender la escritura como fenómeno. Existe una plétora de herramientas conceptuales y analíticas disponibles, provenientes de una rica gama de tradiciones de investigación, así que parece que la dificultad no reside en la falta de herramientas disponibles, sino en saber qué seleccionar y cuál es la base de la selección. La base o premisa de tal selección está relacionada con la manera como imaginamos el 'escribir'¹ y con aquello que estamos intentando explorar. Aún más claramente, si imaginamos la escritura como un fenómeno textual, nuestro enfoque —así como las herramientas específicas que usamos— será diferente a los que usaríamos si imaginásemos el escribir como fenómeno social. Hay mucho debate entre los investigadores acerca de las distintas maneras de imaginar el escribir y de las herramientas que se deberían utilizar para investigar el fenómeno.

El debate sobre la base y fundamento de la selección de las herramientas conceptuales y analíticas es importante y ha sido continuo. Esto nos facilita, como investigadores, llevar a cabo investigaciones y análisis rigurosos desde dentro

de nuestros marcos preferidos, y pensar más allá de ellos para reflexionar críticamente sobre cómo y por qué nos dedicamos a ciertos tipos de análisis. Mi objetivo en este artículo es reflexionar sobre una preocupación particular por los modos en que imaginamos el escribir. Esto es que, independientemente de la tradición analítica específica en la que trabajamos, la orientación normativa hacia el escribir —dentro y fuera de la academia— es tan poderosa que tiene incidencia en las mismas herramientas de análisis que utilizamos.

Por 'orientación normativa' me refiero a una orientación hacia el escribir que parte de una postura *a priori* —a menudo implícita— frente a ese fenómeno y, más importante, frente a lo que debería ser. Esta orientación deriva en una circularidad analítica en la que vemos lo que suponemos ver. Por ejemplo, habiendo decidido de antemano que lo que tenemos ante nosotros es un artículo académico, reconocemos y comprendemos el significado del escribir de este artículo en términos de lo que suponemos es e implica un artículo académico. Y esta comprensión de lo que vemos está constituida por —y anidada dentro de— una gama de herramientas analíticas y conceptuales supuestamente neutras en términos académicos —el género, la lengua, o el texto—. No cabe duda de

que estas herramientas se han demostrado útiles; sin embargo, como cualquier herramienta, debe ser usada con cuidado y cautela, particularmente porque cargan consigo trazos de una orientación normativa que, antes que iluminar, pueden ofuscar el mismo fenómeno que estamos intentando comprender —la escritura—.

Las formas particulares de evaluación son centrales en la orientación normativa del escribir y constituyen un aspecto clave en la evaluación diaria del uso del lenguaje —a menudo marcada por una preocupación por el uso ‘correcto’ o ‘apropiado’ del mismo—. Sin embargo, desde hace mucho tiempo se ha reconocido que la práctica de evaluación no es solamente algo que hacen otros, los no-especialistas de lenguaje o de la escritura —el público en general, periodistas, profesores o políticos—. Aun así, la evaluación está fundamentalmente entrelazada con el estudio del lenguaje que de especialistas, entre ellos los académicos (Cameron, 2012).

La exhortación a los académicos a evaluar o ser prescriptivos es constante en campos especializados en el estudio del lenguaje, como la lingüística aplicada y la sociolingüística, donde los investigadores son exhortados desde el comienzo de sus estudios a ser descriptivos y no prescripti-

vos, lo cual es entendido como algo negativo. No obstante, evitar evaluar no es nada sencillo, particularmente cuando se investiga en instituciones donde hay regímenes poderosos de evaluación y donde —como es muy frecuente— los investigadores estamos trabajando diariamente.

‘Régimen de lenguaje’ es un término que usa Blommaert para señalar las ideologías históricamente situadas que gobiernan las orientaciones evaluativas hacia diferentes tipos e instancias del uso del lenguaje (2005, p. 103). Aquí uso su término y lo aplico para entender la evaluación y sus ‘regímenes’, refiriéndome específicamente a las prácticas de evaluación observables y señalar las ideologías del lenguaje y de la escritura que tales prácticas indican —por ejemplo, la evaluación de la escritura académica de los estudiantes y la evaluación de artículos para revistas escritos por académicos—.

La tesis de este artículo es que la orientación normativa que influye en la investigación y en el análisis del escribir es algo que los investigadores deberíamos identificar, para poder comprender el fenómeno que estamos explorando —la resistencia—. Este esfuerzo hacia la identificación y la resistencia es importante si —como creo que es el caso de muchos investigadores— nos preocupa

la política de participación; la preocupación por comprender quién logra escribir —y participar así en distintas áreas sociales—, de qué manera, bajo qué condiciones y con qué consecuencias. Los riesgos y las consecuencias de ceder —a los que yo también estoy expuesta— a la orientación normativa que predomina en los regímenes de evaluación institucionales son intelectuales y éticos: el riesgo intelectual es que no reconozcamos —y tergiversemos o malinterpretemos²— lo que está pasando; mientras que el riesgo ético es que la falta de reconocimiento y la malinterpretación tengan consecuencias negativas para la participación.

Objetivos del artículo

Mi principal objetivo en este artículo es indagar por nuestros imaginarios de investigación acerca del escribir y considerar, en particular, el impacto de la orientación normativa dominante sobre la escritura como fenómeno. Para ilustrar la naturaleza de la orientación normativa dominante y el riesgo de centrarse en ella en la investigación y el análisis, traigo al texto extractos de tres proyectos de investigación en los que he participado: uno sobre el escribir académico de los estudiantes (Lillis, 2001); otro sobre el escribir de los académicos para la publicación, un proyecto con Mary Jane Curry (Lillis y Curry, 2010) y uno más sobre el escribir profesional de los asistentes sociales (Lillis, 2017). Cada uno de estos proyectos ha tenido un enfoque textual etnográfico que, como sostengo más adelante, se presta para una apertura del imaginario en torno a la escritura pero que no la garantiza.

