



## Open Research Online

### Citation

Lillis, Theresa (2024). Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre la escritura académica: revisitando la etnografía como método, metodología y teorización profunda / Closing the gap between text and context in researching academic writing: revisiting ethnography as method, methodology and deep theorising. Cuadernos del Sur, 54 pp. 17–53.

### URL

<https://oro.open.ac.uk/96706/>

### License

(CC-BY-NC-SA 4.0) Creative Commons: Attribution-Noncommercial-Share Alike 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

### Policy

This document has been downloaded from Open Research Online, The Open University's repository of research publications. This version is being made available in accordance with Open Research Online policies available from [Open Research Online \(ORO\) Policies](#)

### Versions

If this document is identified as the Author Accepted Manuscript it is the version after peer review but before type setting, copy editing or publisher branding

# Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre la escritura académica: revisitando la etnografía como método, metodología y teorización profunda<sup>o</sup>

*Closing the gap between text and context in researching academic writing: revisiting ethnography as method, methodology and deep theorising*

Theresa Lillis\*



17-53

## Resumen

Abordar la escritura académica desde una perspectiva contextualista sigue siendo una preocupación fundamental en los proyectos de investigación que tienen como objetivo explorar la naturaleza de la escritura —¿qué es la “escritura académica”?— y las consecuencias de una configuración específica de la escritura académica —¿quién participa en la escritura académica y bajo qué condiciones?—. Este artículo tiene dos objetivos: 1) resumir los argumentos que propuse en una publicación en inglés del año 2008 acerca de cómo se puede evitar una perspectiva textualista en el estudio de la escritura académica, usando los recursos empíricos y conceptuales que brinda la etnografía; 2) ofrecer algunas reflexiones críticas acerca de los argumentos que planteé origi-

## Abstract

Exploring academic writing from a contextual perspective remains a fundamental concern in research projects aimed at exploring the nature of writing— what is ‘academic writing’?— and the consequences of specific configurations of academic writing— who participates in academic writing and under what conditions? This article has two objectives: 1) to summarize the arguments I proposed in an English-medium publication in 2008 on how to avoid a textualist perspective in the study of academic writing, using empirical and conceptual resources provided by ethnography; 2) to offer some critical reflections on the arguments I originally presented, including a sharper articulation of the importance of the notion of indexicality to bridge the gap between text and con-

<sup>o</sup> <https://doi.org/10.52292/csl5420244674>

\* The Open University, United Kingdom (UK). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7584-3772>. Correo electrónico: Theresa.Lillis@open.ac.uk.

nalmente, incluyendo mayor detalle acerca de la importancia de la noción de indexicalidad para cerrar la brecha entre texto y contexto. A lo largo del artículo incluyo preguntas que han surgido desde 2008 en publicaciones y conversaciones con colegas acerca de los argumentos, así como algunos breves comentarios.

**Palabras clave**

etnografía  
metodologías para investigar la escritura  
trayectorias de textos

text. Throughout the article, I include questions that have arisen since 2008 in publications and conversations with colleagues about the arguments made, as well as some brief reflections.

**Keywords**

ethnography  
writing research methodologies  
text trajectories

**Fecha de recepción**

15 de agosto de 2023

**Aceptado para su publicación**

23 de noviembre de 2023

## Introducción

Una preocupación central en los distintos proyectos de investigación en que he trabajado ha sido cómo desarrollar una orientación hacia la escritura académica que incluya un enfoque sobre sus productos más emblemáticos —esto es, los textos “acabados” (por ejemplo, el ensayo, el artículo)— pero que parta de una perspectiva contextualista, es decir, enfocándose en los participantes y sus intereses y deseos, los contextos institucionales específicos en que se escribe, los procesos de producción, evaluación y distribución y los recursos semióticos que se utilizan. Esta preocupación tiene implicaciones empíricas y teóricas: en lo que respecta a las empíricas, la necesidad de desarrollar métodos que faciliten investigaciones de la escritura académica que incluyan datos empíricos que van más allá del texto; en cuanto a las teóricas, la importancia de generar o acopiar conceptos/teorías que faciliten una enunciación de lo que se llega a observar empíricamente. Una parte de este trabajo teórico consiste en tomar decisiones acerca de cómo configurar la noción de “contexto”, dado que “contexto” es potencialmente enorme (en tiempo y espacio) y, por lo tanto, no del todo observable.

Confrontada con la problemática de desarrollar una orientación contextualista hacia la escritura académica, propongo que la etnografía, tal y como lleva trabajándose en tradiciones que se centran en la comunicación y el lenguaje (p. ej. Hymes, 1974), ofrece recursos empíricos y teóricos valiosos. En este artículo<sup>1</sup>, propongo una heurística para conceptualizar la etnografía y su relevancia para la escritura académica en tres niveles:

- la *etnografía como método* – permite dirigir la atención de l@s<sup>2</sup> investigador@s más allá del texto escrito, tomando en cuenta las perspectivas de l@s escritor@s sobre los textos;
- la *etnografía como metodología* – involucra múltiples fuentes de datos y una participación sostenida en los contextos de producción, que permite a l@s investigador@s explorar y rastrear los significados de la escritura académica como práctica social;
- la *etnografía como “teorización profunda”* (Blommaert, 2007) – desafía fundamentalmente la separación epistemológica del texto y contexto en

---

<sup>1</sup> Este artículo en *Cuadernos del Sur* incluye una versión de conceptos clave del artículo de Lillis (2008) y contenido nuevo (por ejemplo, la sección sobre los principios teóricos de la etnografía, datos distintos, mayor detalle acerca de la importancia de la indexicalidad, citas añadidas y reflexiones surgidas a raíz de la versión del artículo de 2008).

<sup>2</sup> Sé que se debate cómo adoptar usos no sexistas, pero de momento prefiero usar @ en el discurso escrito, en vez de sustantivos más abstractos o el pasivo como sugiere esta guía <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/01/guia-para-uso-no-sexista-de-la-lengua.pdf>.

las investigaciones sobre la escritura, y señala la necesidad de desarrollar herramientas analíticas que disminuyan la brecha entre ellos.

En este artículo, ilustro críticamente cada uno de estos niveles de etnografía con breves extractos de datos de proyectos de investigación sobre escritura académica en los que he participado durante varios años: el primero se centra sobre la escritura de estudiantes en Inglaterra (SW por sus siglas —*student writing*— en inglés; p. ej. Lillis, 2001; Lillis *et al.*, 2015) y el segundo, sobre la escritura académica profesional con Mary Jane Curry (aquí indicado como PW —*professional (academic) writing*—) en cuatro contextos nacionales: España, Portugal, Hungría y Eslovaquia (para un resumen de la metodología y datos de ambos estudios, cfr. Lillis, 2008). Empiezo el artículo resumiendo brevemente algunas características principales de la etnografía seguido por una articulación de la etnografía en tres niveles. Después retomo un tema que destacué en el artículo de 2008, el de *la indexicalidad*, que desarrollo con mayor detalle para ilustrar su valor en este proyecto intelectual de cerrar la brecha entre texto y contexto. A lo largo del artículo incluyo comentarios que han surgido en publicaciones y conversaciones con colegas acerca de los fundamentos que propuse en el artículo de 2008, así como algunas breves reflexiones mías.

---

**Comentario:** Pero yo soy expert@ en la lingüística/retórica/estilística, no suelo usar otros métodos, metodologías, como la etnografía. ¿No sería mejor que me concentrase en lo que hago bien en vez de meterme en cosas que no sé, en berenjenales poco productivos?

**Reflexión:** Si quiere hacer un estudio lingüístico —algún tipo de análisis de texto— bien. Lógicamente, un análisis lingüístico de texto ofrece un análisis de texto. Si lo que interesan son preguntas que van más allá del texto, tenemos que explorar otras metodologías, otras maneras de estudiar el fenómeno que nos interesa. Lo que a mí me interesa es la relación entre la escritura y la participación: ¿quién participa (escribe en este caso), cómo y con qué consecuencias? Y eso requiere buscar metodologías que me ayuden a explorar la escritura no solo como texto, sino como participación en prácticas sociales.

Para explorar un fenómeno complejo —como es el uso de lenguaje, la comunicación, la escritura—, sabemos que la multidisciplinariedad/multi-tradicionalidad es necesaria. Y podemos conseguirlo trabajando con otr@s investigador@s y/o participando en un proceso continuo de aprendizaje, como parte necesaria de nuestra labor intelectual. En Inglaterra (e Irlanda durante un período), donde yo me he criado educacional e intelectualmente, hay pocos lingüistas/investigadores de la literacidad que se hayan preparado formalmente para hacer etnografía, y se aprende haciéndola porque nos parece que vale la pena. Eso necesariamente

significa que a veces nos equivoquemos, o que parezcamos ingenu@s desde la perspectiva de l@s “expert@s” en campos específicos (me ha pasado con la etnografía, pero también cuando he usado la estadística) —y seguramente con razón—. Pero tales críticas y nuestras propias ansiedades no debieran de impedir nuestros intentos —creo que hay que acostumbrarnos a vivir con lo que Rampton *et al.* (2015: 36) llaman un poco de “malestar disciplinario y pragmático”—.

---

### Los recursos empíricos y conceptuales que ofrece la etnografía

Si nos interesa explorar la escritura académica desde una perspectiva contextual y no solo textual, la etnografía nos ofrece recursos metodológicos y teóricos. Antes de considerar más detalladamente los recursos en relación con el estudio de la escritura académica, es útil empezar por recordar algunos principios básicos de la etnografía. Hammersley, un etnógrafo educacional, ofrece un resumen de los principios básicos de la etnografía como recurso empírico (1994; 2006):

- La etnografía se ocupa de la recopilación y el análisis de datos empíricos extraídos de contextos del “mundo real” en lugar de ser producidos bajo condiciones experimentales creadas por l@s investigador@s.
- La investigación implica una participación sostenida de l@s investigador@s en un sitio en particular.
- Los datos se recopilan de una variedad de fuentes, pero la observación y/o las conversaciones relativamente informales suelen ser herramientas clave.
- El foco de atención es un entorno específico o un grupo de escala relativamente pequeña; o un pequeño número de grupos.

