

La práctica del diseño como proceso complejo situado en la formación universitaria

Paola Guadalupe Gracia-Olivas y
Arodi Morales-Holguín ⁽¹⁾

Resumen: Este trabajo indaga en la percepción del proceso de diseño como un fenómeno complejo y no lineal, a partir de la perspectiva de estudiantes de diseño gráfico de dos universidades en México. El objetivo es analizar las concepciones y construcciones juveniles sobre la metodología proyectual, la identidad y la incertidumbre, partiendo de un análisis del discurso basado en los niveles de Tanius Karam. Ello permitió identificar categorías que cohabitan en la práctica estudiantil, revelando una tensión entre el modelo lineal heredado de la academia y una experiencia situada que emerge de la subjetividad, el capital cultural y la reflexión en la acción. Los resultados sugieren que, si bien los estudiantes operan desde la complejidad, carecen de un marco conceptual institucionalizado para nombrar su práctica, situándose en una zona liminal. Este hallazgo subraya la necesidad de repensar las dinámicas pedagógicas hacia modelos educativos más dinámicos y holísticos que integren la biografía del diseñador como recurso epistemológico.

Palabras clave: Diseño gráfico - Pensamiento complejo - Estudiantes - Proceso creativo - No-linealidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 140]

⁽¹⁾ Ver CVs en pp. 140-141

Introducción

En la actualidad, la enseñanza del diseño gráfico enfrenta el reto de superar el paradigma teórico de la linealidad frente a contextos emergentes como la inteligencia artificial generativa y la interdisciplina. Sánchez Ramos y Montoya López (2025) señalan explícitamente que la formación sigue anclada a una secuencia lógica que no responde a los procesos multidisciplinares y dinámicos situados en la complejidad del mundo contemporáneo. Esta “linealidad heredada” no solo limita la capacidad de respuesta ante problemas sistémicos, sino que ignora la naturaleza caótica y recursiva de la creación humana.

En México, investigaciones recientes han destacado que la formación en diseño presenta carencias que solo modelos de pensamiento complejo con visión sistémica podrían subsanar (Arévalo, 2019; Morales, 2024). Este debate cobra relevancia al observar cómo la evaluación de aprendizajes y la práctica docente comienzan a ser cuestionadas desde un recurso epistemológico complejo (García, Morales y Buitrago, 2024). La necesidad de este enfoque radica en que el diseño no es un mero acto técnico, sino un sistema de ordenamiento social donde el diseñador actúa como un codificador de mensajes cargados de intención y biografía.

En Latinoamérica, se identifica que el pensamiento complejo y el aprendizaje permanente son esenciales para los nuevos modelos educativos, desplazando la noción del diseño como una serie de pasos fijos hacia una práctica integradora de saberes (Ramírez-Montoya, 2024; Ceja Bravo, 2020). No obstante, la perspectiva anglosajona ya ha advertido que la linealidad suele ser una característica del aprendizaje novato (modelo “waterfall”), mientras que el experto tiende a saltar entre fases, sugiriendo que el proceso es, en esencia, un “rizoma” funcional y no una secuencia rígida (Teal, 2010; Lande, 2014).

Esta investigación se sitúa en esa tensión: la diferencia entre el diseño que se enseña y el diseño que se vive y se encarna en la realidad de las y los jóvenes contemporáneos. A través de un análisis del discurso multimodal y crítico, se busca desentrañar cómo los estudiantes de diseño gráfico de dos universidades mexicanas, una pública y otra privada, narran su encuentro con la incertidumbre, la identidad y la metodología. Se asume, siguiendo a Gabriel Maher (2020), que ningún diseño es neutro, ya que el acto de diseñar contribuye a dar forma a identidades.