Comienzo por centrarme en la noción de imaginario, aclarando que lo que argumento lo hago sobre una dimensión dominante de ese imaginario de la investigación sobre el escribir. En ese sentido, brevemente indico cómo y por qué la etnografía facilita la apertura de ese imaginario. A continuación, paso a discutir extractos de los tres proyectos antes mencionados.

Me centro en un ejemplo específico de cada uno de los proyectos para lograr tres objetivos;

primero, ilustrar el enfoque evaluativo-normativo sobre el escribir que se hace evidente en las prácticas de asunción (cómo se asume o se admite algo) propias de los regímenes de evaluación; segundo, indicar que algunas categorías analíticas a menudo utilizadas en la investigación sobre la escritura pueden reflejar características de los regímenes de evaluación y llevar a un reconocimiento equivocado en lugar de iluminar lo que está pasando. Tercero, argumentar el valor de un enfoque de orientación etnográfico —en particular, un enfoque que resalta trayectorias —de textos y personas— a la hora de ‘abrir’ nuestros imaginarios de investigación sobre el acto de escritura y hacer visibles las dimensiones clave de los fenómenos que estamos explorando³. Concluyo reiterando las razones por las que nuestro imaginario sobre el escribir a menudo se restringe.

También me interesa señalar brevemente la importancia de una serie de ‘conversaciones’ transnacionales e transdisciplinarias sobre la escritura que han sido muy importantes para mí y que me han servido para abrir mi imaginario (Bazerman, 1988). Señalar la importancia de los trabajos existentes es un principio básico de la escritura académica, y se hace a través del uso de citas. Sigo la convención académica de usar citas en este artículo, pero también resalto conversaciones intelectuales que han sido importantes para mí, más allá de trabajos o publicaciones específicas. Lo hago a través de varios cuadros de texto insertados a lo largo del artículo.

¿Por qué centrarse en el imaginario del escribir?

Imaginario es una metáfora útil para pensar sobre lo que estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y por qué. A continuación indico brevemente su utilidad en relación con la investigación sobre la escritura.

Castoriadis (1987) acuñó el término ‘imaginario social’ en un intento de articular las formas en las que la sociedad se inventa sin cesar:

El imaginario del que estoy hablando no es una imagen de. Es la incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y física) creación de figuras/formas/imágenes, sobre cuya base solo puede haber alguna vez una cuestión de ‘algo’. Lo que llamamos ‘realidad’ y ‘racionalidad’ son sus obras. (p. 3)

Me interesan las maneras particulares en las que la investigación sobre el escribir y, la escritura misma, han llegado a ser concebidas o imaginadas por influjo del imaginario social. En relación con los imaginarios relacionados con la investigación y la formación del conocimiento en general, la orientación sigue siendo positivista. En esta orientación se anida una preocupación principal por la transparencia al lenguaje (Turner, 2011), aunque ambas nociones —positivismo y transparencia— sean fuertemente cuestionadas. Lather, por ejemplo, tiene un fuerte argumento intelectual para reconceptualizar la investigación ‘del lado del desorden’ (2010, p.10), es decir, “posicionar el desorden deliberado como una condición para desaprender”, evitando así un reduccionismo al método cientificista. Su llamada a la valoración de la investigación como una práctica de la contingencia reflexiva representa, por supuesto, una ontología e ideología particulares de la creación de conocimiento. Sin embargo, yo argumentaría que su posición es importante para todos los investigadores —tanto positivistas como pos-positivistas— en el mundo académico actual, donde la presión para evidenciar la práctica, el impacto y la utilidad es un modo de legitimar la investigación misma. Aquí hay implícito un peligro de alejarnos demasiado rápidamente de la investigación desordenada o ‘lenta’ (Rampton, 2010) para, tal vez, precipitarnos hacia resultados que menos complejos que los fenómenos explorados.

En relación con los imaginarios sobre el acto de escritura, como ya se dijo en la introducción, existe una orientación fuertemente normativa de lo que la escritura es y debe ser en el discurso cotidiano, en el institucional y —fundamental en este artículo— en el académico. Dejando de lado

la escritura que se considera creativa o literaria, y también a la que se le atribuye un valor social específico en el imaginario social, escribir sigue siendo una forma muy específica de comunicación, que hace énfasis en nociones como ‘corrección’ y ‘estandarización’ (Lillis y McKinney, 2013). Sin embargo, estas nociones también son evidentes en el discurso académico fuera de los límites disciplinarios específicos. Así, por ejemplo, en la lingüística aplicada y la sociolingüística, la escritura se interpreta como un fenómeno particular desde un marco determinado y una serie de suposiciones que ubican el acto de escritura en yuxtaposición con el habla, a través de pares de términos comúnmente utilizados —formal/informal, contexto dependiente/contexto independiente, involucrado/separado— (Barton, 2007; Lillis, 2013). Estos marcos binarios reflejan suposiciones particulares sobre las funciones de distintas modalidades, en lugar de estar basadas en estudios empíricos sobre la función, naturaleza y práctica de estas instancias específicas de la escritura. Si bien se ha reconocido el carácter problemático de estos binarios, su uso continuo y sus limitaciones son fácilmente evidentes en estudios de la comunicación electrónica, donde encontramos que la comunicación escrita —el ‘chateo’— se describe como una lengua oral (para profundizar en la discusión, ver Lillis y McKinney, 2013). En resumen, las funciones de cualquier instancia específica de uso de la lengua requieren de una atención empírica considerable, desde múltiples perspectivas (Hymes, 1996, p. 45)⁴.

