

La ambivalencia de la escritura académica entre los profesores de diseño

The ambivalence of academic writing among design teachers

Vanessa García Díaz

e-mail: vanessa_gd@yahoo.com

Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa, México

Resumen: En contextos universitarios, la escritura académica se constituye como la vía válida para producir conocimiento, por lo que el diseño puede ver amenazadas sus prácticas basadas en un lenguaje visual, donde la escritura cumple un papel auxiliar. Mediante el enfoque de la alfabetización académica, interesado en estudiar qué cuenta como conocimiento y quién tiene autoridad para producirlo, el objetivo de este artículo consiste en analizar cómo el diseño se alinea, adapta o resiste al discurso hegemónico de la escritura académica. A partir de dicho enfoque, se reportan los resultados de una investigación exploratoria de las representaciones de once profesores universitarios de diseño sobre la escritura académica. Mediante un estudio de caso con profesores que trabajan en programas de estudio de arquitectura, diseño gráfico, diseño industrial y diseño urbano se analizaron temáticamente entrevistas para identificar los significados implícitos sobre tres relaciones específicas: escritura/lectura, escritura/perfil de los alumnos y escritura/campo profesional. Entre los principales hallazgos, se descubrieron posturas ambivalentes: unas veces, los profesores se adscribían al discurso dominante de la escritura académica y, otras, manifestaban la casi nula relevancia de la escritura en la adquisición de conductas expertas del diseño. Se discute que esta ambivalencia se origina en los discursos de poder y autoridad: la escritura académica enfatiza la idea de que quienes producen conocimiento necesariamente escriben y excluye otras posibilidades presentes en disciplinas como el diseño, donde las comunidades de práctica determinan qué cuenta como conocimiento a partir de procesos no fundamentados en la escritura.

Palabras clave: disciplina escolar; diseño; enseñanza superior; escritura.

Abstract: In the higher education setting, academic writing is a valid way to produce knowledge. Therefore, the design practices, based on a visual language where writing plays an auxiliary role, could be threatened. Using an academic literacies approach, interested in studying what counts as

knowledge and who has the authority to produce, the objective of this article is to analyze if design aligns, adapts or resists the academic writing discourse. Utilizing this approach, this article reports the exploratory study results regarding the representations of eleven university teachers of design in respect to academic writing. Through a case study involving teachers working in architecture, graphic design, industrial design and urban design study programs, interviews were thematically analyzed to identify implicit meaning in three specific relationships: writing/reading, writing/student profile, writing/professional field. Ambivalent positions were discovered among the main findings: sometimes, the teachers aligned themselves with the dominant academic writing discourse, while at other times they expressed an almost complete lack of relevance of writing in acquiring proficiency in design. This ambivalence originates in power and authority discourses: academic writing emphasizes the idea that those who produce knowledge necessarily write and exclude other possibilities within design, where communities of practice determine what counts as knowledge according to processes not based in writing.

Keywords: design; higher education; school discipline; writing.

Recibido / Received: 27/02/2017

Aceptado / Accepted: 10/07/2017

1. Introducción

El diseño está presente en anuncios publicitarios; muebles de escuelas, hospitales y restaurantes; libros y revistas; accesorios y dispositivos de todo tipo; parques, avenidas, departamentos, museos, conjuntos urbanos, y escenografías: resulta ocioso negar su relevancia en la vida diaria y en el crecimiento económico de las sociedades. Este panorama difiere notoriamente en la academia, donde las prácticas del diseño no gozan de la autoridad y el prestigio de la lengua escrita. En contextos de educación superior, la escritura académica se considera como una actividad inmanente a cualquier disciplina y, por lo tanto, constituye la vía para definir qué cuenta como conocimiento y quién tiene autoridad para definirlo. Sin embargo, el diseño no se asemeja a disciplinas con una amplia tradición en la academia, como las humanidades y las ciencias. Si bien los científicos y los humanistas escriben para producir, transmitir y evaluar conocimiento, en diseño aún hay –en ocasiones– un crispado debate sobre si genera conocimiento propio o lo replica de otras disciplinas (Love, 2002) o si produce uno completamente diferente al de las ciencias o las humanidades (Cross, 2001) o si su esencia radica en *actos creativos*, prescindibles de un cuerpo de conocimiento (Wang & Ilhan, 2009). Estas discusiones irresolutas surgen del reciente ingreso del diseño a la academia: no sólo se cuestiona qué tipo de conocimiento genera, sino también qué métodos ocupa para validar sus procesos (Frayling, 1993).

Desde sus orígenes, la escritura no ha formado parte del saber experto del diseñador, por lo que la supremacía de la escritura académica constriñe las prácticas cardinales del diseño, basadas en la creación de objetos (Simon, 1969), la práctica reflexiva (Cross, 2001; Porter, 2007; Schön, 1992), la resolución de problemas por medio de la creatividad (Buchanan, 1992) y el uso intensivo de diferente parafernalia visual (Coleman, 2015). Debido a que en diseño se crean objetos sin, necesariamente, recurrir a textos para convencer sobre su funcionalidad, eficacia, belleza o innovación (Buchanan, 1985), el objetivo de este trabajo consiste en analizar si los diseñadores se alinean, adaptan o resisten al discurso hegemónico de la escritura académica. Un acercamiento pertinente para lograr este objetivo lo

ofrece el enfoque de los estudios sobre alfabetización académica¹ que, desde una perspectiva sociocultural, se ocupa de aspectos epistemológicos: qué se entiende por conocimiento en ciertos contextos y, por tanto, cuáles habilidades deben ser valoradas y cuáles descartadas (Street, 2003). En este sentido, este artículo explora las representaciones que un grupo de docentes universitarios mexicanos del área de diseño tiene sobre la escritura².

Para dar cuenta de las representaciones entre diseño y escritura, primero, se expone cómo, desde sus orígenes, el diseño ha prescindido de la escritura: sus actividades típicas, a contrapelo de otras disciplinas, se fundan en la modelación, esto es, la representación de ideas y objetos por medio del dibujo o simulaciones de tres dimensiones. Después, se plantea que la hegemonía de la escritura académica merma las prácticas primordiales del diseño, pues supone que en todas las disciplinas se lee y se escribe para producir y transmitir conocimiento, cuando un diseñador, para asumirse como tal, requiere el dominio de un lenguaje visual. Enseguida, de manera sucinta, se explica la pertinencia del estudio de las representaciones sociales para descubrir las posiciones asumidas por los sujetos educativos en relación con la escritura. Luego, se presentan y discuten los resultados del análisis de entrevistas con once profesores de una universidad mexicana para conocer su percepción de la escritura a partir de tres relaciones específicas: escritura/lectura, escritura/perfil de los alumnos de diseño y escritura/campo profesional. Finalmente, se propone ampliar el discurso de los estudios de alfabetización académica para dar cuenta de que, además de leer y escribir, ciertos profesionales requieren el dominio de otras conductas para convertirse en expertos en su campo.