Marco Teórico

1. Complejidad y Diseño: Más allá de la linealidad proyectual

El diseño gráfico, tradicionalmente guiado por el modelo proyectual Munari (1981), se ha estructurado como una secuencia lógica: problema, definición, datos, creatividad, materiales, experimentación y solución. Si bien este esquema permitió la profesionalización de la disciplina, Munari también lo conceptualizaba como una realidad que supera lo técnico, abriendo soluciones a través de actos reflexivos sostenidos en el tiempo. Sin embargo, la educación formal a menudo ha reducido esta riqueza a una “línea recta” que los estudiantes deben seguir para validar su aprendizaje.

Frente a esta visión, Edgar Morin (1999) propone el pensamiento complejo como un paradigma que reconoce la multidimensionalidad de los fenómenos. En el diseño, esto implica entender que el proceso no es universal ni lineal, sino un conocimiento situado que debe ser resignificado en contextos regionales como son las zonas que comprenden México. La complejidad asume que el orden y el desorden coexisten; por lo tanto, el diseño deja de ser una resolución técnica de problemas para convertirse en una práctica recursiva donde el contexto produce al diseñador y este, a su vez, produce el contexto.

Para profundizar en la no-linealidad, Teal (2010) introduce el concepto de “rizoma” de Deleuze y Guattari. A diferencia de una estructura arbórea o jerárquica, el rizoma no tiene centro ni orden estricto; es un sistema de conexiones múltiples donde cualquier punto puede conectarse con otro. Esta “complejidad funcional” explica por qué los diseñadores expertos saltan etapas, regresan a la investigación o encuentran soluciones en el error azaroso.

Esta dinámica se vincula con lo que Donald Schön (1983) denomina “reflexión en la acción”. En lugar de aplicar una teoría preestablecida a un caso práctico, el diseñador profesional entabla un diálogo con la situación: “piensa mientras hace”. Aquí, el “insight” o la iluminación creativa no aparece necesariamente al inicio tras un análisis de datos, sino que emerge durante la manipulación de materiales y formas. El diseño es, entonces, un “proceso abierto” que conduce a acciones impredecibles respecto a la definición racional inicial (Reyes, 2012).

Por otra parte, el acto de diseñar está anclado a la biografía del sujeto. Pierre Bourdieu (1979) define el “habitus” como un sistema de disposiciones duraderas que los individuos adquieren a través de su historia personal y social. En el diseño gráfico, este habitus se manifiesta en las “narrativas de origen” de los estudiantes. La vocación a menudo se narra como una naturalización de un capital cultural heredado (por ejemplo, familias de artistas) o como una construcción a través del consumo mediático.

Stuart Hall (2020) posiciona al diseñador como un codificador que genera discursos intencionales a través de imágenes y formas. Estas formas no son inocentes; llevan consigo la impronta del territorio y la historia del creador. El concepto de “diseño situado” implica que la práctica no puede comprenderse fuera de su contexto sociocultural, territorial y biográfico. En Sonora, un estado mexicano fronterizo con fuertes corrientes migratorias y una identidad visual marcada por el contraste entre lo local y lo global, el diseño se convierte en un espacio para negociar estas pertenencias. De este modo, el objetivo de este trabajo se centra en analizar las concepciones y construcciones entre los jóvenes sobre la metodología proyectual, la identidad y la incertidumbre, considerando dicha región, partiendo de un análisis del discurso basado en los niveles definidos por Tanius Karam (2005).

Metodología

La investigación parte de un paradigma interpretativo-crítico, utilizando la entrevista semi-estructurada como herramienta principal para acceder a las interpretaciones que los jóvenes hacen de su propia práctica. Se trabajó con una población de 16 estudiantes de Diseño Gráfico en Hermosillo, Sonora (9 mujeres, 5 hombres y una persona no binarie, entre 19 y 22 años), provenientes de la Universidad de Sonora (pública) y la Universidad del Valle de México (privada). La decisión muestral, se realizó de manera intencional y no probabilística, ya que en los estudios cualitativos la selección se lleva a cabo con informantes que aporten riqueza informativa, diversidad de discursos y profundidad sobre el objeto de estudio (Valles, 2000).

