

# La diversidad en entredicho. Diseño y escritura académica en la UASLP

Vanessa García Díaz

## RESUMEN

Este artículo reporta un estudio exploratorio sobre el papel de la escritura académica en la formación inicial de diseñadores. Se realizó un estudio de caso en la Facultad del Hábitat de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, con profesores de arquitectura, diseño gráfico, diseño industrial y diseño urbano para conocer qué entienden los diseñadores por escritura, qué función cumple la escritura en la formación disciplinar, qué textos sobresalen en la enseñanza del diseño y cómo se evalúan. Entre los principales hallazgos, se encontró que los profesores equiparan la escritura con la ortografía, con la investigación de datos y con la versión final de un texto; se privilegia el ensayo y la evaluación se centra en el contenido de los textos sin ponderar su expresión. Los resultados, asimismo, apuntan a que la hegemonía de la escritura académica en educación superior amenaza las prácticas medulares del diseño, fundamentadas en un lenguaje visual.

**Palabras clave:** diseño, disciplinas, educación superior, escritura, escritura académica, México.

**Vanessa García Díaz**

[vanessa\\_gd@yahoo.com](mailto:vanessa_gd@yahoo.com)

Mexicana. Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio Mexiquense, México. Posdoctorante, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa, México. Temas de investigación: trayectorias profesionales, método biográfico-narrativo, escritura y educación superior.

## A diversidade em suspeita. Design e escritura acadêmica na UASLP

### RESUMO

Este artigo reporta um estudo exploratório sobre o papel da escritura acadêmica na formação inicial de designers. Se realizou um estudo de caso na Facultad del Hábitat da Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, com professores de arquitetura, design gráfico, design industrial e design urbano para conhecer o que entendem os designers por escritura, que função cumpre a escritura na formação disciplinar, que textos sobressaem no ensino do design e como se avaliam. Entre as principais descobertas, descobriu-se que os professores equiparam a escritura com a ortografia, a pesquisa de dados e sua organização em um documento e a versão final de um texto; se privilegia o ensaio e a avaliação se centra no conteúdo dos textos sem ponderar sua expressão. Os resultados, também, apontam que a hegemonia da escritura acadêmica em educação superior ameaça as práticas medulares do design, fundamentadas em uma linguagem visual.

**Palavras chave:** design, disciplinas, educação superior, escritura, escritura acadêmica, México.

---

## Diversity endangered. Academic design and writing at the Universidad Autónoma de San Luis Potosí

### ABSTRACT

This article offers an exploratory study about the role of academic writing in the first years of the Graphical Design Degree. The authors carried out a case study in the Faculty of Habitat at the Universidad Autónoma de San Luis Potosí in Mexico with teachers of Architecture, Graphical Design, Industrial Design and Urban Design in order to know what graphic designers understand as writing, which function writing performs in their disciplinary training, which literature they consider most important for teaching Design and how writing is assessed. Amongst the main findings of this study the authors observed that teachers use to put on the same level writing and grammar, data gathering, its organization in a paper and the final version of a text. The teachers prefer essays to academic article and the assessment is centered on the contents of texts without taking into account the way to express those contents. The results also point out that the hegemony of academic writing in higher education threatens the core practices of Design, based on a visual language.

**Key words:** design, disciplines, higher education, writing, academic writing, Mexico.

**Recepción:** 26/03/16. **Aprobación:** 23/02/17.



## Introducción

La primera certificación universitaria en diseño, Diploma in Art and Design, se creó en 1960 en Gran Bretaña. Para los diseñadores marcó un hito en la construcción de sus identidades profesionales, pues tuvieron que incorporar en su formación la escritura. Tradicionalmente, la escritura no tenía cabida en la adquisición de las conductas y los saberes expertos de los diseñadores, pues conceptos teóricos relacionados con la perspectiva, la geometría y la física se dominaban por medio de la observación y manipulación de objetos y figuras. Asimismo, la modelación de maestro a alumno, una práctica eficaz y propicia, se basaba en el lenguaje oral (Borg, 2010) y en toda suerte de parafernalia visual como esquemas, bocetos, diagramas, trazos libres (Goldsmith, 1999).

Si bien la escritura es una habilidad esencial en la formación de cualquier profesional durante su educación inicial universitaria, la escritura académica<sup>1</sup> enfatiza lo individual, descontextualiza la práctica de la escritura, cree en la transferencia de conocimiento (del académico al profesional o del preuniversitario al universitario, por caso) y privilegia las prácticas discursivas de ciertas disciplinas, como las ciencias y las humanidades, donde la generación de conocimiento se demuestra por escrito (Lillis, 2001).

Al contrario de la escritura académica, los estudios sobre alfabetización académica sostienen que la lectura y la escritura son fenómenos sociales inscritos en prácticas culturales y contextos específicos, por lo que su naturaleza es situada (Carlino, 2013); pero, en los últimos años, se han enfocado en la escritura (Castelló, 2014), específicamente la académica (Lillis y Scott, 2007). Uno de los objetivos de la alfabetización académica radica en indagar qué se entiende por alfabetización en ciertos contextos y desentrañar qué prácticas son dominantes y cómo segregan a

otras (Street, 2003). A pesar de las diferencias entre la escritura y la alfabetización académicas, ambas suponen que, en contextos universitarios, toda alfabetización se basa en el lenguaje verbal, con mayor énfasis en el escrito, y relega otros, como el del diseño, un lenguaje eminentemente visual.

Recientemente se ha insistido en que la escritura académica no es sólo una, sino muchas escrituras inscritas en disciplinas varias, con sus propias formas de validar y construir conocimiento (Carlino, 2013); sin embargo, muchos estudios resaltan las posturas de las ciencias sociales o humanidades y omiten, deliberada o involuntariamente, el papel que juega la escritura en disciplinas noveles dentro de la academia, como el diseño. Estos estudios, por una parte, exageran la idea de que sólo por medio de la lectura y la escritura de textos producidos por expertos se puede ingresar y formar parte de cierta disciplina, y, por otra, hacen parecer que el cimientto de cualquier disciplina es la escritura, lo cual dista de ser una norma en el área del diseño.

La escritura académica, de acuerdo con sus postulados, no sólo ofrece a los alumnos la oportunidad de formar parte de una disciplina, por ejemplo, la antropología, sino que les permite ensayar ser un tipo de profesional, es decir, adquirir cierta identidad, la de antropólogo, por medio de la escritura de textos especializados. Este aspecto positivo se diluye cuando algunos estudiantes —y profesionales— tratan de asumir una identidad emanada exclusivamente del ámbito académico sin ningún éxito, puesto que no se identifican con esa manera de percibir y comprender el mundo (Curry y Lillis, 2003). En el caso del diseño, su origen y consolidación en comunidades de práctica fuera de la academia, donde diseñar tiene más prestigio que escribir textos académicos (Becher y Parry, 2005), destaca

---

<sup>1</sup> En esta primera parte del artículo, *escritura académica y alfabetización académica* (este último concepto también conocido como *Academic Literacy/ies* o *New Literacy Studies*) se distinguirán según los postulados de Lillis (2001) y Street (2003); pero a lo largo del texto se asumirán como sinónimos, pues coinciden en que el acceso a prácticas expertas de ámbitos profesionales sólo puede adquirirse por medio de la lectura y la escritura de textos.

aún más la incompatibilidad entre lo académico y lo profesional. En este sentido, estudiar la relación del diseño con la escritura resulta apremiante, puesto que esta habilidad no sólo es prescindible en la formación del diseñador (Borg, 2012), sino que se aprende y perfecciona fuera de la universidad, donde la escritura académica no juega un papel preponderante (Dias *et al.*, 1999; Echeverría *et al.*, 2014).

La marginalidad del diseño en los debates sobre qué y cómo enseñar en educación superior (Shreeve, Sims y Trowler, 2010), específicamente escritura académica, se evidencia en trabajos recientes que no toman en cuenta el diseño. Estas publicaciones clasifican las perspectivas de mayor influencia en el estudio de la escritura académica y congregan posturas tanto empíricas como teóricas (Camps y Castelló, 2013; Carrasco *et al.*, 2013); pero, inadvertidamente, destacan las prácticas escriturarias de disciplinas con una amplia tradición en la academia. Otro ejemplo se constata en las tres versiones del Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita que aún no han logrado convocar experiencias de escritura en el área del diseño.