Todos estos principios conllevan implicaciones metodológicas cuando se aplican al estudio de la escritura. A lo largo del artículo retomo algunas de estas características centrales de la etnografía, en particular, la importancia de una participación prolongada o sostenida durante un período de tiempo significativo y el valor de las múltiples fuentes de datos. En cuanto a los principios teóricos que ofrece la etnografía, se destacan los siguientes:

- *El valor de la perspectiva émica*: un objetivo clave es que l@s investigador@s intenten dar sentido a los fenómenos desde la perspectiva de l@s que participan/actúan en ellos, es decir, buscar la perspectiva émica. Lo émico tiene un valor ontológico que iguala y a veces supera al valor de lo ético —p. ej. las perspectivas, discursos, marcos de académicos, “de fuera”— para ayudar a l@s investigador@s a entender lo que creen que están viendo. Y a diferencia de lo que a veces se sugiere, lo émico y lo ético no representan valores opuestos, sino orientaciones con énfasis distintos que contribuyen a lo que es posible saber/entender (Kell, 2010; Dietz, 2011).

- *Apertura constante hacia el fenómeno y reflexividad crítica*: como dice Agar, “un@ etnógraf@ tiene que hacerse preguntas continuamente porque a menudo cree que sabe lo que está pasando cuando, en realidad, a menudo no lo sabe” (2006: 106)<sup>3</sup>. Esta perspectiva requiere una reflexividad de parte de l@s investigador@s que deben cuestionar constantemente su propio posicionamiento (geolingüístico-epistemológico) hacia el supuesto “objeto” de su/nuestra indagación. Y esta reflexividad necesariamente implica una posición ética y política (cfr. Hernández-Zamora, 2019; Kubota, 2020) hacia el fenómeno que se está investigando.
- *Teorización firmemente anclada en/ o que surge desde lo empírico/vivido*: la etnografía valora lo empírico en el sentido de recoger datos que emergen de la experiencia vivida, pero también valora lo teórico para poder enunciar el significado de esa experiencia. Ejemplo claro de un etnógrafo de esta índole es Bourdieu, cuyas teorías/conceptos surgen de su profunda valoración de su inmersión etnográfica —conceptos ya tan famosos como *voz*, *habitus*, *capital* (cfr. Blommaert, 2005)—. En cuanto a la escritura académica, se han desarrollado conceptos específicos que ayudan a visibilizar el fenómeno de la “escritura académica” desde distintos niveles: a nivel micro, más próximos a los datos textuales; por ejemplo, el concepto de prominencia como metadiscurso analítico para explorar la importancia de rasgos textuales específicos *según los contextos en que se escribe y se lee*, y no según una idealización del tipo o género de texto (cfr. Lillis y Curry, 2006a); o a nivel macro, el concepto de “escala” de la geografía crítica para articular los distintos valores (implícitamente) atribuidos a textos académicos en distintos contextos de evaluación (Lillis y Curry, 2010; Lillis, 2018).

---

**Comentario:** Pero la etnografía, con sus raíces firmemente ancladas en la antropología inventada en/por instituciones del Norte, ¿no conlleva una perspectiva colonialista que siempre posiciona al fenómeno —incluyendo a las personas implicadas— como “el otro” diferente, deficiente, inferior, y las prácticas como siempre evaluadas (implícitamente) desde marcos del Norte?

**Reflexión:** Pues sí. Como muchas tradiciones intelectuales legitimadas en el mundo académico, hay una larga sombra de ideologías imperialistas, clasistas, racistas, sexistas. Y desde luego la antropología —y el uso de métodos etnográficos— tiene raíces explícitamente colonialistas en cuanto a sus orígenes históricos, instanciados en teorizaciones racistas (Sena Martins, 2016; Rana, 2018; Moquillaza Sanchez, 2022) y señalizados por algunos departamentos universitarios del Norte,

---

<sup>3</sup> La traducción es mía.

ej. <https://anthropology.sas.upenn.edu/news/2021/04/28/statement-anthropology-colonialism-and-racism>.

Al mismo tiempo, hay debates acerca de cómo (o si) se puede adoptar metodologías etnográficas críticamente, para hacer visibles los mismos marcos colonialistas y relaciones de poder que históricamente la antropología/etnografía ha invisibilizado. Una manera de cambiar el posicionamiento y de intentar contrarrestar la idea de que la etnografía sea el estudio “norteño” del “otr@s”, está inscrita en la frase “*bringing ethnography home*” / “traer a la etnografía a casa” (Rampton, 2007: 298, basada en Hymes, 1996) para indicar que l@s investigador@s del Norte debieran redirigir su mirada del estudio de “otr@s”, supuestamente lejan@s (y a menudo exotizad@s) hacia sí mism@s /nosotr@s mism@s, ya sea a nivel de “estado”, institución, o en nuestras prácticas cotidianas. Y en este intento de usar la etnografía de una manera crítica, la noción de “desprenderse” (Quijano, 1992; y circulando en inglés como *delinking* [Mignolo, 2007]) nos ayuda. “La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías”. Sin embargo, lo que sí hay que hacer es “desprenderse de las ideas e imágenes con las cuales se elaboró esa categoría dentro de la modernidad europea. Lo que hay que hacer es (...) liberar la producción del conocimiento, de la reflexión y de la comunicación, de los baches de la racionalidad/modernidad europea” (Quijano, 1992: 19).

Cuando estudio la escritura académica y las prácticas y perspectivas de académic@s trabajando en distintos contextos geolingüísticos, estoy intentando entender la experiencia de la otra persona, pero no estoy estudiando un fenómeno de “otr@s”, sino una práctica en que participamos tod@s l@s académic@s desde distintas posicionalidades, bajo distintas condiciones, y quiero indagar estas posicionalidades y consecuencias. Así, para mí la etnografía, tal y como lo articula Blommaert en sus trabajos, me lleva hacia “contexto”, al mismo tiempo que me recuerda que “contexto” no es solamente “encontrado”, sino también “creado”, refractado por condiciones materiales muy desiguales e ideologías abusivas.

Estoy muy consciente (y siempre hay que estarlo más) de mi posicionalidad geohistórica específica y de lo que significa para lo que es posible “saber”: “Entramos en sitios de investigación bajo condiciones socioculturales específicas y estas tienen un efecto sobre lo que vemos, percibimos y comprendemos” (Blommaert, 2005: 225, reflexionando sobre el trabajo de Bourdieu)<sup>4</sup>. Y esta posicionalidad es una “objetividad encarnada” (Haraway, 1988). Como “ciencia reflexiva” (Burowoy, 1998), la etnografía me implica una constante reflexividad acerca de mi propia posicionalidad como investigadora interesada en explorar críticamente lo que implica *contextualizar* la escritura académica.

---

<sup>4</sup> La traducción es mía.



## Tres maneras de abordar la etnografía para aportar una perspectiva contextualista

### — La etnografía como método

Un método ampliamente adoptado para ir más allá del texto es el de la entrevista —o lo que denomino aquí *conversar en torno al texto* para referir a discusiones entre investigador@ y escritor@-participante—. Y hay distintos modos de conceptualizar y llevar a cabo estas conversaciones a lo largo de un *continuum texto-escritor@*. Ejemplos del texto ocupando un polo extremo del *continuum* lo representan los estudios en que el principal objeto de investigación sigue siendo el texto, y la conversación/entrevista se analiza como dato adicional o suplementario. Por el contrario, la investigación que utiliza la conversación en torno al texto en el otro extremo del *continuum*, enfocado en el escritor, se basa en un reconocimiento (a veces implícito) de la necesidad de ir más allá no solo del texto, sino de la propia agenda de investigación o marco de referencia de l@s investigador@s. El objetivo de dicha conversación a menudo se caracteriza por ser abierto, colaborativo, y con frecuencia, como una forma de alejarse de “la rutina de siempre” (Ellsworth, 1994) de la academia<sup>5</sup>.

Por lo general, esa conversación centrada en l@s escritor@s (a) fomenta comentarios y reflexiones que van más allá de la escritura dentro de las convenciones y prácticas dominantes en la actualidad y (b) reconoce que la mirada de l@s participantes y sus perspectivas son fundamentales para determinar qué puede ser significativo e importante en cada contexto. Ejemplos de conversación *en torno al texto* donde las perspectivas émicas están en primer plano (ya sea implícitamente o explícitamente) se encuentran en algunos campos del estudio de la escritura académica, a menudo desde la perspectiva de la academia en el Norte, en revistas clave como *College Composition and Communication* y *Basic Writing*, así como en *Written Communication* (para ejemplos de artículos, cfr. Angelova y Riazantseva, 1999; Gentil, 2005; Price, 2007) y la investigación en literacidades académicas en Inglaterra (p. ej. Ivanic, 1998; Jones *et al.*, 1999; Lea y Street, 1998; Scott y Turner, 2005); y también desde la perspectiva de la academia del Sur —Sudáfrica (p. ej. Angélic-Carter, 2000; Thesen y van Pletzen, 2006), Argentina (p. ej. Eisner, 2021), Brasil (p. ej. Giacometti *et al.*, 2022), Brasil y Colombia (p. ej. Sito y Kleiman, 2016), Chile (p. ej. Ávila Reyes 2022; Avila Reyes *et al.* 2021), Perú (p. ej. Zavala, 2011)—.

---

<sup>5</sup> Alejarse de la rutina de siempre también indica el desafío que deben afrontar l@s investigador@s cercan@s o pertenecientes al contexto de investigación; por ejemplo, docentes que investigan las prácticas y experiencias de escritura de sus propi@s estudiantes, para tomar una decisión consciente para adoptar una mirada de “extrañamiento” o ética para visibilizar ante sus propios ojos determinados fenómenos que pueden llegar a considerar evidentes.

Mi propia investigación se puede caracterizar por estar más orientada hacia el extremo más émico (perspectiva de l@ escritor@) del *continuum*. A continuación, se presentan dos breves ejemplos que surgen de la conversación centrada en l@s escritor@s, tomados de las investigaciones SW (estudiantes) y PW (profesionales):

### Ejemplo 1 (SW)<sup>6</sup>

Una escritora hablando sobre el uso de formas verbales completas en lugar de contracciones en la escritura académica:

*Me enferma, así es como me siento. Y es por eso que mucha gente no está interesada. Yo no soy (I-am-not) [dice cada palabra lentamente]. ¿Qué estoy diciendo?- Todo el mundo sabe lo que significa “no soy” (I’m not). Es como tratar de segregar, viste, tenés como una frontera que te separa, viste, de los demás. ¿Por qué? (Lillis, 2001: 85)<sup>7</sup>.*

### Ejemplo 2 (PW)

Un escritor sobre su uso del inglés:

*Mi visión del inglés siempre ha sido, bueno, no siempre, pero desde hace ya unos años, [es] que debería atreverme a decirlo, hablar o escribir. No tengo miedo de cometer errores, pero para mí lo importante es comunicar y no me importa si lo digo mal, o si uso una palabra que no es la mejor, o si uso una expresión que está equivocada (Lillis y Curry, 2006a: 67).*

La relevancia teórica de estos extractos para la fundamentación de este artículo, en este punto, radica en que ilustran el valor de un método que puede acompañar el análisis de textos: la conversación —*la conversación en torno al texto* a través de una lente émica para investigar la escritura académica en contexto—. Las perspectivas émicas son fundamentales para identificar lo que es relevante para l@s participantes y, por lo tanto, es esencial para comprender lo que es significativo desde la noción, muy amplia y empíricamente difícil de manejar, de “contexto”. Aquí es útil el concepto de Gumperz (1982) acerca de la contextualización. Mientras que el contexto, desde el punto de vista de l@s investigador@s,

---

<sup>6</sup> De acuerdo con las prácticas éticas acordados con l@s participantes, se mantiene siempre la anonimidad de sus identidades.