El instrumento para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada que, según Valles (2007), representa una interacción conversacional flexible y no estandarizada entre investigador y el informante, orientada a obtener descripciones ricas, profundas y contextualizadas de experiencias subjetivas, significados, percepciones y representaciones sociales. Esto permitió llevar a cabo un análisis del discurso que las y los jóvenes elaboran sobre el diseño y la publicidad en México. El instrumento está compuesto por 20 preguntas abiertas que abarcaron las dimensiones de Proceso creativo, Género y cuerpo, Clasismo y Racialidad. Para los objetivos de este trabajo, se hace un análisis de la dimensión “Proceso Creativo e influencias”.

El análisis del discurso se fundamentó en la propuesta de Karam (2005), a través del cual se busca analizar prácticas discursivas concretas con el fin de revelar cómo operan el poder y la ideología en la producción y movilización del sentido, se combina con enfoques enunciativos, semióticos y materialistas, dando no una receta rígida sino una posibilidad abierta para compartir con otras teorías.

La propuesta de Karam se sostiene de cinco niveles, los cuales permiten transitar de lo superficial a lo profundo para encontrar los efectos de sentido:

1. Nivel textual-superficial: Captar las estructuras elementales del relato (lo que se dice) para establecer cómo el discurso intenta simular una verdad.

2. Nivel enunciativo: Analizar las posiciones del sujeto (ethos) y su compromiso afectivo o tonalización (certeza, duda o resistencia) ante lo que enuncia.

3. Nivel de estructuras profundas: Buscar la no-linealidad como forma de resistencia. Aquí se rompe el flujo esperado del relato para confrontar el poder institucional que dicta cómo “debe” ser el diseño.

4. Nivel sociocultural: Vincular las raíces personales (raíces biográficas) con los procesos macrosociales de dominación, ideología y capital simbólico.

5. Nivel de ausencias/opacidades: Identificar lo que no se dice o las “palabras prohibidas” (tabúes), como el silencio sobre el cliente o las metodologías formales.

Resultados y Discusión

Hallazgos de las dimensiones analizadas

1. La negación de la linealidad como marcador identitario

El hallazgo más denso y recurrente es la necesidad de los estudiantes de distanciarse de la secuencia lógica enseñada en las aulas. La frase “No es lineal” funciona como una formación discursiva de resistencia ante el modelo pedagógico dominante.

El Informante 1 afirma categóricamente: “No es lineal... definitivamente mi proceso es no lineal”1M19. Por su parte, el Informante 2 confiesa: “La verdad no es un proceso muy ordenado... siempre voy modificando sobre la marcha”. Esta repetición no es casual; constituye una manera de proteger la identidad creativa frente a una metodología que perciben como una imposición externa. Sin embargo, existe una “zona liminal”: los estudiantes saben lo que su proceso “no es” (lineal), pero les cuesta articular con claridad qué es po-

sitivamente, cayendo a veces en descripciones vagas como “no tengo un orden específico” (Informante 4).

Desde la lente de Karam (2005), esta repetición funciona como un marcador identitario: el estudiante sabe lo que su proceso “no es” (lineal), pero habita una zona liminal donde aún no logra articular positivamente qué es lo que “sí es”. Este vacío discursivo revela que la complejidad es vivida como experiencia intuitiva o aprendida más informalmente, lo que genera que los sujetos describan sus procesos como “no muy ordenados” o sin un “orden específico”, interpretando la ausencia de pasos fijos como una falta de orden personal y no como una característica funcional de la práctica colectiva y académica.

2. El diseño como “reflexión en la acción” y emergencia

Los estudiantes describen una práctica donde la idea no precede al acto, sino que surge de él. El Informante 6 es el ejemplo más claro de la “reflexión en la acción”: “Casi siempre empiezo a mano. Hago bocetos con lápiz en un cuaderno. Incluso si no tengo ninguna idea clara, empiezo a dibujar para ver qué es lo que sale”. Esto coincide con la visión de un “proceso abierto” donde el resultado final puede ser “completamente distinto a lo que pensé al principio” (Informante 1).