Mientras que nuestro objetivo sea explorar el o los significados del escribir, nuestros proyectos de investigación no estarán inmunes a la orientación normativa que existe en el discurso diario o en el académico —de hecho, pueden replicar aspectos de estos discursos—. Esto quizás sea más evidente en las tradiciones de investigación sobre la escritura que se orientan explícitamente hacia la pedagogía. Allí, con el objetivo de articular las convenciones que se valoran dentro de los sistemas de educación formales, el enfoque está en identificar esas mismas convenciones —retóricas, lingüísticas, ortográficas, discursivas— y caracterizar el

modo en que los escritores cumplen o no con las convenciones.⁵

La importancia de hacer visibles tales convenciones en cualquier dominio específico no es el centro de este artículo, pero es uno de los objetivos de mi trabajo como académica (Lillis y Curry, 2015, Rai, Lillis, Harrison y Garcia-Maza, 2014, Curry y Lillis, 2013). Lo que argumenta este artículo es que si este interés pedagógico o intervencionista es el único o el principal objetivo de la investigación sobre la escritura, no cumpliremos con nuestro deseo de comprender muchos aspectos importantes del fenómeno que estamos explorando. A causa de la asociación del escribir con una ideología de ‘correctitud’ —pienso en la preocupación generalizada por la corrección cuando se piensa en la escritura o en la idea de que al escribir se deberían seguir siempre las convenciones del dominio específico en el que dicha escritura se sitúa—. Sugiero, de hecho, que la investigación acerca de la escritura —incluida la mía— opera bajo una sombra de expectativas normativas a nivel institucional, lo que indica que nosotros, los investigadores de la escritura— deberíamos estar atentos al posible impacto de las herramientas que usamos sobre nuestra comprensión del mundo. Pronto, los investigadores de la escritura tendremos que esforzarnos conscientemente por crear y mantener un espacio inequívoco de investigación, reflexión y reconocimiento que no esté controlado por los regímenes de evaluación de los dominios que estamos investigando, o allí donde haya expectativas específicas sobre la utilidad o usabilidad de nuestros proyectos de investigación.

Enfoques etnográficos para impulsar los límites del imaginario

Los enfoques etnográficos del estudio del lenguaje —y de la escritura— parten de la base de que el ‘contexto’ no es un recipiente donde se vuelca el lenguaje, pero es parte de lo que es, hace y significa el lenguaje (Blommaert, 2006). La implicación metodológica de esto es que se necesita del estudio empírico para seguir y explorar instancias específicas del uso del lenguaje. Es

necesario recoger múltiples tipos de datos durante un periodo de tiempo para poder desarrollar una representación enriquecida del uso situado del lenguaje (Lillis, 2008). Fundamental para un enfoque etnográfico es un compromiso tanto con las dimensiones émicas —perspectiva interna, participante y usuario— como con las éticas —perspectiva externa, investigador, analista—. Las perspectivas émicas son importantes no solo en sí mismas —como facilitadoras del aprendizaje de las perspectivas de los participantes—, sino que son esenciales para la comprensión del fenómeno mismo que se está explorando. La relación entre lo émico y lo ético se ha discutido ampliamente. Un punto clave de la discusión es que no deben entenderse como una dicotomía, sino como un diálogo (Kell, 2010), y que este diálogo facilita un entendimiento y una representación holísticas de un fenómeno.

Considero que el proceso de trabajar con distintos tipos de datos y desde una amplia gama de perspectivas, ir y venir analíticamente entre entendimientos, experiencias y lenguajes de descripción internos y externos —émicos y éticos— facilita una apertura del imaginario de la investigación del escribir. Esta multiplicidad de perspectivas, tipos de datos y lenguajes de descripción anima a cuestionar los marcos rígidos de referencia, al tiempo que los investigadores y analistas empujan hacia un entendimiento de lo que escribir *es* y *hace* y significa en instancias específicas de uso y de asunción, y no de lo que *debería* ser.

Ilustrando el peligro de un posible ‘desliz’ hacia regímenes de evaluación: tres ejemplos

En esta sección utilizo unos ejemplos de tres proyectos de investigación en los que he participado para ilustrar el peligro de deslizarse o resbalarse hacia una orientación normativa de los regímenes de evaluación: el escribir académico de los estudiantes (Lillis, 2001); el escribir de los académicos para la publicación (Lillis y Curry, 2010) y el escribir profesional de los asistentes sociales (Lillis,

2017). En cada caso proporciono un extracto de un texto y un resumen de la respuesta o ‘asunción’ de ese texto en el ámbito institucional. Entonces, reflexiono críticamente sobre cómo la orientación normativa dominante de la escritura es utilizada en nuestra asunción como investigadores y analistas y puede oscurecer nuestra comprensión del fenómeno que estamos explorando.

Ejemplo 1: la escritura de un ensayo académico por parte de un estudiante.

Consideremos este breve extracto escrito por un estudiante y la respuesta del tutor:

Extracto: “Los medios de comunicación reflejan lo que la sociedad piensa en conjunto, o simplemente reflejan la jerarquía de ideas. Las mujeres son retratadas en los medios como cabezas huecas”⁶.

