
ARTÍCULO

Construcción de la categoría “expectativas profesionales”: elecciones de formación y ejercicio laboral en las trayectorias escolares

Category construction of the “professional expectations”: training and labor practice choices in educational trajectories

JUANA ESTELA MAZA NAVARRO Y MARIELA SONIA JIMÉNEZ VÁSQUEZ*

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Correo electrónico: jestelamaza@hotmail.com

Recibido el 13 de diciembre del 2021; Aprobado el 18 de noviembre del 2022

RESUMEN

En este artículo se construye la categoría *expectativas profesionales*, a través de la integración de sus fundamentos teóricos y prácticos, cuya finalidad es comprender el comportamiento estudiantil universitario durante sus trayectorias escolares. Para estructurar su significado se analizaron investigaciones empíricas y aportaciones teóricas desde las perspectivas: filosófica, sociológica y psicológica. El constructo se delimitó a un sentido de orientación de las elecciones de los estudiantes en el sistema escolar, concluyendo que la expectativa profesional es la condensación de trayectos posibles de formación profesional y de ejercicio laboral que se generan durante la carrera universitaria.

PALABRAS CLAVE:

Expectativas profesionales; Educación superior; Trayectoria escolar; Subjetividad; Formación profesional

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT

This article builds the *professional expectations* category through the integration of its theoretical and practical foundations, whose purpose is to understand college students' behavior during their educational trajectories. To structure its meaning, we analyze empirical research and theoretical contributions from philosophical, sociological, and psychological perspectives. The construct was delimited to a sense of orientation of the students' choices in the school system, leading to a conclusion that job expectations are the condensation of possible paths of professional training and labor practice that are generated during the educational trajectory.

KEYWORDS:

Professional expectations; Higher education; Educational trajectory; Subjectivity; Professional training

INTRODUCCIÓN

El artículo tiene el objetivo de analizar las distintas acepciones del término *expectativa profesional*, por una parte, *las concepciones psicológicas*, y por el otro, las sociológicas con el fin de integrarlas para aportar mayor operatividad de su uso en las investigaciones empíricas de las trayectorias escolares, evitando discrepancias del término, así mismo ubicar el constructo en un continuum del proceso psíquico y social.

La importancia de las expectativas profesionales en la formación universitaria radica en que sirven como referentes de orientación a los estudiantes en la toma de decisiones assertivas durante el transcurso de la carrera, el egreso y la inserción laboral.

La problemática que atienden los estudios sobre expectativas es su posibilidad de coadyuvar al entendimiento de los fenómenos de deserción escolar; en estudios anteriores se evidenció el gran número de estudiantes que abandonan la carrera por decepción de expectativas (De Vries, León, Romero y Hernández, 2011; Maza, 2018; Maza, Paniagua, Ortega, Stange y Gamboa, 2021) incluso en etapas avanzadas de la trayectoria escolar.

Las revisiones iniciales del término *expectación* mostraron un uso diverso en su significación, tales como: espera, esperanza, aspiración a un bien futuro, proyección del futuro, aprendizaje, percepción, suposición, intención, posibilidad o probabilidad; esta variedad semántica dificulta la descripción del fenómeno. Estas variantes implicaron un análisis de las diferentes nociones otorgadas a las expectativas, pueden denotar aspectos afectivos, cognitivos y lógicos que atañen a diversos niveles de la realidad social, en donde lo psicológico y lo social se imbrican en límites difíciles de separar. En el ejercicio de análisis se contrastan ambas perspectivas, dilucidando el fenómeno, articulando discursos, para usarse con fines prácticos en la investigación educativa.