Para entrar en el debate sobre la escritura desde la perspectiva del diseño, el objetivo de este artículo es comprender, desde la visión de los profesores, la relación entre escritura académica y la formación inicial de diseñadores, según cuatro aspectos: qué entienden por escritura los diseñadores; qué papel juega la escritura en la enseñanza del diseño; qué géneros se utilizan para fomentar el aprendizaje, y cómo se evalúan los trabajos escritos. Así, primero, se exponen los rasgos distintivos sobre cómo aprenden los diseñadores; después, se presentan los resultados de un estudio con profesores de las licenciaturas de Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial y Diseño Urbano y del Paisaje, de la Facultad del Hábitat

(FH) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP);<sup>2</sup> finalmente, se discute la pertinencia de la escritura académica en procesos de enseñanza-aprendizaje del diseño.

### La formación de un diseñador

Desde su incursión en ámbitos universitarios, el diseño ha intentado configurarse como un campo de conocimiento aglutinante de varias disciplinas que comparten específicas formas de pensar, actuar y solucionar problemas (Visser, 2009; Zimring y Latch, 2001). Los arquitectos, ingenieros y diseñadores industriales, gráficos, urbanos, de moda, de *software*... son vistos como profesionales que, en mayor o menor medida, despliegan similares estrategias cognitivas y procedimentales para entender y resolver problemas (Cross, 2001a; 2001b). Son los profesionales que toman decisiones sobre:

“el tamaño, la forma, la disposición, el material, la técnica de fabricación, el color, el acabado de un objeto. Éste puede ser una ciudad o un pueblo, un edificio, un vehículo, una herramienta o cualquier otro objeto, un libro, un anuncio o una escenografía. Los diseñadores toman este tipo de decisiones, aunque, a menudo, tendrán otro nombre que describa su especialización: arquitecto, ingeniero, urbanista o, posiblemente, artesano” (Pile, 1979: 6, traducción propia).

Al contrario de otros profesionales, los diseñadores fundamentan su práctica en la modelación de conductas expertas, la creatividad y los problemas mal planteados (Buchanan, 1992; Lawson, 2005). A continuación, se expondrá cómo estas características de los diseñadores no hallan cabida en la enseñanza de la escritura académica.

<sup>2</sup> Los resultados expuestos en este artículo son parte de una investigación más amplia que, además de los objetivos presentados en este documento, también indaga sobre el perfil de los alumnos de diseño y la relación entre el trabajo profesional y la escritura.



Para definir *alfabetización*, Gee (1998) realiza una amplia digresión sobre la diferencia entre adquisición y aprendizaje. Mientras la adquisición es un proceso inconsciente, el aprendizaje ejercita la atención voluntaria para el dominio de nuevos conocimientos y habilidades expertas. La adquisición, además de ocurrir en ambientes comunes y significativos, precisa solamente la exposición a modelos que puedan ser, primero, imitados y, más tarde, renovados por ensayo y error. En cambio, el aprendizaje sucede en ambientes artificiales, donde se planifica la enseñanza para alcanzar objetivos específicos. Para *adquirir*, entonces, el sujeto, por medio de la inmersión en determinadas situaciones prototípicas, logra, de manera integral, la destreza en determinados contextos. Para *aprender*, en cambio, el sujeto, mediante la explicación y el análisis sistemáticos, desarrolla un metaconocimiento sobre cierta disciplina.

Durante su vida escolar, un estudiante resolverá sus tareas académicas por medio del aprendizaje; pero, también, mediante la adquisición, basada en actuaciones expertas, más que en la capacidad de explicar, analizar o argumentar, donde el aprendizaje descuella. En este sentido, los estudiantes de diseño se forman principalmente por medio de la adquisición: sus comunidades de práctica valoran más la modelación de conductas para que los diseñadores en ciernes, mediante la observación y la práctica, adquieran soltura y pericia. Esta manera particular de formar a un diseñador contradice la idea dominante de que para adquirir las prácticas de cierta disciplina se requiere necesariamente leer y escribir textos producidos en esa área del conocimiento.

El hecho de que los diseñadores despunten en la adquisición de conductas, más que en su aprendizaje, refleja su singularidad, fundamentada en el lenguaje visual y no en el escrito que, en algunas ocasiones, no sólo obscurece una idea, sino que socava el significado de una obra (Trowler, 2013). Un ejemplo revelador lo relata Lawson (2001): los bibliotecarios consideran que los diseñadores no aprovechan las

bibliotecas, ya que se dedican sólo a mirar las imágenes de los libros. Lo anterior no quiere decir que los diseñadores no escriban —o lean—, sino que escribir resulta relativamente marginal a la esencia de la disciplina y, en todo caso, cuando lo hacen producen textos multimodales, una combinación de discursos gráficos y textuales (Dias *et al.*, 1999), más acordes con los objetivos de su profesión.

Otra de las particularidades del diseño es la creatividad: no existe una receta infalible, una fórmula universal que lleve del punto A al B, pues estos puntos son intercambiables o, aún más, irrelevantes. La preexistencia de un método no resulta indispensable para los diseñadores (Porter, 2007) y, en todo caso, la creatividad les permite encuadrar soluciones, abandonar normas y ofrecer nuevas propuestas. Además de la creatividad, otro de los factores concomitantes de la ausencia de un método proviene de los problemas mal planteados, característicos del diseño (Cross, 2001a).

Los diseñadores, al contrario de otros profesionales, no definen los problemas antes de embarcarse en la búsqueda de soluciones o, al menos, en el registro de causas y consecuencias. En un proyecto de diseño, comúnmente el cliente ofrece ideas vagas, tanto de sus expectativas como de las circunstancias o los impedimentos para cumplirlas, así que los diseñadores no proceden primero a la formulación completa del problema, por el contrario, se orientan en la búsqueda de soluciones (Cross, 2001b). En relación con la escritura, esta peculiaridad de los problemas mal planteados impele a los diseñadores a explorar las soluciones mediante bosquejos, dibujos, modelos, acompañados de breves textos. Estos textos multimodales les permiten producir nuevas soluciones, trabajar en la incertidumbre y con información incompleta (Cross, 1995).

Todo lo anterior señala que los diseñadores tienen sus propias formas de construir su saber disciplinar, a contrapelo de otras disciplinas. La escritura, a pesar de su papel periférico, podría contribuir

significativamente en el perfeccionamiento de actuaciones expertas; sin embargo, escribir no debería ser igual que en otras disciplinas y alejarse de la norma podría fortalecer el diseño dentro y fuera de ambientes universitarios (Borg, 2012).

## Método

Se planteó un estudio exploratorio basado en el método de estudio de caso, pues permitía la comprensión intensiva de un fenómeno —la conceptualización de la relación entre escritura académica y diseño— por medio de la experiencia y el conocimiento de los sujetos —un grupo de profesores universitarios de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)— (Stake, 1978).

Se decidió realizar la investigación en la Facultad del Hábitat de la UASLP, pues fue una de las primeras universidades en ofertar programas de diseño y, actualmente, ofrece varias carreras relacionadas con este campo de estudio. En este sentido, la institución, por un lado, permite obtener una visión general del diseño y, a la par, una visión puntual de cada disciplina: arquitectura, diseño gráfico, diseño industrial y diseño urbano. El estudio incluyó cuatro etapas: 1. Selección de informantes. 2. Diseño del instrumento. 3. Recolección de datos. 4. Análisis de la información.

## Selección de informantes

Se establecieron tres requisitos para seleccionar a los informantes:

- Dar clases en Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial o Diseño Urbano y del Paisaje.
- Ser profesores de tiempo completo o por asignatura.
- Tener entre 3 y 25 (o más) años dentro de la universidad.

El acercamiento a la población fue por medio de canales institucionales. Un intermediario, trabajador

administrativo de la FH, con previa anuencia tanto de la Dirección como de la Secretaría Académica, contactó a los profesores que desearan participar en el estudio.