2. Incorporación de la escritura en la formación de los diseñadores

Antes del Renacimiento, un diseñador no requería leer o escribir: el maestro, en contextos específicos, según objetivos particulares, mostraba al aprendiz

¹ El término alfabetización académica (conocido en el mundo anglosajón como *Academic Literacy*/ies o *New Literacy Studies* o en el hispanohablante como *Nuevos Estudios de Escritura Académica* [Vargas, 2016]), en ocasiones, se superpone al concepto escritura académica; sin embargo, ambos conceptos no son sinónimos. En este artículo, se entenderá por escritura académica las prácticas que privilegian la generación de conocimiento por escrito, basadas en tradiciones de las ciencias y las humanidades (Lillis, 2001) y por alfabetización académica, al campo de investigación que, con un enfoque sociocultural, sostiene que la lectura y la escritura son actividades sociales, de naturaleza situada, es decir, se inscriben en prácticas específicas que no son universales, pues dependen de los usos y significados convenidos por ciertos sujetos (Cassany, 2008). En los últimos años, la alfabetización académica se ha enfocado en la escritura, específicamente la académica (Lillis & Scott, 2007) en contextos de educación superior. A pesar de las diferencias entre la escritura y la alfabetización académicas, ambas suponen que el acceso a prácticas expertas de ámbitos profesionales fundamentalmente se adquieren por medio de la lectura y la escritura (Castelló, 2014).

² Los resultados presentados en este artículo forman parte de una investigación más vasta que explora otros aspectos relacionados con prácticas de escritura en diseño: cómo se usa la escritura según diferencias intradisciplinarias y qué papel juega en la conceptualización de ideas, qué géneros se utilizan para fomentar el aprendizaje y cómo se evalúan los trabajos escritos. La investigación, a su vez, también recaba información sobre otros áreas disciplinares, como las ciencias naturales, la ingeniería y la medicina. El trabajo de campo se hizo con el apoyo de una beca posdoctoral de Conacyt, México.

cómo resolver un problema de diseño a partir de conductas especializadas que el mismo maestro había adquirido por medio de la modelación. En otras palabras, la instrucción se basaba en la observación y los saberes se transmitían de manera oral en talleres donde se aprendía el oficio. Así, el diseño era fundamentalmente una actividad manual, orientada a *hacer*, no obstante el diseño nunca ha prescindido de la teoría, puesto que contenidos disciplinares (la perspectiva, la geometría, conceptos matemáticos y físicos) se comprenden mediante la observación y manipulación de objetos y figuras, sin necesidad de leer/escribir la teoría al respecto (Borg, 2010).

Durante el Renacimiento, el diseñador no necesariamente fungía el papel de *hacedor*, sino que podía asumir exclusivamente el papel de *conceptualizador* de un objeto mueble o inmueble, para mantenerse al margen de la producción o construcción. Esta división coincide con la modernización del sistema de dibujo conocido como proyección octogonal: representaciones precisas sobre las formas, la perspectiva y el volumen de los objetos y, por lo tanto, la separación de procesos de planeación, creación y ejecución (Goldschmidt, 1999). Literalmente, durante el periodo renacentista, el vocablo *designo* significaba *dibujo*, que distinguía el trabajo intelectual del manual, esto es, la disociación entre la conceptualización y la ejecución (Walker, 1989) y, por lo tanto, la brecha entre el diseñador y el artesano aumentó.

La pretensión de un estatus social igual al de los científicos y académicos dictó la incorporación de la escritura como un elemento más en la formación de un diseñador, primero, en los estudios posteriores al nivel secundario y, después, en politécnicos y universidades (Pevsner, 1940). Este añadido, definitivamente, marcó un hito, tanto en la enseñanza del diseño como en el *ethos* del diseñador en ámbitos universitarios. Elementos medulares del diseño se subordinaron, por un lado, a prácticas de otras disciplinas con mayor tradición en la academia, como las ciencias y las humanidades, donde el conocimiento se demuestra por escrito y, por otro, a enfoques pedagógicos de moda (Dormer, 1994) que privilegian el metaconocimiento por medio de la explicación y el análisis, también por escrito. De esta manera, modelos basados en la práctica que puedan, en principio, imitarse y, posteriormente, innovarse por ensayo y error (Gee, 1998) y la idea de que el trabajo creativo de los diseñadores conlleva una fase prelingüística (Thompson, 2005) han perdido arraigo en contextos universitarios. Sin embargo, la capacidad de conceptualizar ideas por medio de representaciones visuales sigue siendo central en la formación de diseñadores (Bell, 2016).

Las representaciones visuales finales de un diseño (*renders* o *displays*) tienen como propósito informar al usuario cómo quedará un objeto; mas las ilustraciones previas –bosquejos, diagramas, trazos libres, esbozos– revelan la generación conceptual y, por lo tanto, cobran mayor valor en un *continuum*: cómo las ideas se originan, se incrementan, se corrigen o se descartan. Estas representaciones parciales, generalmente abstractas, revelan las relaciones entre los diversos elementos del diseño, por lo que llevan al diseñador a reflexionar sobre el objetivo del diseño, mejorar posibilidades para la solución de un problema y, eventualmente, se convierten en las bases para la composición final del objeto. El uso de todas estas imágenes permite a los diseñadores –tal como hacen las palabras en un texto– hacer

presente lo ausente: concebir objetos que aún no existen para desarrollarlos paso a paso en una secuencia de transformación y perfeccionamiento (Goldschmidt, 1999).

3. Diseño y escritura académica

El problema fundamental de la escritura en el área de diseño se evidencia en la hegemonía de la escritura académica en ámbitos de educación universitaria, donde no se requiere saber escribir, sino saber escribir según reglas y convenciones académicas. A pesar de la rutinaria explicación de que la escritura académica no es una sino múltiples, en realidad este tipo de escritura atiende, sobre todo, convenciones disciplinarias de producción de conocimiento por escrito. La alfabetización académica se entiende como el «proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes *culturas escritas* de las disciplinas [por medio de] formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas [y] de enseñar a *leer* y a *escribir* para apropiarse del *conocimiento* producido por ellos» (Carlino, 2013, p. 370, las cursivas son mías). En ninguna parte de la anterior definición, se coloca, como elemento indispensable para la alfabetización, el acercamiento a las *culturas visuales* donde se forme a los alumnos en actividades empleadas por los expertos como *observar*, *bocetar*, *solucionar problemas* que desembocan en la *creación* de *objetos*. En otras palabras, la definición privilegia prácticas de escritura y lectura en detrimento de otras primordiales para cualquier diseñador. Éste quizá sea el problema más grave: la suposición de que toda alfabetización académica, incluida la de los diseñadores, se basa en un lenguaje escrito, *transparente* y objetivo, proveniente de una tradición intelectual dominante que enarbola lo racional y lo científico (Zavala y Córdova, 2010). Otros problemas se derivan:

Primero, la erosión de las diferencias disciplinares. El diseño, disciplina prominentemente visual, no requiere, para su dominio, la lectura o la escritura. Asimismo, los diseñadores trabajan en sectores tan diversos como la educación, la medicina, la industria... (Bridgstock, 2013) por lo que, al contrario de otros profesionales, no sólo deben dominar un estilo de escritura –el académico–, sino tener la flexibilidad para transitar de un estilo a otro y aprender sobre la marcha convenciones escriturarias diversas.

Segundo, el olvido de que los estudiantes de licenciatura cursan diseño no para escribir, sino, en su mayoría, para diseñar. Esta meridiana diferencia, usualmente, se omite en publicaciones especializadas y libros de texto sobre cómo escribir académicamente: asumen que sólo la escritura académica vale y relegan otros tipos de escritura más apropiados y propicios para los diseñadores (Francis, 2009), con el fin de demostrar lo aprendido en contextos universitarios y aprender profesionalmente su disciplina.