El examen de la literatura sobre investigaciones empíricas y teóricas, se explica en seis apartados de este artículo: en el primero se describen algunos estudios que aplican el concepto *expectativas* en los campos educativo y laboral; en el segundo, se analizan las posiciones, filosófica y sociológicas, de la *expectativa* que constituyen su dimensión social; en el tercer apartado, se explica el aspecto temporal que sólo puede evidenciarse en una secuencia de eventos o situaciones que a su vez conforman los aspectos materiales de la trayectoria escola; en una cuarta sección se rescata el fenómeno del *sentido* que hace posible la existencia de la expectativa y donde se vinculan lo social y lo psicológico en los procesos cognitivos; finalmente se aborda la conciencia, en cuya entidad se reproducen y reconstruyen todos estos procesos subjetivos y lógicos de las expectativas. En un sexto apartado, se integran todos estos componentes en la categoría expectativas profesionales, entendida como las posibilidades de desarrollo profesional que crean los estudiantes universitarios durante sus trayectorias escolares.

MÉTODO

El trabajo es de tipo analítico, se utilizó el método de razonamiento inductivo que consiste en llegar a una conclusión a partir de la experiencia, observando ejemplos para generalizar a un conjunto completo o *clase* (Dávila, 2006). Se utilizó el análisis documental a partir del cual se identificaron tendencias y hallazgos acerca del tema *expectativas* y su construcción conceptual desarrollando las etapas de un estado del arte (Jiménez-Vásquez, 2014). Se utilizó información de repositorios (Redalyc, SciELO, Dialnet) reconocidos por la divulgación de rigurosas investigaciones teóricas y empíricas, a los cuales se indexan revistas destacadas como REDIE, RIE, Pensamiento Iberoamericano, Perfiles Educativos, así como de producciones en universidades de España, Brasil, Colombia y México.

La información se seleccionó con el criterio de la relevancia de su contenido para la investigación conceptual, por la representación de la diversidad de posturas y teorías que se inscriben en el campo del constructivismo, sobre todo, en relación a los modos en que se construye el conocimiento por la actividad científica o epistemológica (Retamozo, 2012). Se incluyeron definiciones filosóficas básicas para aclarar una ruta discursiva. Se revisaron autores clásicos del pensamiento sociológico y psicológico en torno a cuyas teorías se generó la discusión y el diálogo que permitió la construcción integral de la categoría *expectativas profesionales*, como resultado del desarrollo evolutivo del *sentido* cognitivo: lógico y vivencial, así como de la percepción del mundo y su integración en los tres niveles de la realidad social, esto es, entre los hechos o eventos, los discursos y las motivaciones (Ortí, 1999).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las expectativas en educación y el trabajo. Un breve estado del arte

Las investigaciones empíricas

El concepto expectación en los ámbitos educativo, empresarial y social, corresponde a una de las variables más importantes para la intervención en los problemas del proceso enseñanza-aprendizaje y la motivación en el incremento de la productividad laboral (Maza, 2018). Estos ámbitos permiten establecer dos ejes de análisis de las investigaciones: el primero que vincula la formación desde las perspectivas educativa y empresarial; el segundo, se refiere al mercado laboral derivado de los estudios sociales.

Respecto a las investigaciones en el campo educativo, los primeros estudios en psicología experimental sobre la relevancia de la *expectativa* en la modificación de la conducta fueron experimentales con Edward Tolman (1967) quien señaló que se refería a un tipo de aprendizaje rudimentario generado por la asociación entre percepción, memoria de datos y una conclusión de inferencia en situaciones futuras, esto sustentó la idea de que la conducta deriva de una intención o expectación (Wolman, 1968); posteriormente Alberto Bandura desarrolló el concepto autoeficacia (1977) o *expectativas* de la eficacia de una conducta, ello a partir de la teoría del aprendizaje social que luego evolucionó a la teoría cognitiva social.

La fuente psicológica dio frutos en una de las investigaciones precursoras y más representativas de los estudios en el ámbito educativo: el experimento realizado por los psicólogos Robert Rosenthal y Lenore Jacobson (1966), en el cual se logró incrementar el coeficiente intelectual (IQ) en los niños a partir de los efectos que las *expectativas* de los maestros provocan en ellos. A este resultado se le conoce como efecto Pigmalión y consiste en que la confianza de los profesores sobre la manera en que se conducirán sus alumnos determina precisamente las conductas que esperaban.