A partir de los requisitos, la muestra fue intencional estratificada para obtener la visión de un grupo relativamente homogéneo —diseñadores que dan clases en la FH— y conseguir una gama heterogénea de perspectivas —diferentes contratos, distintos tiempos dentro de la institución, diversos grados académicos y varias especialidades del diseño— (Patton, 2002).

En total, se entrevistó a 11 profesores cuyos datos se presentan en la siguiente tabla. La tabla registra el profesor —con seudónimo—, la licenciatura donde imparte clases, su nombramiento, su último grado de estudios y el número de años que ha trabajado en la FH.

## Diseño del instrumento

Para recolectar la información, se optó por una entrevista semiestructurada con un carácter flexible y funcional (Valles, 2000): un listado de temas abiertos que: a) permitiera a los entrevistados explayarse en sus respuestas, b) lograra profundizar en las singularidades de la relación entre escritura y diseño, ya en cuestiones de aprendizaje, ya en aspectos profesionales, y c) permitiera captar temas no previstos. Los temas propuestos fueron:

- Formación del entrevistado y papel de la escritura durante sus educación universitaria.
- Experiencia profesional dentro y fuera de la universidad.
- Relación entre su disciplina y la escritura.
- Usos de la escritura en procesos de enseñanza aprendizaje.
- Forma de evaluación de textos escritos.

## Recolección de datos

Las entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones de la FH, en cubículos individuales, en el caso de los



Tabla 1. Características de los participantes

Participante	Licenciatura donde labora	Nombramiento	Último grado de estudios	Años en la FH
Raúl	Arquitectura	Profesor de tiempo completo	Doctorado	21
Laura	Arquitectura	Profesor de tiempo completo	Doctorado	3
Julio	Arquitectura	Profesor de asignatura	Maestría	13
Bruno	Arquitectura	Profesor de asignatura	Maestría	4
Ana	Diseño Gráfico	Profesor de tiempo completo	Maestría	30
Carmen	Diseño Gráfico	Profesor de tiempo completo	Maestría	18
Gustavo	Diseño Gráfico	Profesor de asignatura	Maestría	9
Mónica	Diseño Industrial	Profesor de tiempo completo	Doctorado	7
Agustín	Diseño Industrial	Profesor de tiempo completo	Maestría	6
Marco	Diseño Urbano y del Paisaje	Profesor de tiempo completo	Doctorado	5
David	Diseño Urbano y del Paisaje	Profesor de asignatura	Maestría	8

profesores de tiempo completo, o en salones sin clases o salas de maestros, con los profesores de asignatura; duraron entre 45 y 60 minutos, y se grabaron con el consentimiento previo de los participantes.

### Análisis de la información

Las entrevistas se transcribieron con un *software* profesional que permite aumentar o disminuir la velocidad del audio y generar atajos para escribir más ágilmente. Durante la fase de análisis de la información, se utilizó un *software* de análisis de datos cualitativos en dos distintos momentos: primero, para realizar una codificación *in vivo* y, después, una enfocada. Para realizar la codificación *in vivo* se

añadieron marcas a fragmentos de las transcripciones donde los entrevistados describen experiencias, explican procesos o hacen valoraciones. Estas marcas utilizan las mismas palabras o frases empleadas por los entrevistados (Miles, Huberman y Saldaña, 2014). La codificación enfocada es un proceso más selectivo donde se separan los códigos más representativos o constantes para volver a analizar toda la información. Los dos ciclos de codificación permiten generar categorías que incluyen varios códigos con patrones comunes (Charmaz, 2006). He aquí las categorías surgidas del análisis: significado de la escritura, función de la escritura, géneros en la enseñanza del diseño y evaluación de la escritura.

Debido al carácter exploratorio de este estudio, las categorías generadas no coinciden completamente con los temas planteados en la entrevista, pues se decidió utilizar una categorización inductiva (Kuckartz, 2014), basada exclusivamente en la información empírica. Por ejemplo, *significado de escritura*, no aparece como tema en la entrevista; sin embargo, se convirtió en una categoría de análisis por su poder explicativo sobre qué entiende por escritura cierto grupo de profesores del área de diseño. Esta categoría surgió durante el análisis de información, cuando varios códigos empezaron a mostrar un patrón: los profesores, cada vez que se referían a la escritura, la equiparaban con la ortografía o con una versión final de un texto.

En el siguiente apartado, se presentan los resultados según las categorías establecidas en la fase de análisis.

### Diseño y escritura, un enlace incierto

En este apartado, se presentan los resultados de la investigación y su discusión. Las citas textuales de los entrevistados se acompañan con su seudónimo entre paréntesis. El análisis de la información apunta a que el término *escritura* se reduce a unos cuantos rasgos inventariados por los profesores a lo largo su experiencia dentro y fuera de la academia. En general, la escritura se equipara a ortografía, a investigar datos y organizarlos en un documento y a una versión final de un texto, listo para ser evaluado. Asimismo, los entrevistados privilegian el ensayo dentro de sus cursos y, cuando se trata de evaluación, prefieren centrarse en el contenido sin ponderar ningún elemento ligado a la expresión.

### Significado de la escritura para los diseñadores

#### Diferencias y similitudes disciplinarias

Según la disciplina de cada diseñador, la escritura adquiriría diferentes connotaciones. Para los diseñadores gráficos, por un lado, la escritura se relaciona

con la creación de textos cortos, generalmente mensajes, frases y eslóganes convincentes que acompañan a las imágenes de un proyecto gráfico: “Si quieres vender, si quieres un cambio de actitud [...] qué palabras, qué oraciones, qué frases son adecuadas para lograr el fin” (Ana). Por otro, se vincula con la conceptualización de imágenes, esto es, la detallada descripción de una solución gráfica: “¿Por qué [en mi propuesta] pongo dos manos y, entre ellas, algo de *dar y recibir*? Esto primero se tiene que escribir: ‘Yo quiero hacer dos manos con quién sabe qué, tal, tal, tal’ y luego se grafica, porque si no la imagen visual se queda en la mente y luego no puedes aterrizarla” (Carmen).

Por su parte, los arquitectos identifican las bitácoras como aquellos textos donde se consignan los cambios realizados a un proyecto arquitectónico previamente aprobado; pero “no requieren una redacción propiamente dicha” (Laura) o son “lo más cercano a escribir algo” (Bruno).

Para los diseñadores industriales y urbanos, la escritura se equipara a la descripción de los antecedentes de objetos o espacios. Este significado de la escritura es compartido por los arquitectos y los diseñadores gráficos:

Dentro del proceso del proyecto, todas las carreras de diseño tienen un sustento. Ese sustento aquí lo conocemos como la parte analítica y sus componentes son referentes al clima, al usuario; se hace un programa. En todas esas partes, sí se redacta; pero siempre se les pide [a los alumnos]: ‘No me eches el *megarrollo*. Unos cuantos párrafos que me describan los datos duros y después [los profesores] queremos ver gráficas’ (David).

Esta descripción de antecedentes es una búsqueda de información que enmarca el proceso de creación de una propuesta, donde se recaba y sintetiza información sobre las necesidades de los usuarios, y



se describe el origen y la producción de una propuesta. Esta parte escrita es nombrada como *investigación* por la mayoría de los entrevistados; sin embargo, como bien señala Mónica: “Hay una confusión de qué es la investigación en diseño en los alumnos — incluso también en algunos profesores—: piensan que redactar cómo se hizo un proyecto es una investigación; eso es un reporte o algo así”.

Como puede observarse, sólo en el caso de diseño gráfico, la escritura se entiende como un dispositivo para dominar actuaciones expertas de esta disciplina: la comunicación efectiva de mensajes cortos, parte relevante de un proyecto gráfico. En arquitectura, también el uso de bitácoras se relaciona con prácticas de escritura específicas de los arquitectos; sin embargo, resulta curioso cómo los mismos entrevistados sugieren que no se trata de escritura en sí, quizá porque para ellos la escritura se refiere a la parte escrita que sustenta un proyecto, tal como es entendida por los diseñadores industriales y los urbanos.