Fragmento del comentario del tutor: “En términos de un ensayo académico, no se vería muy bien”⁷. (Lillis, 2001)

La orientación de la escritura que se hace patente en la asunción del tutor es claramente normativa. Hay un enfoque textual, el tutor trabaja con suposiciones acerca de lo que la escritura académica del estudiante debe o no parecer y cómo debe sonar, y refleja suposiciones de un discurso sobre lo apropiado en textos académicos. En este caso, ciertas expresiones como ‘cabezas huecas’ son inaceptables. Este tipo de comentarios en las evaluaciones no es sorprendente y, además de un cierto distanciamiento de la tutora al señalar que ‘no se vería bien’, es la clase de comentario que se espera de nosotros y otros como evaluadores dentro de un régimen particular. En este régimen, tenemos una responsabilidad ética de hacer visibles aspectos de las convenciones dominantes (Lillis, 2001).

Sin embargo, lo que me preocupa aquí es la orientación de la asunción potencial de mí misma como investigadora y analista cuando trato de entender la escritura como fenómeno. Existe el peligro de que me deslice hacia el régimen evalua-

tivo de la institución y que me centre sólo en lo que parece ser ‘incorrecto’ o ‘inadecuado’, basándome en un conjunto de nociones ampliamente utilizadas en los estudios de la escritura y que incluyen:

1. Orientaciones binarias hacia el habla y la escritura. Se interpreta el escribir en oposición al hablar, y categoriza como inapropiados ciertos usos retóricos, como la frase ‘cabezas huecas’.
2. Orientaciones binarias hacia el ‘estándar’ y el ‘vernáculo’. Se trabaja dentro de un marco de referencia que sitúa las categorías ‘estándar’ y ‘vernáculo’ como discretas, que pueden utilizarse para legitimar afirmaciones sobre el uso del lenguaje escrito.
3. Orientaciones normativas hacia los géneros. Suponen que el ensayo es un fenómeno homogéneo y, por lo tanto, que ciertas prácticas discursivas y retóricas son —o no— aceptables.⁸
4. Orientaciones binarias y normativas de las trayectorias de participación. Se conciben tanto la escritura como su respuesta desde la relación experto-novicia. En ese sentido, la estudiante escribe como lo hace debido a su posición como principiante en la academia, suponiendo que, si ella fuera una ‘experta’, no escribiría así.

Aunque cada una de estas nociones ha sido problematizada teóricamente, continúan impregnando implícitamente gran parte de nuestras conceptualizaciones de lo que es y debería ser la escritura académica. Si nos quedamos en este marco, no llegaremos a entender el fenómeno que estamos tratando de entender. En este caso, si extendiendo mi mirada incluso un poco, a través de una orientación etnográfica que implica mirar la escritura desde la perspectiva de la estudiante, desarrollaré una comprensión diferente sobre por qué ella escribe de esa manera. A continuación presento un fragmento de una entrevista que

buscaba explorar la razón por la que Reba escribe de esta manera:

T: ¿Puedes pensar en otra palabra o palabras en lugar de ‘cabezas huecas’?

R: Mmm, en una manera despectiva. Pero no me gusta usar estas palabras porque suena como si fuera copiado de algún lugar, no suena como mi trabajo.

Al involucrar al escritor en la exploración de lo que está sucediendo aquí, el investigador y analista se aleja de suposiciones *a priori* acerca de cómo los textos escritos deben ser, y se acerca a una comprensión de por qué el escritor escribe como escribe. El riesgo intelectual de no moverse

hacia este lente diferente es que no reconozcamos —y que malinterpretemos y malentendamos— lo que está pasando. Su texto escrito no refleja ni evidencia la falta de un discurso ‘apropiado’ por parte de la estudiante-escritora, sino que una estudiante-escritora está tomando decisiones acerca las expresiones que son auténticas para ella en un momento específico. El riesgo ético de tal error de reconocimiento es que no logremos hacer visible cómo las prácticas de evaluación de la escritura académica moldean las oportunidades de participación. Reba abandonó la educación superior un año después y, aunque no se puede conectar esta decisión únicamente a este suceso, no se debería subestimar la importancia de tales momentos evaluativos específicos para las trayectorias de participación⁹.

Conversación transnacional 1: cuestionando la pureza de los espacios de escritura

X: El trabajo de Min Zhan Lu —aunque en otro contexto geopolítico y lingüístico— conectó fuertemente para mí al explorar el escribir de los estudiantes en el Reino Unido. Escribió sobre su propia experiencia y la de sus estudiantes del lenguaje y del escribir en China y Estados Unidos, en chino e inglés, y de cómo interpretamos los espacios de la escritura:

Y: “El hogar y la escuela, cada uno, idearon un espacio purificado donde se hablaba y se escuchaba un solo discurso. En su elección de los libros de texto, en su forma de hablar, y en la forma en que me obligaron a hablar, cada uno celosamente silenció cualquier voz que amenazaba con romper la armonía de la escena.

Más allá del aula y fuera del alcance limitado de las vidas inmediatas de estos estudiantes, se encuentra una escena social e histórica mucho más compleja y dinámica” (Lu, 1987).

Ejemplo 2: investigadores multilingües que presentan un artículo en inglés para su publicación en inglés¹⁰

Consideremos este breve extracto escrito por un grupo de académicos multilingües de un artículo sometido a revisión.

Extracto: “Sin embargo, dado que la densidad modal puede ser realizada con o sin éxito de diferentes maneras, dependiendo de las

estrategias demostradas por el narrador, el intérprete o ambos como un agregado, el efecto, en términos de la experiencia literaria, puede moverse a lo largo de un continuo entre implicaciones positivas y negativas para niños oyentes y sordos” [Traducido del inglés].