En esta misma línea se inscriben otros estudios (Sánchez y López, 2005) que confirman la correlación entre el éxito académico y la motivación de los estudiantes como resultado del efecto de la *expectativa* que los profesores tienen de ellos y que se ha asociado con el efecto Pigmalión, por supuesto que la profecía puede ser negativa haciendo realidad las etiquetas que se adjudican al estudiante como perezoso o alborotador.

La visión empresarial aplicada al ámbito universitario se devela en la teoría de la profecía autocumplida, (Pichardo, García, De La Fuente y Justicia, 2007) que valora la calidad del servicio que la institución presta a su cliente, estudiante, quien califica el producto o el conocimiento y gestión de la institución a través de la satisfacción de

los usuarios y así analizar los aspectos predictivos y normativos (lo que se espera por experiencia en situaciones similares). De esta manera la satisfacción de las *expectativas* profesionales (Hernández y Fernández, 2010) se considera un indicador de la calidad universitaria. Se utiliza para descubrir -desde la percepción de los alumnos-, los elementos de enriquecimiento del servicio, desarrollo y mejoramiento de los planes de estudio y la práctica profesional.

En la teoría aplicada al ámbito empresarial, otras investigaciones se orientan a los factores del proceso de la expectación (Carrillo y Ramírez, 2011) como el logro del éxito de la *anticipación* (la obtención de una recompensa al invertir esfuerzos en su desempeño), la instrumentación (en el logro de objetivos de lo deseado), la valencia (el valor que el resultado –positivo o negativo- tiene para el sujeto), y la predicción (“futuro inmediato”: más factible y “futuro lejano”: menos posible). De acuerdo con los autores, la eficacia consiste en la capacidad que tiene la persona para realizar una conducta con éxito, o sea, la autoevaluación o confianza de que una conducta genere un determinado resultado social, físico, atribuible a sí mismo. Para Robbins y Coulter (2005) la *expectación* está en la base del proceso de la motivación para incrementar la productividad. La idea es que un individuo actúa anticipando de que después del hecho se presentará un resultado atractivo.

Desde una perspectiva social, a partir de la década de los 70's se han documentado *proyecciones* originadas en sociedades con mayor diversificación en el uso de los tiempos para las actividades sociales y laborales (De Castro, 2008), dificultando a los ciudadanos articular sus tiempos individuales al contexto laboral para dar coherencia y sentido a la experiencia personal, en estos casos la orientación del futuro se estructura a partir de la significación del pasado. En esta visión, las *expectativas* corresponden a esperanzas, temores, anticipaciones, precisiones y estimaciones realistas (prospectivas prácticas y cognitivas) donde predomina lo racional sobre lo emocional.

Sin embargo, otras aproximaciones sostienen que las expectativas o *anticipaciones* juegan un papel más importante para la cohesión social que el *sentido* de pertenencia (identidad social), el arraigo por la tradición y el *estatus quo* originados en el pasado (nación, política y religión). Ahora la integración colectiva está más enraizada en los nuevos movimientos o proyectos emergentes que prometen beneficios y mejoras en la calidad de vida (Sunkel, 2008). A su vez, se encuentran las *proyecciones* relativas a los roles futuros (Abarca, Gormaz y Leiva, 2012) de los jóvenes en el ejercicio laboral, conyugal, parental y de cuidado del hogar, observados a partir de los criterios de edad, sexo, estado civil, número de hijos de los participantes y los valores.

En relación con las *anticipaciones* estudiadas por la sociología del trabajo Pastor, Peraita y Zaera (2013) destacan que estas se ajustan a los diferentes beneficios potenciales de la educación universitaria y de cómo la situación actual del mercado de trabajo las afecta. Esta visión resalta la confianza en la rentabilidad social e individual de las inversiones en la

formación universitaria que dan lugar a beneficios individuales, como la probabilidad de ocupación en el mercado laboral y la mejora de la situación económica y social.