<sup>7</sup> En los extractos de interacciones orales, utilizo convenciones generales de puntuación usadas en la escritura, para indicar mi interpretación del sentido de las palabras dichas.

podría ser potencialmente infinito, la contextualización comprende a l@s participantes, actividades y supuestos que hacen que cualquier aspecto específico del contexto sea relevante, en este caso, para los actos y prácticas específicas de la escritura académica. El método de *conversar en torno al texto* con el objetivo de centrarse en la perspectiva émica es una forma importante de explorar lo que es o no significativo, dentro de la noción bastante amplia de contexto, para individuos específicos en sus trayectorias sociohistóricas particulares de escritura.

— *El valor y las limitaciones de “conversar en torno a los textos”*

El valor obvio de incluir la conversación sobre el texto dentro de los enfoques de investigación de la escritura académica es que tal discurso extiende la mirada de l@s investigador@s-analistas más allá del texto. El grado y las formas en que se extenderá la lente dependen de si l@s investigador@s usan la conversación como complemento de los datos procedentes de textos académicos y si se mueven hacia una perspectiva émica (de l@s escritor@s) en lugar de mantener una perspectiva fundamentalmente ética (de l@s investigador@s).

Sin embargo, incluso cuando *conversar en torno al texto* busque reconstruir y apoyarse en las interpretaciones émicas, tiene una serie de limitaciones como método para contextualizar la producción y el significado de textos académicos.

1. Las conversaciones con l@s participantes-escriptor@s, especialmente si se trata de entrevistas únicas, solo proporcionan una visión fugaz de las perspectivas y concepciones de l@s escritor@s. Analíticamente, existe el peligro de reificar las perspectivas de l@s escritor@s tal y como se expresan en un momento dado en el tiempo y simplificar demasiado las afirmaciones basadas en tales datos, ya sea que estén al nivel del individuo (un@ estudiante escritor@ en particular, por ejemplo) o un grupo (conceptualizado y etiquetado de determinadas maneras, por ejemplo, “estudiantes”, “estudiantes no tradicionales”, “académic@s profesionales”, “académic@s eslovac@s”, etc.).
2. La conversación en torno a los textos como método único es limitado en cuanto a ofrecer una dimensión de contextualización: para intentar entender un contexto signifiante hay que ir más allá de lo que dicen l@s escritor@s, e incluir observaciones acerca de dónde, cómo, bajo qué formatos (documentos, etc.) se producen las prácticas de escritura.
3. A menudo hay una diferencia epistemológica fundamental —aunque no explicitada— en el tratamiento analítico de los textos y de la conversación en las investigaciones sobre escritura académica. En contraste con los textos académicos escritos, que son tratados analíticamente como configuraciones complejas (de relaciones entre formulaciones, significados e

intenciones que utilicen herramientas analíticas procedentes, por ejemplo, de la lingüística, la retórica o los estudios del discurso), la conversación sobre los textos tiende a ser tratada como un objeto llano y transparente, un simple reflejo de la perspectiva de l@s escritor@s. Como indico en la siguiente sección, hay que trabajar con la conversación a niveles múltiples.

— *La etnografía como metodología*

La etnografía entendida como metodología en vez de método abre oportunidades más ricas para el desarrollo de estudios contextualizados de la escritura académica, y aquí enfatizo el valor de dos aspectos: la vinculación prolongada o sostenida con los mundos de escritura académica de l@s participantes, y la recolección y análisis de una variedad de tipos de datos para construir interpretaciones holísticas. Aunque la investigación dirigida a contextualizar la escritura académica ha aumentado significativamente en los últimos 20 años, y las “sensibilidades etnográficas” (discutido en Leung, 2005) son evidentes en muchos estudios enmarcados pedagógicamente, los estudios longitudinales de la escritura académica son poco frecuentes (cfr. Haas, 1994; Spack, 1997; Prior, 1998; Lillis y Curry, 2010; 2022; Christie *et al.*, 2016; Ávila-Reyes, 2022, como ejemplos de los pocos estudios longitudinales que utilizan múltiples fuentes de datos). En esta sección, mi objetivo es argumentar que la participación sostenida en sitios de investigación que utilizan múltiples fuentes de datos es una característica distintiva de la etnografía como metodología, más que simplemente un método. Considero que esta participación continua es fundamental para lograr una adecuada contextualización, entendida como objetivo de investigación.

— *Desde conversaciones únicas hacia conversaciones largas*

Una forma de evitar algunas de las limitaciones del método *conversar en torno al texto* discutidas más arriba, como la reificación de aspectos de la experiencia de l@s escritor@s o su perspectiva, es utilizar metodologías de conversación dirigidas explícitamente al desarrollo de “conversaciones largas” (Maybin, 1994) entre escritor@s e investigador@s. Aquí son centrales e interrelacionados la *entrevista sobre historias de literacidad* (cfr. Barton y Hamilton, 1998) y el *diálogo cíclico* en torno a los textos a lo largo de un período de tiempo (Ivanič, 1998; Lillis, 2001; 2009; 2021a, 2021b: para más detalles, cfr. Lillis, 2008<sup>8</sup>). Aquí me centro en el diálogo cíclico, pero cabe destacar que el carácter autobiográfico de las entrevistas de historias de literacidad generalmente

---

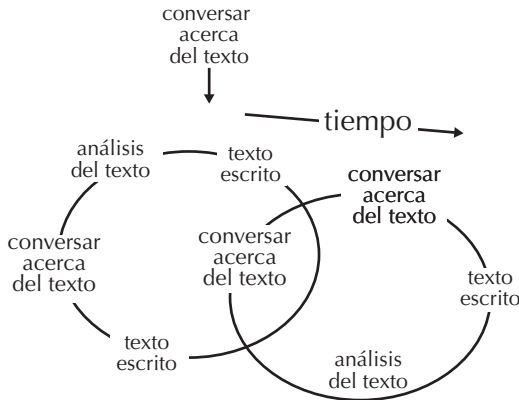
<sup>8</sup> Este texto fue traducido al español en 2023 por J. Birgin, L. Eisner y T. Lillis, “La etnografía como método, metodología y teorización profunda. Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre escritura académica. Contactar heresa.Lillis@open.ac.uk para una copia de la versión en español.

abre una amplia gama de temas de análisis que luego se continúan en una conversación cíclica, más centrada en el texto, por períodos prolongados de tiempo.

En mi investigación sobre la escritura de estudiantes (SW), la conversación cíclica con las estudiantes-escriptoras tuvo lugar durante un período de entre 2 y 6 años. En el proyecto sobre escritura profesional (PW), esa conversación cíclica se extendió durante 10 años, y hasta durante 20 años con algunas (cfr. Lillis y Curry, 2022). En el proyecto anterior, la mayoría de las conversaciones eran cara a cara, con algunas charlas telefónicas. En este último, el ciclo de conversación incluye conversación cara a cara, intercambio de correos electrónicos, algunas conversaciones telefónicas y por videoconferencia. Un breve resumen de las características de esta conversación cíclica se proporciona en la Figura 1.

La conversación cíclica permite desarrollar un espacio exploratorio en torno a la escritura académica e indagar pequeños detalles émicos, tanto en relación con cuestiones textuales específicas de la producción de sentido como con el cambio de perspectivas y prácticas en un sentido más general, como se ilustra brevemente en los ejemplos 3 y 4.

**Figura 1.** Conversaciones cíclicas en torno a los textos



Fuente: Elaboración propia.

### Ejemplo 3 (SW)

*Momento 1: La escritora usa la palabra “inmigrante”; en la conversación siguiente decide reemplazarla por “minorías”.*

*Momento 2: 6 meses después, estudiando un segundo curso de educación superior, la escritora no está conforme con el uso de la palabra “minorías” y prefiere usar nombres de grupos étnicamente marcados, tales como “yemení”, “paquistaní” (Lillis, 2001: 146-147).*

#### **Ejemplo 4 (PW)**

*Momento 1: La escritora informa sentirse presionada para escribir sus publicaciones en inglés y dedica sus energías a escribir principalmente en inglés (Curry y Lillis, 2004).*

*Momento 2: la misma escritora, 4 años después, comenta la decisión de no escribir más en inglés y centrar todas sus energías en escribir en la lengua nacional de su país (Entrevista, 15 de febrero de 2006).*

El ejemplo 3, como parte de una conversación más extendida a lo largo de varios años, permite a la investigadora explorar la relación entre el cambio en la identidad/identificación étnica de una estudiante y los discursos específicos que usa en su escritura académica. El ejemplo 4 resume brevemente la modificación en las decisiones tomadas por un académico eslovaco en relación con la escritura académica para publicación. Las razones para resistirse, en lugar de adaptarse, a las presiones para publicar en inglés se relacionan con circunstancias familiares específicas vinculadas con las condiciones materiales y económicas en que vive.

La conversación cíclica también facilita el desarrollo de puntos de referencia y de discurso compartidos sobre el fenómeno bajo estudio, y brinda oportunidades para que l@s participantes ofrezcan lo que consideran importante para la investigación en diferentes niveles, como se ilustra en los ejemplos 5 y 6.