Tercero, el conocimiento de los discursos profesionales siempre se evalúa a la luz de los avances en el discurso académico, por lo que se trata de una valoración sesgada que inhibe la comprensión cabal de qué significa y para qué escribir en contextos profesionales (Bazerman, 2012; Navarro, 2010). Al no tomar en cuenta actividades y procesos profesionales fuera de ámbitos universitarios, la postura de

lo académico –escribir correctamente para ser un investigador del diseño, no un diseñador– siempre se lleva la palma (Lea & Street, 2000).

Cuarto, la idea persistente de que se escribe para demostrar lo aprendido y, por ende, la escritura académica sirve para aprobar un curso, no para aprender actuaciones esenciales para un diseñador. Esto ocasiona la dicotomía entre la escritura como producto y la escritura como proceso. La primera promueve actividades para seleccionar y clasificar a los alumnos, por lo que, generalmente, evaluará versiones finales de los textos. La segunda, por el contrario, se distingue por su carácter inconcluso que, entre otras cosas, permite la creación de una postura, la formación de un pensamiento, el cuestionamiento de normas y convenciones, pues no necesariamente se convierte en un trabajo final (Gere, 1985). La semejanza de este tipo de escritura con el *continuum* de las representaciones gráficas (expuesto en el apartado previo), donde diferentes versiones de una misma idea se superponen, añaden, editan, borran, mejoran, podría apoyar enormemente a los diseñadores a comprender procesos creativos.

Si bien, por una parte, la alfabetización académica enfatiza la noción *alfabetizaciones* (esto es, el reconocimiento de diversas prácticas según los factores socioculturales: disciplina, objetivos, contexto escolares/laborales...) [Lillis, 2001] y, por otra, despuntan las investigaciones sobre la relación entre prácticas de escritura vernáculas y dominantes (Cassany y López, 2010), los estudios siguen circunscribiéndose a actividades de lectura y escritura, y colocan al margen otras posibilidades como el lenguaje visual.

4. Representaciones sociales: imágenes sobre la escritura académica

Los profesores de diseño, ya como un grupo homogéneo, ya como un grupo más diverso según particularidades como su especialidad, su experiencia, su tipo de contrato en la universidad, han formado imágenes sobre qué significa para ellos la escritura académica. Estas imágenes, en la jerga de las ciencias sociales, se conocen como *representaciones sociales*. Moscovici (1979) utilizó este concepto para referirse a un tipo de conocimiento de sentido común, típico de las sociedades contemporáneas, donde se entremezclan los avances y descubrimientos de la ciencia con opiniones y valoraciones de los sujetos para comunicarse y guiar sus conductas. Actualmente, el campo de estudio de las representaciones sociales no se limita a integración de la ciencia, también recupera prejuicios e ideologías que ayudan a los sujetos a interpretar su realidad, no sólo para darle sentido, sino también para asumir una postura y tomar decisiones, es decir, las representaciones constituyen un *conocimiento socialmente elaborado y compartido* (Jodelet, 1986) de carácter práctico.

Las representaciones carecen de universalidad, pues surgen a partir de las imágenes que ciertos grupos, inmersos en un contexto social y cultural compartido, han construido para interpretar fenómenos específicos (Jodelet, 1986). Así, las representaciones no reproducen la realidad: la tamizan por medio de las interacciones entre sujetos; sirven para clasificar, organizar y valorar discursos diseminados en la arena social y, por lo tanto, permiten a los sujetos tomar una postura (Jodelet, 2000). El carácter práctico de las representaciones, entonces, se evidencia en que,

por medio de ellas, los sujetos comprenden y explican su entorno; orientan y ajustan sus acciones y justifican sus comportamientos y actitudes (Abric, 2001).

En ambientes universitarios, los sujetos construyen, según sus ámbitos disciplinares, experiencias profesionales y cultura institucional, sus propias representaciones sociales sobre diversos temas educativos: tendrán posturas sobre, por ejemplo, qué significa el proceso de enseñanza aprendizaje, qué elementos deben tomarse en cuenta en una evaluación, cómo integrar la teoría con la práctica. En el caso particular de este estudio, los profesores universitarios de diseño han generado una representación social sobre la escritura académica y resulta pertinente estudiarla, pues indica la forma de pensamiento de los sujetos educativos y, también, de su proceder (Piña & Cuevas, 2004). Además, estudiar estas representaciones permitirá hallar diferencias intragrupalas. Aun cuando las representaciones reflejan el punto de vista de grupos, acaso los profesores de tiempo completo no compartirán la misma perspectiva que los de asignatura: las formas de pensar de los sujetos educativos influye en sus prácticas educativas (Piña, 2004) y un mismo fenómeno podrá representarse de diversas formas según ciertos grupos con un bagaje cultural compartido y, a partir de estas representaciones, actuarán para alinearse, adaptarse o resistir el discurso de la escritura académica.

5. Método

Se planteó un estudio de caso, puesto que la intención de la investigación consistía en explorar las concepciones de un grupo de profesores de diseño sobre la escritura, específicamente las relaciones escritura/lectura, escritura/perfil de los alumnos de diseño y escritura/campo profesional. La investigación se realizó en una de las primeras universidades públicas que, en los años setenta, abrió programas educativos en diseño, ubicada en la región centronorte de México. Los sujetos de estudio fueron docentes de una facultad cuyos programas de estudio a nivel licenciatura incluyen arquitectura, diseño gráfico, diseño industrial y diseño urbano.

Se establecieron tres requisitos para la participación de los profesores en el estudio:

- a. Tener formación académica en las siguientes disciplinas o afines: arquitectura, diseño gráfico, diseño industrial o diseño urbano.
- b. Ser profesores de tiempo completo o por asignatura, con más de dos años de experiencia docente universitaria.
- c. Haber tenido experiencia profesional en contextos extrauniversitarios por dos años o más.

Se optó por un muestreo intencional estratificado para obtener información de un grupo relativamente homogéneo –profesores universitarios del área de diseño–; pero, también, heterogéneo –diferentes nombramientos, distintos tiempos dentro de la institución, diversos grados académicos, varias especialidades del diseño– (Patton, 2002). En total, once profesores participaron en el estudio; sus características se registran en la siguiente tabla:

Tabla. Características de los participantes (elaboración propia)

	Licenciatura donde labora	Nombramiento	Último grado de estudios	Años en la universidad
1	Arquitectura	Profesor de tiempo completo	Doctorado	21
2	Arquitectura	Profesor de tiempo completo	Doctorado	3
3	Arquitectura	Profesor de asignatura	Maestría	13
4	Arquitectura	Profesor de asignatura	Maestría	4
5	Diseño Gráfico	Profesor de tiempo completo	Maestría	30
6	Diseño Gráfico	Profesor de tiempo completo	Maestría	18
7	Diseño Gráfico	Profesor de asignatura	Maestría	9
8	Diseño Industrial	Profesor de tiempo completo	Doctorado	7
9	Diseño Industrial	Profesor de tiempo completo	Maestría	6
10	Diseño Urbano	Profesor de tiempo completo	Doctorado	5
11	Diseño Urbano	Profesor de asignatura	Maestría	8

Antes de la entrevista, se les comunicó a los profesores la finalidad de la investigación y las condiciones de su participación. Todos firmaron un consentimiento informado.