Fragmento del comentario del evaluador: “Las frases son demasiado largas. Tal vez sea mi preferencia personal, pero encuentro

el estilo de escribir de este/estos autor(es) muy adornado y contiene un exceso de verborrea” (Lillis y Curry, 2015).

La orientación de la asunción del revisor es claramente normativa. Hay un enfoque textual y el revisor se basa en suposiciones sobre lo que la escritura académica en inglés debe y no debe ser. Hay un déficit implícito derivado de la centralidad en lo que los escritores están haciendo ‘mal’ —“las frases son demasiado largas” y un estilo “adornado”—. Una vez más, esta asunción no me sorprende, ya que los revisores regularmente hacen comentarios sobre el lenguaje y el estilo y se basan en una orientación bastante rígida sobre lo que es un estilo apropiado en inglés (Lillis y Curry, 2015). Se podría argumentar que el revisor, al igual que el tutor que comenta sobre la escribir del estudiante, tiene la responsabilidad ética de informar a los escritores que usan el inglés sobre las convenciones que gobiernan las prácticas estilísticas dominantes.

Sin embargo, de nuevo, lo que me preocupa aquí es la orientación potencial en la asunción de los investigadores y analistas que procuran entender la escritura como fenómeno. Existe el peligro de que nos deslicemos hacia el régimen de evaluación *a priori* que rige la publicación de un artículo académico en inglés, basándonos en un conjunto de nociones recurrentes en los estudios de la escritura y que incluye las siguientes:

1. Una orientación normativa a los géneros retóricos: se asume que el género de un artículo académico es un fenómeno homogéneo y estable.
2. Orientaciones binarias hacia el discurso escrito: se trabaja con base en una comprensión binaria implícito acerca de lo que es inglés estándar en contraposición al inglés no estándar —inglés ‘nativo’ y ‘no nativo’— (Lillis y Curry, 2015).
3. Una orientación racional en contraposición a una orientación estética hacia el estilo del escrito académico: se parte de la suposición

de que el discurso académico escrito es un fenómeno más racional que estético y se presta atención a ciertas prácticas retóricas —por ejemplo, la argumentación—. Sin embargo, al mismo tiempo —como señalan los comentarios del revisor—, en la asunción actual, la estética del discurso académico escrito recibe un énfasis considerable, aunque implícito.

Vale la pena reiterar que si nos quedamos en este marco es posible que no logremos reconocer el fenómeno que estamos tratando de entender. Si extendemos un poco la mirada, a través de una orientación etnográfica que consiste en basarnos en las perspectivas de los escritores, en analizar textos y en seguir la trayectoria del artículo, podemos desarrollar un entendimiento diferente sobre las prácticas de producción y de asunción de la escritura académica para la publicación a nivel global.

Se exploró la trayectoria de este artículo mediante dos revistas y sus correspondientes rondas de evaluaciones, revisiones y comentarios editoriales a lo largo de dos años. La que llamaremos Revista 1 rechazó el artículo y la Revista 2 lo aceptó. Algunos revisores de ambas revistas elogiaron el artículo como ‘bien escrito’. Otros hicieron comentarios negativos sobre el estilo, la escritura, el lenguaje y el inglés. La diferencia clave entre las dos revistas es que el editor de la Revista 1 justificó su rechazo al referirse indirectamente a las preocupaciones sobre el lenguaje y el estilo, hechas por un revisor —del cual se incluyó un extracto arriba—. Por el contrario, el editor de la Revista 2 señaló la necesidad de hacer un “trabajo lingüístico” adicional, pero no utilizó esta observación para justificar el rechazo del artículo. De hecho, considera que tal trabajo hace parte de la responsabilidad de la revista, y no sólo del autor.

Nuevamente, el riesgo intelectual de no moverse hacia este lente diferente es que no reconozcamos o malinterpretemos lo que está pasando. El fenómeno que surge aquí no es sola ni necesariamente que haya “problemas con el lenguaje” o con la retórica, ni que haya que resolverlos acudiendo a un hablante de inglés nativo (Lillis y Curry, 2015);

el asunto es que las ideologías asociadas al inglés, a la escritura y al estilo, atadas a los valores de la claridad y de la racionalidad de la Iluminación, influyen en la asunción de los artículos académicos de maneras complejas. El riesgo ético del mal reconocimiento es que no hagamos visible la manera

en que las prácticas de evaluación de la escritura académica están dando forma a las oportunidades para la participación —en este caso, la participación en la producción e intercambio de la ciencia y el conocimiento a nivel global—.

Conversación transnacional 2: la voz y lucha en la escritura

X: Muchas investigaciones de múltiples contextos afinaron mi sensibilidad frente a lo que estaba explorando y brindaron maneras de articular el fenómeno.

Y: Investigación y reflexión sobre la voz en los campos de composición/retórica/*Basic Writing* de los Estados Unidos, particularmente los trabajos de Bizell, Horner, Prior, Trimbur. Investigación y teorización sobre la relación entre el escribir y la transformación política en Sudáfrica, particularmente los trabajos de Thesen, Kapp, Van Pletzen.

Investigación y debate acerca de lo que significa escribir como un estudiante en la educación superior, buscando así abrir campos de investigación en distintos contextos; Reino Unido, en particular los trabajos de Ivanič, Lea y Street, Scott; Francia, en particular los trabajos de Delcambre, Donohue; Brasil, en particular los trabajos de Corrêa, Fiad, Fischer.