### Escritura como producto

Durante las entrevistas fue evidente la nula referencia de los entrevistados al proceso de escritura, conformado por una planeación, una textualización y una revisión continua para la composición de un texto (Flower y Hayes, 1981). Sólo Raúl menciona los borradores como versiones previas que pueden pulirse; sin embargo, no los promueve entre sus alumnos. A excepción de este profesor, el resto sólo alude a productos terminados, listos para ser evaluados. Esto ocasiona una peligrosa distinción: la escritura como proceso y la escritura como producto.

Al asumir la escritura como un producto que puede evaluarse con fines de selección y clasificación de estudiantes, se promueve la idea de que escribir sirve exclusivamente para demostrar lo aprendido. Escribir para aprender, en cambio, asume la escritura no como una actividad que se consuma con la entrega de un *trabajo final*, sino como una actividad continua,

prolongada, sin fin, que confluye en la creación de una postura, la formación de un pensamiento, el cuestionamiento de normas y convenciones (Cremer, 2000). Este tipo de escritura no necesariamente se edita meticulosamente como un texto para entrega; pero tiene valor por sí mismo y no debe considerarse como una fase de planeación de un escrito formal (Gere, 1985). Incluso, escribir para aprender podría fungir como un paso previo de la escritura para demostrar lo aprendido, aunque no es su principal objetivo.

### Escritura como ortografía

El aspecto más destacado —y problemático— de la escritura, referido por todos los entrevistados, fue la ortografía. Pocas voces enunciaron otros, como la coherencia (Gustavo), la construcción de una opinión (Carmen), la puntuación, la construcción correcta de oraciones, la selección de ideas centrales, el uso del aparato crítico (Laura). Para estos profesores universitarios, las faltas de ortografía siguen siendo un *problema serio*. A lo largo de las entrevistas, la ortografía pululó como un mal inexorable: una escritura poco rigurosa tiene faltas de ortografía, así de simple.

La corta visión sobre la escritura quizá tenga dos explicaciones: el estereotipo de un profesional y la réplica de modelos de enseñanza previos. En el discurso de los profesores, las faltas ortográficas se vinculan con un trabajo poco profesional y los clientes podrían tacharlos de *malos* diseñadores. Para evitar este escarnio, los profesores les harán notar incisivamente a los alumnos la relevancia de la ortografía:

“Siempre les hablo de tres puntos que para mí son super importantes. Primero, la puntualidad. Si eres puntual, sobresales [...] El segundo punto es la pasión. La pasión que deben tener hacia su profesión [...] El tercero, la ortografía [...] Se los presento así: ‘Imagínate que no tienes el conocimiento y que a la hora de que [tú y tu cliente] están firmando un

contrato la máquina no funcionó y hay que hacerlo a mano y empiezas a escribir con faltas de ortografía. [El cliente] va a decir: ¡Oye! ¿Cómo no sabes acentuar y me vas a hacer una casa? ¡Qué onda! ¿De qué se trata?” (Bruno).

La ortografía se empalma con la imagen de un profesional competente: la ortografía somete a la escritura. La primacía de la ortografía también podría provenir de la réplica de modelos de enseñanza. Algunos docentes siguen enseñando como sus profesores de licenciatura, quienes se centraban en marcar los errores ortográficos: “Sólo [hacían] observaciones sobre faltas de ortografía y esas cosas. En términos de redacción, no había [una evaluación]. Como que nos daban licencia porque no éramos expertos, más bien era que entendiéramos los conceptos” (Mónica).

*Enseñar como me enseñaron* no sólo valida la ortografía como el eje de la escritura, sino que origina la reproducción de conocimiento impreciso, nocivo para los alumnos. Por caso, Laura menciona: “Donde hay una pausa, debe haber un punto [...] Léalo como si estuvieran hablando: donde se les acaba el oxígeno, ahí hace falta un punto”. Este errado consejo ignora que la puntuación no sólo es una cuestión de ritmo y pausas para aderezar la lectura en voz alta. Puntuar requiere toma de decisiones y pericia. En textos académicos y profesionales, la puntuación, entre otras cosas, sirve para jerarquizar y ordenar ideas en un texto desde una perspectiva lógica y gramatical que, en conjunto, construyan un sentido más o menos unívoco. Asimismo, deviene una serie de instrucciones para el lector que también lo ayudan a interpretar un texto desde una perspectiva retórica asociada a las intenciones específicas del autor (Sánchez, 2013). La relevancia de la ortografía en el discurso de los profesores manifiesta un estereotipo muy marcado: si eres un *buen* profesional, no puedes tener faltas de ortografía. Cualquier experto sobre el tema también diría que una persona culta no puede

puntuar mal un escrito, pues se tornaría ilegible, impreciso, vago.

### **El papel de la escritura en el diseño**

En ámbitos académicos, alumnos de ciencias sociales y humanidades, por ejemplo, sólo deben componer textos escritos (por medio del análisis, la argumentación, el contraste de información...) para adueñarse de buena parte de las prácticas distintivas de su área de estudio. En diseño, por el contrario, los alumnos, además de completar tareas de escritura, deben, en mayor medida, proyectar y producir espacios u objetos muebles/inmuebles para dominar su disciplina. Esta particularidad del diseño origina que la carga de escritura sea limitada en ámbitos académicos y casi nula en ámbitos profesionales.

De acuerdo con la percepción de los entrevistados, en la carrera se asignan pocos trabajos escritos y cuando existe una parte escrita, se les pide a los alumnos sólo lo esencial: “Los criticamos si tiene mucho texto” (David). “Una premisa es no escribir demasiado [...] Siempre les digo a mis alumnos: ‘Una descripción muy larga, nada más con ver el texto, da flojera leerla’” (Julio). La exigua carga de escritura responde a dos aspectos característicos del diseño: por un lado, la audiencia, ya que el diseño genera productos para una audiencia extrauniversitaria: los clientes (Trowler, 2013); por otro, la creatividad (Cross, 2001a; Porter, 2007).

### **Audiencia**

En contraste con otras disciplinas donde la innovación y creación de ideas se demuestra por escrito, en diseño se utilizan otros recursos: “En nuestro gremio, la imagen vende mucho más [...] No puedes llegarle al cliente con 20 cuartillas y decirle: ‘Aquí está su proyecto’” (David). Si se le entrega al cliente un documento, no lo va a leer: “[Mis clientes] decían: ‘Muéstrame cómo va a quedar, cómo va a funcionar, cuánto va a costar y en cuánto tiempo lo vas a hacer y ya, al grano’” (Agustín). Entonces, los diseñadores son más diestros



en el uso de textos multimodales, donde prevalecen las imágenes para describirle al cliente un producto que aún no existe; pero que será ideal para solucionar su problema, esto es, convencerlo. Esta particularidad, ajena a otras disciplinas, coloca en el centro de la discusión la habilidad requerida por los diseñadores para comprender los problemas de sus clientes y crear soluciones ideales que no se demuestran exclusivamente en un texto (Lawson, 2005).

La habilidad para interactuar con el cliente por medio de la escritura de textos multimodales no se fomenta en la universidad. En las aulas universitarias, los alumnos de diseño escriben generalmente de manera individual, para otro tipo de audiencia: un profesor que rebasa en conocimientos al alumno, pero que se ve comprometido a leer completamente el texto del alumno con fines de evaluación. En el campo profesional, por el contrario, un texto se construye con la participación de varios profesionales, para clientes diversos que usualmente saben menos que los escritores y que leerán sólo las partes más convenientes (Dias *et al.*, 1999) o pasarán de largo el texto y revisarán exclusivamente las imágenes para ser discutidas y modificadas con el diseñador.