Para recolectar la información, se utilizó una entrevista semiestructurada de formato flexible que permitiera la incorporación de temas relevantes durante la entrevista y cuyas preguntas no siguen un orden preestablecido (Valles, 2000). Los temas propuestos se presentan enseguida:

1. Formación del entrevistado y papel de la escritura durante su educación universitaria.

2. Experiencia profesional dentro y fuera de la universidad.
3. Relación entre su disciplina y la escritura.
4. Perfil de los alumnos del área de diseño.

Las entrevistas duraron entre 45 y 60 minutos. El material empírico consistió en once entrevistas grabadas y transcritas con un *software* profesional. Para los criterios de transcripción, se optó por respetar la sintaxis oral de los profesores e incluir signos de puntuación que reflejaran el sentido del discurso y apoyaran la legibilidad. No se tomaron en cuenta elementos kinésicos ni paralingüísticos.

Durante la fase de análisis, se utilizó un programa computacional de análisis de datos cualitativos en dos momentos: primero, para codificar y, después, para identificar temas recurrentes. En el primer momento, se utilizó una codificación *in vivo*, cuyo objetivo consistió en establecer códigos por medio de la clasificación de fragmentos donde se describen experiencias, se explican procesos o se hacen valoraciones. En el segundo momento, la identificación de temas, se agruparon códigos con características similares o patrones evidentes que, en conjunto, tuvieran un poder explicativo (Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

6. Diseño y escritura: posiciones ambivalentes

El análisis muestra un panorama variopinto, según la experiencia profesional de los docentes –hay quienes se dedican sólo a la academia y quienes tienen su trabajo principal en el ámbito profesional–; pero, sobre todo, destaca la postura ambivalente de los docentes sobre la relación entre diseño y escritura. Por ejemplo, los profesores coinciden en una de las máximas populares con más arraigo dentro y fuera de la academia: «para escribir, hay que leer», y perciben la escritura como garante de éxito escolar y profesional; paradójicamente, algunos consideran que los diseñadores no requieren la escritura para dominar su práctica profesional. Asimismo, se advierten tendencias opuestas entre los profesores de tiempo completo y los profesores de asignatura. Los primeros perciben la escritura como una habilidad transferible, que sirve tanto para realizar un reporte técnico, como para pedir un aumento de sueldo. Los segundos, más críticos sobre el papel de la escritura en diseño, relacionan la escritura con conductas particulares de la profesión: saber lidiar con los clientes; pero aseveran que este tipo de escritura no se promueve en las aulas.

6.1. Leer para escribir

Creencias como «Para aprender a escribir, necesitas leer», «Si lees, escribirás bien» pululan en discursos de toda laya. Carillo (2015: 51) asienta los orígenes de estas creencias a principios del siglo XX cuando, en 1912, William Lyon Phelps, en su artículo «English Composition», aseveraba: «Estoy seguro de que la mejor manera de aprender a escribir es leer» (original en inglés). La posición de Phelps proviene de la tradición instaurada en la Universidad de Yale por Thomas Lounsbury, quien consideraba la lectura atenta de los grandes autores de la literatura como la clave para desarrollar una escritura ejemplar. El argumento resurgió en los años

ochenta y, a fuerza de repetirse irreflexivamente, se ha convertido en una suerte de dogma, creído por legos y especialistas. Su resonancia, quizá, se deba a su poder sugestivo: un nexo natural entre lectura y escritura. Pero cuando se asume que para escribir se requiere leer, se da por hecho, además, una conexión instantánea y errónea: un *buen* lector equivale a un *buen* escritor, cuando el proceso no es ni tan simple ni tan automático.

De los once profesores entrevistados, nueve se adscribieron a la idea de que leer ayuda a escribir y seis reportaron que les gusta leer, incluso desde pequeños. Los profesores vinculaban la lectura con la escritura –como si de un binomio se tratara– y, además, aquélla ostentaba un particular carácter: la actividad que otorgaría los conocimientos necesarios para escribir correctamente. Como botón de muestra, se presentan las citas de dos profesores de asignatura y uno de tiempo completo:

[El profesor recuerda que sus maestros lo instaban:] Lee, lee, lee, porque al leer tu redacción mejora, lo que escribes mejora mucho.

No soy un lector ávido, que siempre traiga un libro en la mano y siempre esté leyendo mucho [...] No soy una persona que lea 20 libros al año; pero por lo menos sí me leo unos seis o siete, aparte de los del trabajo. En mi caso, me gusta mucho la ciencia ficción y la novela histórica. En ese aspecto, creo que no me ha costado mucho trabajo escribir, porque de alguna manera siempre he estado en contacto con la lectura; eso te ayuda bastante [...] Nunca he tomado ningún taller de redacción; pero ni en lo profesional ni en lo académico he tenido una queja [sobre mi escritura].

Aquellos arquitectos que tienen contacto con la lectura logran ser buenos ensayistas.

La primera cita confirma que el latiguillo «leer para escribir» ha pasado de generación en generación sin cuestionamiento alguno y se repite a la ligera, como una fórmula mágica para subsanar los errores de escritura de los alumnos. En diseño, la reproducción de esta idea privilegia la lectura sobre la escritura, cuando los diseñadores, durante su formación, dependen no de la lectura, sino de la experimentación y la observación constantes para dominar habilidades específicas de su profesión, a tal grado que, según la investigación de Thoring, Luippold y Mueller (2012), los diseñadores consideran que las bibliotecas –lugares donde la lectura y la escritura descuellan– inhiben el lenguaje visual, el intercambio de ideas, la conversación, el movimiento y la agrupación de personas. La lectura ofrece una experiencia vicaria, un conocimiento del mundo filtrado por las percepciones de un autor, y relega la experimentación de primera mano, actividad medular para conocer formas, tamaños, volúmenes, densidades, matices y desarrollar ideas útiles para el diseño (Thienen, Noweski, Rauth, Meinel & Lang, 2012). Lo anterior sugiere que el conocimiento no se gesta exclusivamente de manera lingüística, sino que elementos no verbales –la manipulación de una figura tridimensional, por ejemplo– podrían desencadenar la escritura, y la lectura no forzosamente funge como su antesala.

La segunda cita muestra a la lectura y la escritura como habilidades genéricas, independientes de situaciones concretas y objetivos específicos: da lo mismo leer por solaz o para aprender, o leer novela o ensayo, ya que cualquier lectura servirá para mejorar la escritura académica y la profesional, aun sin necesidad de cursos especializados de escritura. Esta perspectiva no toma en cuenta que la escritura –y la lectura– como actividad situada despliega ciertas convenciones intransferibles de un ámbito a otro. Por caso, el carácter narrativo de la novela no será bien acogido en un texto académico, donde la exposición y la argumentación priman, así como el uso apropiado del aparato crítico y la consabida estructura IMRD (introducción, método, resultados y discusión), con sus pertinentes variantes.