Esta dinámica “volumétrica” abraza lo inesperado. El Informante 7 describe que su flujo empieza con figuras básicas y formas fluidas que se organizan conforme avanza la información, admitiendo que “no es un proceso completamente lineal”. Aquí, el diseño se narra como un diálogo con los materiales (digitales o físicos), validando la idea de que el “insight” es una síntesis entre estímulos externos e intención interna que ocurre durante el proceso.

3. Identidad y origen: Las raíces como capital simbólico

Las entrevistas produjeron narrativas de origen que funcionan como mitos fundacionales. Se identificaron tres formas de legitimación de la identidad como diseñador:

- **Herencia familiar y linaje artístico:** El Informante 7 construye un árbol genealógico completo: “mi prima es diseñadora gráfica... mis papás fueron diseñadores y mi abuela es restauradora”. Este discurso naturaliza la vocación como un capital cultural heredado: “sabes cómo de que me sienta presionada, pero sí amenazan”. El Informante 2 también recuerda ver a su padre pintar al óleo como el punto de inicio de su interés por el color.
- **La experiencia migratoria y la mirada del “sur”:** El Informante 1 sitúa su sensibilidad visual en la desterritorialización de sus padres: “Ellos son del sur (Estado de México), pero se mudaron para acá... nunca dejaron de ser del sur, y de alguna u otra manera nos transmitieron eso a nosotros”. La diferencia entre los paisajes y la estética del centro del país frente a Sonora activó su mirada crítica: “Para mí, especialmente la música y las portadas de los álbumes que escuchaban en casa fueron lo que más me inspiró”.
- **La cultura digital como sustituto del linaje:** El Informante 15 representa la ruptura generacional: “en mi familia no hay diseñadores... yo saqué más el arte de internet. Me crié viendo artistas y piezas en internet, y eso es lo que más ha influido en mi forma de diseñar”. El internet sustituye aquí a la familia como fuente de capital simbólico.

Se identifica que emergen dos posiciones enunciativas que tensionan el aprendizaje formal. Por un lado, el diseñador-artista, que valida su práctica desde la exploración estética y la “reflexión en la acción”. El Informante 6 ejemplifica este diálogo con la situación al decir: “Incluso si no tengo ninguna idea clara, empiezo a dibujar para ver qué es lo que sale”. En esta postura, el diseño es un proceso abierto e impredecible donde el *insight* no es el punto de partida, sino una emergencia del hacer

4. La tensión entre la práctica creativa y el sistema educativo

Una categoría crítica es la oposición entre la “personalidad” del estudiante y el “sistema”. El Informante 4 es particularmente revelador: “Desde el sistema educativo siempre nos han enseñado a ser muy metodológicos. Sin embargo, por mi personalidad me cuesta mucho seguir los métodos que enseñan, y eso me ha hecho atorarme bastante”. Este informante señala que, aunque la escuela impone un orden, en el “mundo laboral es diferente”, sugiriendo que el diseño debería permitir un método propio.

Esta tensión evidencia que la metodología institucionalizada se percibe como una barrera o una carga administrativa más que como una herramienta útil. El estudiante siente que debe “fingir” un orden para cumplir con el maestro, mientras su práctica real ocurre en el caos creativo. Por otro lado, surge el diseñador en tensión con el sistema, representado nítidamente por el Informante 4, quien identifica un conflicto entre su “personalidad” y el “sistema educativo”. Al enunciar que “nos han enseñado a ser muy metodológicos [...] pero me cuesta mucho seguir los métodos”, el sujeto sitúa a la metodología institucional encaminada a los procesos lineales, como una imposición externa que provoca conflictos o atascamiento. Esta dicotomía sugiere que el modelo pedagógico lineal es percibido como un mecanismo de control que el estudiante debe simular para cumplir con la “voluntad” del maestro, mientras que su práctica real ocurre en el rizoma de la subjetividad.