### Creatividad

El núcleo del diseño es la creatividad (Cross, 2001a; Lawson, 2005; Porter, 2007): la producción original y estética de espacios y objetos primeramente representados en bocetos, dibujos, modelos (a mano o en computadora) cuyo origen permanece en el misterio, pues el proceso creativo es impredecible, irrepetible y, por lo tanto, carece de marcos metodológicos (Wang y Ilhan, 2009). En la educación universitaria, se pretende hacer más *científico* este proceso y se les exige a los alumnos documentar la creación del producto: “Aquí en la escuela, una parte importantísima de los talleres de diseño es: ‘No puedes empezar a hacer una raya si no haces una investigación previa, escrita’” (Carmen). Sin embargo, el alumno se resiste y “agarra su análisis, lo mete en un cajón

y se pone a diseñar en una hoja en blanco [...] ‘Llevo dos semanas investigando esto y no sé para qué me sirve’” (Gustavo). Esta resistencia es el reflejo del proceso creativo que, a su vez, orilla a los diseñadores a enfocarse en la solución y no en la delimitación del problema (Cross, 1995).

En la práctica profesional, muchos de los pasos promovidos en la academia se obvian o sintetizan (Dias *et al.*, 1999):

[En] ese proceso, que para nosotros puede ser caja negra —así le llamamos en la metodología— aparentemente sigues los mismos pasos de una metodología; pero todo lo haces acá en la cabeza, luego lo plasmas y tienes un resultado que dices: ‘¡Ah, funcionó perfectamente!’ [...] Hay personas que alcanzan a sintetizar eso mucho más rápido y pareciera como magia; pero en realidad hacen el mismo proceso, más sintetizado. Su producto es mucho más rápido; pareciera sacado de la manga” (Bruno).

Relegar el proceso creativo, inasible e incierto, o, en el peor de los casos, pretender sistematizarlo para reproducirlo presenta un dilema en los estudios universitarios: ¿escribir textos académicos ayudará a mejorar la práctica del diseñador? Para Raúl, quien ha abandonado el campo profesional para incursionar en la academia, la resolución del dilema se inscribe en estos términos: “Nosotros como investigadores universitarios no podemos entrar al Sistema Nacional de Creadores. A nosotros no nos pagan para generar diseños [...] Si quiero diseñar lo tengo que hacer en el campo profesional. Si quiero analizar los diseños, explicarlos, fundamentarlos, hacer una crítica, eso sí lo puedo hacer aquí. Aquí uno se vuelve teórico o crítico del arte o del diseño; pero no un artista o un diseñador”.

Si bien los entrevistados aceptan la escritura como un elemento ineludible en el ámbito académico, en el terreno extrauniversitario adquiere un papel auxiliar, periférico e, incluso, prescindible: “Hay diseñadores

que son muy buenos, que diseñan en su mente y se meten al taller y crean objetos muy interesantes sin tener que leer, sin tener que escribir” (Mónica). Ser un diseñador muy bueno —experto— sin necesidad de escribir (y leer) rebate uno de los puntos clave de la escritura académica: formar a los alumnos para que, por medio de la escritura, se adueñen del conocimiento producido por los especialistas de su disciplina y, a su vez, simulen ser ese tipo de especialista (Carlino, 2013). En otras palabras, un sociólogo o un abogado practican y perfeccionan su disciplina mientras analizan un caso por medio de un reporte escrito; en cambio, un diseñador que escribe un ensayo sobre la arquitectura barroca o un informe sobre los pasos seguidos para crear cierto objeto, no practica ni perfecciona el saber que lo llevará a apropiarse de las conductas expertas de su disciplina.

### Géneros sobresalientes en la enseñanza del diseño

Siete de 11 entrevistados asignan ensayos<sup>3</sup> como trabajos finales o parciales (Ana, Agustín, Carmen, Laura, Marco, Mónica y Raúl). Enseguida se enlistan los textos mencionados, así como qué profesor hizo referencia a ellos. Como puede observarse, en ningún otro caso hay una coincidencia tan clara y numerosa como en el ensayo.

- Anexo de especificaciones o catálogos (David)
- Bitácoras (Bruno, Laura, Mónica)
- *Displays* o carteles (David, Julio)
- Gestión del diseño (Gustavo)
- Memoria descriptiva (Laura, Mónica)
- Protocolo de investigación (Carmen, Mónica)
- Reporte (Ana, Gustavo)
- Reporte de lectura (Julio)

- Reporte de proyecto (Mónica)
- Reporte técnico (Laura)
- Resumen (Agustín)

A pesar de la triple mención de las bitácoras, los entrevistados no se refieren a lo mismo. Por caso, mientras que para Mónica este texto se engloba dentro de un reporte, donde los alumnos desarrollan qué les gustó y qué no durante la creación de un producto, para Bruno y Laura se trata de un escrito más utilitario vinculado con aspectos legales de seguimiento a un proyecto. Asimismo, las características asignadas por los entrevistados a la memoria descriptiva, el reporte y el reporte de proyecto se imbrican, por lo que, en la práctica, su distinción resulta borrosa.

A excepción del ensayo, las bitácoras y el resumen, un rasgo común en este variopinto conjunto de textos se presenta en su carácter multimodal, es decir, como textos escritos acompañados de otros recursos: dibujos, bocetos, mapas mentales, fotografías, modelos en tercera dimensión, maquetas o viñetas. La escritura en diseño ha adoptado más rápido que otras disciplinas los textos multimodales dentro de sus prácticas (Borg, 2012). No obstante la presencia ubicua de los textos multimodales en diseño, aún el concepto *escritura*, referido sólo a palabras, no sólo domina el imaginario de los entrevistados, sino los avances sobre alfabetización académica. Crear nuevos acercamientos analíticos sobre cómo lo visual y lo textual se integran en las prácticas de ciertas profesiones y coadyuvan en la conformación de su identidad profesional es una tarea pendiente (Medway, 2002) que difícilmente fructificará si todavía se considera la escritura como el eje de todas las disciplinas aglutinadas en la educación superior.

<sup>3</sup> Así como se establece una distinción entre escritura y escritura académica, también valdría diferenciar entre ensayo y ensayo académico. El ensayo, proveniente de la literatura, de carácter personal y creativo, el autor tiene un amplio dominio del tema y de la lengua escrita; el ensayo académico, utilizado generalmente para evaluar el conocimiento adquirido por el alumno en un curso, incluye siempre introducción, conclusiones, referencias y, ocasionalmente, antecedentes y contexto (Creme, 2000). Asimismo, aprueba el pensamiento oficial y el autor debe asumir la posición de un especialista (aunque no lo sea), lo que lo aleja de una visión gradual de adquisición del conocimiento (Vélez, 2000).



En relación con el ensayo, habría que hacer una aclaración empírica: sólo los cuatro profesores de asignatura entrevistados no asignan ensayos dentro de sus clases. Esta omisión se debe, acaso, a que estos profesores, al contrario de los de tiempo completo, no necesitan reproducir el paradigma discursivo de la academia, puesto que su prestigio se cimienta fuera de la universidad, donde las comunidades de práctica, por medio de la socialización, se encargan de validar las conductas innovadoras. El ensayo — uno de los géneros más relacionados con la producción de conocimiento dentro de la academia — suele escribirse en circunstancias totalmente divergentes a las de los ámbitos profesionales: en un salón de clases, con autoría individual, susceptible de ser evaluado por un profesor y con el fin de clasificar la aptitud del alumno (Henry, 2000).

Esta consistente mención del ensayo entre los profesores de tiempo completo pareciera ir contracorriente, en clara oposición a la formación de un diseñador, donde prepondera el lenguaje visual y la creatividad. El ensayo es, por excelencia, un género de las ciencias sociales y las humanidades (Gardner y Nesi, 2013). Si bien se encuentra en el corazón de muchas áreas del conocimiento, resulta sorprendente que acapare las prácticas de escritura universitaria de disciplinas donde la adquisición de habilidades no proviene de una cultura escrita. Esto indica que géneros discursivos de otras disciplinas han sido adoptados incuestionablemente para la enseñanza del diseño (Wilson, 2012): ignoran que el ensayo, por ejemplo, privilegia las conductas y los discursos de ciertos grupos sobre otros. En este caso, el uso del ensayo ratifica la construcción de conocimiento establecida por disciplinas con una amplia tradición escrita en centros de investigación y educación superior (Lillis, 2001), aunque sea un texto difícilmente hallado en ámbitos profesionales fuera de la universidad (Navarro, 2010).