En la tabla 1 se muestran diferentes formas de estudiar y entender las *expectativas*, de acuerdo con las perspectivas de los estudios empíricos revisados.

Tabla 1. Estudios empíricos sobre expectativas en los ámbitos: educación y trabajo.

AUTOR	PAÍS	PERSPECTIVA DISCIPLINARIA	DEFINICIÓN DEL TÉRMINO
Tolman (1967), Wolman (1968)	Estados Unidos	Psicología experimental básica	Es un <i>aprendizaje</i> derivado de combinar: percepción del ambiente, memoria de datos y conclusiones por inferencia de situaciones futuras.
Rosenthal y Jacobson (1966)	Estados Unidos	Psicología experimental educación	Es lo que los profesores <i>esperan</i> de sus alumnos.
Pichardo (2007)	España	Psicología educativa	Es lo que se <i>espera</i> que suceda//Sus aspectos: predictivos (probabilidad de que ocurra) //normativos (lo que se espera por experiencia en situaciones similares) // ideales (lo que se prefiere o desea).
Carrillo y Ramírez (2011)	México	Psicología educativa (tesis)	Son <i>posibilidades</i> razonables y sustentadas de que algo suceda. Se constituyen a partir de experiencias previas, deseos y actitudes.
Hernández y Fernández (2010)	México	Sociología de la educación	Es la <i>percepción</i> que los estudiantes tienen respecto a la obtención de los conocimientos, habilidades, estrategias y herramientas, necesarios para el desempeño de una disciplina.
Abarca, Gormaz y Leiva (2012)	Chile	Psicología social	Son las <i>percepciones</i> sobre los roles futuros
Pastor, Peraita y Zaera (2013)	España	Psicología organizacional	Son las <i>probabilidades</i> de que los estudios universitarios generen a medio y largo plazo una amplia gama de beneficios monetarios y sociales.
De Castro (2008)	España	Sociología	Es la <i>proyección, esperanza, anticipaciones, estimaciones</i> realistas (prospectivas prácticas y cognitivas) // es el lado menos emocional y más racional del horizonte futuro.
Sunkel (2008)	Chile	Sociología	Es la <i>proyección</i> del sujeto en el mediano plazo (cinco años) en que se esperan mejores condiciones de vida

Fuente: elaboración propia, a partir de los estudios empíricos revisados, 2021.

Todo lo anterior permite observar que las diversas posturas aluden a tres maneras de enfocar la *expectativa*: a) la posición cognitiva, destaca los procesos del aprendizaje, percepción y proyección; b) la visión formal, resalta la posibilidad, estimación, cálculo y la probabilidad; c) el aspecto afectivo, involucra a la esperanza, emoción, deseos o temores.

Aportaciones reflexivas: Las expectativas en la filosofía y las teorías sociales.

En estudios de carácter filosófico, la expectación (Abagnano, 2012) es la anticipación de un acontecimiento futuro (el egreso escolar o la inserción laboral durante la formación profesional), además corresponde a una de las formas de la atención (atención expectante) que implica la preparación de las condiciones mentales necesarias para afrontar la acción. En términos más precisos consiste en un advenir o la primacía de una sobre otras determinaciones del tiempo, por lo tanto, es expectativa sólo en su relación con el tiempo futuro.

En la teoría social hay importantes aportaciones sobre el concepto *expectativa* que complementan con nuevas aristas el término, sobre todo desde las explicaciones de la sociología comprensiva, la sistémica y la del conocimiento.

La perspectiva de la sociología comprensiva (Rex, 1961) sostiene que en la interacción social se encuentran implicadas las conductas intencionales de las personas participantes, todas portadoras de intereses individuales, con fines de provocar un estado de cosas futuras que se ponen en juego al planear la propia acción basada en la suposición de que el otro individuo actuará de cierta manera. Esta suposición –*expectativa*– muestra que hay una comprensión de la significación de la conducta de uno con respecto al otro participante en la transacción social.

