



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

**Año: V          Número: 2          Artículo no.4          Período: Octubre, 2017 – Enero 2018.**

**TÍTULO:** Expectativas profesionales. Un análisis desde las trayectorias escolares de estudiantes universitarios.

**AUTORA:**

1. Máster. Juana Estela Maza Navarro.

**RESUMEN:** En este artículo se describen, de manera cuantitativa, las expectativas profesionales de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla durante la etapa previa al egreso institucional. Los primeros hallazgos revelan tres clases de expectativas que se caracterizaron como: a) profesionales, b) académicas y c) mixtas, las cuales se describen a partir de seis diferentes trayectorias escolares identificadas desde las dimensiones: escolar, laboral y familiar.

**PALABRAS CLAVES:** expectativa profesional, trayectoria escolar, subjetividad.

**TITLE:** Professional expectations. An analysis from the school trajectories of university students.

**AUTHOR:**

1. Máster. Juana Estela Maza Navarro.

**ABSTRACT:** This article describes, in a quantitative way, the professional expectations of university students from the School of Electronic Sciences in the Meritorious Autonomous University of Puebla during the previous stage of institutional graduation. The first findings reveal three types of expectations, characterized as: a) professional, b) academic and c) mixed, which are described from six different school trajectories identified from three dimensions: school, work and family.

**KEY WORDS:** Professional expectations, school trajectory, subjectivity.

## **INTRODUCCIÓN.**

En este texto se reportan los primeros resultados cuantitativos y parciales de la investigación de tesis doctoral: Las expectativas profesionales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Electrónica (FCE) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)”, la cual se realiza en el programa de Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Las expectativas se describen de acuerdo a las trayectorias escolares detectadas en la institución superior en ciernes.

El tema se deriva de las preocupaciones sociales de la época contemporánea, que es el tránsito del joven a la vida de las responsabilidades adultas, principalmente a la actividad económica, en un contexto donde el desempleo es uno de los principales problemas de la economía nacional y globalizada (Ianni, 2004; Ruiz y Ordaz, 2011); sobre todo, porque el mercado laboral regido por las leyes de la oferta y la demanda crea un ejército de reserva y su flexibilidad laboral (Rincón y Rodríguez, 2005) induce a contratos de trabajo individuales con periodos cortos, lo que lleva gradualmente a la pérdida de los derechos adquiridos por la lucha histórica de los trabajadores organizados.

El resultado es un panorama de riesgo como resultado de la imposición de decisiones que se aplican por encima de la legislación del Estado asistencial, en relación al sistema de pensiones, el poder organizado de los sindicatos y la negociación de la autonomía salarial que se resuelven en apoyo de las políticas neoliberales (Beck, 1998).

El actual entorno mediatizado por la tecnología de redes de información y comunicación, y los acelerados avances tecnológicos en la industria y la sociedad del conocimiento, exige más especialistas para el mercado industrial (Piñón, 2004), asimismo se enfatiza el papel de la universidad de formar recursos humanos en constante actualización.

De lo anterior se desprende que la función de la educación que históricamente fue preparar a las personas para el ejercicio de roles adultos y su desempeño en el mercado laboral, ahora se ha acentuado más en el sentido utilitario del adiestramiento de la fuerza laboral (Brunner, 2001) para trayectorias laborales inestables, pero además con déficit de socialización por la pérdida de capacidad educadora de las agencias tradicionales –familia, escuela, iglesia, comunidad local- y en particular del maestro.

Ante la perspectiva del debilitamiento del papel de orientación de las instituciones de educación superior se plantean las siguientes interrogantes en el estudio: ¿qué tipo de expectativas profesionales construyen los estudiantes?, ¿cuál es el rol que juega la institución de educación superior en esta selección? Las respuestas permiten comprender la forma en la que se manifiestan los futuros posibles orientando a los jóvenes universitarios hacia diversas vías de posicionamiento socio-laboral, para transitar también a la independencia de la familia de origen.

La categoría *expectativa* se analiza de manera holística, vinculando tres perspectivas científicas que han abarcado distintos aspectos del fenómeno, ya sea al subrayar su forma cognitiva (internalización), la lógica (selección de referencias por medio de esquemas de distinción), o la afectiva (esperanza), por lo que en este trabajo se asume que el estudiante enfrentado al mundo de

la formación profesional, visualiza su futuro en relación al conocimiento que tiene de las experiencias exitosas de otros egresados universitarios o de los proyectos de desarrollo ocupacional institucionalizados en el mercado laboral, así como de su situación en la triada escuela-familia-trabajo con las posibilidades de realización que infiere, así como de una valoración afectiva del ambiente.

El desarrollo del texto inicia presentando el constructo teórico de la expectativa a través de las teorías que constituyen el punto de partida para conformar un concepto operativo y darle un carácter amplio al examen del fenómeno en sus diferentes facetas. Un segundo apartado es la metodología utilizada para abordar el objeto de estudio, donde se indica el sujeto de estudio, el tipo de estrategia e instrumento por el que se obtuvieron los datos y la manera de analizarlos. El tercero corresponde a la descripción de las trayectorias escolares detectadas. El cuarto describe las expectativas de desarrollo profesional derivadas de sus itinerarios escolares y finalmente se ofrecen conclusiones.

## **DESARROLLO.**

### **Constructo teórico.**

El enfoque utilizado para abordar el estudio de las expectativas de desarrollo profesional es el socio-psicológico como resultado de unir tres perspectivas científicas (sociología del conocimiento, sociología sistémica y psicología histórico-cultural) y reconstruir el concepto en el umbral de dos realidades: la social, donde funge como elemento selectivo de posibilidades en las interacciones comunicativas y elaborando planes de acción, y por otro lado, la simbólica-emocional en donde expresa la vivencia y acción del individuo y su percepción de la misma en relación con el futuro.

El estudio del fenómeno de la expectativa se originó desde la psicología en relación con el proceso de las generalizaciones en los temas del aprendizaje, y en la sociología, en el contexto de la teoría de los roles (Luhmann, 1998). Los experimentos (Tolman, 1967) aportan la idea que la conducta incipiente en ratas de laboratorio está determinada por expectativas signo-gestálticas, las cuales corresponden a un tipo de aprendizaje derivado de una combinación entre percepción o conocimiento del ambiente, la memoria de los datos y la derivación de conclusiones por inferencia en situaciones futuras.

Con el conductismo intencionado de Tolman (Wolman, 1968), se expone la naturaleza cognitiva de la expectativa y su aspecto lógico (inferencia); este último permite trasladar el fenómeno hacia las interacciones sociales en donde opera a través de la comunicación, fundamentando con ello el desarrollo del término en la teoría de los sistemas sociales, en cuya perspectiva “las estructuras sociales no son otra cosa que estructuras de expectativas” (Luhmann, 1998, p. 267). En esta línea de la sociología sistémica, el concepto se define como condensaciones de referencias de sentido que indican cómo se delinea una determinada situación en un horizonte de posibilidades (Corsi, Esposito y Baraldi, 2006).