En diseño, acaso el ensayo no sea el género más apropiado para aprender, pues se alienta a los

alumnos a relegar el lenguaje escrito para empezar a dominar el lenguaje visual y, de esta forma, acercarlos al mundo desde una perspectiva distinta que no sólo lo comprenda y capture por medio de palabras: “En diseño hay un proceso muy interesante: una transición hacia la parte gráfica. Los muchachos vienen de la prepa y regularmente —no es que sean muy hábiles para escribir— están acostumbrados a escribir. Aquí en la escuela más bien los hacemos que no escriban, porque el lenguaje del diseñador es gráfico. Muchas veces sólo con algunos trazos se manifiesta una idea, en vez de vaciarla en párrafos” (David). Justo este asir el mundo sin palabras instituye la cultura intelectual de los diseñadores y la distingue de otras. El diseño, entonces, en lugar de aceptar cabalmente prácticas de escritura provenientes de otras disciplinas, como el ensayo, debiera cuestionar, probar y sopesar su eficacia en la adquisición de actuaciones expertas (Cross, 2001a; Schön, 1998). Este balance, primero, permitiría definir qué tan apropiado resulta el ensayo, tanto para el diseñador novato como para el experimentado y, después, defender y fortalecer las prácticas propias del diseño si se concluye, como otros lo han hecho (Francis, 2009; Wilson, 2012), que las prácticas de escritura provenientes de otras disciplinas no asisten significativamente a mejorar las del diseño.

### **Evaluación de los trabajos escritos en diseño**

Para evaluar a los alumnos, los profesores usualmente solicitan textos escritos (el ensayo, como se vio en el apartado previo, y otro tipo de textos multimodales) que son valorados como productos y ninguna otra etapa de su elaboración se toma en cuenta, esto es, no se ponderan ni se solicitan borradores para discutir/reformular/corregir/retroalimentar las ideas expresadas en esos textos escritos. Además de utilizarse exclusivamente con fines de evaluación y clasificación sobre qué alumnos lograron un grado óptimo de aprendizaje, estos escritos sólo se estiman

según su contenido y la parte formal, limitada a aspectos ortográficos, queda excluida completamente.

“[En los ensayos], les califico la capacidad de análisis, reflexión, síntesis, las conclusiones; pero no les evalúo ortografía, aunque se las marco [...] Si encuentro muchas faltas de ortografía, se las hago ver; pero me voy más hacia lo que es el contenido, hacia lo que él [el alumno] comprendió o no. Eso se me hace más importante. Sí, porque no me voy a poner a enseñar las reglas de cómo deben de redactar” (Agustín). “Cuando reviso y les entrego el documento les verifico la redacción y les pongo, por ejemplo: ‘Revisar sintaxis’. ‘Sujeto, verbo, predicado’, porque luego se les olvida que hay un predicado. Les corrijo los acentos. No valoro la redacción; no la tomo en cuenta en la ponderación de la calificación, pero sí les hago observaciones sobre ella” (Mónica).

Resaltar errores ortográficos, corregir acentos, anotar fallas de sintaxis en los trabajos de los alumnos no devienen estrategias eficaces para el mejoramiento de futuros trabajos escritos, pues centran la atención en aspectos normativos (Cassany, 1999) y, a final de cuentas, ni medran la calificación ni, peor aún, estimulan la reflexión sobre la expresión escrita.

En el discurso de todos los entrevistados, la dicotomía entre el fondo y la forma se manifiesta abiertamente, donde aquél siempre prevalece:

“¿Cuando me entregan los trabajos, en qué me enfoco o qué tiempos destino a cada cosa? ¿Qué tiempos debería destinar a revisar redacción, ortografía, congruencia, coherencia y conclusiones o qué tiempos debería de dedicar a la profundidad y la pertinencia del tema para lo que yo le exigí en clase? ¿Cuál de las dos debería pesar más? Lo que se da mucho aquí es que decimos: ‘Está mal redactado y esto a mí no me correspondía. Ya estás en tal

nivel, ya viste esa materia en otros niveles. ¿Por qué me voy a detener yo a revisarlo?’. Pero no le puedo tachar su trabajo o decirle: ‘Tienes un cero’, porque mi materia es Análisis, no Redacción” (Gustavo).

Así, a la expresión se le confiere un papel accesorio: “Si se redacta algo es así como: ‘Está bien y ya. Tu punto extra y llévatelo’. No es algo que se pondere” (David). La expresión, la forma, es tildada por los entrevistados como adorno, sin pensar que la correcta expresión no compete exclusivamente a la materia de redacción o a los expertos del tema. La expresión adecuada del pensamiento torna un argumento simple en uno perspicaz, una edulcorada idea en una ingeniosa exposición o una pesada concatenación de datos en un acucioso análisis. Cuando el entrevistado se pregunta “¿Cuál de las dos debería pesar más?”, pasa por alto que el lenguaje escrito no es un mero transmisor de ideas, sino las ideas mismas representadas en palabras que atienden a estructuras sintácticas y gramaticales, a convenciones sobre puntuación y a normalizaciones sobre la ortografía que no pueden obviarse. La corrección y claridad en la presentación de ideas no sólo es un afeite, “¿o podría, acaso, existir un pensamiento impecable, expresado en un lenguaje incorrecto o deficiente?” (Vélez, 2000: 65).

Debido a que la expresión se vincula con la legibilidad, ¿por qué los entrevistados no evalúan la escritura como tal, una habilidad que conjuga pensamiento y destreza en su presentación por medio de técnicas y normas? Laura ofrece una posible respuesta: “Algunos profesores propician la escritura, pero no tienen conocimientos, entonces no te califican redacción, sino el contenido”. Pero si los profesores insisten en centrarse en el contenido, ¿significa que los alumnos sí se dan a entender? No es el caso: los profesores están acostumbrados a textos tan mal escritos que pueden achacarles ideas implícitas a un texto dislocado, oscuro y superficial: “Se envicia al lector. Éste sabe leer entre líneas” (Laura). En diseño, la mala redacción es “algo que se pasa, se sobrelleva y se sigue” (Mónica).



Con la errada práctica de separar forma de fondo, los entrevistados validan que en la universidad importa más el contenido que la expresión; pero no sólo eso, también que a ellos, como profesores universitarios, no les corresponde enseñar a escribir a los alumnos: “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?’” (Marco). Esta percepción culpabiliza a la educación previa de la poca capacidad escrituraria de los alumnos, una queja común entre los profesores universitarios (Carlino, 2003); pero, también, claudica ante la idea de enseñar a escribir en educación superior.

Los entrevistados entienden la escritura como una competencia general, adquirida de una vez por todas, donde no hay espacio para aprender según la disciplina, la audiencia, el propósito, el contexto institucional. Quizá la universidad debiera aprender de los ámbitos profesionales del diseño, donde se percibe la escritura como una práctica social que los diseñadores en ciernes pueden aprender por medio de la observación, la ejercitación y la ayuda constante de pares y jefes (Dias *et al.*, 1999), a menudo con mayor experiencia. Cuando el diseñador se percata del valor de la escritura para el desarrollo de su trabajo, entonces comienza a practicarla y dominarla; pero si, como sucede en la FH, la escritura sólo es para aprobar un curso, entonces el alumno no la concebirá como un elemento relevante para su profesión (Bazerman, 2012).

## Conclusiones

La investigación pone sobre la mesa cuatro temas que, debido su carácter exploratorio, aquí apenas se esbozan, pero podrían profundizarse

en futuras investigaciones sobre formación inicial de diseñadores:

1. El reconocimiento de las diferencias intradisciplinarias del diseño, puesto que la escritura adquiere diferentes usos y funciones según se trate de un diseñador gráfico o de un arquitecto.
2. La necesidad de valorar los textos multimodales como una alternativa a los consabidos ensayos u otros trabajos de corte eminentemente académico.
3. El reto de los profesores universitarios: enseñar a escribir a sus alumnos no sólo para dominar el lenguaje académico, sino para aprender a lo largo de la vida en diferentes contextos y según diversas demandas.
4. La perjudicial evaluación de textos escritos sólo a partir del contenido, en detrimento de la expresión.