Desde este modelo subjetivo –teoría de la acción–, la importancia de la *suposición* radica en proveer de estructura social cuando los actores (universitarios) convergen o divergen en un continuo de situaciones, que pueden llegar a ser de cooperación o integración con las instituciones cuando coinciden los intereses, el conocimiento y la lógica de razonamiento entre los individuos (docentes y estudiantes con trayectorias escolares continuas¹, o por el contrario, la circunstancia puede ser de conflicto si los intereses y las lógicas son diferentes entre los actores (entre directivos, docentes y estudiantes con trayectorias escolares discontinuas); o incluso llegar a ser de anomia social si existe desconocimiento o inadecuado conocimiento por parte de un actor sobre el otro (indiferencia de parte de las autoridades sobre los intereses de los estudiantes).

El concepto de *expectativa* tiene una mayor envergadura en la sociología sistémica, su importancia es tal que conforman las estructuras sociales (Luhmann, 1998). Estas funcionan a través de la comunicación (emisión-información-entendimiento) y se reproducen constantemente.

La Teoría de los Sistemas Sociales (TSS) define a las expectativas como condensaciones de referencias de sentido que indican las posibilidades de elección en una determinada situación (Corsi, Esposito y Baraldi, 2006). Además, estos mismos autores señalan que las *referencias* son identidades estables (objetos, acontecimientos, valores, conceptos o datos,

¹ Las trayectorias escolares continuas son los recorridos constantes durante la formación profesional y las trayectorias escolares discontinuas son recorridos con abandonos en diferentes momentos de la carrera universitaria (Salazar, 2014; Maza, 2018).

normas e individuos) y el *sentido* consiste en el tema o contenido de la realidad o lo que puede ser posible (demostrado en la recurrencia de la experiencia).

En las interacciones de directivos-docentes, docentes-estudiantes, ciertas referencias de sentido (valores, intereses en la profesión) se fijan o generalizan en la selección de las posibilidades (de ejercicio profesional) en un abanico limitado de opciones que ofrece el sistema (mercado laboral) y con ello, se reproducen trayectorias de desarrollo profesional, algunas veces se produce o emerge un nuevo sentido, y con ello nuevas rutas.

La función de las *expectativas* en los sistemas sociales y psíquicos es orientarlos y dar estabilidad a la comunicación y al pensamiento ante la complejidad y contingencia del mundo. De forma específica, la dimensión social de la expectativa se dirige hacia individuos con capacidad selectiva (*expectativas de expectativas* o las *expectativas reflexivas*). Relación expresada en las expectativas que los estudiantes creen que los padres y los profesores tienen en relación a su comportamiento (Maza, 2018) cuya imprevisibilidad amplifica los riesgos existentes en la contingencia del mundo, “sólo la expectativa de las expectativas del otro permite a *Ego* y a *Alter* insertar en la propia orientación lo que orienta la selectividad del otro” (Corsi *et al.*, 2006, p. 108).

Esta dirección del comportamiento a través de las expectativas de los demás, se transmite por la comunicación (hecho social), la cual es posible con la *anticipación* de las *anticipaciones* del otro, si esto no fuera así sería imposible orientar las acciones y continuar el proceso comunicativo: no habría ningún sistema social porque las *expectativas de las expectativas* al interior de los sistemas sociales son sus estructuras.

Por otra parte, se incorpora la idea de Berger y Luckmann (1997), representantes de la sociología del conocimiento, de que la *expectativa* es una precondición para que los conocimientos almacenados (aprendidos) en el acervo social, que fueron adquiridos por un gran número de experiencias en el transcurso del tiempo y disponibles en el contexto social, se transforme en instituciones sociales (iglesia, escuela, etc.), esto es, que las conductas se sigan repitiendo a través de ser procesadas por las relaciones sociales dominantes

En esta perspectiva, de acuerdo con Berger y Luckmann, el origen de la expectación se encuentra en el sentido de las experiencias que en sus niveles superiores de evolución constituyen *esquemas procedimentales* o planes de acción que se proyectan a través de una *evaluación secuencial* de valores e intereses y se objetivan en todo el conocimiento social acumulado.