Para precisar la idea anterior, puede decirse que la condensación es una fijación de identidades o referencias a través de una selección (de una por sobre otras posibilidades) la que después se generaliza a otros acontecimientos independientes del que la originó. Las referencias se entienden como identidades estables (objetos, acontecimientos, valores, conceptos o datos, normas, individuos) y el *sentido* es la forma en que se ordena la experiencia de acuerdo a relaciones de lo real-posible y de lo actual-potencial.

En la perspectiva sistémica, el *sentido* es un logro co-evolutivo de los sistemas psíquicos y sociales que “aparece bajo la forma de un excedente de referencias a otras posibilidades de vivencias y acción” (Luhmann, 1998; p.78), en ese proceso se distingue lo que es real y actual con

lo que es posible (marginal y potencial) o imposible de tal manera que orienta al sistema ante la complejidad del mundo por medio de una operación de diferenciación o distinción constante.

La sociología del conocimiento explica que en términos antropológicos el origen de las *expectativas* se encuentra en el *sentido* de las experiencias que en sus niveles superiores constituyen una proyección: esquemas procedimentales o planes de acción que se gestan a través de una evaluación de valores e intereses y se objetivan en todo el conocimiento social acumulado (Berger y Luckman, 1997). La dinámica de la socialización secundaria que se produce durante la formación profesional opera por la internalización de ese conocimiento, que se encuentra concentrado en los programas educativos y en los procedimientos pedagógicos que permiten a los jóvenes anticipar comportamientos (Berger y Luckman, 2012), por lo tanto, la expectativa es una precondition de que el conocimiento subjetivo almacenado en el acervo social (adquirido por la experiencia en el transcurso del tiempo) se transforme en instituciones sociales, es decir que se sigan repitiendo en las relaciones sociales dominantes (escuela, iglesia, etc.) para afrontar los diferentes tipos de situaciones en que se mueven los individuos (Berger & Luckman, 1997).

En esta línea de análisis, se desprende que el *sentido* sirve de fondo sobre el que se manifiesta un advenir, el cual en términos filosóficos, es concebido como juicio teórico o moral (Abbagnano, 2012), que lleva además a considerar una evaluación del ambiente (León, 2000) en el proceso de la selección de posibilidades futuras completando la función adaptativa o de orientación en la interacción social y simbólica en donde surgen (Guedes y Álvaro, 2010). La valoración es afectiva y le corresponde a un “juicio agradable-desagradable que se realiza sobre objetos sociales” (Páez y Carbonero, 1993), así la emoción es una información que se procesa para motivar o inhibir una acción y sirve como señal dentro del sistema cognitivo y fuera de él como evento comunicativo.

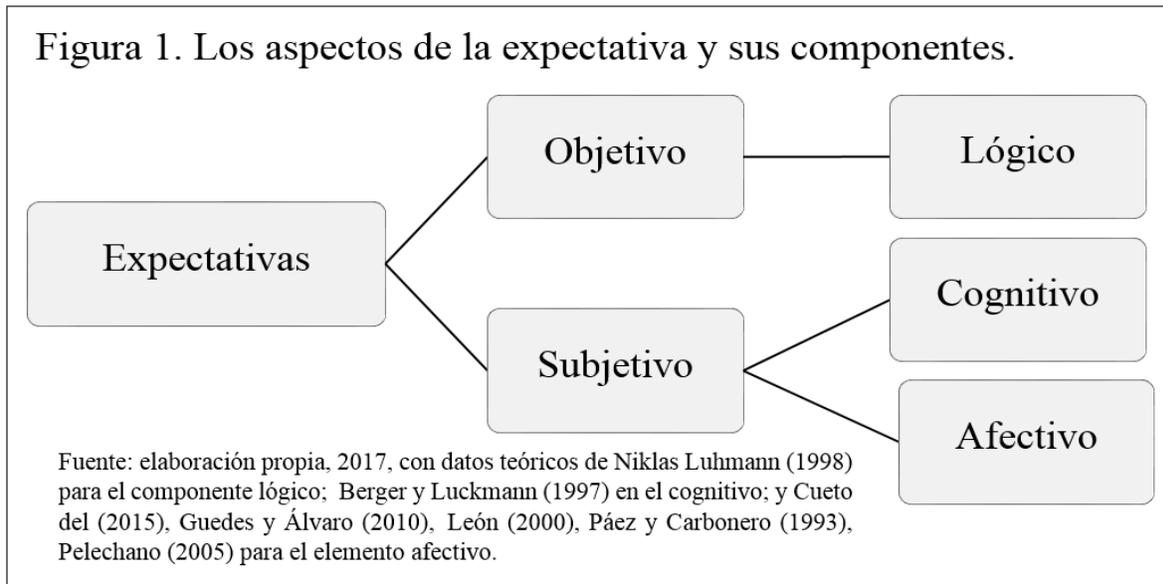
Puede decirse, que en los estudios empíricos de las *expectativas* (Pichardo, García, De la Fuente y Justicia, 2007) en los que se definen como esperanza, aspiración a un bien futuro o intención se observa una tendencia a incluir el sentimiento en la base del análisis, dando prioridad al conocimiento sensible o intuición (Fernández, 2000); así la experiencia obtenida por los sentidos encierra una imagen completando la vivencia o percepción de un acontecimiento en el tiempo presente-futuro y la direcciona hacia una selección en el horizonte. Este sentimiento de confianza en que ocurra o se logre lo que se desea tiene una significación valorativa en términos de lo *positivo* del objeto e involucra también una elevada agencia del sujeto o eficacia en el logro de los resultados, además del control de las rutas para avanzar hacia las metas (Reeve, 2009).

En las investigaciones de las emociones tanto desde la posición biológica evolutiva (desarrollo filogenético y activación neuronal) como desde la cognitiva (evaluación del ambiente o *appraisal*), los autores coinciden en señalar que los procesos cognitivos y afectivos imbricados en la vivencia, como procesos psíquicos superiores, surgen de forma solapada (Pelechano, 2005) a partir de la interacción socio-cognitiva y la función simbólica del lenguaje; resultan de ello las representaciones adquiridas en el proceso del aprendizaje.

Para aclarar, el término: afectividad es en el ámbito de la psicología general una disposición favorable o desfavorable, el cual se manifiesta mediante reacciones a situaciones del mundo exterior y como modificaciones del interior, y representa el dominio de lo agradable y desagradable en donde se despliegan las emociones y los sentimientos. Las emociones son un estado complejo del organismo con cambios fisiológicos y mentales de excitación y perturbación, que llevan por impulso hacia una conducta; en tanto, los sentimientos son hechos de conocimiento inmediato: este tipo de conocer, que se explica por los datos de los sentidos, es cognitivo y afectivo a la vez, esto es, un conocimiento por experiencia vivida (Merani, 1976).