La tercera cita sugiere que la lectura genera *buenos ensayistas* y, por ende, exagera las cualidades de la lectura; pero no sólo eso, despoja a la escritura de su autonomía: si no hay contacto con la lectura, no hay buenos ensayistas. ¿Qué sucedería si la frase se invirtiera?: «Aquellos arquitectos que tienen contacto con la escritura logran ser buenos lectores». Por alguna razón, la frase parece sin sentido o, al menos, carece del encanto de la original. Esto es porque se ha creído que para escribir se necesita leer, cuando, más bien, nada podría leerse si no estuviera, primero, escrito (Elbow, 1993). La frase del entrevistado encubre otros posibles mecanismos para convertirse en un *buen ensayista*: a) interesarse por la escritura, estudiarla y practicarla tenazmente, b) tomar cursos especializados para escribir ensayos o c) contratar a un corrector de estilo. Independientemente de estas posibilidades, en el caso particular del diseño, también valdría sopesar: ¿les interesa a los futuros diseñadores convertirse en ensayistas? La respuesta: los alumnos entran a cursar una licenciatura en diseño porque quieren ser diseñadores (Bell, 2016).

Como puede observarse, la postura de los entrevistados privilegia la lectura: en la escuela, en la casa, en los medios de comunicación, en las redes sociales, se promueve la lectura; campañas para su fomento hay a raudales: locales, nacionales, privadas, públicas. ¿Pero qué programas fomentan la escritura? En contextos educativos, se insta a los alumnos a leer por gusto; mas escribir casi siempre es por encargo (Gere, 1985). Incluso, hay estereotipos muy marcados entre la lectura y una buena educación; por caso, los científicos sociales y los humanistas le achacan su éxito y ascenso académicos a su temprana afición por la lectura (García, 2016). También resulta común hallar lectores ávidos por doquier; pero bastante inusual tropezar con escritores prolíficos o, al menos, en ciernes (Brandt, 1994).

Una excepción a la creencia común de que para escribir se necesita leer, se muestra en la duda de un diseñador industrial. Él confirma la relación entre lectura y escritura en su propia experiencia; pero, en los alumnos, paradójicamente, ha notado discrepancias, como se muestra en los siguientes dos fragmentos:

Me gustaba mucho la lectura. Eso me ayudaba. Yo creo que alguien que lee mucho tiene más facilidad para redactar. Alguien que no lee tiene muchísimos problemas.

Es gente [los alumnos] que tú ves y sabe, está preparada, ha leído, pero por alguna razón no puede escribir.

Y «por alguna razón» no se trata de una incapacidad del alumno. En la arena académica, no hay un claro consenso sobre la conexión entre lectura y escritura. Así, ésta ha permanecido como un truísmo: aún se cree que la lectura influye en las capacidades de escritura de los sujetos (Bazerman, 1980). Los avances en la neurociencia, sin embargo, han disputado este vínculo: la lectura y la escritura son actividades cognitivamente diferentes (Fitzgerald & Shanahan, 2000). Entonces, la duda del entrevistado sobre por qué algunos lectores no escriben correctamente ofrece mayor oportunidad de trazar caminos más pertinentes para enseñar a escribir en diseño que la rutinaria frase “lee para que mejore tu escritura”. Si la lectura ofreciera las claves para la escritura, no tendría sentido enseñar ambas: con el aprendizaje de una se dominaría la otra.

6.2. *Alumnos y escritura: ausencia de conocimientos previos, uso intensivo de recursos electrónicos, perfil artístico*

Los profesores notan graves deficiencias en la escritura de los alumnos, a tenor de tres factores: a) falta de una formación educativa preuniversitaria adecuada, b) uso intensivo de recursos electrónicos o c) perfil artístico de los alumnos. Estos factores tienen un trasfondo común: la escritura resulta prescindible para la formación inicial de un diseñador, como se discutirá con mayor detalle a partir de los fragmentos de las entrevistas de un diseñador urbano, una diseñadora gráfica y un diseñador industrial, respectivamente:

Yo no lo vería en términos de la universidad, yo lo vería en términos del bachillerato. Desde el bachillerato [los alumnos] deberían de venir con bases sólidas para saber escribir, porque aquí en la universidad donde buscas profesionalizar no puede ser que todavía les digas: “¿Oye, sabes lo que eran los enunciados?”

Los alumnos han crecido en una era electrónica. Los alumnos ya no escriben, sólo *copypaste* y unos hasta [le dejan] el hipervínculo. [Debido a los avances tecnológicos] siento que los alumnos no necesitan esa parte de redactar bien o hacer un escrito serio [...] Quizá generacionalmente, no sea necesario que los alumnos redacten correctamente. Ellos traen otras competencias; la muestra está en que dominan los *software* mejor que los maestros.

El chavo que entra aquí tiene un perfil de artista, le gustan las bellas artes [...] Incluso hay muchísimos muchachos que tienen otras actividades de tipo artístico además de sus estudios. Tengo varios bailarines, varios que tocan la *bataca*, la guitarra eléctrica, que tienen grupos, otros que pintan, otros que toman fotos [...] es parte de la sensibilidad estética que tiene el alumno aquí [en la Facultad]. Como la escritura es una disciplina del pensamiento lógico matemático, los alumnos se resisten mucho, porque el diseñador es volátil, subjetivo, sueña despierto.

En el primer fragmento, se percibe una ruptura entre profesionalización y escritura. Si los profesores de bachillerato enseñaran *bases sólidas* para escribir, los docentes universitarios podrían dedicarse a lo que les compete: profesionalizar. En la cita, la escritura se percibe como una habilidad extrínseca a la formación de un diseñador, cuando para profesionalizar no sólo se precisan conocimientos previos de escritura, sino, más fundamental aún, enseñar a los alumnos que la escritura obedece a normas y objetivos concretos y requiere del uso apropiado de cierto lenguaje especializado adquirido con la práctica en circunstancias específicas. El profesor, entonces, percibe la escritura como una habilidad genérica y transferible que, aprendida, sirve para sortear cualquier campo del saber, grado educativo y propósito comunicativo. Conocer la estructura correcta de un enunciado, por ejemplo, no garantiza la producción de escritos acordes con las necesidades académicas, donde la exposición y la argumentación priman.

La ambivalente valoración de las tecnologías de la información y la comunicación se presenta en el segundo fragmento. Por un lado, el entrevistado adjudica al fácil acceso a la información la proliferación del *copypaste*, una encubierta forma del plagio. El internet ha potenciado esta actividad y, para combatirla, urge enseñar a los alumnos a dar el crédito de las ideas a quien las trabaja por medio del empleo adecuado de un estilo de citas y referencias; pero el fragmento revela que el profesor claudica ante esta idea: considera que, debido a los avances tecnológicos, los alumnos de diseño no necesitan escribir. ¿Y para qué escribir lo ya escrito por otros, cuando para dominar las conductas expertas de un diseñador se requieren otras habilidades, como el manejo versado de diversos programas de diseño asistidos por computadora (CAD, por sus siglas en inglés)? Esta radical posición asume la escritura como un elemento accesorio, desvinculado del proceso creativo, pues, en diseño, aún pervive la idea del carácter auxiliar de la escritura en la formación de un diseñador (Orr & Blythman, 2002), cuya principal actividad se enfoca en la creación de objetos, no en la escritura de textos, mucho menos académicos (Thompson, 2005). En todo caso, los diseñadores escriben textos multimodales (Bell, 2016) donde las imágenes valen más que las palabras.