5. Ausencias y silencios: El usuario desaparecido

Siguiendo los niveles de Karam y Foucault, lo que no se dice es tan importante como lo que se dice. En los discursos de los 16 estudiantes, es notable la ausencia casi total del usuario, el cliente o el problema estratégico. El Informante 1 es la única excepción: “Me enfoco en las personas: qué es lo que quiero comunicar y qué es lo que quiero que sientan”. El resto de los informantes centran su discurso en la autoexpresión: “expresar lo que tengo en mi mente” (Informante 5) o “lo que yo quiero dar a entender” (Informante 3). El diseño se narra como una búsqueda de estilo personal e inspiración, no como una resolución de necesidades funcionales rígidas.

Un análisis de los silencios (Karam, 2005) revela que el discurso del usuario al centro, como en el caso del Design Thinking, no ha permeado la subjetividad de los estudiantes, a pesar de su ubicuidad académica. Salvo el Informante 1, que menciona enfocarse en lo que las personas “sienten”, el resto narra el diseño como una forma de autoexpresión personal (“expresar lo que tengo en mi mente”). Asimismo, existe una opacidad teórica: los estudiantes describen procesos complejos, sistémicos e iterativos, pero no poseen el vocabulario del pensamiento complejo (interdisciplina, emergencia, retroalimentación) para nombrarlos, lo que tiene que ver tanto con su proceso de formación como con las prácticas académicas más naturalizadas.

Esto nos lleva a concluir que los estudiantes apuestan y creen más en la intuición o inspiración que en procesos formales para la construcción de soluciones gráficas, a pesar de que existe evidencia de que seguir procesos metodológicos permiten una mayor profundidad teórica, analítica y creativa. En ello, podríamos deducir que algún punto de la enseñanza-aprendizaje está fallando, lo cual terminará teniendo repercusión en algún punto en la práctica profesional. Coyuntura que debe ser rescatada y atendida.

6. El diseño situado y el espacio físico

El proceso complejo también es un proceso espacial. El Informante 3 destaca la necesidad de un entorno específico: “Necesito diseñar en un lugar que me inspire. Normalmente me voy a un café”. El lugar no es un accesorio, sino un elemento constitutivo del proceso. Esto ilustra el principio de recursividad de Morin (1999): el entorno físico produce un estado mental en el diseñador que permite la emergencia del diseño.

Códigos emergentes y análisis de las dimensiones

Con el fin de condensar los códigos resultantes, se presenta la *tabla 1*, la cual constituye una cartografía situada que articula las voces de los 16 informantes clave, lo que permite indagar en la tensión entre el capital cultural heredado y la incertidumbre de la práctica vivida, tal como se analizó en las líneas anteriores. Al habitar esta zona liminal, los perfiles presentados operan como un rizoma de subjetividades que desestabiliza la linealidad académica para dar paso a una comprensión del diseño como un proceso complejo, donde la identidad y el territorio actúan como ejes fundamentales de la emergencia creativa.

Categoría	Referente Institucional (Dominante)	Práctica Estudiantil (Situada)	Representación Social
Flujo	Linealidad (Munari)	Rizoma / Salto entre fases	El diseño como “caos controlado”.
Origen	Técnica y Académica	Herencia / Internet / Vivencia	El diseño como “don” o “estilo de vida”.
Método	Pasos lógicos	Reflexión en la acción	“Hacer para pensar”.
Sujeto	Solucionador de problemas	Diseñador-Artista	El diseño como autoexpresión.

Tabla 1. Dimensiones del discurso estudiantil sobre el proceso complejo de diseño. Elaboración: propia.

El análisis del material discursivo permite identificar que la práctica del diseño en los estudiantes sonorense no constituye un proceso técnico estandarizado, sino un fenómeno recursivo donde la subjetividad, el territorio y la formación académica entran en un diálogo constante. Siguiendo la propuesta de Morales y Cabrera (2017), esta transición de la linealidad a la complejidad se manifiesta en el discurso como un debate entre el “orden” metodológico heredado y la “incertidumbre” de la experiencia vivida.