Es importante señalar que cuando se analiza el fenómeno de la expectativa como una unidad cognitiva-afectiva se logra representar la complejidad de las funciones psico-sociales (Cueto del, 2015) que se manifiestan en la relación entre el intelecto, el afecto y su carácter socio-histórico, cuyas propiedades o cualidades se perderían si esa unidad se dividiera; así, la afectividad se desarrolla en un nexo con el sistema de conceptos y la conciencia de la realidad en una *vivencia* que para la psicología histórico-cultural es la unidad más simple e indivisible.

Gracias al uso de la categoría *sentido*, se acercan las tres perspectivas teóricas (sociología del conocimiento, sociología sistémica y psicología histórico-cultural) e integran una visión más completa, en la que se conjugan los aspectos objetivos (formales) y subjetivos (cognición y simbólico-emocional) de la expectativa, constituyendo con ello sus componentes: lógico, cognitivo y afectivo (ver figura 1).



En este estudio se concibe a la expectativa como una forma del *sentido* de orientación en el mundo, de anticipación en los marcos espacio-temporales, en el que la posibilidad de acción o vivencia juega el papel dinámico de la experiencia temporal presente-futuro, un momento en el

que la situación, sus condiciones y contexto delimitan la espera de ciertos acontecimientos siguientes.

Por último, el asunto de la profesión (Fernández, 2003) se observa en la perspectiva de una estrategia de desarrollo, que va desde la formación hasta la inserción ocupacional, esto es, en estudiantes que se esmeran por adquirir un título profesional, conocimientos y el discurso que pondrán en práctica en el campo ocupacional de la Electrónica y la Mecatrónica, de tal manera que la información sobre el desempeño de la misma, entre lo que se desea y la práctica real en el mercado de trabajo, hasta el momento de la recolección de datos, sólo se manifiesta en expectativa (Guzmán, 1994).

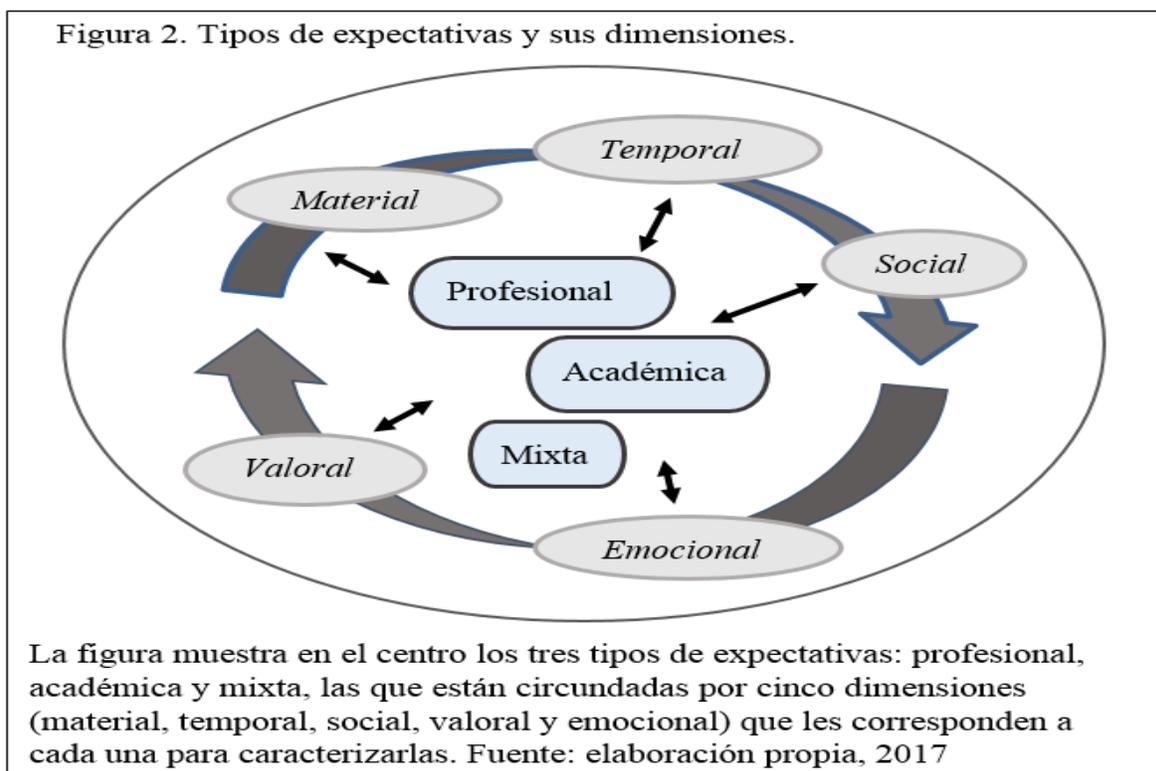
En relación con la posición anterior, las expectativas profesionales de los estudiantes conciernen al tránsito de su rol de universitario hacia el de un profesional activo, ya que vive una socialización de los submundos institucionalizados: de la universidad por una parte, y de la futura actividad ocupacional por la otra, que son campos semánticos (normas, afectos y conocimientos) que estructuran las interpretaciones y comportamientos de rutinas dentro del área donde se adquieren los conocimientos específicos de los roles (Berger y Luckman, 2012).

A partir de la delimitación de la categoría se definieron y ordenaron las propiedades sujetas al análisis; así, el componente cognitivo (Berger y Luckmann, 1997) dio pauta a realizar una tipología conforme a los planes de acción de formación académica y de ejercicio profesional al egreso de la universidad, mientras que la selección de las referencias posibles (Luhmann, 1998) permitió comprender y describir las aspiraciones a través de las dimensiones: a) material, objeto o tema; b) temporal o de los plazos de realización; c) social remitida a la expectativa de las expectativas del otro (familiares, profesores), agregando mayor contingencia, incertidumbre y complejidad al sistema de interacción social; d) valoral o grado de importancia de la selección; y

e) emocional de la vivencia. Estos dos últimos aspectos ofrecen información sobre lo simbólico-emocional de la interacción social.

A partir de los criterios anteriores se observaron tres tendencias de acción al egreso de la carrera:

a) la caracterizada por elegir una vía (plan o estrategia) de desarrollo o tránsito al campo ocupacional rápido y corto: *profesional*, y consiste en ingresar al mercado laboral al egreso de la carrera; b) la *académica* o de continuación con estudios de formación; y c) la *mixta*, que radica en realizar ambas actividades al mismo tiempo: ejercer y continuar preparándose académicamente, tal como se muestra en la figura 2.



Hasta aquí, los elementos de la expectativa que se logran articular entre sí, pero su dinámica se expresa mediante la imagen de una trayectoria, en su reproducción y reconstrucción.

**Metodología.**

El objetivo del estudio es describir las expectativas de formación y ejercicio profesional de los estudiantes de la FCE de la BUAP que se producen a través de sus trayectorias escolares. Estos recorridos constituyen el estudio la situación: variable independiente, que a su vez se desagrega en factores de influencia (condiciones objetivas de existencia) para delimitar un marco micro-social donde se produce la *expectativa* designada operativamente como variable dependiente (Giroux y Tremblay, 2011).