#### **Ejemplo 5 (SW)**

Escritora sobre la imaginación en la escritura:

*Mira, cuando digo que me considero como inglesa [cuando escribo ensayos académicos] lo que quiero decir es que estoy tratando de imaginar cómo estaría escribiendo una persona inglesa, para hacerme pensar como si yo fuera una persona inglesa escribiendo esto (Lillis, 2001: 89).*

### Ejemplo 6 (PW)

Escritora sobre la historia de un texto en particular:

*Tengo una historia para ti que creo que te interesará, es una historia sobre la imposibilidad de traducir un artículo al inglés (Entrevista, 8 de octubre de 2003).*

Los ejemplos 5 y 6 aquí corresponden a participantes-escritor@s que toman la iniciativa de compartir algo con la investigadora. Esas contribuciones émicas orientan a la investigadora directamente hacia la contextualización, es decir, hacia una comprensión más específica y/o compleja de lo que es significativo para los escritores en un momento determinado en el tiempo, en sus trayectorias sociohistóricas específicas de escritura. También configuran futuras direcciones que puede tomar la investigación. El ejemplo 5 (como parte de un intercambio mucho más extenso) redirigió la atención de la investigadora hacia la necesidad de teorizar la cuestión de la orientación (Bakhtin, 1986) en la escritura en términos de imaginación e identidad. El ejemplo 6 dirige la atención de la investigadora a la importancia de las redes de relaciones en torno a la producción de un texto y, en particular, las diversas orientaciones lingüísticas e ideológicas que los profesionales del lenguaje adoptan hacia los textos y cómo esto impacta en la producción de textos en lengua inglesa (vuelvo a centrarme en la noción de orientación en la última parte de este artículo).

En este punto, quiero considerar brevemente la crítica que hice antes sobre la inconsistencia epistemológica y analítica entre el tratamiento del texto y de la conversación en la investigación académica de la escritura. En esta última, la conversación es generalmente tratada como transparente (categoría 1 en la Tabla 1). Como ya se mencionó en esta sección, es importante aceptar lo que la gente dice como auténtico, en el sentido de ser significativo para ellos y, por lo tanto, importante para construir una comprensión contextualizada de la escritura académica (cfr. Hammersley, 2006, para una discusión sobre el perfil de las entrevistas en etnografía). Pero esto no significa que la conversación deba tratarse simplemente como transparente; más bien, la conversación en torno al texto debe tratarse al menos de tres maneras, como se describe en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Tres maneras de conceptualizar la conversación en torno a textos académicos

1	<b>Transparente/referencial</b> Descripción/perspectiva émica sobre los textos (o parte de los textos), prácticas, incluyendo información sobre l@s escritor@s —por ejemplo, sobre la persona—, edad, lenguas que maneja, cantidad de artículos publicados, cantidad de trabajos entregados, etc.
2	<b>Discursiva/indexical</b> Indexando (señalizando) determinados discursos sobre un@ mism@, la escritura, la academia.
3	<b>Performativa/relacional</b> L@s investigador@s y l@s participantes realizan prácticas de investigación, identidad y poder en ese momento y esa situación determinados.

**Fuente:** Elaboración propia.

Así, en el ejemplo 6, la escritora no solo cuenta una “historia realista” (Van Maanen, 1995) sobre sí misma (categoría 1), sino que está indexando (categoría 2) conjuntos enteros de significados sobre la academia y lo que se valora en la academia, en este caso, ser inglés/a monolingüe, monocultural (vuelvo a la noción de indexicalidad en la sección final). Del mismo modo, todos los extractos ilustran la conversación como performativa/relacional (categoría 3) entre l@s investigador@s y l@s participantes en distintos niveles: más obviamente, el tipo de cosas que se comparten entre investigadora y participantes depende mucho de la situación inmediata/identidades/estatus de amb@s y cómo estos son percibidos por el/la otro/a. Estas situaciones inmediatas, que a su vez están determinadas por una dinámica sociohistórica más amplia, sitúan no solo a l@s participantes, sino también a l@s investigador@s: “Algunas cosas solo se pueden decir en ciertos momentos, bajo ciertas condiciones. Del mismo modo, y como correlación de esto, algunas cosas solo pueden investigarse en ciertos momentos y bajo ciertas condiciones” (Blommaert, 2005: 65)<sup>9</sup>.

Las conversaciones con las estudiantes escritoras (en el proyecto SW) ocurrieron en un momento en el que la problemática de participar en los estudios universitarios ocupaba un lugar destacado tanto en la agenda de las participantes individuales, por tratarse de un momento crítico en sus vidas, como en la agenda pública (política y mediática) de ampliación del acceso a la educación superior en el Reino Unido. Del mismo modo, las conversaciones con académic@s multilingües (en el proyecto PW) estaban (están) teniendo lugar en un momento en que existe

<sup>9</sup> La traducción es mía.



una marcada y creciente presión internacional sobre l@s académic@s de ciencias sociales para que publiquen en inglés (cfr. Lillis y Curry, 2006a). Por lo tanto, de manera bastante fundamental, los intereses de l@s investigador@s se reflejan en los intereses de l@s participantes, haciendo que estos proyectos de investigación longitudinales sean posibles.

— *Participación sostenida y múltiples fuentes de datos*

En la sección anterior se enfatizó la importancia de la conversación cíclica durante un largo período de tiempo. Sin embargo, tan importante como intentar dar sentido a lo que es significativo para l@s escritor@s, es la recopilación de una amplia gama de datos para garantizar tanto la “participación densa” (Sarangi, 2006; 2007) como la “descripción densa” (Geertz, 1973).

El proyecto PAW (en inglés, *Professional academic writing in a global context*), que indaga las prácticas de escribir para la publicación con académic@s en cuatro contextos nacionales, es un estudio longitudinal de veinte años que incluye una importante recopilación de datos de múltiples fuentes. Los datos incluyen entrevistas individuales de historias de literacidad, aproximadamente 250 episodios de conversación en torno al texto, 2000 textos escritos, aproximadamente 1000 intercambios por correo electrónico entre investigador@s y participantes, aproximadamente 700 piezas de correspondencia escrita entre intermediari@s y autor@s, notas de observaciones y de campo de dos investigadoras basadas en 12 visitas a cada sitio<sup>10</sup> (se añaden más visitas a algunas instituciones o académic@s individuales), y una gran cantidad de fotografías y documentos institucionales, así como entrevistas con bibliotecari@s y varias discusiones grupales con académic@s. Los datos se han producido a partir de encuentros y observaciones cara a cara, por email y por videollamada (cfr. Lillis y Curry, 2010; 2022).

El propósito de recopilar datos de múltiples fuentes a través de un compromiso sostenido es permitir tanto la descripción densa (Geertz, 1973), es decir, observar y recolectar todo lo que pueda ser (potencialmente) significativo, acumulando imágenes detalladas de lugares, personas y recursos, como la participación densa (Sarangi, 2006; 2007), que implica “una forma de socialización para alcanzar un umbral para la comprensión interpretativa” (2007: 573). La descripción densa y la participación densa permiten a l@s investigador@s explorar lo que es significativo y lo que está en juego para l@s escritor@s en momentos sociohistóricos específicos y, fundamentalmente, conectarse con lo que es significativo contextualmente para entender qué significan para cada escritor@ la escritura académica y determinados textos académicos en particular.

---

<sup>10</sup> Estas cifras son distintas a las del artículo 2008 porque incluyen datos posteriores.

Los datos y las interpretaciones generadas a partir de los datos pueden articularse de varias maneras. En los proyectos de investigación centrados en la escritura académica —el enfoque de este artículo—, son los datos que se relacionan más directamente con los textos académicos los que tienden a pasar a primer plano, como los textos y la conversación en torno a los textos. En nuestras publicaciones sobre PW, estos datos principales incluyen textos académicos escritos, conversaciones cíclicas en torno al texto, copias de la correspondencia entre escritor@s e intermediari@s (como traductor@s, revisor@s y editor@s) que juntos permiten el seguimiento de las historias textuales a lo largo del tiempo. El “historial de texto” ha demostrado ser una unidad clave de recopilación y análisis de datos para explorar las trayectorias de los textos en el estudio de PAW (cfr. Lillis y Curry, 2006a). En la figura 2 se ilustra un breve esbozo que muestra el modo en el que los datos puestos en primer plano se articulan para constituir la trayectoria de dos textos a lo largo de un período de 3 años, desde la redacción hasta el envío y posenvío de los artículos para publicación.

**Tabla 2.** Trayectorias de textos

Participantes A=Autores, B=Brokers						
	A1		A1		A1	B1
	A2		A2		A2	B2
	A3		A3		A3	B3
Texto	D1	→	D2	→	D3	Versión enviada a la revista ↓
Entrevistas/conversaciones con la autora principal						Revisiones
Comentarios de l@s revisores						o Decisión de no revisar

**Fuente:** Elaboración propia.

Uno de los objetivos principales al articular las diferentes fuentes de datos de esta manera, como historias de texto, es llegar a comprender cómo ciertos factores contextuales impactan en la producción de textos y en las trayectorias hasta llegar al envío y la publicación. Para rastrear el impacto de l@s brokers en la producción de textos, desarrollamos una heurística para hacer un seguimiento de los cambios hechos a los textos informados por una serie de esquemas textuales y retóricos (en particular, por los trabajos de Knorr-Cetina, 1981, y Gosden, 1995). De esta manera, nuestro objetivo era conectar claramente algunos aspectos del contexto de la producción de textos (extraídos de entendimientos émicos y éticos) al análisis del texto (ético) (cfr. Lillis y Curry, 2006a).

Si bien los datos más obviamente pertinentes para las historias textuales fueron (y son) el enfoque de l@s investigador@s, otras fuentes de datos múltiples —lo que podría considerarse como “de fondo” (*background* en inglés)— proporcionan ricos detalles contextuales tanto para darles sentido a los datos “centrales” de las historias de texto como para comprender los significados y prácticas de la escritura académica en los distintos contextos geohistóricos. En los ejemplos 7 a 10 se encuentran algunos de los datos “de fondo” del estudio de PW y, a continuación, se examina su importancia para el proceso general de investigación.