Estos autores consideran que las instituciones crean «programas» para el manejo de la interacción social y para la ejecución de un currículum vitae determinado, proporcionando modelos probados o esquemas de acción institucionalizados para cumplir con las conductas asociadas a ciertos roles como el de estudiante, profesional, padre, esposo, consumidor, por medio de los cuales la expectativa reduce posibilidades (Berger y Luckmann, 2012).

En esta idea, el proceso de socialización (internalización de acontecimientos, hábitos de comportamientos o roles) sedimenta los contenidos en la conciencia de manera inter-subjetiva y este mundo interiorizado se objetiva en las rutinas cotidianas en las trayectorias escolares en donde se comparten las biografías, las experiencias y los significados, de tal manera que la realidad se construye socialmente. En la tabla 2 pueden observarse las diferencias antes señaladas con mayor claridad.

Tabla 2. La expectativa desde las perspectivas filosófica y social.

AUTOR	PAÍS	PERSPECTIVA TEÓRICA	DEFINICIÓN
Abbagnano (2012)	Italia	Filosofía	Es la anticipación de un acontecimiento futuro// es un advenir o la primacía de una sobre otras determinaciones del tiempo, por lo tanto, es expectativa sólo en su relación con el tiempo.
Rex (1961)	Inglaterra	Sociología comprensiva	Es la suposición de que el otro individuo actuará de cierta manera en una interacción social porque tiene una intención // La suposición es significación.
Luhmann (1998), Corsi, Esposito y Baraldi (2006)	Alemania	Sociología sistemática	Son condensaciones de referencias de sentido que indican las posibilidades que se delinean en una determinada situación.
Berger y Luckman (1997)	Alemania	Sociología del conocimiento	Son esquemas procedimentales o planes de acción que se proyectan a través de una evaluación secuencial de valores e intereses y se objetivan en todo el conocimiento social acumulado.

Fuente: elaboración propia, a partir de los estudios revisados, 2021.

Con lo anterior se concluye que además de la dimensión social de la expectativa definida por las teorías sociales, el tiempo es otro aspecto indispensable para imaginar la expectativa, pues su existencia sólo es posible en un horizonte temporal cuando se define como una anticipación, suposición, proyección o advenir de sucesos del mundo de la vida (Dreher, 2012), de ahí que el tiempo fenoménico en los estudios sociales (y biográficos) se esquematiza de manera visual a través de la imagen de trayecto, de esta manera se cierra la idea de la significación de un horizonte temporal, trayectoria escolar, donde la experiencia como una corriente transcurre en un infinito continuo de duración (Abbagnano, 2012).

LA DIMENSIÓN TEMPORAL, EJE DE ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS Y LAS TRAYECTORIAS

La dimensión temporal constituye un elemento básico en la determinación de la anticipación; la emergencia de la *expectativa* resulta de una condición formal del tiempo, de todas las percepciones de lo precedente y lo siguiente (Abbagnano, 2012). Es precisamente en

la dinámica del tiempo donde emerge la referencia, experiencia o lo posible. El marco de la temporalidad de los sucesos, tienen un alto grado de importancia, sobre todo en las trayectorias que se han institucionalizado (Pries, 1996), tal es el caso de los mismos ciclos de vida o de recorridos escolares, que en gran medida siguen carreras preestablecidas por programas educativos.