Los itinerarios constituyen en este trabajo una alternativa metodológica (Jiménez-Vásquez, 2009), que articulan los comportamientos y prácticas de los estudiantes al sistema universitario (desempeño académico y plan de estudios) y a una base social e histórica más amplia (mundo profesional). Se definen como una “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en devenir y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 2011, p. 127); en esta lógica general, las trayectorias escolares son los caminos por donde los estudiantes se desplazan en estructuras reticulares de opciones negociando entre los procesos institucionales (objetivos, programas, gestión académico-administrativas) y los propios intereses (personales, familiares y laborales), construyendo con ello rutas futuras (Ortiz, 2003). Esta visión de las trayectorias escolares (no lineal o exclusivamente administrativa) permite en este estudio comprender a los sujetos en unidad con sus acciones, visiones del mundo, sistema de aspiraciones y las preferencias que producen, así como su adscripción a las posibles áreas de ocupación profesional.

**Población.**

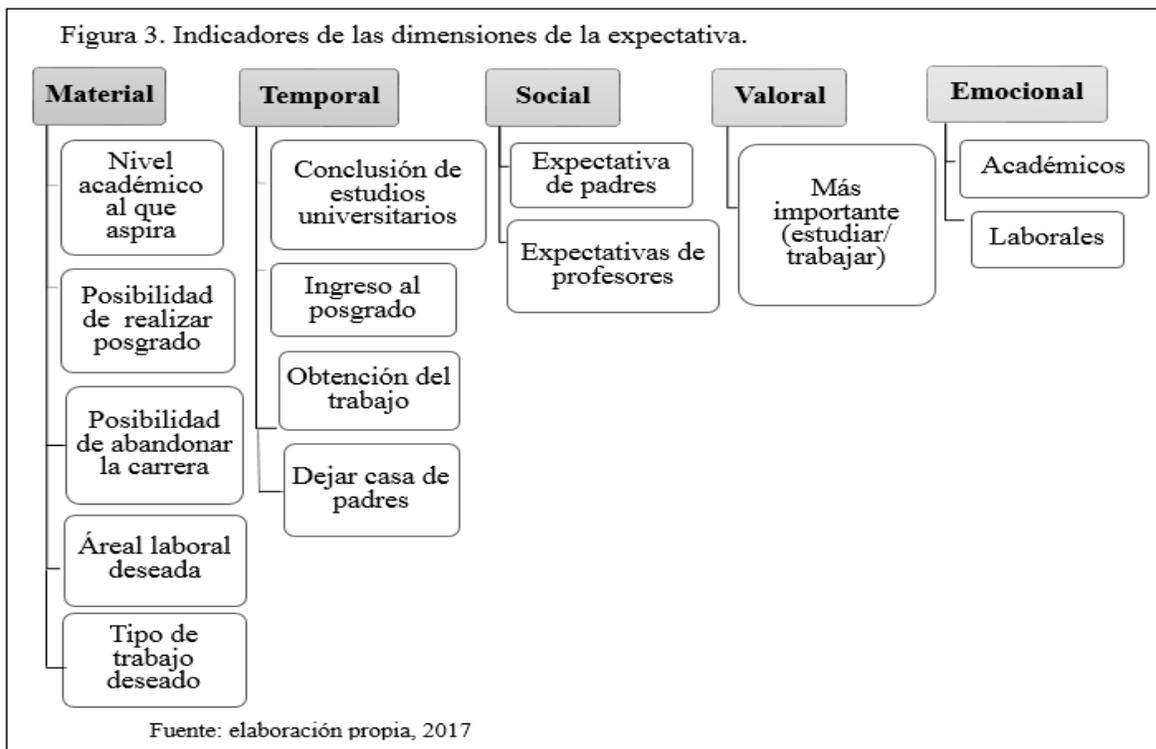
La población del estudio se conformó de 1,119 estudiantes de la FCE de la BUAP de dos programas educativos (Electrónica y Mecatrónica).

### ***Muestra.***

La muestra teórica (Strauss y Corbin, 2002) se delimitó a estudiantes que cursaban los últimos cuatrimestres del plan de estudios durante la primavera del año 2016, de los cuales se obtuvo el 20% de las generaciones del 2008 al 2012, el 83% fueron hombres y sólo 17% mujeres, y las edades fluctúan entre los 20 y los 36 años, pero la mayor frecuencia se dio entre los 23 y 25 años (57%). La mayoría (71%) resultó ser originaria del estado de Puebla.

### ***Instrumentos.***

Se utilizó el cuestionario, el cual se diseñó, revisó y piloteó por expertos y un grupo de jóvenes de la misma FCE. En él se exploraron las condiciones académicas, laborales y familiares por las que atravesaban los estudiantes para detectar las trayectorias escolares, los proyectos de formación académica y ejercicio profesional, así como las identificaciones en las cinco dimensiones establecidas: material, temporal, social, valoral y emocional, conformando con ello el conjunto de indicadores que se muestra en la figura 3.



### ***Procedimiento de recolección y análisis de datos.***

Se aplicaron los cuestionarios de manera presencial a los sujetos seleccionados, matriculados en las asignaturas correspondientes a los últimos cuatrimestres del plan de estudios. Se abarcó el mayor número de los grupos posibles en los turnos matutino y vespertino en la etapa intermedia del periodo escolar, antes de las evaluaciones finales cuando aún los estudiantes están relajados y dispuestos a colaborar.

El análisis estadístico de los datos se realizó con el programa SPSS versión 21 y se recurrió a la comparación constante (Strauss y Corbin, 2002), como método analítico de aproximación a la comprensión del fenómeno: primero para la construcción de las categorías teóricas centrales, y segundo, para la organización y descripción del mismo.

### **Resultados.**

#### ***Trayectorias escolares.***

Se identificaron seis tipos de trayectorias escolares (Salazar, 2014; Taxis, 2016) a partir de las dimensiones: a) escolar basada en la continuidad/discontinuidad del recorrido escolar durante los estudios superiores, b) experiencia en el trabajo asalariado: laboral/no laboral durante la formación universitaria, y c) familiar por la dependencia/independencia económica que tienen en relación con los padres (tabla 1).

**Tabla 1. Trayectorias escolares.**

<b>Escolar</b>	<b>Laboral</b>	<b>Familiar</b>	<b>Tipo de trayectoria escolar</b>	<b>%</b>
Continua (180*)	Laboral (125)	Dependiente (124)	Continua-laboral-dependiente	58.0
		Independiente (1)	Continua-laboral-independiente	0.5
	No laboral (55)	Dependiente (55)	Continua-no laboral-dependiente	26.0
Discontinua (32)	Laboral (28)	Dependiente (27)	Discontinua-laboral-dependiente	13.0
		Independiente (1)	Discontinua-laboral-independiente	0.5
	No laboral (4)	Dependiente (4)	Discontinua-no laboral-dependiente	2.0

**Nota:** \*Los datos se muestran en n (número de casos). Fuente: Adaptada de Salazar, 2014 y Taxis, 2016.

La mayoría de los estudiantes se concentró en las trayectorias continua-laboral-dependiente (CLD) con el 58%, la continua-no laboral-dependiente (CNLD) con el 26% y la discontinua-laboral-dependiente (DLD) con el 13% de la población; en tanto que las restantes logran muy baja representatividad, por lo que en este reporte sólo se detallan las tres más nutridas.