**Ejemplo 7 (PW)**

**Tabla 3.** Heurística para el seguimiento de modificaciones entre los borradores

Enfoque en el texto			Enfoque en entrevista/email/notas de campo		
Cambios al borrador	Numero de borrador y sección ej. AIMRDC*	Referencia de texto/ extracto	¿Sugerido por?	Respuesta de l@ autor@	Impacto en el conocimiento que se presenta-perspectiva de l@autor@ y de l@ investigador@
Adición					
Borrado					
Reformulaciones					
Reorganización					
Argumento					
Posición/alidad					
Léxico/registro					
Cambios/ correcciones a nivel de frase					
Cohesión					
Convenciones de editorial					
Visuales/diseño de texto					

A-Abstract/Resumen, I- Introducción, M- Método, R-Resultados, D-Discusión, C-Conclusión

**Fuente:** Elaboración propia.

### Ejemplo 8 (PW). Observación de un evento de literacidad

Preparación de propuestas para un congreso (Notas, Theresa, 2001):

*Es temprano en la noche, alrededor de las 6 p.m. Estoy esperando para entrevistar a Fidel sobre sus últimos escritos. Fidel está ocupado, entrando y saliendo de su oficina desde su escritorio hasta la impresora en otra oficina. NO y AC están conversando en español sobre el borrador de las propuestas que están preparando para enviar a una conferencia europea en lengua inglesa. La fecha límite es inminente y todos están preocupados por enviar las propuestas. Fidel está involucrado en varias tareas al mismo tiempo. Está tratando de escribir una propuesta individual en inglés, así como apoyar a NO en la producción de su propia propuesta individual en inglés. Fidel se sienta en su escritorio y entra AC, mira el borrador de NO y también agrega comentarios. Estoy allí, así que también me ofrezco a mirar el borrador de NO. Suena el teléfono y Fidel está hablando por teléfono con MN y están analizando en español una versión de otra propuesta que están preparando juntos en nombre de otros dos colegas [JK y JC], que también participan en uno de los proyectos de investigación de Fidel. Fidel escucha y responde en español por teléfono mientras escribe en su computadora en inglés, y MN escribe en la suya (Lillis y Curry, 2006b).*

### Ejemplo 9 (PW)

Figura 2. Pasillo/oficinas en una universidad



Fuente: Foto tomada por la investigadora.

### **Ejemplo 10 (PW). Notas reflexivas**

*Pasé a la siguiente pregunta: ¿cuándo comenzaste a usar el inglés para tu escritura académica? Y a través de su intrincada historia fui transportada a cincuenta años antes en un contexto en el que el inglés no era un “instrumento del capitalismo mundial”, sino un desafío radical al poder dictatorial... a un amor perdido, encarcelamiento, huida.... Apagué el grabador. Me sentí culpable por hacerla comenzar su día así (Notas, Theresa, 5 de diciembre de 2002).*

Los ejemplos de observación 8-10 contextualizan a l@s escritor@s y su producción de texto en circunstancias materiales inmediatas. El ejemplo 8 captura parte de la intensa actividad que rodea la producción de textos académicos en un departamento e institución española y las formas en que la producción de texto se gestiona a través de las lenguas y entre l@s participantes (para más información, cfr. Lillis y Curry, 2006b). El ejemplo 9 ilustra el valor potencial de las fotografías como registro de una ubicación física, pero también, junto con el resto de esas múltiples fuentes de datos, ayuda a la investigadora a mantener una experiencia de co-presencia en una investigación que conlleva múltiples sitios. El ejemplo 10 es un extracto de un diario en el que se toman notas al momento de las entrevistas y discusiones informales y, en esta instancia puntual, ayuda a recordarle a la investigadora la importancia de permanecer ubicada en trayectorias sociohistóricas específicas de l@s escritor@s y evitar leer los datos (en este caso, las vidas y las perspectivas de las personas) a través de una lente teórica (ética) simplificadora; en este caso específico, por ejemplo, a través de cualquier noción estática de la hegemonía del inglés en un contexto global.

#### *— Valor y limitaciones de la etnografía como metodología*

La etnografía, como metodología que implica la recopilación de una amplia gama de datos durante un período significativo de tiempo e involucra un compromiso sostenido entre l@s investigador@s y l@s participantes, ayuda a responder a las principales limitaciones evidentes en el uso de la conversación en torno al texto como único método para explorar el contexto en los estudios sobre la escritura académica.

En primer lugar, juntas, las múltiples fuentes de datos contribuyen a construir descripciones e interpretaciones más ricas de las condiciones materiales particulares en que las personas viven y trabajan, y ayudan a l@ investigador@ a mantener una perspectiva abierta hacia lo que puede ser significativo para l@s participantes. La “participación densa” (Sarangi, 2006) es esencial para “sintonizar” (Maybin, 2006: 12) lo que podría ser significativo para l@s participantes. En segundo lugar, tales

datos pueden conducir a nuevas preguntas y exploraciones de investigación. El ejemplo 6 condujo a la investigación y al análisis de los sistemas particulares de evaluación en las instituciones, donde la publicación en inglés fue parte de (diferentes) sistemas codificados. En tercer lugar, los diversos datos reunidos ayudan a mantener la vinculación de l@s investigador@s con 50 académic@s de cuatro contextos nacionales, cada uno con sus propios intereses de investigación, experiencias de literacidad académica y puntos de vista sobre el mundo académico. Los diarios, las notas de campo y las fotografías desempeñan un papel importante aquí, al ayudar a la investigadora a reinsertarse/nos en el “campo”: las vidas de las personas. En cuarto lugar, la investigadora se gana la confianza y el derecho a obtener acceso a datos que tal vez ni siquiera haya buscado inicialmente, pero que resultan fundamentales para comprender los procesos y prácticas que rodean la producción de textos académicos. En general, la “sintonía” que se genera a través de la participación sostenida en la investigación contribuye a desarrollar una “sensibilidad etnográfica” (Leung, 2005), mediante la cual la interacción dinámica entre ético y ético se utiliza como una heurística productiva en términos del proceso de investigación —l@s investigador@s deben trabajar para hacer que lo extraño sea familiar y lo familiar, extraño— y en términos de análisis —la combinación de diferentes lentes y categorías de descripción (cfr., por ejemplo, Agar, 1996; Maybin, 2017)—. Esta dinámica es particularmente importante en la investigación sobre escritura académica, en la que l@s investigador@s, como académic@s o como docentes, a menudo pueden recurrir a sus propias concepciones y experiencias para dar sentido a ciertos fenómenos, pero aun así necesitan evitar las presuposiciones sobre lo que puede o no ser significativo para l@s participantes en contextos socio-históricos particulares en momentos específicos en el tiempo.

Sin embargo, las limitaciones de la etnografía como metodología para entender un fenómeno particular y/o las formas particulares en que se recopilan los datos y se analizan han sido reconocidas durante mucho tiempo:

1. En un extremo, el peligro de caer en un descriptivismo ingenuo o realista. Ya he señalado la importancia de tratar datos de entrevistas no solo como transparentes, sino como discursivas. Las mismas y otras complejidades están involucradas en el uso de otros tipos de datos.
2. Al otro extremo, el peligro de leer microdatos a través de una teoría macro social/crítica *a priori*, es decir, de abstraer los datos empíricos de contextos específicos e imponer una lectura teórica (discutido en, por ejemplo, Blommaert, 2007; Brodkey, 1996; Lather, 1991; Smith, 1999; Van Maanen, 1995; en términos globales, Escobar, 1998).
3. La tendencia a mantener un enfoque textualista-formalista. Las categorías textuales en la heurística en el ejemplo 7 del estudio de PW van *en paralelo con* en lugar de *estar informadas por* aspectos contextuales, así la brecha ontológica persiste. No es que dicho análisis no sea valioso, es claramente

útil para rastrear quién hizo qué en un texto en particular y cómo esto luego impacta en la actividad de alto riesgo de la escritura académica para publicación. Sin embargo, señala que todavía nos queda trabajar para desarrollar formas más matizadas de relacionar el texto con el contexto.

### La etnografía como teorización profunda

En esta sección, quiero abordar lo que Blommaert (2007) denomina etnografía “a un nivel muy profundo de teorización” (cfr. también Blommaert, 2006), que, en mi opinión, hace visible la brecha *ontológica* entre el texto y el contexto en la investigación de la escritura académica y plantea retos grandes para l@s que investigamos la escritura. Mis objetivos son los siguientes: discutir la forma en que la relación texto-contexto se teoriza a menudo en los enfoques de la escritura académica que se basan explícitamente en la etnografía, es decir, a través de la noción de práctica; argumentar que las descripciones de las prácticas suelen trabajar con nociones textualistas del texto, en lugar de incorporar una comprensión contextualista al estudio de los textos académicos; y, por último, ilustrar cómo se puede reducir la brecha de los datos del estudio de PW utilizando dos nociones de la etnografía lingüística: la indexicalidad y la orientación.

#### — La noción de práctica en la investigación de la escritura académica

Teóricamente, la relación texto-contexto, en la investigación que se basa en y utiliza explícitamente la etnografía, como los Nuevos Estudios de Literacidad —NEL (cfr. Barton *et al.*, 2000)— y los estudios sobre literacidades académicas (cfr. Lea y Street, 1998; Lillis y Scott, 2007), se concibe a través de la noción de *práctica*. Esta noción se utiliza como una forma de vincular instancias específicas de uso del lenguaje con lo que hacen los individuos, como actores socialmente situados, tanto a nivel de “contexto de situación” como a nivel de “contexto de cultura” (Malinowski, 1923). En primer lugar, la noción de práctica implica que las instancias específicas de uso del lenguaje —los *textos* orales y escritos— no existen de forma aislada, sino que están ligados a lo que la gente hace —las *prácticas*— en el mundo material y social. En segundo lugar, supone que las formas de hacer las cosas con los textos forman parte de las rutinas cotidianas e implícitas tanto de la vida del individuo, *habitus* en términos de Bourdieu (1991), como de las instituciones sociales. En este tercer nivel, el más abstracto, y en relación específica con la literacidad, la noción de práctica ofrece una forma de vincular “las actividades de lectura y escritura y las estructuras sociales en las que se insertan y que ayudan a conformar” (Barton y Hamilton, 1998: 6)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> La traducción es mía.

Sin embargo, un punto clave que me sigue preocupando es que, aunque la noción de práctica sea útil para desplazar el foco del texto hacia el contexto, no siempre se observa, en los estudios de la escritura y la lectura/literacidad académicas, un movimiento recíproco que retorne desde el contexto hacia el texto. Esto deja potencialmente intacta la división texto-contexto, y el análisis del texto dentro del ámbito de las tradiciones de los enfoques textualistas-formalistas.

### **Cerrando la brecha entre texto y contexto en estudios de la escritura académica**

Blommaert (2006) subraya que, sea cual sea nuestro campo o inserción disciplinar como investigador@s (lingüística aplicada, educación, composición, inglés con fines académicos, psicología, sociología, etc.), debemos reconocer que la etnografía, debido a sus orígenes históricos específicos en la antropología, tiene una “arquitectura” epistemológica y ontológica particular. En lo que respecta a la preocupación principal de este artículo, esta arquitectura no reconoce ninguna dicotomía entre lengua y cultura, texto y contexto:

En esta tradición antropológica de la etnografía, el lenguaje no puede ser “sin contexto”. Para el lenguaje, siempre hay una función particular, una forma concreta, un modo específico de funcionamiento y un conjunto identificable de relaciones entre los actos singulares del lenguaje y los patrones más amplios de recursos y sus funciones (Blommaert, 2006: 4)<sup>12</sup>.