Representar el movimiento lleva a la idea de trayectoria (Bourdieu, 2011, p. 127) donde además del componente temporal, se incluye el componente espacial dado que el flujo o corriente se concibe 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”, dotando de estructura al mismo recorrido. En el trayecto los individuos se desplazan (Bourdieu, 2002) orientándose a través de la oposición de las fuerzas del campo (del espacio) y su propia inercia (disposiciones). En estos desplazamientos, la dimensión temporal afianza o diversifica las trayectorias.

Con esta misma mirada, aterrizando al ámbito educativo, el desplazamiento de los individuos se da en un campo de fuerzas (Ortiz, 2003), lo que indica que los estudiantes construyen sus *expectativas* profesionales en un contexto en el que el currículo, como dispositivo de gestión de saberes y prácticas escolares, crea determinaciones e invitaciones que contextualizan la formación de diversas trayectorias escolares.

En estas estructuras de opciones se eligen diversas direcciones de acuerdo con los espacios de negociación y de enunciación, en los que inciden los procesos institucionales (organización escolar) y los de los estudiantes (subjetividad). En este ajuste de intereses los trayectos más que ser directos, trazan líneas hacia delante, de contención y de retorno. La trayectoria escolar, representa un vehículo espacio-temporal por donde se expresan las *expectativas* profesionales o el *advenimiento* de un suceso que reproduce un itinerario o puede movilizar nuevos recorridos diferentes, que a su vez nuevamente promueven ciertas anticipaciones.

El trayecto de la corriente experiencial es una figura que permite explicar la dinámica de los procesos sociales en un orden de sucesión de tiempo pasado, presente y futuro, de tal manera que en estudios históricos: el presente del futuro (Bédarida, 1998), demográficos, educativos o biográficos, se utilizan las trayectorias como alternativa metodológica (Jiménez-Vásquez, 2009), incluso para articular diferentes vertientes investigativas en las cuales los recorridos se despliegan a través de ciertas perspectivas, enfoques, sujetos y propósitos bajo criterios que el mismo investigador construye.

Con lo anterior, se configuran los referentes del tiempo y los objetos, materias, eventos o situaciones, que son identidades temáticas (información) con las que opera la expectativa.

EXPECTATIVA, LA FORMA QUE ADQUIERE EL SENTIDO

En este apartado, además de definir las variables temporales, materiales y sociales en las condiciones básicas de manifestación de la expectativa y representarlas en el flujo de un trayecto, se definió el concepto *expectativa* como: una forma de *sentido* debido a su naturaleza cognitiva en el resultado evolutivo de los procesos de la conciencia.

Para explicar con más detalle, se recurrió a las diversas designaciones de *sentido* en donde se distinguió que, en términos psicofisiológicos, corresponde a una función por la que un organismo recibe información sobre ciertos elementos del medio exterior, tanto de naturaleza física: vista, oído, tacto; como química: gusto, olfato (Larousse, 2000). En el ámbito de la Filosofía (Abbagnano, 2012) el sentido es la capacidad racional o lógica de juzgar teórica y moralmente (verdadero/falso, bien/mal) y de ordenar las sensaciones para orientarse en diferentes campos de la realidad.

Desde el campo de la Lingüística, la *palabra* en términos semióticos, contiene una significación o *sentido*, mientras que, en la Psicología sociohistórica se define como un sistema dinámico en el que se integran la cognición y el afecto en una relación procesual (González, 2010). Esta última definición se derivó de considerar que en el lenguaje interiorizado (Vygotsky, 1995) el sentido de la *palabra* es la suma de todos los sucesos psicológicos (deseos, necesidades, intereses emociones, tendencia afectiva-volitiva) que la *palabra* provoca en nuestra conciencia. De esta manera, la *palabra* expresa un contenido interno (emociones) y externo (significados) en donde se integra lo psíquico y lo social.

En esta visión psicológica se pone de relieve la especificidad ontológica del contexto cultural, y, por lo tanto, precursora del *sentido subjetivo* que González (2010) identifica como la “expresión simbólico-emocional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización” interna “del sujeto y de los espacios sociales en que actúa” (p.251).