Las trayectorias se describen a partir de los factores de influencia más importantes (tabla 2) que conforman un marco micro-social (Martín, 1998; Jiménez-Vásquez, 2005) delimitado por las condiciones sociales de existencia que evidencian el capital cultural (Bourdieu, 1979; Casillas, Chaín y Jácome, 2007) incorporado por los estudiantes: el compromiso escolar expresado en el rendimiento académico (alto, medio, bajo), las experiencias laborales adquiridas según el motivo para trabajar (obtener práctica profesional o necesidad de un ingreso económico), el impacto en el desempeño académico (positivo o negativo); la antigüedad laboral (larga, media, corta, mínima) y el nivel de escolaridad de los padres (alta, media, baja).

**Tabla 2. Trayectorias escolares y factores de influencia.**

Factores de influencia	Continua (n=179)		Discontinua (n=32) Laboral Dependiente (n=27)
	Laboral	No laboral	
	Dependiente (n=124)	Dependiente (n=54)	
<b>Aspectos escolares</b>			
Rendimiento	Medio <sup>a</sup> (58**)	Medio (71)	Medio (48) Bajo (48)
<b>Aspectos familiares</b>			
Escolaridad padre	Media <sup>b</sup> (47)	Alta (57)	Media (44)
<b>Aspectos laborales</b>			
Relación con la carrera	Media (20)	---	Baja (58)
Antigüedad	Mínima <sup>c</sup> (38)	---	Media (36)
Impacto del trabajo	Positivo (54)	---	Negativo (68%)
Motivo para trabajar	Práctica (74)	---	Económico (71)

**Nota:** Sólo se utilizan factores que por su frecuencia mostraron una alta relevancia para la trayectoria y su porcentaje (%) indicando el grado de la elección. Las escalas se interpretan como: <sup>a</sup>rendimiento: promedio alto= más de 8, medio=8, bajo= menos de 8. <sup>b</sup>Nivel de escolaridad: alta = licenciatura, media = preparatoria y secundaria, baja = primaria. <sup>c</sup>Antigüedad laboral: larga = más de 3 años, media = entre 2 y 3 años, corta = entre 1 y 2 años, mínima = menos de 1 año.

Fuente: elaboración propia, 2017.

La trayectoria continua-laboral-dependiente (CLD) se caracteriza por un avance constante en los estudios sin interrupciones con buenas notas y dependencia económica de los padres; los estudiantes tienden a una introducción gradual al mundo activo de la profesión previo al egreso de la universidad, por lo que antes de concluir sus estudios ya inician con algunos trabajos durante periodos mínimos (de menos de un año) con el fin de adquirir práctica profesional. La relación que la actividad laboral tiene con la carrera es media y el impacto que tiene con los estudios es positivo.

El recorrido continuo-no laboral-dependiente (CNLD) se identifica también por un progreso ininterrumpido en los cuatrimestres escolares, sus integrantes obtienen un mediano aprovechamiento y reciben el apoyo económico de sus padres por lo que destinan su tiempo completo al estudio y prolongan su estancia recurriendo a los plazos máximos que concede el plan curricular; los padres tienen un alto capital escolar a diferencia de los otros dos trayectos.

El itinerario discontinuo-laboral-dependiente (DLD) se distingue porque sus estudiantes abandonaron durante algún tiempo la carrera, ellos se han reintegrado y ahora mantienen de medias a bajas calificaciones, deben trabajar para lograr completar los ingresos económicos y mantenerse en la universidad aunque todavía dependen del apoyo que les dan los padres. El tipo de trabajo carece de relación con los conocimientos que adquieren en la licenciatura y el impacto que su actividad laboral tiene en sus estudios es negativo.

En general todas las trayectorias promueven los tres tipos de expectativas: la *profesional*, la *académica* y la *mixta*; sin embargo, existen ciertas diferencias en los grados de su presencia, los detalles siguientes exhiben esas variaciones en cada una de las dimensiones analizadas.

### Trayectoria continua-laboral-dependiente (CLD) y expectativas de desarrollo profesional.

Los siguientes esquemas representan las respuestas que obtuvieron mayor frecuencia, se incluye también el porcentaje alcanzado (entre paréntesis), las posibilidades de realización se señalan de acuerdo a la escala: alta, media o baja; los tiempos según los plazos: largo, mediano, corto y mínimo; la dimensión social se expresan en los tipos: profesional, académica, mixta o desconocimiento.

Los estudiantes de la trayectoria CLD (tabla 3) aspiran a ingresar a un posgrado, pero las posibilidades de lograrlo son medianas. Visualizan una baja posibilidad de abandonar los estudios (88%). La gran mayoría pretende ingresar a trabajar en la industria realizando diseño e innovación tecnológica.

**Tabla 3. Trayectoria continua-laboral-dependiente y expectativas de desarrollo profesional.**

Referencias de sentido	Profesional (n=73)	Académica (n=16)	Mixta (n=30)
<b>Dimensión material</b>			
Nivel académico que aspira	Maestría* (43**)	Maestría (63)	Maestría (50)
Posibilidad de posgrado	Media (45)	Media (56)	Media (50)
Posibilidad de abandono	Baja (78)	Baja (88)	Baja (70)
Área laboral deseada	Industria (64)	Industria (73)	Industria (36)
Tipo de trabajo preferente	Diseño (41)	Diseño (56)	Diseño (52)
<b>Dimensión temporal</b>			
Concluir estudios	Corto (52)	Mediano (43)	Corto (59)
Ingresar a un posgrado	Largo (40)	Mediano (47)	Corto (45)
Obtener trabajo al egreso	Corto (54)	Corto (50)	Mediano (52)
Dejar la casa de padres	Corto 50	Mediano 40	Corto 57
<b>Dimensión social</b>			
Tipo de expectativas de familia	Profesional (82)	Profesional (50)	Profesional (63)
Tipo de expectativas de profesores	Desconocimiento (53) -Profesional <sup>a</sup> (26)	Desconocimiento (58) -Posgrado (25)	Profesional (38)
<b>Dimensión valoral</b>			
Más importante al egreso	Ejercer (88)	Ejercer (53)	Ejercer (48)
Más importante del posgrado	Estatus (83)	Estatus (71)	Estatus (84)
<b>Dimensión emocional</b>			
Sentimientos académicos	Positivos (83)	Positivos (87)	Positivos (92)
Sentimientos laborales	Positivos (83)	Positivos (64)	Positivos (81)

**Nota:** \*Respuestas con mayor frecuencia, \*\* Porcentaje. <sup>a</sup> Menor frecuencia pero con información sobre el tipo de percepción que tienen del estudiante. Fuente: Elaboración propia, 2017.