La separación entre lengua y cultura, texto y contexto, es evidente tanto en los enfoques formalistas-textualistas de la escritura académica como en la de los intentos de superar dicha separación, como se ilustra en los esfuerzos metodológicos de contextualización de la escritura académica que se analizan en este artículo. La separación es una consecuencia de la influencia que ha ejercido sobre la investigación de la escritura académica un tipo muy diferente de arquitectura teórica y académica: la procedente de los enfoques lingüísticos/formalistas del estudio del lenguaje. Esta arquitectura ontológica ha provocado una brecha entre el texto y el contexto que muchas de nuestras lentes y lenguajes descriptivos disponibles —debido a sus orígenes en los enfoques formalistas (retórica, lingüística aplicada, género)— no son capaces de superar.

En un intento de reunir las distintas ontologías de tradiciones lingüísticas y antropológicas, una orientación que se denomina Etnografía Lingüística (LE por su nombre en inglés) surgió en los años 2000 en Inglaterra. La LE intenta desarrollar lenguajes de descripción nacidos de la tensión productiva entre lo émico y lo ético

---

<sup>12</sup> La traducción es mía.



que son fundamentales para la contextualización. Así, en la LE, si bien se utilizan categorías lingüístico-textuales para el análisis del uso del lenguaje, estas están mediadas por categorías más sensibles al contexto, que se basan en el trabajo de Gumperz y Hymes (1972) y Silverstein y Urban (1996). Y hay dos nociones que deseo destacar aquí: *indexicalidad* —es decir, las formas específicas en que usos de lenguaje (oral, escrito) indexan o señalan aspectos sociales del contexto— y *orientación* —o sea, cómo se orientan l@s hablantes/oyentes a lo que se dice y se escribe, con ambos aspectos insertos en condiciones sociohistóricas—. Lo que resulta especialmente útil de estas nociones es que (a) no son categorías denotativas o referenciales, en otras palabras, no se refieren a categorías fijas de texto (como, por ejemplo, en la descripción lingüística), sino que son categorías mediacionales y relacionales, y como tales pueden ayudar al investigador a manejarse entre las concepciones y los discursos émicos y éticos, y (b) son lo suficientemente fluidas como para captar las conexiones entre el contexto y el texto. En la sección final, quiero ilustrar cómo estas nociones pueden ayudar a contextualizar la escritura académica de formas más sutiles.

---

**Pregunta:** ¿Qué valor tiene esta noción de indexicalidad en cuanto a la escritura?

**Comentario:** Creo que es fundamental pero difícil de estudiar empíricamente porque estamos tratando de vislumbrar los significados implícitos de una expresión —de lo que un@ escribe y cómo reaccionan l@s lector@s a lo que se escribe— a menudo a través del tiempo, y todo profundamente impactado por largas historias socio-discursivas. Los marcos principales de la lingüística y de las distintas tradiciones del estudio de la escritura son mayoritariamente marcos que trabajan con el significado denotativo o referencial. Pero la gran parte de la comunicación —sea oral, escrita— es indexical (para una explicación super rápida pero fundamental, cfr. Blommaert <https://www.youtube.com/watch?v=w3rAODLiQSI>). Para vislumbrar la fuerza indexical de textos escritos, hay que fijarse en el discurso oral y escrito acerca de textos.

---

## Desarrollando la potencialidad de la indexicalidad y la orientación

— *Espacios de producción*

Un ejemplo del valor de la indexicalidad en la contextualización de la escritura académica es evidente si analizamos el discurso oral alrededor de la escritura académica. Aquí un ejemplo de lo que dice Margarida, una académica portuguesa de psicología que vive y trabaja en Portugal pero colabora en ciertos proyectos norteamericanos:

### Ejemplo 11

*Allí tienen sujetos experimentales, aquí nosotros no. Tienen un montón de laboratorios y todo, está bien equipado, no tenemos aquí. Allí, tenemos todas las revistas que queremos y no tenemos aquí. Allí lo tenemos todo* (Lillis y Curry 2010: 118)<sup>13</sup>.

En este comentario Margarida no está solo “contando/describiendo” una realidad, sino que, a través de palabras claves, indexicales, que usa para contrastar —ellos y nosotros, aquí y allá—, está articulando una perspectiva sobre esta realidad, que expresa un significado de un mundo académico diferenciado por recursos, posibilidades, oportunidades. Indica las relaciones de producción y evaluación en términos de espacios geolingüísticos, todo implicado en quién publica, dónde y cómo. Tal y como indexicaliza Margarida estos contrastes, pone de manifiesto su orientación hacia su posicionamiento, que subraya dos espacios distintos —allí y aquí— y al mismo tiempo que ella atraviesa los dos espacios —*Allí lo tenemos todo*—.

— *La problemática del “estilo” en inglés*

Las nociones de indexicalidad y orientación también son valiosas en la tarea investigativa de explorar prácticas de lectura: de interés específico por las consecuencias para la circulación global de conocimientos en inglés, es intentar entender cómo l@s revisor@s de artículos académicos orientan hacia los textos (o aspectos de textos) en inglés. Hay preocupaciones expresadas por académicos acerca de cómo se percibe el inglés que usan —expresado en frases como “mi pobre inglés”, “mi inglés bruto”, “mi inglés español”—. Estos comentarios indexicalizan lo que l@s escritor@s entienden como orientaciones significativas (y negativas) de lector@s-evaluador@s hacia sus textos en inglés.

### Ejemplo 12 (PW)

*Si el estilo o la forma del artículo no es nativo o no es actual, los revisores piensan que ‘este hombre es un estúpido, este material es inaceptable’. No son aceptados por el acento regional, por el estilo regional, hay un rechazo absoluto, esta es su actitud* (Curry y Lillis, 2004: 678).

El ejemplo 12 ilustra lo que piensa un académico de cómo orientan los revisores en general hacia su uso del inglés. Es importante investigar cómo orientan los revisores hacia lo que podríamos llamar la materia semiótica-retórica del texto porque impacta

---

<sup>13</sup> El énfasis es mío.

en la evaluación del conocimiento allí expresado. Pero es una tarea difícil metodológicamente, porque a menudo las orientaciones no están explícitamente expresadas, y allí es donde la indexicalidad es valiosa. Así pues, al abordar el análisis de datos (textos escritos, conversaciones) hay que trabajar con una noción referencial (o denotativa) de significado, así como desde una perspectiva de indexicalidad, de enfocarse en lo que se dice y se refiere a “inglés”, pero también —lo que es más importante— en lo que está indexado por una referencia, aunque sea oblicua, al inglés. A veces l@s revisor@s refieren al inglés, explícitamente, como algo problemático o deficiente y que se puede denominar como una expresión “referencial”.

### Ejemplo 13

*Hay que mejorar el inglés (comentario de revisor).*

Pero a menudo indican que están evaluando negativamente usos del inglés escrito por expresiones vagas como, “florido”, “estilo deficiente”, “exceso de verborrea”, “demasiado latino”, “pretencioso”, sin señalar exactamente a qué usos específicos se refieren ni tampoco cómo estas evaluaciones negativas de la lengua influyen en sus orientaciones hacia la investigación (análisis, teoría, datos, etc.) en los artículos (para análisis y discusión detallados, cfr. Lillis y Curry, 2015). Así pues, una tarea para l@s investigador@s es intentar vislumbrar no solo lo que se dice/comenta, sino lo que los comentarios indexicalizan acerca de las ideologías del inglés, de académic@s del Sur, de conocimientos que provienen de fuera del “centro”.

El rasgo específico más mencionado por l@s académic@s en los cuatro contextos nacionales es la “frase larga”: se repite a menudo que la frase larga en artículos en inglés que se envían a revistas académicas no está bien vista por l@s intermediari@s (como revisor@s, editor@s). Lo que está claro es que, para entender cuál es la problemática de “la frase larga” y del “estilo” en general planteado por l@s académic@s, el análisis del texto por sí solo no proporcionará información acerca de lo que se considera un estilo aceptable en los contextos particulares en los que se escribe o lee, ni sobre la interacción entre estos contextos.

El ejemplo 14 es parte de un historial de textos de 2 años de una serie de artículos que finalmente se publicaron. En este ejemplo, el revisor comenta sobre una serie de trabajos procedentes de un mismo contexto nacional presentados para un número especial de una revista, y concluye con un comentario sobre un artículo concreto que contiene varias frases largas. El extracto de texto incluido en el ejemplo 14 es de este último artículo y parece ser, basado en el número de palabras, la “frase larga” de la cual se queja explícitamente el revisor.

### Ejemplo 14 (PW)

---

#### Extracto del texto enviado

A continuación, utilizamos la narración de la pérdida —que revela la desviación más notable en lo que se refiere a la frecuencia relativa de la negación— como base textual, y para entonces, mediante LINTAG, comparamos los cuartiles mínimo (bajo-L, la frecuencia relativa referida a la negación es inferior a 0,022) y máximo (alto-H, la frecuencia relativa es superior a 0,046) de los índices de frecuencia resultantes del módulo de negación con los resultados del Test de Apercepción Temática (TAT) con ayuda de pruebas T.

#### Extracto de comentario de revisor

*Estos trabajos no requieren una lectura, quieren traducción.* Una mala redacción no anima al lector a pasar la página para leer más sobre el ms. *Este comentario no trata de la competencia de los autores en inglés científico. Se trata de la forma de pensar.* Utilizar palabras como *“fenómenos”, “enfoque”, “consideración”* es inútil para el lector. Su única utilidad es llenar un vacío en la mente del autor. Un autor —el aficionado a los “fenómenos” y al “enfoque”— olvidó freudianamente paginar su ms, mientras se permitía frases de 50 palabras o más. **Hablando de frases largas, nuestro premio es para el ms con una frase de 83 palabras<sup>14</sup>.**

---

Lo que resulta especialmente significativo en los comentarios de est@ revisor@ es su afirmación de que no le preocupa específicamente la “competencia en inglés científico” de los autores. Más bien, sostiene que considera al lenguaje como un medio transparente de la mente. Dentro de este marco, un texto indexa la capacidad intelectual de los autores y l@ revisor@ se orienta negativamente hacia lo que considera el contenido intelectual del texto. Pero aquí hay algo más: mientras que afirma que el estilo, o en su frase, “la competencia en inglés científico”, es irrelevante, el hecho de que mencione la “competencia en inglés” y señale elementos textuales específicos sugiere fuertemente que el estilo es de hecho significativo para su orientación hacia el texto; los rasgos específicos del texto que se mencionan en el comentario indexan al “escritor@/estudiante no anglófono” (de ahí la referencia al inglés), y puede pensarse que explican (al menos en parte) la orientación fuertemente emotiva y negativa del revisor. La orientación de est@ crític@ en particular hacia el texto parece respaldar las preocupaciones expresadas por

---

<sup>14</sup> El énfasis es mío.

l@s académic@s no anglófon@s y que se ilustran en el ejemplo 12, en el sentido de que si se considera que el estilo es inadecuado no es solo el texto lo que se evalúa negativamente, sino l@s propi@s académic@s y su actividad intelectual (para el uso de la indexicalidad en el análisis de las evaluaciones de revisor@s en 95 historiales de texto, cfr. Lillis y Curry, 2015).