Estos temas son vagamente delineados en estudios sobre escritura académica, porque — como apunta Bazerman (2012)— se han emplazado en ámbitos de educación formal: ahí se recolecta la información a partir de tareas determinadas por las exigencias de los programas educativos. Mientras los avances de la alfabetización académica provengan de estos contextos, otros tipos de escritura más propicios para los diseñadores seguirán siendo relegados (Francis, 2009), junto con la promoción de prácticas innovadoras de enseñanza donde escribir no sólo se realice con fines de evaluación, sino como una actividad sustantiva enmarcada por situaciones, motivos y prácticas de la vida profesional fuera de la universidad.

En este sentido, habría que sopesar si el concepto *alfabetización académica* atiende las necesidades de los alumnos y los profesionales del diseño. Para Carlino (2013: 370), una de las más

reconocidas expertas en el campo, la alfabetización académica es 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”. Esta postura, extendida en estudios sobre el tema, excluye las prácticas del diseño, donde el dominio de una conducta experta no se obtiene sólo por medio de la lectura y la escritura y, aún más ilustrativo, donde continúa la discusión sobre si produce un cuerpo distintivo de conocimiento (que pueda *transmitirse y reproducirse* por escrito). Aunque para otras disciplinas resulte impensable cuestionar la validez de la escritura en la construcción de conocimiento, en diseño, no sólo esto está en juego, sino que todavía existe un agitado debate sobre si su conocimiento es propio o calcado de otras disciplinas (Love, 2002), o uno completamente diverso del producido en ciencias o humanidades (Cross, 2001a), o si la ausencia de un cuerpo de conocimiento es lo realmente singular del diseño, puesto que su esencia radica en actos creativos (Wang y Ilhan, 2009).

Ajeno a este debate, el concepto escritura académica privilegia la cultura escrita, frente a una visual —indefectible para un diseñador—, por lo que valorará más la búsqueda y jerarquización de información, el resumen de datos, la exposición, argumentación y relación de ideas que la imaginación de figuras/formas, la representación gráfica, la creación de espacios u objetos. De esta forma, la escritura académica falla en admitir que la innovación no sólo proviene de ámbitos académicos (Becher y Parry, 2005) y de la palabra escrita: el diseño, al contrario de otras disciplinas, no produce conocimiento, sino comunicación visual y simbólica (diseño gráfico), objetos (diseño industrial) y sistemas complejos (arquitectura y diseño urbano) (Buchanan, 1992).

En ambientes universitarios, la escritura —así, sin adjetivo— es desplazada por la escritura académica,

la única capaz de producir conocimiento. Más que una forma de reflexión, interpretación, (auto)conocimiento, la escritura se reduce a un medio de legitimación (Candlin, 2000): quién es un profesional experto y qué alumnos son capaces de *repetir* exitosamente las prácticas escriturarias típicas de su disciplina. Este hecho resulta el más rebatible: que un alumno domine las claves de la escritura académica no quiere decir que deje de reproducir ideas trilladas o componer textos predecibles donde el saber se reduce al empleo de fórmulas o cierto tipo de vocabulario (Vélez, 2000). La escritura académica no promueve la valoración de diferentes estilos de escritura, sino la hegemonía de *un* estilo, el académico, que muchos diseñadores no volverán a encontrar en su trayectoria profesional. El ensayo resulta un caso paradigmático: debido a su prestigio en la transmisión del saber, es utilizado por la mayoría de los entrevistados sin cuestionar si el género resulta adecuado para el diseño, donde los alumnos deben despojarse del influjo de la escritura para adueñarse de un nuevo lenguaje, el visual.

Otro elemento descartado por el concepto escritura académica es que gran parte de los egresados de carreras del diseño no volverán a pisar un recinto universitario y su formación en escritura académica poco les redituará en ámbitos profesionales en que: a) Interesa más la capacidad creativa del diseñador para solucionar las necesidades de los clientes. b) Se requieren competencias textuales diferentes a las de ámbitos académicos, puesto que el diseñador ha de emitir ideas, tanto de forma oral como escrita, a personas ajenas al diseño, como los clientes. c) Se espera que los diseñadores escriban según las convenciones profesionales, cuyas prácticas serían censuradas en algunos cursos universitarios: escritura en pares o equipos, apropiación de investigación o textos producidos por subalternos, presentación de idénticas propuestas varias veces (Dias *et al.*, 1999). Aunado a esto, valdría sopesar que si la intervención de los diseñadores en los debates pedagógicos ha jugado un papel periférico, posiblemente



se deba al dilema que enfrentan: cuando dominen el discurso apropiado para participar en la palestra académica quizá la hegemonía de la escritura académica, su asunción como medio legítimo de producción de conocimiento, les impedirá ver aquello que excluye (García, 2015).

En relación con la escritura como producto y la valoración exclusiva del contenido, se colige que en diseño se escribe para demostrar lo aprendido, en un contexto de evaluación y promoción propio de la educación superior, donde los estudiantes escriben para pasar un curso, pero no para aprender. Esto refuerza la dicotomía entre la escritura como producto y la escritura como proceso. Ésta última, a pesar de su carácter inconcluso y en tránsito, tiene tanto valor como la escritura terminada y editada. La educación que valora la escritura como producto asume la escritura como algo acabado, susceptible de ser calificado con fines de selección y posicionamiento. En cambio, escribir para aprender asume la escritura no como una actividad exclusiva de ciertos ámbitos (la academia) o que se agota en un trabajo, sino como una labor continua que, a fuerza de ejercitarse, impulsa la creación de una postura, la formación de un pensamiento, el cuestionamiento de normas y convenciones (Gere, 1985); no necesariamente se produce para ser revisada por un profesor o para obtener una calificación. En México, Porter (2007) ha promovido este tipo de escritura: una metodología basada en la narración autobiográfica que insta a los futuros diseñadores a escribir al margen de métodos preestablecidos para desarrollar una voz profesional dentro y fuera de la universidad que los apoye en su actividad principal, diseñar.

Si en diseño, durante el proceso formativo de licenciatura, en lugar de promover la escritura académica como una *herramienta* para aprender o ejercitarse como un especialista se decidiera impulsar la escritura de textos multimodales como un camino para pensar, entonces los profesores, más que restringir la escritura a la producción de textos para la evaluación ocasional, podrían promover una escritura incesante y recursiva. Ésta alentaría una nueva perspectiva: los alumnos no escribirían por encargo, sino que escribir les permitiría repasar situaciones inciertas; evaluar actuaciones; reflexionar sobre escenarios problemáticos; ir y venir en la creación de un concepto; reformular procesos, profundizar ideas sin necesidad de apresurar conclusiones, y desentrañar qué significa ser un diseñador en determinados contextos. Así, los alumnos percibirían la escritura no como un requisito más, sino como una vía para comprender su entorno y comprenderse a sí mismos y, así, quizá se conviertan en diseñadores críticos, perspicaces, analíticos.

Una escritura con las anteriores características sería una plataforma para todos los estudiantes de licenciatura de diseño. A los que quisieran continuar con un posgrado y, posiblemente, ingresar a la academia, les daría el oficio de escribir constantemente para cuestionar, comprobar, investigar y publicar. A los que incursionaran en el campo profesional, les permitiría perfeccionar diferentes estilos de escritura (personal, creativo, corporativo...) y establecer soluciones para sus clientes. Asimilar la escritura de esta forma integra a todos los estudiantes universitarios de diseño, tanto aquellos que perseguirán una carrera académica como aquellos que se dedicarán a diseñar. ■