Ejemplo 3: los trabajadores sociales escribiendo notas de campo¹¹

Consideremos este breve extracto de las notas de campo de un trabajador social y la asunción —tanto en este texto específico en el caso del gerente, como en las preocupaciones más ampliamente expresadas sobre las notas de campo—:

Extracto: “John y su hijo se las están arreglando muy bien y John está contento de estar en casa. Las visitas del almuerzo y cena no son realmente necesarias entre semana ya que su hijo está logrando llevar a John al baño y cambiar su pañal”.

Resumen de preocupaciones de jefes, inspectores e informes oficiales: “notas de campo son inadecuadas, no completas, falta la opinión profesional [estoy usando aquí una

preocupación, como ejemplo de esa asunción, para señalar una práctica muy repetida] (Lillis, 2017).

La orientación de la asunción de los diferentes lectores y evaluadores aquí es normativa: hay un enfoque textual y los lectores se basan en suposiciones sobre lo que las notas de campo deben y no deben ser. Hay un déficit implícito —los trabajadores sociales no están escribiendo lo suficiente o a veces escriben demasiado—, y mucho contenido es descriptivo más que evaluativo. Estos comentarios me sorprenden más que los expresados frente a la escritura académica estudiantil y profesional, lo que probablemente señala mi estatus ‘ajeno’ frente a la actividad. Se podría argumentar que la asunción de los evaluadores —revisor y agencias de inspección—, tanto como las del tutor y el revisor, está informada por una responsabilidad ética de informar a los escritores sobre la necesidad

de mantener un registro comprensivo sobre los diversos servicios que necesitan las personas.

Una vez más, lo que me preocupa es la orientación normativa potencial en la asunción de los investigadores y analistas que procuran entender el escribir como un fenómeno en este dominio. Existe el peligro de que nos deslicemos hacia el régimen evaluativo *a priori* que gobierna lo que es una buena nota de campo o un registro ‘completo’, basado en un conjunto de nociones comúnmente utilizadas en los estudios de la escritura y que incluye las siguientes:

1. Nociones rígidas sobre lo que es un ‘género’: se da por sentado que las notas de campo son un género discreto y homogéneo, mientras que en el análisis pueden describirse con más precisión como un ‘multigénero’, constituido en un sistema institucional de 53 tipos de textos, etiquetados institucionalmente de formas diferentes (Lillis, 2017).
2. Nociones rígidas sobre lo que cuenta como un ‘texto’ completo: se trabaja con una noción de ‘completo’ que es fundamental para la concepción de lo que es un texto escrito en todas las tradiciones de la investigación sobre la escritura. Los límites se establecen alrededor de instancias de nominación para llamarlos “texto” y “escritura”. Aquí, la noción de texto completo se relaciona con las expectativas institucionales frente a lo que es un registro completo, pero puede enmascarar lo que es el fenómeno de las notas de campo y, ciertamente, lo que significa mantener un registro completo.

Si nos quedamos en este marco es posible que no logremos reconocer el fenómeno que estamos tratando de entender. Si ampliamos un poco la mirada, a través de una orientación etnográfica que implica entrevistas con el trabajador social, observaciones detalladas de la producción de notas de campo y la recopilación de los textos escritos, podemos desarrollar un entendimiento diferente

sobre el significado y la práctica del escribir en el trabajo social cotidiano.

En una serie de entrevistas con el trabajador social que escribió el extracto anterior, podemos destacar los rasgos de su orientación frente a la nota de campo, como un momento de la escritura, anidado en la actividad productiva de otros textos escritos y en su deseo de satisfacer necesidades futuras:

Al escribir las notas de campo estoy pensando en el futuro, ¿no? Estoy pensando en los resultados futuros, estoy pensando lo que podría estar o no estar mal, pensando en la familia. Tienes todo eso en tu cabeza, ¿no? La dinámica del caso. A veces, porque en tu cabeza ya estás un paso adelante, ¿verdad? Así que mientras estas sacando esa información estás pensando, “bueno pues la siguiente cosa que tenemos que hacer es esto, esto y esto, entonces necesito más información que me permita hacer eso. (Comunicación personal, fecha)

La observación que se hizo de la trabajadora social durante un lapso de ocho horas permitió ver que las notas se producen junto a otros textos institucionales —una solicitud para fondos y un plan de cuidados—, y que la información se distribuye a través de ellas.

Aquí no se trata necesariamente o únicamente de una escritura ‘inadecuada’ o de notas de campo mal hechas, sino de la forma en la que el registro completo se produce a través de lo que podríamos llamar un ‘grupo de textos’. El riesgo ético de este mal conocimiento es que no hagamos visibles las maneras en que las prácticas de evaluación actuales —en este caso, de la nota de campo— no correspondan con la realidad de la producción de la misma. Esta evaluación, así como la auditoría de estas prácticas, puede influir negativamente en el quehacer de los trabajadores sociales y, en última instancia, en la prestación de su servicio.

Conversación transnacional 3: desarrollar enfoques ricos en contexto para el fenómeno del escribir

X: La investigación en distintos contextos me ayudó a refinar las formas de llevar a cabo un tipo de investigación empírica más dinámica acerca del escribir.

Y: Trabajos empíricos que usan enfoques dinámicos de texto, rico-en-contexto, como el enfoque sobre 'actividad' y trayectoria (Bazerman, Berkenkotter, Prior, Russell). Investigación empírica sobre el escribir para la publicación en particular Canagarajah (Sri Lanka / USA), España (Moreno, Burgess, Martin) y Argentina (Carlino, Cartolari, Molina).

Trabajo conceptual de Blommaert sobre recursos, repertorios y escalas constituye un interrogante más amplio sobre los usos de los recursos semióticos y las formas de mirar los recursos semióticos (por ejemplo, la "heterografía").