Lo importante desde el punto de vista metodológico y epistemológico en el uso de nociones como indexicalidad y orientación es que no solo pueden ayudar a relacionar interpretaciones contextuales (de perspectiva émica) con el análisis textual (de perspectiva ética), sino que también pueden utilizarse para vincular tales análisis a estructuras y patrones sociales más amplios, a través de la noción de órdenes de *indexicalidad*:

Los “órdenes de indexicalidad” nos permiten centrarnos en el nivel del despliegue concreto, empíricamente observable, de los medios semióticos, y al mismo tiempo ver esos microprocesos y usos semióticos como conectados inmediatamente a un espacio sociocultural, político e histórico más amplio. Al orientarse a los órdenes de indexicalidad, los usuarios del lenguaje reproducen (sistemáticamente) estas normas y las sitúan en relación con otras normas (Blommaert, 2005: 74).

En cuanto a la escritura académica, un ejemplo de cómo se manifiestan los órdenes de indexicalidad son los *regímenes de evaluación* que gobiernan lo que se acepta como usos lingüísticos-semióticos-retóricos legítimos: esto refiere a las prácticas de evaluación observables (es decir, las prácticas observables de la evaluación de los trabajos de estudiantes o de los artículos de académicos), pero también a las ideologías del lenguaje y de la escritura que tales prácticas indican —ideologías, por ejemplo, acerca del inglés como lengua “global”, o de revistas “nacionales” o “internacionales”, o de lo que se entiende por “la escritura”—.

---

**Pregunta:** Pero ¿estás sugiriendo que es una cuestión de preferencia eso de escoger adoptar la etnografía como método, metodología y teorización profunda como si fuesen de valor equivalente?

**Comentarios:** Mi primera intención cuando escribí la versión del artículo en 2008 era enunciar para mí misma las distintas maneras en que l@s investigador@s de la escritura estaban/estábamos intentando añadir una perspectiva contextual —a veces explícitamente denominando tal perspectiva como etnográfica— y que principalmente se hacía empíricamente a través de incluir la entrevista. Y estaba preocupada porque me parecía que se estaba cooptando el uso del término “etnografía” sin realmente comprometerse con lo que conlleva la etnografía enten-

didada como una orientación empírica-teórica-crítica-reflexiva. Al mismo tiempo, reconozco las condiciones materiales en que se trabaja y, aun en instituciones de muchos recursos, la agenda neoliberal de la universidad no premia estudios largos y lentos, o sea que es difícil para much@s académic@s hacer estudios que conlleven múltiples datos a través de mucho tiempo. (Quiero anotar aquí que en contradicción con lo que a menudo suponen colegas, solo hemos podido sostener el proyecto longitudinal acerca de la escritura de l@s académic@s haciendo el trabajo de investigación por encima de nuestro trabajo cotidiano; hay colegas que han supuesto que pudimos hacer el proyecto porque estábamos solo trabajando en el proyecto).

En cuanto a escoger, creo que lo más importante es ir más allá del texto y valoro cualquier intento de hacerlo.

Dicho esto, creo que debiéramos estar conscientes de la problemática epistemológica en que nos metemos si solo pensamos en “añadir” contexto a nuestros enfoques y que hay que distinguir entre lo que *podemos hacer* —según nuestras condiciones materiales, etc.— y lo que *habría que hacer*, y criticar los límites y el impacto de los límites sobre nuestra labor intelectual. El peligro es que acabamos viendo solo lo que nos hemos dado permiso para ver.

---

### **Conclusión y reflexiones. ¿Sigue siendo relevante el argumento?**

En el artículo de 2008, intenté centrarme en una problemática que me parecía importante dentro del estudio de la escritura académica y contribuir al creciente interés por la investigación de la escritura académica en su contexto, reflexionando críticamente sobre mi trabajo en dos estudios longitudinales. Mi manera de hacerlo era articular la etnografía de la escritura en tres niveles diferentes: la etnografía como método, la etnografía como metodología y la etnografía como teorización profunda.

Argumenté que la conversación en torno a los textos es una herramienta valiosa como método para alejarse de la perspectiva textualista, y constituye un reconocimiento (a menudo implícito) del valor de las perspectivas émicas para explorar lo que es significativo y lo que está en juego en cualquier acto específico de escritura académica. Sin embargo, para alejarse de una noción de contexto como “contenedor” (escribir *en* contexto) y tender hacia una noción de contextualización —es decir, investigar lo que es relevante de cualquier aspecto específico del contexto para los actos y prácticas de la escritura académica—, propuse recurrir a la etnografía como metodología. La etnografía como metodología implica un compromiso sostenido con l@s participantes durante un periodo de tiempo, utili-

zando una amplia gama de datos en la recolección y en el análisis, y una decisión de buscar qué es lo relevante para l@s participantes. La descripción densa que permite esta participación densa posibilita a l@s investigador@s explorar microdetalles específicos de la relación entre textos y contextos. Además, la interacción entre la comprensión émica (de l@ escritor@, informal) y las concepciones y los lenguajes de la descripción ética (de l@s investigador@s) se utiliza como una heurística productiva en términos del proceso de investigación (l@s investigador@s deben trabajar para convertir lo extraño en familiar y lo familiar en extraño) y en el análisis de los datos (combinando la concepción y las categorías de análisis émico y ético).

Planteé también que habría que aspirar intelectualmente a un tercer nivel de etnografía de la escritura. Este nivel de la etnografía como teorización profunda desafía radicalmente la dicotomía entre lenguaje y cultura, una dicotomía que ha conducido a una brecha ontológica entre el texto y el contexto en gran parte de la investigación académica sobre la escritura. Esta brecha es evidente incluso en los abordajes de la escritura académica que tienen un enfoque explícitamente etnográfico y que enmarcan la relación entre el texto y el contexto en términos de práctica social. Para cerrar la brecha entre el análisis del texto y el análisis del contexto, y basándome en la etnografía lingüística, he sugerido que habría que dar prioridad a nociones como las de indexicalidad y orientación. Se trata de categorías intermedias útiles, relacionales en lugar de denotativas o referenciales, que pueden ayudar a abordar el análisis textual desde una perspectiva contextualista. Si el objetivo declarado de la investigación sobre la escritura académica es llegar a entender el significado de la escritura académica —lo que es, según quién, y entender quién participa y bajo qué condiciones—, la etnografía como teorización profunda tiene mucho que ofrecernos.

---

**Comentario** (a mí misma): ¿Sigue siendo relevante el argumento?

**Reflexión:** Para mí, personalmente, sí. Creo que la brecha entre texto y contexto en cuanto a la escritura sigue fuerte —en la imaginación de l@s investigadores y de discursos públicos, los medios, la enseñanza a todo nivel y las profesiones—. La idea de que la escritura sea una práctica “autónoma” del contexto (Street, 1984) o “despojada” de historia y cultura (Hernández-Zamora, 2019) nos propulsa hacia acciones no solo equívocas, sino injustas e incluso abusivas en nuestras investigaciones, nuestras pedagogías e intervenciones y nuestras políticas. (Aunque no suelo medir relevancia por número de citas, me parece interesante ver que según Google el artículo de 2008 tiene casi 700 citas, con 23 en 2023, indicando que la problemática es tal que se sigue compartiendo).

Y aunque creo que lo que intento enunciar parece algo teórico (que incluye una preocupación por teorizar lo empírico y empirizar lo teórico), lo que me empuja hasta ese deseo de enunciación teórica es una profunda preocupación por lo vivido en cuanto a la escritura académica y cómo podemos intervenir y participar en ello.

---

### **Nota de agradecimiento**

Me gustaría agradecer a Jimena Birgin y Laura Eisner, que trabajaron conmigo para generar una versión en español del artículo de 2008 para el uso de sus estudiantes. Esa versión facilitó muchísimo mi trabajo en producir esta versión modificada para *Cuadernos del Sur*. Quiero agradecer a Guillermina Castro Fox, Daniela Palmucci y el equipo de edición de la revista por su paciencia y apoyo en producir esta versión del artículo.

### **Bibliografía**

Agar, Michael (1996), *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*, Nueva York, Academic Press.

----- (2006), "An ethnography by any other name", *Forum Qualitative Sozialforschung*, vol. 7, n° 4, [disponible en <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.177>].

Angélil-Carter, Shelley (2000), *Stolen language? Plagiarism in writing*, Nueva York, Longman.

Angelova, Maria y Riazantseva, Anastasia (1999), "If you don't tell me, how can I know?": A case study of four international students learning to write the U.S. way", *Written Communication*, vol. 16, n° 4, pp. 491-525.

Ávila Reyes, Natalia (2022), "Literacy histories and talk around texts. Emphasising the emic to explore students' perspectives on academic writing", en Guillén-Galve, Ignacio y Bocanegra-Valle, Ana (eds.), *Ethnographies of Academic Writing Research: Theory, methods and interpretation*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins, pp. 125-144.

Ávila Reyes, Natalia et al. (2021), "'My abilities were pretty mediocre': Challenging deficit discourses in expanding higher education systems", *Journal of Diversity in Higher Education*, vol. 16, n° 6, pp. 723-733.



Bakhtin, Mikhail (1986), "The problem of speech genres", en Emerson, Caryl y Holquist, Michael (eds.), *Speech genres and other late essays*, Austin, University of Texas Press, [traducción de V.W. McGee, disponible en [bajtin-el-problema-de-los-generos-discursivos.pdf](#) (una.edu.ar)].

Barton, David y Hamilton, Mary (1998), *Local literacies: Reading and writing in one community*, Londres, Routledge.

Barton, David et al. (eds.) (2000), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, Londres, Routledge.

Blommaert, Jean (2005), "Bourdieu the Ethnographer", *The Translator*, vol. 11, n° 2, pp. 219-236.