Conclusiones

Los resultados de la investigación permiten identificar que los estudiantes de diseño gráfico en Sonora habitan una zona liminal: han superado la visión lineal del diseño en su práctica cotidiana viviéndola como un fenómeno complejo, subjetivo y situado, pero carecen de las herramientas conceptuales para nombrar y validar esa complejidad ante la institución. El modelo lineal funciona como un discurso de poder que los jóvenes niegan mediante la afirmación de su propia personalidad y biografía, pero sin lograr articular todavía un modelo alternativo sólido.

El diseño emerge como un sistema de ordenamiento social donde el género, la identidad territorial y el capital cultural no son variables externas, sino el motor mismo de la creación. La tensión identificada entre el “diseñador-artista” (que busca expresión) y el “sistema educativo” (que busca metodología) revela una crisis en la pedagogía tradicional del diseño.

Es imperativo que la enseñanza del diseño en Sonora y en México transite hacia una pedagogía de la complejidad. Esto implica dejar de enseñar el diseño como una receta de pasos y empezar a enseñarlo como una “práctica de resistencia” y construcción identitaria. Las universidades deben convertirse en semilleros donde se valide la incertidumbre, el error y la historia de vida del estudiante como recursos profesionales legítimos. Solo así podremos dotar a los futuros diseñadores de un vocabulario que haga justicia a la riqueza y la complejidad de la realidad en la que habitan.

El paradigma tradicional funciona todavía como un discurso de poder dominante ante el cual el joven se posiciona de forma reactiva, pero sin lograr articular todavía un contradiscurso epistemológico sólido. Como sostienen Morales y Cabrera (2017), es necesario trascender el debate entre orden y caos para comprender que el diseño es, en sí mismo, un sistema complejo y meta-disciplinar. Los resultados demuestran que los estudiantes ya practican un diseño situado y holístico, donde el espacio físico (el “café” como lugar de inspiración) y las raíces socioculturales (la migración o el linaje familiar) son componentes constitutivos del proceso y no variables externas. Sin embargo, la persistencia de una evaluación académica basada en etapas “normalizadas” obliga al estudiante a ocultar su intuición y sus afectos, alejándolo de su rol como codificador con agencia capaz de resistir las narrativas visuales predominantes.

Finalmente, esta investigación subraya la urgencia de transitar hacia una pedagogía de la complejidad en las universidades de la región. No basta con enseñar “métodos” que el estudiante percibe como ajenos; es imperativo dotarlos de un marco conceptual que valide la reflexión en la acción, la incertidumbre, e incluso la biografía personal como recursos profesionales legítimos. El diseño debe dejar de entenderse como una resolución técnica de problemas para asumirse como una práctica que desafíe la linealidad simplificadora de la tradición occidental, lo cual promoverá la formación de diseñadores con perspectivas más amplias y capaces de articular al diseño con otros conocimientos o disciplinas, fundamental para ser eficientes en el mundo actual, caracterizado por una ascendente complejidad.

Bibliografía

- Arévalo, A. (2019). Pensamiento complejo e interacción interdisciplinaria en el diseño en México.
- Barthes, R. (2014). *Mitologías*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Ceja Bravo, L. A. (2020). Pensamiento complejo y práctica integradora de saberes. *Zinco-grafía*, 4(8), 78-94.
- García Cordero, M. S., Buitrago López, Y. C., y Morales-Holguín, A. (2024). Perspectivas actuales de la evaluación de aprendizajes en diseño gráfico. Acercamientos a la complejidad. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 27(228). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi228.11329>
- Geertz, C. (2008). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. En *The cultural geography reader*. Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Juárez Cid, M. D. P. J. (2016). Pensamiento complejo como paradigma educativo en México: Implicaciones y retos para la práctica docente. *ACTAS*, 3.
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal México*, 2(3).
- Lande, M. (2014). Methods for assessing epistemic identities: Student representations of design and engineering practice. *ASEE Annual Conference & Exposition*.
- Morales-Holguín, A. (2024). Complejidad e interdisciplinariedad como factor clave para el emprendimiento y desarrollo del diseñador. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (228), 69-80. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi228.11322>
- Morales-Holguín, A., y Cabrera-Becerra, V. (2017). Debate teórico-metodológico sobre diseño gráfico: de la linealidad a la complejidad. *Intersticios sociales*, (13), 0-28.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Munari, B. (1981). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Gustavo Gili.
- Ramírez-Montoya, M. S. (2024). Formación en pensamiento complejo en instituciones latinoamericanas.
- Sánchez Ramos, M. E., & Montoya López, M. (2025). El pensamiento complejo en la elaboración de imágenes en la IA generativa. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (272), 129-143.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Teal, R. (2010). Developing a (non-linear) practice of design thinking. *International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 294-302.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 177-234). Madrid: Síntesis Editorial.
- Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). Cis.