El trabajo longitudinal y continuo con Mary Jane Curry centrado en nuestro proyecto de escribir para la publicación ha sido central en mi cuestionamiento sobre conceptos y herramientas esenciales para desarrollar un enfoque rico en contexto.

Conclusión

La tesis de este artículo es que nuestro imaginario de la investigación de la escritura está restringido por numerosas razones, principalmente por la fuerte orientación normativa frente a la escritura que existe en la sociedad en general y de la que se encuentran rasgos en las herramientas conceptuales que usamos en la investigación académica. Además, nuestros proyectos de investigación, dirigidos a menudo por intereses pedagógicos o intervencionistas —algunos compartidos por nosotros mismos— se llevan a cabo bajo la sombra de expectativas normativas a nivel institucional que tienen una relación estrecha con regímenes de evaluación bastante rígidos. Creo que podemos trabajar colectivamente para abrir el imaginario de la investigación de la escritura de distintas maneras. Primero, siendo conscientes de los imaginarios particulares con los que trabajamos y que a diario habitamos; segundo, recordando el poder que tiene la posición normativa-valorativa estándar sobre la escritura en discursos cotidianos y académicos. El hecho de que se invierta tanto

esfuerzo en decir lo que *debe de ser* el acto de escritura demuestra lo muy debatido que es en la realidad. También hay que evitar que la pléthora de herramientas conceptuales que tenemos a disposición —p. ej. el texto, el género, el lenguaje, el inglés, el registro, la escritura— replique los regímenes de evaluación de los dominios que estamos explorando. Asimismo, debemos hacer un tipo de investigación etnográfica que extienda nuestra mirada empírica y nos obligue a abrir nuestras perspectivas. Esto implica, como mínimo, acumular una gama más amplia de datos y cambiar de puntos de observación y unidades de análisis. También sería muy útil participar en conversaciones transdisciplinares y transnacionales, como las establecidas en las conferencias como WRAB (*Writing Research Across Borders*). La etnografía no es un proyecto positivista empírico; requiere de la teoría y de la reflexión para dar sentido a lo que se está observando. Construir y sostener diálogos transnacionales y transdisciplinares es un recurso intelectual e imaginario muy poderoso.

Por supuesto que hay razones prácticas que contribuyen a la restricción de nuestro imaginario investigativo. Pueden faltar los recursos materiales necesarios —tiempo, fondos, fuerza física y mental— para llevar a cabo el tipo de investigación que quisiéramos, y esto puede resultar, a su vez, en la imposición de unos límites arbitrarios —empíricos y conceptuales— sobre nuestras investigaciones. Es posible que lo que acabamos observando y comprendiendo es una parte minúscula de un fenómeno mucho más complejo.

Esta reflexión me recuerda una conversación que aparece en una de las famosas historietas de Mafalda, del artista argentino Joaquín Salvador Lavado 'Quino'. La conversación es entre el padre de Mafalda y una de las amigas de ella, la más pequeña de todas, Libertad.

Padre: Te gustan las plantas, ¿verdad?

Libertad: En maceta, no. Me gustan en la tierra-tierra.

Padre: Sí, claro, pero eso es imposible; yo vivo en un departamento.

Libertad: Usted me pregunto si me gustan las plantas, no si me gusta su vida.

Para concluir, tengo dos comentarios sobre la relevancia de esta conversación para el argumento de este artículo. Primero: somos como el padre de Mafalda, encantados con el pedacito de investigación que logramos cultivar, pero a veces olvidamos que el pedacito —la planta en una maceta— no lo es todo —las plantas en el tiempo y el espacio—. Segundo: deberíamos estar encantados con el pedacito de investigación que logramos cultivar, sin dejar de tener en cuenta que es sólo un pedacito y no todo, y mantener nuestros imaginarios de investigación vastos.

Agradecimientos

Me gustaría dar las gracias a Carmen Medb García-Lillis y a Lina María Durán Zapata por su ayuda con la producción de este artículo en español y a Lina María Durán Zapata y Blanca Yaneth Gonzalez Pinzón por discutir los temas con interés y generosidad.

Referencias

- Angelil-Carter, S. (1998). *Access to success. Literacy in academic texts*. Cape Town: University of Cape Town press.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barton, D. [1994] (2007). *Literacy. an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2006). Ethnography as counter-hegemony: Remarks on epistemology and method, *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 34, 1-8.
- Bourdieu, P. (2000 [1977]). *Pascalian meditations*. Stanford University Press.
- Burgess, S. y Martín Martín, P. (2008). *English as an additional language in research publication and communication*. Oxford: Peter Lang.