El tercer fragmento centra su atención en una peculiaridad: la sensibilidad estética de los alumnos, cualidad compartida por personas que, además de intuitivas, se autodefinen como creativas (Barron & Harrington, 1981). La creatividad, asimismo, se asume como una pieza toral para la generación de ideas y soluciones en diseño (Liang & Lin, 2015). Los alumnos se resisten a escribir, pues quieren crear: la mejor evidencia de un objeto creativo es el objeto mismo, no su explicación por medio de un texto (Borg, 2012). Muchos de los alumnos –como se registra en el fragmento–, a la par de sus estudios, emprenden otras actividades artísticas y, posiblemente, no se interesen en perseguir una carrera académica, pues preferirán entrar de lleno al campo profesional.

Los profesores del área de diseño creen, por una parte, en el dominio de una escritura genérica y transferible y, por otra, en el carácter accesorio de la escritura académica porque los alumnos pueden convertirse en diseñadores sin conocer las convenciones de la escritura académica. Así, resulta común encontrar a diseñadores reconocidos por sus pares como sobresalientes, dentro y fuera del ámbito académico, cuyos diseños se crearon sin recurrir a la escritura –o consulta–

de algún tipo de texto académico. Por ejemplo, un estudiante de sociología, para convertirse en sociólogo, requiere leer varias posturas ontológicas, epistemológicas y metodológicas que ilustran aspectos cardinales de su disciplina; en cambio, un diseñador necesita *ver* y *hacer* para demostrar su eficacia creativa y dominio de los saberes medulares de su profesión. Un diseñador, por su sensibilidad artística –en palabras de la profesora entrevistada– quiere diseñar, no escribir académicamente. El reto de la escritura en diseño, por una parte, consiste en identificar el tipo de escritura más apropiado según las particularidades del diseño –una disciplina que surgió y se consolidó sin necesidad de la escritura– (Wilson, 2012) y, por otra, en aceptar la existencia de elementos inefables en la creación comunicativa (Buchanan, 1985).

6.3. *Escritura y campo profesional*

La desconexión entre la escritura académica y la profesional persiste en la educación inicial universitaria. Los avances sobre escritura académica se han ceñido a contextos escolares, a partir de tareas y objetivos curriculares y, por lo tanto, no toman en cuenta ámbitos profesionales, donde los intercambios comunicativos incluyen motivos y propósitos más complejos, apenas previstos (Bazerman, 2012). El lento avance en el estudio de prácticas de escritura profesionales se debe a la prioridad concedida por los investigadores a la escritura académica, ya que ésta se vincula con la construcción de conocimiento, mientras que la profesional atiende prácticas discursivas específicas, usualmente no vinculadas con la investigación científica (Navarro, 2010). La prevalencia de la escritura académica menoscaba la formación inicial de los diseñadores: en ámbitos profesionales, se espera que los egresados desplieguen competencias comunicativas diversas, sobre todo con los clientes y, de acuerdo con algunos profesores, estas competencias no se revisan durante los estudios de licenciatura.

En esta investigación, las concepciones de los profesores sobre la relación entre escritura y campo profesional adquieren distintos matices. Para los profesores de tiempo completo, saber escribir puede llevar a los egresados a encontrar mejores oportunidades profesionales/laborales. Por su parte, los profesores de asignatura no comparten la misma opinión y, más bien, perciben la escritura como un elemento relacionado con un discurso experto de acercamiento al cliente, que no se enseña en la universidad. Enseguida, se ilustra la percepción de los profesores de tiempo completo con fragmentos de una arquitecta y un diseñador industrial:

La oportunidad que tengas para aprender a escribir va a hacerte un cambio de vida; que tú sepas entregar un muy buen reporte escrito, te puede mandar a ser supervisor de una obra millonaria, al extranjero, porque [tus jefes] van a ver un profesionista completo.

Alguien que sepa redactar... Como dicen, *en el pedir está el dar*: si tú solicitas un empleo o un aumento; pero la carta no la redactas bien, pues ya vas mal desde ahí, porque trae errores. Una carta que es clara, concreta y que

deja ver lo que está solicitando de una manera eficiente va a tener mayor éxito que una confusa.

Por un lado, la arquitecta parece confiar demasiado en las virtudes de la escritura en ámbitos profesionales, pues asevera que escribir un *muy buen reporte* le abriría atractivas oportunidades profesionales y laborales a un diseñador, pero no es el caso. Si un contratista tuviera a su cargo a un *muy buen* arquitecto con habilidades de escritura regulares o malas y a un arquitecto mediano que escribiera bien, ¿a cuál de los dos ascendería a supervisor? Obviamente al primero, pues sabría conceptualizar, proponer soluciones creativas y construir sistemas estructurales complejos: en la práctica profesional importan más las habilidades de diseño y ejecución de proyectos, que las de escritura (Dias, Freedman, Medway & Paré, 1999). Por otro lado, para el diseñador industrial, la escritura, claramente, no forma parte del saber experto del diseñador, sino de un conjunto de habilidades genéricas que le permitirán al egresado escribir correctamente y, así, tener mayores oportunidades profesionales y laborales.

Los profesores de tiempo completo perciben la escritura como un plus en la formación y no como parte esencial en la adquisición de una identidad como diseñador. Este plus, además, sólo se presenta en relaciones jefe-subordinado o empleador-empleado y funge como garantía para obtener trabajo, ascender laboralmente o mejorar el salario. Esta idea procede de la trillada creencia de que la alfabetización promueve la movilidad socioeconómica (Graff, 2010; Kalman, 2008); sin embargo, esta percepción no resuena en el discurso de los profesores de asignatura, quienes han trabajado, a la par, en la academia y en su propio negocio o en consorcios de diseño y, por ende, se encuentran en constante contacto con el mundo profesional extrauniversitario. Para estos profesores, saber escribir no asegura nada, como lo menciona una diseñadora industrial: «El campo laboral del diseño industrial tiende más a [contratar a] la persona que maneja los *software*, entonces la redacción no les abre mucho espacio profesional [a los alumnos]». Asimismo, los profesores de asignatura resaltan las relaciones laborales diseñador-cliente, en palabras de un diseñador gráfico: «He notado que una deficiencia al escribir, me confronta a un cliente que me puede percibir como un profesionalista poco preparado». Y esta alusión al cliente y la percepción que éste se genera del diseñador resultan temas comunes entre los profesores de asignatura, quienes coinciden que la metodología de acercamiento al cliente no se enseña en la carrera y que «cuando egresas, empieza la verdadera escuela» —como enfatiza uno de ellos—.

La ruptura entre lo que se enseña en la universidad y lo que se aprende en contextos laborales se presenta porque las actividades llevadas a cabo en cada ámbito difieren entre sí. En los cursos universitarios de licenciatura, las tareas de escritura son predecibles —generalmente textos de corte académico— y se resuelven con el aprendizaje de un conjunto de estrategias, puesto que el profesor se ostenta como su única audiencia. En cambio, en ámbitos profesionales, se escribe para audiencias heterogéneas (superiores o subalternos, clientes corporativos o individuales, organismos públicos o privados) donde el diseñador además de saber escribir, deberá discernir qué elementos técnicos o tipo de información incluirá en las propuestas y cómo compaginar estos datos con imágenes que,

en conjunto, cumplan con un objetivo primordial: convencer a la audiencia de la viabilidad del proyecto. Aunque no sólo convencer: un diseñador también deberá sugerir alternativas, evaluar proyectos, ofrecer consejos a los clientes y defender el uso de materiales, colores, formas, tamaños (Bhatia, 2014), acciones que no resolverá por medio de textos académicos, sino mediante textos multimodales donde las imágenes prevalecen. Aunado a lo anterior, un diseñador, en contraste con otro tipo de profesionales, suele trabajar en sectores muy diversos –financiero, educación, salud, energético, de transporte...– (Bridgstock, 2013) y tendrá que ser lo suficientemente flexible para aprender convenciones de escritura de varias disciplinas. Entonces, los profesores de asignatura, en este caso, ofrecen una visión más objetiva sobre la relación entre escritura y campo profesional: los ambientes profesionales les enseñarán a los diseñadores que la escritura debe adaptarse a las necesidades específicas de cada situación comunicativa. Esto, como otros estudios han demostrado, no se enseña ni se aprende en la escuela, sino que se ejercita y perfecciona en ámbitos profesionales específicos (Dias *et al.*, 1999).