----- (2006), "Language Policy and National Identity", en Ricento, Thomas (ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 238-254.

----- (2007), "On scope and depth in linguistic ethnography", *Journal of Sociolinguistics*, vol. 11, n° 5, pp. 682-688.

Bourdieu, Pierre (1991), *Language and symbolic power*, Cambridge MA, Polity, [traducción de G. Raymond y M. Adamson].

Brodkey, Linda (1996), *Writing permitted in designated areas only*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Burawoy, Michael (1998), "The extended case method", *Sociological Theory*, vol. 16, n° 1, pp. 5-32.

Christie, Hazel et al. (2016), "'It all just clicked': a longitudinal perspective on transitions within university", *Studies in Higher Education*, vol. 41, n° 3, pp. 478-490.

Curry, Mary Jane y Lillis, Theresa (2004), "Multilingual scholars and the imperative to publish in English: Negotiating interests, demands, and rewards", *TESOL Quarterly*, vol. 38, n° 4, pp. 663-688.

Dietz, Gunther (2011), "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad", en *Boletín Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales. Nuevas epistemologías en Antropología: temas y abordajes*, México, Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, pp. 45-62.

Eisner, Laura (2021), "Ensayar una voz: Un análisis interaccional de prácticas en torno a lo escrito en eventos de escritura colaborativa", en Avila Reyes, Natalia (ed.), *Multilingual Contributions to Writing Research: Toward an Equal Academic Exchange*, Colorado, The WAC Clearinghouse, University Press of Colorado, pp. 175-198, [disponible en DOI: 10.37514/INT-B.2021.1404.2.07].

Ellsworth, Elizabeth (1994), "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy", en Stone, Lynda (ed.), *The education feminism reader*, Londres, Longman, pp. 300-326, [1989].

Escobar V., Arturo (1998), *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Santa Fe de Bogotá, Editorial Norma.

Geertz, Clifford (1973), *The interpretation of cultures*, Nueva York, Basic Books.

Gentil, Guillaume (2005), "Commitments to academic biliteracy. Case studies of francophone writers", *Written Communication*, vol. 22, n° 4, pp. 421-471.

Giacometti Paris, Larissa et al. (2022), "Efeitos da valorizacao de una produtividade quantitativa em praticas de escrita academiatic no doutorado", en *Letramentos Acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad*, [disponible en <https://pedroejoaeditores.com.br/produto/letramentos-academicos-no-brasil-dialogos-e-mediaco-es-em-homenagem-a-raquel-salek-fiad/>].

Gosden, Hugh (1995), "Success in research article writing and revision: A social-constructionist perspective", *English for Specific Purposes*, vol. 14, n° 1, pp. 37-57.

Gumperz, John (1982), *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gumperz, John y Hymes, Dell (eds.) (1972), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.

Haas, Christina (1994), "Learning to read biology: One student's rhetorical development in college", *Written Communication*, vol. 11, n° 1, pp. 43-84.

Hammersley, Martyn (1994), "Introducing ethnography", en Graddol, David et al. (eds.), *Researching language and literacy in social context*, Clevedon-Milton Keynes, Multilingual Matters-OUP, pp. 1-17.

----- (2006), "Ethnography: Problems and prospects", *Ethnography and Education*, vol. 1, n° 1, pp. 3-14.

Haraway, Donna (1988), "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", *Feminist Studies*, vol. 14, n° 3, pp. 575-599.

Hernández-Zamora, Gregorio (2019), "De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad", *Íkala, Revista de Lengua y Cultura*, vol. 24, n° 1, pp. 363-386.

Hymes, Dell (1974), *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

---- (1996), "Speech and language: on the origins and foundations of inequality among speakers", en *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Towards an Understanding of Voice*, Londres, Taylor and Francis, pp. 25-62, [1973].

Ivanič, Rosalind (1998), *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*, Amsterdam, John Benjamins.

Jones, Carys et al. (eds.) (1999), *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*, Amsterdam, John Benjamins.

Kell, Catherine (2010), "Ethnographic studies and adult literacy policy in South Africa", en Coffin, Caroline et al. (eds.), *Applied Linguistics Methods. A Reader*, Londres, Routledge, pp. 216-233.

Knorr-Cetina, Karen (1981), *The manufacture of knowledge: An essay on the constructivist and contextual nature of science*, Oxford, Pergamon.

Kubota, Ryuko (2020), "Confronting Epistemological Racism, Decolonizing Scholarly Knowledge: Race and Gender in Applied Linguistics", *Applied Linguistics*, vol. 41, n° 5, pp. 712-732.

Lather, Patti (1991), *Getting smart. Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*, Nueva York, Routledge.

Lea, Mary y Street, Brian (1998), "Student writing in higher education: An academic literacies approach", *Studies in Higher Education*, vol. 23, n° 2, pp. 157-172.

Leung, Constant (2005), "Convivial communication: Recontextualizing communicative competence", *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 15, n° 2, pp. 119-143.

Lillis, Theresa (2001), *Student writing: Access, regulation, desire*, Londres, Routledge.

- (2008), "Ethnography as method, methodology and 'deep theorising': closing the gap between text and context in academic writing research", *Written Communication*, vol. 25, n° 3, pp. 353-388.
- (2009), "Bringing writers' voices to writing research: talk around texts", en Carter, Awena et al. (eds.), *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy*, Amsterdam, Benjamins, pp. 169-187
- (2018), "Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido", *Signo y pensamiento*, vol. 36, n° 71, pp. 66-81.
- (2021a), "El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia", *Enunciación*, vol. 26, pp. 55-67, [2019, traducción de L. Eisner, disponible en <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>].
- (2021b), "Prefacio. Herramientas para construir una pedagogía inclusiva de la escritura", en Navarro, Federico (ed.), *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, pp. 19-44.
- Lillis, Theresa et al. (eds.) (2015), *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*, Anderson South Carolina, Parlor Press, [disponible en <http://wac.colostate.edu/books/lillis/>].
- Lillis, Theresa y Curry, Mary Jane (2006a), "Professional academic writing by multilingual scholars: interactions with literacy brokers in the production of English medium texts", *Written Communication*, vol 23, n° 1, pp. 3-35.
- (2006b), "Re-framing notions of 'competence' in multilingual scholarly writing: From individual to networked activity", *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n° 53, pp. 63-78.
- (2010), *Academic writing in a global context*, Londres-Nueva York, Routledge.
- (2015), "The politics of English, language and uptake: The case of international academic journal article reviews", *AILA Review*, vol. 28, pp. 127-150.
- (2022), "The dynamics of academic knowledge making in a multilingual world: Chronotopes of production", *Journal of English for Research and Publication Practices*, vol. 3, n° 1, pp. 111-144.

Lillis, Theresa y Scott, Mary (2007), "Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy", *Journal of Applied Linguistics*, vol. 4, n° 1, pp. 5-32.

Malinowski, Bronislaw (1923), "The problem of meaning in primitive languages", en Ogden, Charles K. y Richards, Ivor A. (eds.), *The meaning of meaning*, Londres, Kegan Paul, pp. 451-510.

Maybin, Janet (1994), "Children's voices: Talk, knowledge and identity", en Graddol, David et al. (eds.), *Researching language and literacy in social context*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 131-150.

----- (2006), *Children's voices: talk, knowledge and identity*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

----- (2017), "Textual trajectories: Theoretical roots and institutional consequences", *Text & Talk*, vol. 37, n° 4, pp. 415-435.

Mignolo, Walter (2007), "DELINKING. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality", *Cultural Studies*, vol. 21, n° 2, pp. 449-514.

Moquillaza Sanchez, Janina (2022), "Antropología social y cultural. ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quién?", en Leisser, Giannina et al. (eds.), *Ciencia holística en educación frente a la globalización*, Lima, Grupo Empresarial Amotape S.A.C., pp. 153-166.

Price, Margaret (2007), "Assessing disability: A non disabled student works the hyphen", *College, Composition and Communication*, vol. 59, n° 1, pp. 53-76.

Prior, Paul (1998), *Writing disciplinary: A sociohistoric account of literate activity in the academy*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.

Quijano, Aníbal (1992), "Modernidad, colonialidad y America Latina", *Perú Indígena*, vol. 13, n° 29, pp. 11-20.

Rampton, Ben (2007), "Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom", *Journal of Sociolinguistics*, vol. 11, n° 5, pp. 584-607.

Rampton, Ben et al. (2015), "Theory and method in linguistic ethnography", en Snell, Julia et al. (eds.), *Linguistic ethnography*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 11-50.

Rana, Jasmín (2018), "The Continuous Decolonization of Anthropology: The Case of Muslims in Europe", *Etnofoor*, vol. 30, n° 2, pp. 77-82.

Sarangi, Srikant (2006), "The conditions and consequences of professional discourse studies", en Kiely, Richard *et al.* (eds.), *Language, culture and identity in applied linguistics*, Londres, Equinox, pp. 199-220.

---- (2007), "The anatomy of interpretation: Coming to terms with the analyst's paradox in professional discourse studies [Editorial]", *Text*, vol. 27, n° 5, pp. 567-584.

Scott, Mary y Turner, Joan (2005), "Creativity, conformity and complexity in academic writing: Tensions at the interface", en Baynham, Mike *et al.* (eds.), *Applied linguistics at the interface* (British Studies in Applied Linguistics, Vol. 19), Londres, Equinox, pp. 145-155.

Sena Martins, Bruno (2016), "Antropología y poscolonialismo. La memoria postbismal", *Revista andaluza de antropología*, n° 10, pp. 102-118.

Silverstein, Michael y Urban, Greg (1996), *Natural Histories of Discourse*, Chicago, University of Chicago Press.

Sito, Luanda y Kleiman, Ángela B. (2016), "'Eso no es lo mío': un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica", *Universitas Humanística*, n° 83, [disponible en <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.aca>].

Smith, Dorothy (1999), *Writing the social: Critique, theory and investigations*, Toronto, University of Toronto Press.

Spack, Ruth (1997), "The acquisition of academic literacy in a second language. A longitudinal case study", *Written Communication*, vol. 14, n° 1, pp. 3-62.

Street, Brian (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Thesen, Lucia y van Pletzen, Ermien (eds.) (2006), *Academic Literacy and the Languages of Change*, Londres, Continuum.

Van Maanen, John (1995), "An end to innocence. The ethnography of ethnography", en Van Maanen, John (ed.), *Representation in ethnography*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 1-35.

Zavala, Virginia (2011), "La escritura académica y la agencia de los sujetos", *Cuadernos Comillas*, vol. 1, n° 56, pp. 52-66.