En la dimensión temporal, los estudiantes con expectativa *profesional* tienen la intención de egresar y obtener un trabajo en el corto plazo, pero a pesar de desear estudiar un posgrado, este objetivo se proyecta lejano; la expectativa *académica* muestra a jóvenes que tardarán más en egresar de la universidad y realizar un posgrado, en tanto desean trabajar pronto o antes de egresar; a diferencia de la perspectiva *mixta* en donde la tendencia es terminar la carrera e ingresar a un posgrado en lo inmediato, y al final, conseguir un trabajo en el campo profesional. La intención de abandonar la casa de los padres se observa más retardada en el grupo *académico*.

El aspecto social expresa la expectativa de la expectativa o reflexiva donde se despliega un doble horizonte de las perspectivas de entendimiento del yo y los otros (Luhmann, 1998). En esta posición, los estudiantes en general responden a las esperanzas de los otros con quienes mantiene interacciones más cercanas y significativas; en las tres vertientes de desarrollo profesional se coinciden con los anhelos de sus padres y profesores, aunque es importante señalar que la interacción con los segundos es distante, con un alto grado de desconocimiento sobre lo que esperan los docentes de sus estudiantes. En el caso de la orientación *mixta*, los jóvenes ajustan las aspiraciones de los padres con los propios anhelos.

En relación a la valoración del proceso formativo, todos coinciden en la importancia del ejercicio laboral como prioridad, y del posgrado como estrategia complementaria para adquirir estatus social o prestigio; los sentimientos son positivos (alegría, seguridad o desafío), lo cual indica un alto grado de identificación y confianza con la profesión.

### **Trayectoria continua-no laboral-dependiente (CNLD) y expectativas de desarrollo profesional.**

La trayectoria CNLD es considerada por los profesores de mayor conveniencia para la realización de la carrera universitaria, pues los estudiantes disponen de mayor tiempo para su instrucción; este

grupo también aspira a realizar un posgrado de maestría, pero sólo quienes eligen la estrategia *académica* afirman una mayor posibilidad de lograrlo (tabla 4); por otro lado, existe una nula (100%) intención de abandonar la escuela.

**Tabla 4. Trayectoria continua-no laboral-dependiente y expectativas de desarrollo profesional.**

Referencias de sentido	Profesional (f=36)	Académica (f=10)	Mixta (f=8)
<b>Dimensión material</b>			
Nivel académico que aspira	Maestría* (42**)	Maestría (56)	Maestría (57)
Posibilidad de posgrado	Media (50)	Alta (40)	Media (50)
Posibilidad de abandono	Baja (83)	Nula (100)	Nula (100)
Área laboral deseada	Industria (68)	Industria (60)	Industria (88)
Tipo de trabajo preferente	Manufactura (31)	Diseño (40)	Manufactura (38)
<b>Dimensión temporal</b>			
Concluir estudios	Corto (56)	Corto (50)	Mediano (57)
Ingresar a un posgrado	Largo (46)	Mediano (44)	Largo (57)
Obtener trabajo al egreso	Corto (46)	Mediano (44)	Corto (43)
Dejar casa de padres	Mediano (46)	-Largo (44)	Mediano 71
<b>Dimensión social</b>			
Tipo de expectativas de familia	Profesional (80)	Posgrado (80)	Profesional (86)
Tipo de expectativas de profesores	Desconocimiento (47)	Desconocimiento (38)	Desconocimiento (43)
	-Profesional (21)	Académica (38)	Mixta (29)
<b>Dimensión valoral</b>			
Más importante al egreso	Ejercer (89)	Estudiar (80)	Ejercer (100)
Más importante del posgrado	Estatus (71)	Estatus (78)	Estatus (80)
<b>Dimensión emocional</b>			
Sentimientos académicos	Positivos (78)	Positivos (78)	Positivos (100)
Sentimientos laborales	Positivos (57)	Positivos (63)	Positivos (57)

**Nota:** \* Respuestas con mayor frecuencia, \*\* Porcentaje. <sup>a</sup> Menor frecuencia pero con información sobre el tipo de percepción que tienen del estudiante. Fuente: Elaboración propia, 2017.

Se observa un predominio por trabajar en la industria en actividades de manufactura, a excepción del grupo *académico* que opta por el diseño y la innovación tecnológica; de igual forma, los tiempos visualizados para hacer una maestría se encuentran por encima del ingreso al campo profesional comparado con los otros dos *-profesional* y *mixto-* donde se posponen para primero ejercer profesionalmente. En todos se distingue una tendencia a prolongar la dependencia de sus padres.

En relación a la faceta social de las expectativas, se observa con mayor claridad una reproducción de lo que esperan los adultos; de tal manera, que las selecciones de los estudiantes tienen una gran correspondencia con lo que aguardan los padres y profesores de ellos.

La importancia del trabajo disminuye considerablemente en el grupo de ruta *académica* quienes consideran una ventaja el poder continuar con los estudios. Los sentimientos tanto hacia lo académico como lo laboral en todos son positivos; no obstante se observa una disminución en su intensidad en relación al trayecto escolar anterior, probablemente resultado de una ausencia de experiencia en el trabajo y la indistinción de su importancia.

### **Trayectoria discontinua-laboral-dependiente (DLD) y expectativas de desarrollo profesional.**

El trayecto DLD agrupa a estudiantes que interrumpieron durante un tiempo sus clases; sin embargo, el abandono fue mínimo (meses) y por causas del trabajo, problemas familiares, cambio de carrera o intercambio cultural.

Es relevante destacar, que el nivel académico al que aspiran los estudiantes de la vía *académica* (tabla 5) es la licenciatura -esto es, cambiar de carrera (67%)- y la posibilidad de abandonarla aumenta a mediana (67%), mientras que las otras dos estrategias de desarrollo desean posgrado y tienen bajas intenciones de abandono escolar; por otro lado, sólo quienes se orientan al desarrollo *mixto* tienen una alta probabilidad de continuar con los estudios (60%).

**Tabla 5. Trayectoria discontinua-no laboral-dependiente y expectativas de desarrollo profesional.**

Referencias de sentido	Profesional (f=18)	Académica (f=3)	Mixta (f=5)
<b>Dimensión material</b>			
Nivel académico que aspira	Maestría* (44**)	Licenciatura (67)	Maestría (60)
Posibilidad de posgrado	Media (50)	Media (67)	Alta (60)
Posibilidad de abandono	Baja (78)	Media (67)	Baja (100)
Área laboral deseada	Industria (76)	-Docencia (67) -Política (33)	Investigación (60)
Tipo de trabajo preferente	Manufactura (39)	-Docencia (33) -Relaciones públicas (33) -Diseño (33)	Diseño (60)
<b>Dimensión temporal</b>			
Concluir estudios	Mediano (50)	-Corto (33) -Largo (33)	Corto (75)
Ingresar a un posgrado	Mediano (50)	Mediano (67)	Corto (75)
Obtener trabajo al egreso	Corto (56)	Mediano (67)	-Mediano (25) -Largo (25)
Dejar casa de padres	Corto (44)	Mediano (67)	-Corto (50) -Mediano (50)
<b>Dimensión social</b>			
Tipo de expectativas de familia	Ejercicio (67)	Ejercicio (67)	-Posgrado (40) -Ejercicio (40)
Tipo de expectativas de profesores	Desconocimiento (80) -Ejercer <sup>a</sup> (20)	Desconocimiento (100)	-Desconocimiento (50) -Innovación (25%) -Posgrado (25%)
<b>Dimensión valoral</b>			
Más importante al egreso	Ejercer (88)	-Estudiar (33) -Ejercer (33) -Viajar (33)	Estudiar (40)
Más importante del posgrado	Estatus (83)	Estatus (67)	Estatus (80)
<b>Dimensión emocional</b>			
Sentimientos académicos	Positivos (83)	Negativos (67)	Positivos (75)
Sentimientos laborales	Positivos (83)	Positivos (67)	Positivos (100)