7. Conclusiones

Esta investigación exploró las concepciones de profesores universitarios de diseño sobre la escritura. En líneas generales, se descubrieron posturas ambivalentes: unas veces, los profesores se adscribían al discurso dominante de la escritura académica y, otras, manifestaban la casi nula relevancia de la escritura en el dominio de conductas expertas. Así, por ejemplo, los profesores ratificaron la lectura como actividad que mejora la escritura o la antecede, sin siquiera tomar en cuenta que en diseño la lectura no inicia ni mejora la escritura, sino otros estímulos visuales, indispensables en la conceptualización de una idea. Asimismo, los profesores vinculan la escritura con la calidad de la formación profesional, puesto que escribir correctamente garantiza ascensos de puesto y sueldo –según los de tiempo completo– o percepciones positivas de los clientes –según los de asignatura–. Y vincular la escritura con la calidad de la formación profesional revela que las prácticas letradas específicas, como las usadas durante un proyecto entre el diseñador y su cliente, se asocian con representaciones más amplias sobre un profesional competente (Zavala, 2009) y reproduce la idea de que la escritura confiere autoridad y, por lo tanto, por medio de su dominio, se demuestra quién sabe y quién no, aun en ámbitos distintos del académico. El hecho de que los profesores ni siquiera identificaran las particularidades del diseño como contrapeso de las nociones dominantes de la escritura académica acentúa la supuesta homogeneidad de las disciplinas en sus formas de acceder y producir conocimiento, cuando para diseñar se requieren otras habilidades relacionadas con el lenguaje visual (Melles & Lockheart, 2012).

Si bien los profesores, en algunos momentos, convergen con los postulados de la escritura académica, en otros, su posición diverge y reconocen algunas de las singularidades de su práctica profesional: los alumnos no necesitan escribir porque saben usar los CAD indispensables para diseñar o tienen un perfil artístico más enfocado en la creación de objetos. Sin embargo, este reconocimiento es insuficiente: a los propios profesores, quienes han tenido experiencia profesional

extrauniversitaria, se les complica asumir una postura frente a los discursos dominantes de la academia. La escritura académica se concibe como *la* vía para demostrar el conocimiento y se vincula estrechamente con la formación y la capacidad cultural de una persona. Dominarla, según la perspectiva de los profesores, posibilita el éxito: un plus para competir con otros diseñadores o conseguir clientes. Esta postura se torna ambivalente cuando también admiten que en diseño el lenguaje escrito no garantiza nada; al contrario, el dominio de CAD y la metodología de acercamiento al cliente, habilidades propias del diseño, brindan mayores oportunidades de competir en la práctica profesional.

La escritura académica impone ciertas formas de ser y actuar, pues enfatiza la idea de que quienes producen conocimiento necesariamente escriben, en otras palabras, imbuye una identidad no presente en disciplinas como el diseño, donde las comunidades de práctica determinan qué cuenta como conocimiento e innovación (Becher & Parry, 2005; Shreeve, Sims & Trowler, 2010) a partir de procesos no fundamentados en la escritura. Ante la hegemonía de la escritura académica, los diseñadores podrían, por un lado, resguardar los saberes medulares de su profesión y, por otro, desarrollar una postura crítica para valorar si este tipo de escritura mejora sustancialmente las actuaciones específicas de un diseñador (Wilson, 2012). Las anteriores acciones se enmarcan en discursos de poder y legitimidad, pues los diseñadores negociarían ciertos aspectos identitarios para elegir qué prácticas de la escritura académica compaginan con sus propios saberes y cuáles resultan adversas, pues relegan ciertas actividades medulares para el diseño (Curry & Lillis, 2003).

La postura ambivalente de los profesores los enfrenta a una disyuntiva: adiestrar a los alumnos en la adquisición y perfeccionamiento de habilidades escriturarias, para otorgarles voz dentro de la comunidad académica con el riesgo de que los alumnos se adscriban al discurso dominante y, por lo tanto, abandonen la defensa de los rasgos característicos de su disciplina o hacer conscientes a los alumnos de las relaciones de poder y mostrarles las consecuencias culturales y profesionales de la pérdida de legitimidad académica de discursos minoritarios, como los del diseño (Herndl, 1993). El estudio de los procesos de transformación, validación y exclusión subyacentes en las múltiples y conflictivas narrativas sobre la institución y conformación de las disciplinas dentro de la academia continúa como una tarea pendiente en las investigaciones sobre escritura, pues además de centrar la discusión en el desarrollo de habilidades, se precisa recuperar aspectos epistemológicos sobre generación de conocimiento y cómo se articulan con procesos más amplios de legitimidad y autoridad (Jones, Turner & Street, 1999).

La preeminencia del lenguaje visual en la formación del diseñador cuestiona la idea generalizada en educación superior de que el dominio de una disciplina se logra por medio de la lectura y la escritura de diversos tipos de textos –sobre todo académicos–. El diseño, en este sentido, más que quedarse al margen de los debates sobre el papel de la escritura en la formación de diseñadores, podría ampliar el significado de los estudios sobre alfabetización académica: las conductas expertas de un diseñador dependen de saberes experimentales relacionados con las formas, los colores, las dimensiones, las perspectivas, los volúmenes, la estética y no de la expresión escrita. Y quizá más que ampliar el significado, se trataría de recuperar su

sentido más abarcante: un campo de investigación con una postura epistemológica para el estudio no sólo de las disciplinas académicas, sino de prácticas enraizadas en diferentes comunidades (Lea & Street, 2006). En el caso de la formación inicial de los diseñadores, implicaría, entre otras cosas, estudiar procesos creativos donde el uso de diversas representaciones gráficas para la conceptualización de una idea resultan cardinales para convertirse en un diseñador.

8. Referencias

- Abric, J-C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In Abric, J-C. (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). Distrito Federal: Ediciones Coyoacán.
- Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Bazerman, C. (1980). A relationship between reading and writing: the conversational model. *College English*, 41(6), 656-661.
- Bazerman, C. (2012). Writing, cognition, and affect from the perspectives of sociocultural and historical studies of writing. In Berninger, V. (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 89-104). Nueva York: Psychology Press.
- Becher, T., & Parry, S. (2005). The endurance of the disciplines. In Bleiklie, I., & Henkel, M. (Eds.), *Governing knowledge. A study of continuity and change in higher education* (pp. 133-144). Dordrecht: Springer.
- Bell, S. (2016). Writing against formal constraints in art and design: making words count. In Archer, A., & Breuer, E. O. (Eds.), *Multimodality in higher education* (pp. 136-166). Leiden: Brill.
- Bhatia, V. K. (2014). Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. In Candlin, C. N., & Hyland, K. (Eds.), *Writing: texts, processes and practices* (pp. 21-39). Abingdon: Routledge.
- Borg, E. (2010). *The experience of writing a practice-based thesis in Design*. (Tesis inédita de doctorado). University of Leeds, Reino Unido. Recuperado el 15 de octubre de 2016, de: <http://etheses.whiterose.ac.uk/3745/>
- Borg, E. (2012). Writing differently in art and design: innovative approaches to writing tasks. In Clughen, L., & Hardy, C. (Eds.), *Writing in the disciplines. Building supportive cultures for student writing in UK higher education* (pp. 169-186). Bingley: Emerald.
- Brandt, D. (1994). Remembering writing, remembering reading. *College Composition and Communication*, 45(4), 459-479.