Abstract This work investigates the perception of the design process as a complex and non-linear phenomenon, based on the perspective of graphic design students from two universities in Sonora, Mexico. The objective is to analyze youthful conceptions and constructions regarding project methodology, identity, and uncertainty, based on a discourse analysis using Tanius Karam's levels. This allowed for the identification of categories that coexist in student practice, revealing a tension between the linear model inherited from academia and a situated experience that emerges from subjectivity, cultural capital, and reflection-in-action. The results suggest that, although students operate from complexity, they lack an institutionalized conceptual framework to name their practice, placing themselves in a liminal zone. This finding underlines the need to rethink pedagogical dynamics toward more dynamic and holistic educational models that integrate the designer's biography as an epistemological resource.

Keywords: Graphic Design, Complex Thinking, Students, Creative Process, Non-linearity.

Resumo Este trabalho investiga a percepção do processo de design como um fenômeno complexo e não linear, a partir da ótica de estudantes de design gráfico de duas universidades em Sonora, México. O objetivo é analisar as concepções e construções juvenis sobre a metodologia do projeto, identidade e incerteza, com base em uma análise do discurso fundamentada nos níveis de Tanius Karam. Isso permitiu identificar categorias que coabitam na prática discente, revelando uma tensão entre o modelo linear herdado da academia e uma experiência situada que emerge da subjetividade, do capital cultural e da reflexão na ação. Os resultados sugerem que, embora os alunos operem a partir da complexidade, carecem de um referencial conceitual institucionalizado para nomear sua prática, situando-se em uma zona liminal. Essa descoberta ressalta a necessidade de repensar as dinâmicas pedagógicas em direção a modelos educacionais mais dinâmicos e holísticos que integrem a biografia do designer como recurso epistemológico.

Palavras-chave: Design gráfico, Pensamento complexo, Estudantes, Processo criativo, Não linearidade.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo.]

Paola Guadalupe Gracia-Olivas. Doctora y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora, Licenciada en Diseño Gráfico por la Universidad del Valle de México. Miembro del sistema Nacional de Investigadores. Actualmente es becaria de Estancias Posdoctorales por México en el Departamento de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Sonora. Investigación sobre interdisciplina, diseño, cultura digital, representaciones y género. Actualmente es docente en la Universidad del Valle de México, campus

Hermosillo. Correo: graciaolivas.paola@gmail.com. Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=hsQ_6GMAAAJ&hl=en&oi=ao
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0368-5146>

Arodi Morales-Holguín. Doctor en Diseño (UAEM), Maestro en Administración, Master en Publicidad y Marketing, Licenciado en Diseño Gráfico. Es profesor-Investigador (Titular) de tiempo completo en la Universidad de Sonora. Cuenta con reconocimiento del Perfil PRODEP y reconocimiento del Sistema nacional de investigadoras e investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. Es Editor responsable de la Revista Mundo Arquitectura Diseño gráfico y Urbanismo (MADGU) de la Universidad de Sonora. Ha dirigido un despacho de diseño por más de 15 años. Se desarrolla en la línea de Investigación: Estudios sobre diseño, prospectiva y educación. Correo: redeshmo@gmail.com. Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=t3yxl1oAAAAJ&hl=en> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9241-032X>