*Nota:* \* Respuestas con mayor frecuencia, \*\* Porcentaje, <sup>a</sup> Menor frecuencia pero con información sobre el tipo de percepción que tienen del estudiante. Fuente: Elaboración propia, 2017.

A su vez, los jóvenes con expectativas *académicas* y *mixtas* difieren en relación al área de desempeño profesional que en la mayoría de los casos es la industria; de tal manera, que los primeros señalan la docencia y la política (específicamente en temas de diseño y actividades de relaciones públicas), los segundos se inclinan por la investigación aplicada.

Los aspectos temporales varían por las dificultades escolares que tienen los estudiantes de esta trayectoria; de tal manera, que los agrupados en el tipo *profesional* calculan concluir después que los demás, pero ingresar al campo de trabajo antes, los pertenecientes a la *mixta* pretenden terminar lo más pronto posible e iniciar estudios de posgrado para adquirir más recursos y mejorar

su situación laboral. En el caso de los jóvenes de la estrategia *académica* se observa, que posponen los asuntos del posgrado y la actividad profesional, probablemente para resolver el problema del cambio de carrera, además de alargar la dependencia hacia la familia de origen con la que continuarán viviendo por más tiempo.

Nuevamente, en la dimensión social, se manifiesta la concordancia entre los planes de los estudiantes y la esperanza de los padres, en tanto que existe un mayor distanciamiento con los docentes sobre quienes en el caso del plan *académico* existe una total ausencia de información como para generarse una expectativa de la expectativa y guiar sus elecciones.

La trayectoria DLD promueve una gran diferenciación de intereses en los jóvenes de las estrategias *académica* y *mixta*, donde emerge la referencia a viajar como acción primordial (33%); por otro lado, los sentimientos que expresan los universitarios de la estrategia *académica* señalan un conflicto sobre su pertenencia a la profesión ya que los califican de negativos (67%), seguramente por quienes cambiarán de carrera profesional.

## **CONCLUSIONES.**

En general se encontró, que la mayoría de los estudiantes de FCE de la BUAP son jóvenes integrados y comprometidos con la institución escolar, lo que se observa en el rendimiento académico (medio=8) y en sus estrategias para transitar al campo de la ocupación profesional enfocadas en adquirir recursos escolares para posicionarse en los mejores sitios en el campo de la industria. La mayoría logra una identificación plena con los roles profesionales y están esperanzados con una transición al mundo profesional y adulto de manera exitosa de acuerdo a los tiempos que sus condiciones les permiten, y el temor del desempleo se encuentra distante.

La expectativa *Profesional*, en todas las trayectorias escolares, es la tendencia principal, lo que significa una inserción directa e inmediata al ámbito laboral; la expectativa *Mixta* ocupa un segundo lugar de preferencia de los estudiantes y la *Académica* el tercero con pocas elecciones.

En las trayectorias CLD y DLD se observa el predominio de una cultura del trabajo, adquirida de sus familias de origen: los primeros para obtener práctica profesional y los segundos por necesidad económica; una gran parte de los jóvenes del recorrido CNLD también opta por trabajar inmediatamente al egreso.

Las expectativas de desarrollo se encuentran marcadas por el tipo de trayectoria de las que provienen; el tipo *profesional* en todos los trayectos escolares manifiesta el éxito de la integración a los roles institucionales (Berger y Luckman, 2012), esto es, los estudiantes se dirigen a la industria, al egresar primero trabajarán y continuarán estudios posteriormente. En el caso de los inclinados por la vía *académica*, se manifiestan diferentes procedimientos: en el recorrido CLD retardan su egreso de la universidad, y en el CNLD se apresuran a concluir sus estudios de licenciatura para iniciar un posgrado. A diferencia de ellos, en el itinerario DLD, los universitarios pretenden cambiar de profesión o dedicarse a otras áreas como la docencia o la política. En la estrategia *mixta* se percibe una mayor autoconfianza para realizar ambas actividades, y les invierten un mayor esfuerzo -como se observa en los recorridos CLD y DLD-, circunstancia que los lleva a apreciar la posibilidad de mantener la misma situación de estudiar y trabajar en el futuro inmediato.

Los tiempos en los planes de desarrollo *profesional* y *mixto* son cortos, establecidos por la urgencia de iniciarse en el mercado laboral; a diferencia del *académico* en el que se manifiesta un prolongado período de formación por un lado, y cambiar de carrera por el otro. De la misma manera sucede con la intención de independizarse de los padres: son los estudiantes de la vía

*académica* quienes pueden elegir prolongar por más tiempo el apoyo de la familia de origen para continuar avanzando en su formación.

Los resultados de este estudio confirman la teoría que la dimensión social -la expectativa de la expectativa (reflexiva)- es básicamente la estructura del sistema social de interacción que se expresa en cualquiera de sus tipos: *profesional*, *académica* o *mixta*, como equivalencias funcionales (Luhmann, 1998) para la auto-reproducción del subsistema de la profesión, de tal manera que en las familias se originan ciertas líneas generales de las expectativas profesionales, y la universidad las afianza o las decepciona.

La socialización del programa profesional (Berger y Luckman, 2012) en su mayoría es exitosa, pues se alcanza un alto grado de identificación con el tipo de formación que se recibe en la FCE, orientada a un perfil de egreso relacionado más con el diseño de sistemas, productos e innovación tecnológica y su aplicación en la industria de sectores de alta tecnología, aún con incipiente tendencia al autoempleo y mínima intención de trabajar en instituciones de investigación y desarrollo tecnológico.

El aspecto afectivo de las expectativas muestra que la significación central del proceso de formación universitaria está francamente centrado en el interés por el ejercicio profesional, y en su gran mayoría, los estudiantes se orientan hacia una inserción rápida y corta; la vía *académica* en la que se congregan padres con mayor capital escolar privilegian la permanencia larga en la institución de educación y se dirigen con paso lento a la transición, mientras que en la ruta *mixta*, por las dificultades económicas que conlleva su previa integración al campo ocupacional, la importancia del estudio está ligada al ascenso laboral y no tanto a la inserción.