- Cameron, D. [1995] (2012). *Verbal hygiene*. Londres: Routledge.
- Canagarajah, S. (2002). *A geopolitic of academic writing*. University of Pittsburgh Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1987). *The imaginary institution of society*. Oxford: Polity Press.
- Curry, M. J. y Lillis, T. (2013). *A scholars' guide to getting published in English. Critical choices and practical strategies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Delcambre, I. y Donahue, C. (2011). University literacies: French students at a disciplinary "threshold"? *Journal of Academic Writing*, 1(1), 13-28.
- Fischer, A. (2015). "Hidden Features" and "Overt Instruction" in academic literacy practices: A case study in engineering. En T. Lillis, K. Harrington, M. Lea y S. Mitchell (Eds.), *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. [en línea]. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/lillis/>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Horner, B. (2016). *Rewriting composition: Terms of exchange*. Carbondale: Southern Illinois Press.
- Hymes, D. [1973] (1996). Speech and language: On the origins and foundations of inequality among speakers. En D. Hymes (Ed.), *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Towards an understanding of voice* (pp. 25-62). Abingdon: Taylor and Francis.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kapp, R. (2012). Students' negotiations of English and literacy in a time of social change. *Journal of Advanced Composition*, 32, 591-614.
- Kell, C. (2010). Ethnographic studies and adult literacy policy in South Africa. En C. Coffin, T. Lillis y K. O'Halloran (Eds.), *Applied linguistics methods. A reader* (pp. 216-233). Londres: Routledge.
- Lather, P. (2010). *Engaging science policy: From the side of the messy*. Nueva York: Peter Lang.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Londres: Routledge.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology and 'deep theorising': Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353-388.
- Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: EUP.
- Lillis, T. (2017). Imagined, prescribed and actual text trajectories: The 'problem' with case notes in contemporary social work. *Text and Talk*, 37(4). Recuperado de <https://linguistlist.org/issues/28/28-3152.html>
- Lillis, T. y Curry, M. J. (2010). *Academic writing in a global context*. Londres: Routledge.
- Lillis, T. y Curry, M. J. (2015). The politics of English, language and uptake: The case of international academic journal article reviews. *AILA Review*, 28, 127-150.
- Lillis, T. y McKinney, C. (2013). The sociolinguistics of writing in a global context: Objects, lenses, consequences. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 415-439.
- Lillis, T., Harrington, K., Lea, M. y Mitchell, S. (2015). *Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice* [en línea]. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/lillis/>
- Lu, M. Z. (1987). From silence to words: Writing as struggle. *College English*, 49, 437-448.
- Prior, P. (1998). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Rai, L., Lillis, T., Harrison, A. y Garcia-Maza, G. (2014). Effective case recording. En L. Rai (Ed.), *Effective writing in social work. Making a difference* (pp. 165-195). Bristol: Polity Press.
- Rampton, B. (2010). Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics and the study of identities. En C. Coffin, T. Lillis y

- K. O'Halloran (Eds.), *Applied Linguistics Methods. A Reader* (pp. 234-50). Londres: Routledge.
- Russell, D. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14, 4, 504-554.
- Scott, M. (2017). Special Issue: Academic literacies. *London Review of Education*, 14,1. Recuperado de <https://www.ucl-ioe-press.com/journals/london-review-of-education/>
- Seargeant, P. y Swann, J. (2011). *English in the world: History, diversity, change*. Londres: Routledge.
- Thesen, L. (2014). Risk as productive: Working with dilemmas in the writing of research. En L. Thesen y L. Cooper (Eds.), *Risk in academic writing. Postgraduate students, their teachers and the making of knowledge* (pp. 1-27). Bristol: Multilingual Matters,.
- Thesen, L. y Van Pletzen, E. (2006). *Academic literacy and the languages of change*. London: Continuum.
- Trimbur, J. (2013). Grassroots literacy and the written record: Asbestos activism in South Africa. *Journal of Sociolinguistics*, 17,(4), 460-487.
- Turner, J. (2011). *Language in the academy. Cultural reflexivity and intercultural dynamics*. Bristol: Multilingual Matters.

Notas

1. A lo largo del documento se utilizan "escribir" y "escritura". El primero se usará cada vez que sea necesario identificarlo como acto. Escritura se usará como sustantivo para referirse a una acción general de producir textos, como se le conoce canónicamente.
2. Aquí estoy indicando la noción de *méconnaissance* de Bourdieu (2000).
3. Se ha reconocido la importancia de estudiar el *uptake* o asunción —cómo se responde o actúa en reacción a instancias específicas del uso de lenguaje— desde hace mucho tiempo en el campo de la lingüística aplicada, con base en el trabajo de Austin (1962).
4. Ver, por ejemplo, para críticas de binarismo, Barton ([1994] 2007) y Lillis (2013). Para profundizar sobre la noción de 'estandar' en cuanto a lenguaje, ver Seargeant y Swann (2012) y Horner et al (2011). Sobre la ideología de la escritura y el escribir y su deber de cumplir ciertos estándares, ver Lillis y McKinney (2013). Ver Angelil-Carter (1998) y Gee (2004) para mayor detalle sobre la noción de trayectorias unidireccionales de aprendizaje
5. Mi intención aquí no es criticar el trabajo de unos investigadores en concreto, porque creo que gran parte de nuestra investigación acerca del escribir está influida implícitamente por intereses y pedagógicas/intervencionistas. Algunos ejemplos de revistas académicas donde a menudo se publican artículos explícitamente orientados a la pedagogía son el *Journal of English for Academic Purposes*; el *Journal of Second Language Writing*, y el *Journal of Writing Research*.
6. El énfasis es mío.
7. Estos extractos son de un proyecto de investigación longitudinal acerca de las experiencias de los estudiantes 'no tradicionales' en la enseñanza superior en el Reino Unido.
8. Hay mucho debate en torno al concepto de género, con una dicotomía prevalente entre género como texto y como práctica. Independientemente de las definiciones comunes, sugiero que rige una orientación normativa del 'género' como concepto (Lillis, 2013).
9. Preguntas más grandes surgen de este ejemplo. Por ejemplo, ¿qué tipo de recursos semióticos se deberían considerar apropiados para participar en la academia?
10. Estos extractos son de un proyecto de investigación longitudinal con Mary Jane Curry acerca de las prácticas y experiencias de publicar en inglés de académicos multilingües de cuatro países: Hungría, Eslovaquia, España y Portugal.
11. Estos extractos son de un proyecto de investigación llevado a cabo por Theresa Lillis y Lucy Rai. El proyecto fue la base de un proyecto más grande que está en proceso (visitar www.writinginsocialwork.com para mayor detalle).

Cómo citar

Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 66-81. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.rree>