- Bridgstock, R. (2013). Professional capabilities for twenty-first century creative careers: lessons from outstandingly successful Australian artists and designers. *International Journal of Art and Design Education*, 32(2), 176-189.
- Buchanan, R. (1985). Declaration by design: rhetoric, argument, and demonstration in design practice. *Design Issues*, 2(1), 4-22.
- Carillo, E. C. (2015). *Securing a place for reading in composition*. Colorado: University Press of Colorado.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Distrito Federal: Ríos de Tinta.
- Cassany, D., & López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. In G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Barcelona: Planeta/Ariel.
- Coleman, L. (2015). How drawing is used to conceptualize and communicate design ideas in Graphic Design: exploring scamping through a literacy practice lens. In Lillis, T., Harrington, K., Lea, M. R., & Mitchell, S. (Eds.), *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice* (pp. 257-266). Fort Collins: The WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Cross, N. (2001). Designerly ways of knowing: design discipline versus design science. *Design Issues*, 17(3), 49-55.
- Curry, M. J., & Lillis, T. M. (2003). Issues in academic writing in higher education. In Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. M., & Swann, J., *Teaching academic writing. A toolkit for higher education* (pp. 1-18). Londres: Routledge.
- Dias, P., Freedman, A., Medway, P., & Paré, A. (1999). *Worlds apart: acting and writing in academic and workplace contexts*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dormer, P. (1994). *The art of the maker*. Londres: Thames and Hudson.
- Elbow, P. (1993). The war between reading and writing: and how to end it. *Rhetoric Review*, 12(1), 5-24.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 29-50.
- Francis, P. (2009). *Inspiring writing in art and design: taking a line for a write*. Bristol: Intellect.

- Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1), 1-5.
- García, V. (2016). *Caminos hacia la academia. Relatos de vida, identidad y profesión*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.
- Gee, J. P. (1998). What is literacy? In Zamel, V., & Spack, R. (Eds.), *Negotiating academic literacies. Teaching and learning across languages and cultures* (pp. 51-59). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gere, A. R. (1985). Introduction. In Gere, A. R. (Ed.), *Roots in the sawdust. Writing to learn across the disciplines* (pp. 1-8). Urbana: National Council of Teachers of English.
- Goldschmidt, G. (1999). Design. In Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (vol. 2, pp. 525-535). San Diego: Academic Press.
- Graff, H. J. (2010). The literacy myth at thirty. *Journal of Social History*, 43(3), 635-666.
- Herndl, C. G. (1993). Teaching discourse and reproducing culture: a critique of research and pedagogy in professional and non-academic writing. *College Composition and Communication*, 44(3), 349-363.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In Moscovici, S., Billing, M., Deconchy, J-P., Farr, R. M., Gilly, M., Graumann, C. F.,... Rouquette, M. L. (Eds.), *Psicología social* (vol. 2, pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. In Jodelet, D., & Guerrero, A. (Coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7- 30). Distrito Federal: UNAM.
- Jones, C., Turner, J., & Street, B. (1999). Introduction. In Jones, C., Turner, J., & Street, B. (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. xv-xxiv). Amsterdam: John Benjamins.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.
- Lea, M., & Street, B. (2000). Student writing and staff feedback in higher education: an academic literacies approach. In Lea, M., & Street, B. (Eds.), *Student writing in higher education: new contexts* (pp. 32-46). Buckingham: SRHE/Open University.
- Lea, M., & Street, B. (2006). The «Academic Literacies» Model: theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.

- Liang, C., & Lin, W-S. (2015). The interplay of creativity, imagination, personality traits, and academic performance. *Imagination, Cognition and Personality*, 34(3), 270-290.
- Lillis, T. M. (2001). *Student writing: access, regulation, desire*. Londres: Routledge.
- Lillis, T. M., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Love, T. (2002). Constructing a coherent cross-disciplinary body of theory about designing and designs: some philosophical issues. *Design Studies*, 23(3), 345-361.
- Melles, G., & Lockheart, J. (2012). Writing purposefully in art and design. Responding to converging and diverging new academic literacies. *Arts and Humanities in Higher Education*, 4(2), 346-362.
- Miles, M. B., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Navarro, F. (2010). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional, ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Letras. Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario, Buenos Aires, 22-27 de noviembre de 2010. Recuperado el 6 de mayo de 2016, de: http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Navarro_2012_Que-son-los-generos-profesionales.pdf
- Orr, S., & Blythman, M. (2002). The process of design is almost like writing an essay. *The Writing Center Journal*, 2(2), 39-54.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pevsner, N. (1940/2014). *Academies of art: past and present*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piña, J. M. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. In Piña, J. M. (Coord.), *La subjetividad de los actores de la educación* (pp. 15-54). Distrito Federal: UNAM.
- Piña, J. M., & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Shreeve, A., Sims, E., & Trowler, P. (2010). «A kind of exchange»: learning from art and design teaching. *Higher Education Research and Development*, 29(2), 125-138.
- Simon, H. (1969). *The sciences of the artificial*. Cambridge: MIT Press.
- Street, B. (2003). What's «new» in the new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Thienen, J. von, Noweski, Ch., Rauth, I., Meinel, C., & Lang, S. (2012). If you want to know who you are, tell me where you are: the importance of places. In Plattner, H., Meinel, C., & Leifer, L. (Eds.), *Design thinking research. Studying co-creation in practice* (pp. 53-73). Heildenberg: Springer.
- Thompson, J. (2005). Art education: from Coldstream to QAA. *Critical Quarterly*, 47(1-2), 215-225.
- Thoring, K., Luippold, C., & Mueller, R. M. (2012). Creative space in design education: a typology of spatial functions. Ponencia presentada en la 14th International Conference on Engineering and Product Design Education, 6-7 de septiembre de 2012, Antwerp, Bélgica. Recuperado el 23 de enero de 2016, de: https://www.designsociety.org/publication/33233/creative_space_in_design_education_a_typology_of_spatial_functions
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vargas, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 97-129.
- Walker, J. A. (1989). *Design history and the history of design*. Londres: Pluto Press.
- Wang, D., & Ilhan, A. O. (2009). Holding creativity together: a sociological theory of the design professions. *Design Issues*, 25(1), 5-21.
- Wilson, G. (2012). Is academic writing the most appropriate complement to art students' practice? (Tesis inédita de doctorado). The Open University, Reino Unido. Recuperado el 9 de octubre de 2015, de: <http://www.research.ucreative.ac.uk/2020/1/GillWilsonThesis.pdf>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. In Cassany, D. (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.
- Zavala, V., & Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.