## Referencias

- Bazerman, Charles (2012), "Writing, cognition, and affect from the perspectives of sociocultural and historical studies of writing", en Virginia Berninger (ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*, Nueva York, Psychology Press, pp. 89-104.
- Becher, Tony y Sharon Parry (2005), "The endurance of the disciplines", en Ivar Bleiklie y Mary Henkel (eds.), *Governing knowledge. A study of continuity and change in higher education*, vol. 9, Dordrecht, Springer, pp. 133-144.
- Borg, Erik (2012), "Writing differently in art and design: innovative approaches to writing tasks", en Lisa Clughen y Christine Hardy (eds.), *Writing in the disciplines. Building supportive cultures for student writing in UK higher education*, Bingley, Emerald, pp. 169-186.
- Borg, Erik (2010), "The experience of writing a practice-based thesis in Design", tesis de doctorado, University of Leeds, <<http://etheses.whiterose.ac.uk/3745/>> [Consulta: octubre de 2016].
- Buchanan, Richard (1992), "Wicked problems in design thinking", en *Design Issues*, vol. 8, núm. 2, pp. 5-21.
- Camps, Anna y Montserrat Castelló (2013), "La escritura académica en la universidad", en *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 1, pp. 17-36.
- Candlin, Fiona (2000), "Practice-based doctorates and questions of academic legitimacy", en *International Journal of Art and Design Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 96-101.
- Carlino, Paula (2003), "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", en *Educere*, vol. 6, núm. 20, pp. 409-420.
- Carlino, Paula (2013), "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Carrasco, Alma, María Teresa Fátima Encinas, María Cristina Castro y Guadalupe López (2013), "Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 349-354.
- Cassany, Daniel (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Castelló, Montserrat (2014), "Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones", en *Enunciación*, vol. 19, núm. 2, pp. 346-365.
- Charmaz, Kathy (2006), *Constructing grounded theory. A practical guide thorough qualitative analysis*, Londres, Sage.
- Cremer, Phyllis (2000), "The 'personal' in university writing: uses of reflective learning journals", en Mary R. Lea y Barry Stierer (eds.), *Student writing in higher education: new contexts*, Buckingham, SRHE/Open University, pp. 97-111.
- Cross, Nigel (2001a), "Designerly ways of knowing: design discipline versus design science", en *Design Issues*, vol. 17, núm. 3, pp. 49-55.
- Cross, Nigel (2001b), "Design cognition: results from protocol and other empirical studies of design activity", en Charles Eastman, Mike McCracken y Wendy Newstetter (eds.), *Design knowing and learning: cognition in design education*, Amsterdam, Elsevier, pp. 79-103.
- Cross, Nigel (1995), "Discovering designability", en Richard Buchanan y Victor Margolin (eds.), *Discovering design. Explorations in design studies*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 105-120.
- Curry, Mary y Theresa M. Lillis (2003), "Issues in academic writing in higher education", en Caroline Coffin, Mary Jane Curry, Sharon Goodman, Ann Hewings, Theresa M. Lillis y Joan Swann, *Teaching academic writing. A tool kit for higher education*, Londres, Routledge, pp. 1-18.
- Dias, Patrick, Aviva Freedman, Peter Medway y Anthony Paré (1999), *Worlds apart: acting and writing in academic and work place contexts*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Echeverría, Javier, Auxkin Galarraga y Liliana Rocca (2014), *Formación y trayectorias profesionales de los artistas vascos: resultados de la encuesta INNOCREA 2013*, País Vasco, Universidad del País Vasco.
- Flower, Linda y John R. Hayes (1981), "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, vol. 32, núm. 4, pp. 365-387.



- Francis, Pat (2009), *Inspiring writing in art and design: taking a line for a write*, Bristol, Intellect.
- García, Vanessa (2015), “Entre la profesión inicial y la profesión académica: el dilema de los diseñadores gráficos de la UASLP”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 174, pp. 127-151.
- Gardner, Sheena y Hilary Nesi (2013), “A classification of genre families in university student writing”, en *Applied Linguistics*, vol. 34, núm. 1, pp. 25-52.
- Gee, James Paul (1998), “What is literacy?”, en Vivian Zamel y Ruth Spack (eds.), *Negotiating academic literacies. Teaching and learning across languages and cultures*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 51-59.
- Gere, Anne Ruggles (1985), “Introduction”, en Anne Ruggles Gere (ed.), *Roots in the sawdust. Writing to learn across the disciplines*, Urbana, National Council of Teachers of English, pp. 1-8.
- Goldschmidt, Gabriela (1999), “Design”, en Mark A. Runco y Steven R. Pritzker (eds.), *Encyclopedia of creativity*, vol. 1, San Diego, Academic Press, pp. 525-535.
- Henry, Jim (2000), *Writing work place cultures. Anarchaeology of professional writing*, Urbana, Southern Illinois University Press.
- Kuckartz, Udo (2014), *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice and using software*, Londres, Sage.
- Lawson, Bryan (2001), “The context of mind”, en Peter Lloyd y Henri Christiaans (eds.), *Designing in context: proceedings of Design Thinking Research Symposium 5*, Delft, Delft University Press, pp. 133-148.
- Lawson, Bryan (2005), *How designers think. The design process demystified*, Oxford, Architectural Press.
- Lillis, Theresa M. (2001), *Student writing: access, regulation, desire*, Londres, Routledge.
- Lillis, Theresa M. y Mary Scott (2007), “Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy”, en *Journal of Applied Linguistics*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-32.
- Love, Terence (2002), “Constructing a coherent cross-disciplinary body of theory about designing and designs: some philosophical issues”, en *Design Studies*, vol. 23, núm. 3, pp. 345-361.
- Medway, Peter (2002), “Fuzzy genres and community identities: the case of architecture students’ sketch books”, en Richard M. Coe, Lorelei Lingard y Tatiana Teslenko (eds.), *The rhetoric and ideology of genre*, Cresskill, Hampton Press, pp. 123-154.
- Miles, Matthew B., Michael Huberman y Johnny Saldaña (2014), *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*, Thousand Oaks, Sage.
- Navarro, Federico (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, <[http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Navarro\\_2012\\_Que-son-los-generos-profesionales.pdf](http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Navarro_2012_Que-son-los-generos-profesionales.pdf)> [Consulta: diciembre de 2015].
- Patton, Michael Quinn (2002), *Qualitative research and evaluation methods*, Thousand Oaks, Sage.
- Pile, John F. (1979), *Design: purpose, form and meaning*, Amherst, The University of Massachusetts Press.
- Porter, Luis (2007), *Entrada al diseño. Juventud y universidad*, México, UAM.
- Sánchez, Jorge J. (2013), “Puntuación y conexión”, en José M. Bustos, *Arquitectura. Fundamentos discursivos del texto escrito en español*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 137-155.
- Schön, Donald A. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- Shreeve, Alison, Ellen Sims y Paul Trowler (2010), “A kind of exchange’: learning from art and design teaching”, en *Higher Education Research & Development*, vol. 29, núm. 2, pp. 125-138.
- Stake, Robert E. (1978), “The case study method in social inquiry”, en *Educational Researcher*, vol. 7, pp. 5-8.
- Street, Brian (2003), “What’s new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”, en *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 77-91.
- Trowler, Paul (2013), “Can approaches to research in

- art and design be beneficially adapted for research into higher education?” en *Higher Education Research & Development*, vol. 32, núm. 1, pp. 56-69.
- Valles, Miguel S. (2000), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis.
- Vélez, Jaime Alberto (2000), *El ensayo. Entre la aventura y el orden*, Bogotá, Taurus.
- Visser, Willemien (2009), “Design: one, but in different forms”, en *Design Studies*, vol. 30, núm. 3, pp. 187-223.
- Wang, David y Ali O. Ilhan (2009), “Holding creativity together: a sociological theory of the design professions”, en *Design Issues*, vol. 25, núm. 1, pp. 5-21.
- Wilson, Gillian (2012), “Is academic writing the most appropriate complement to art students’ practice?”, tesis de doctorado, The Open University, <<http://www.research.ucreative.ac.uk/2020/1/GillWilsonThesis.pdf>> [Consulta: octubre de 2015].
- Zimring, Craig y David Latch (2001), “Defining design between domains: an argument for design research á la carte”, en Charles M. Eastman, W. Michael McCracken y Wendy C. Newsletter (eds.), *Design knowing and learning: cognition in design education*, Kidlington, Elsevier, pp. 125-146.

**Cómo citar este artículo:**

García Díaz, Vanessa (2018), “La diversidad en entredicho. Diseño y escritura académica en la UASLP”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IX, núm. 24, pp. 152-171, 10.22201/iisue.20072872e.2018.24.3366 [consulta: fecha de última consulta].