Por el tipo de profesión, los estudiantes adquieren confianza en que los recursos o capital tecnológico (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2013) que acumulan durante sus estudios -el uso constante de las Tecnologías de Información y Comunicación de aplicación académica y el conocimiento de

los métodos de digitalización de sistemas en la industria- son suficientes para competir en el mercado laboral, en donde tienen una amplia y diversa aplicación en casi todas las áreas que requieren automatizar sus procesos.

El estudio del posgrado es valorado como un plus adicional de la formación profesional y tiene una significación más social que laboral, de manutención o remunerativa, por lo que ingresar a estudiar carece de urgencia en la mayoría de los casos. Los sentimientos académicos positivos (alegría, confianza y desafío) muestran una afiliación al proceso formativo y su consumación, con excepción de la vía *académica* en la trayectoria DLD en quienes la decepción de la expectativa provocó la modificación de los planes, llevando al estudiante ya sea a cambiar de carrera o pensar en realizar actividades ajenas a su profesión.

El alcance del estudio puede apreciarse en dos vertientes: la teórica que es de gran importancia ya que rescata los conceptos de las teorías sociológicas y psicológicas de mayor envergadura explicativa (sociología sistémica, sociología del conocimiento y las teorías cognitivas y culturalistas de las emociones), en tanto los resultados específicos tienen una limitación al establecimiento educativo donde se realizó el estudio. Sin embargo, su fortaleza está en la posibilidad de replicarlo en otros programas de estudio o instituciones de educación.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

1. Abbagnano, N. (2012). Diccionario de filosofía. México: Fondo de cultura económica.
2. Beck, U. (1998). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. España: Paidós. Recuperado de:  
[https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1496/mod\\_resource/content/1/beckulrichqueeslaglobalizacion.pdf](https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1496/mod_resource/content/1/beckulrichqueeslaglobalizacion.pdf)

3. Berger, P. y Luckmann, T. (1997). Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno. España: Paidós.
4. ----- (2012). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu editores.
5. Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. En Sociológica, (5), 11-17. Recuperado de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
6. ----- (2011). La ilusión biográfica. En Acta Sociológica (56) 121-128. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/ras/article/viewFile/29460/27409>
7. Brunner, J.J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. UNESCO. Recuperado de: [http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Futuro\\_EDU%2525UNESCO-2000\\_JJB.pdf](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Futuro_EDU%2525UNESCO-2000_JJB.pdf)
8. Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. Revista de la Educación Superior, 36 (2), 7-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414201>
9. Casillas, M.A., Ramírez M., A. y Ortiz, V. (2013). El Capital Tecnológico una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato. México.
10. Corsi, G., Esposito, E. y Baraldi, C. (2006), GLU. Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann. México: Universidad Iberoamericana.
11. Cueto del, J.D. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. Perspectivas en Psicología, 12(1), 29-35. Recuperado de: <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/196>
12. Fernández, P. (2000). La afectividad colectiva. México: Taurus.

13. Fernández, J.A. (2003). Estructura y formación profesional: el caso de la profesión médica. México: BUAP. Serie Educación
14. Giroux, S. y Tremblay, G. (2011). Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción. México: Fondo de cultura económica.
15. Guedes, S.M. y Álvaro, J.L. (2010). La naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. Revista Española de Sociología. Recuperado de:  
<http://www.fes-sociologia.com/files/res/13/03.pdf>
16. Guzmán, C. (1994). Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo. México: UNAM.
17. Ianni, O. (2004). La era del globalismo. México: S.XXI.
18. Jiménez-Vásquez, M.S. (2005). Trayectorias laborales de biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Los factores de influencia (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala.
19. ----- (2009), "Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral". En Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (1). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v11n1/v11n1a1.pdf>
20. León, I. (2000). Evaluación cognitiva y emoción. En Revista Thémata (25), 255-259. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/themata/25/27%20leon%20santana.pdf>
21. Luhmann, N. (1998), Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general. España: Anthropos Editorial.
22. Martín, E. (1998). Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud. España: ediciones ISTMO.
23. Merani, A. (1976). Diccionario de psicología. México: Grijalbo.

24. Ortiz, J E. (2003). Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares. REencuentro. Análisis de problemas universitarios, (36), 44-55. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003605>
25. Páez, D. y Carbonero, A.J. (1993). Afectividad, cognición y conducta social. Psicothema, 5 (), 133-150. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709910>
26. Pelechano, V. (2005). Solapaciones entre cogniciones y afectos como competencias humanas. En Análisis y modificación de conducta, 31 (140), 761-779. Recuperado de:  
<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/amc/article/viewFile/2145/2116>
27. Pichardo, M. C., García, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (1). Recuperado de:  
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/153>
28. Piñón F. (2004). Ciencia y tecnología en América Latina: una posibilidad para el desarrollo. Globalización, Ciencia y Tecnología. 2 (). 29-39. Recuperado de <http://docplayer.es/1678692-Globalizacion-ciencia-y-tecnologia.html>
29. Reeve, J. (2009). Motivación y emoción. México: McGraw-Hill.
30. Rincón, M.T. y Rodríguez, I. (2005). Flexibilización Laboral en el sector salud: una estrategia en la gobernación del Zulia. En Revista Gaceta Laboral, 11 (3), 333-357. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-85972005000300003&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-85972005000300003&lng=es&tlng=es)
31. Ruiz, P. y Ordaz, J.L. (2011). Evolución reciente del empleo y el desempleo en México. En Economía UNAM, 8 (23), 91-105. Recuperado en 30 de julio de 2017, de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-952X2011000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2011000200005&lng=es&tlng=es)

32. Salazar, E. (2014). Trayectorias juveniles de los estudiantes de sociología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: el reflejo de las transiciones entre educación, trabajo y familia (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala.
33. Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.
34. Taxis, M.R. (2016). Embarazo y aborto en universitarias: trayectorias educativas en transición (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala.
35. Tolman, E.C. (1967). Purposive behavior in animals and men. EU: Appleton-Century-Crofts
36. Wolman, Benjamín B. (1968), Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología. España: Ediciones Martínez Roca.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

1. González Rey, F L; (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052003>
2. González, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. En Universitas Psychologica, 9 (1), 241-253. Recuperado de:  
<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156019>
3. Luhmann, N. (2009). Introducción a la teoría de sistemas. México: UIA
4. Rodríguez, D., Torres, J. (2008). Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann. México: Herder.

5. Vigotsky, L.S. (2004). Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico. España:Akal.  
Recuperado de: <https://es.scribd.com/read/349986106/Teoria-de-las-emociones-Estudio-historico-psicologico>
6. Vygotsky, L.S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

**DATOS DE LA AUTORA:**

1. **Juana Estela Maza Navarro.** Licenciada en Psicología y Maestra en Educación Superior. Estudiante de Doctorado en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Correo electrónico: [jestelamaza@hotmail.com](mailto:jestelamaza@hotmail.com)

**RECIBIDO:** 21 de septiembre del 2017.**APROBADO:** 10 de octubre del 2017.