Por otro lado, la visión de la sociología del conocimiento subraya que el *sentido* es una propiedad de la conciencia que implica la relación de los datos (de sucesión, igualdad, diferencia, etc.) de varias experiencias (producidas por las vivencias) en un nivel elemental (Berger, Luckmann, 1997) y explica que el funcionamiento múltiple de la conciencia (atención, percepción, memoria, imaginación) produce el *sentido* de las experiencias que a su vez, es integrado en niveles superiores de sentido, estos son esquemas procedimentales.

En el punto de vista de la teoría de la acción social (modelo subjetivo) se sostiene que el *sentido* es el motivo de la acción (objetivo, fin, propósito, interés), de un actor hipotético en una situación dada, cuya conducta puede estar gobernada por las normas o por las emociones (Rex, 1961). La acción social de acuerdo a Weber (2002) es una conducta humana “siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un *sentido subjetivo*” referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en el proceso de la interacción.

En cuanto a la sociología sistémica, el *sentido* es un logro co-evolutivo del surgimiento de los sistemas psíquicos y los sociales, en el que uno es entorno imprescindible del otro. Este es el resultado de una forma de operación histórica y no de una cualidad del mundo, creación, fundación u origen externo (Luhmann, 2007), por lo que no existe fuera de los sistemas que lo usan y lo reproducen como *médium*, o sea, es una cantidad indeterminada de posibilidades que sólo pueden ser percibidas en una selección específica que ocurre en un momento dado (Rodríguez y Torres, 2008).

Por ejemplo, en la selección de posibilidades de inserción laboral se manifiesta en relación con identidades (ciertas ocupaciones profesionales, prestigio social, ingresos, gozo o reto) por medio de un evento o acontecimiento (egreso), opciones que se han fijado y generalizado en expectativas.

Estas diversas perspectivas de comprender el *sentido* se evidencian con mayor claridad en la tabla 3.

Tabla 3. Tipos de sentido.

AUTORES	PERSPECTIVA TEÓRICA	DEFINICIONES DE SENTIDO	TIPO DE SENTIDO
Laurousse, 2000	Fisiología	Es una función por la que un organismo recibe información sobre ciertos elementos del medio exterior, tanto de naturaleza física (vista, oído, tacto), como la química (gusto, olfato)	Sentido psicofisiológico
Abbagnano, 2012	Filosofía	Es una capacidad racional de juzgar teórica (veradero/falso) y moralmente (bien/mal) y de ordenar las sensaciones para orientarse en diferentes campos de la realidad.	Sentido filosófico
	Lingüística	El sentido de la palabra es la significación (significado)	Sentido lingüístico
González, 2010; Vygotsky, 1995	Psicología sociohistórica	Es un sistema dinámico de integración de lo cognitivo y afectivo en una relación procesual	Sentido psicológico
		El sentido subjetivo es lo simbólico-emocional de la realidad social e individual	Sentido subjetivo
Berger y Luckman, 1997	Sociología del conocimiento	Es una <i>propiedad</i> de la conciencia que implica la relación entre datos (de sucesión, igualdad, diferencia, etc.) de varias experiencias.	
		Es una <i>orientación</i> a la acción en relación con intereses y valores	
Rex, 1961; Weber, 2002	Sociología comprensiva	El sentido subjetivo es el <i>motivo</i> de la acción (objetivo, fin, propósito, interés) de un actor hipotético en una situación dada.	
Luhmann, 1998; 2007; Rodríguez y Torres, 2008	Sociología sistemática	Es el <i>medio</i> por el cual se percibe una cantidad determinada de posibilidades en la selección específica en un momento dado.	Sentido formal

Fuente: elaboración propia, a partir de los estudios revisados 2021.

Hasta aquí, en los estudios teóricos analizados, se manifiestan claramente seis formas de concebir el *sentido*: psicofisiológico, filosófico, psicológico, lingüístico, subjetivo y lógico. Las dos últimas interpretaciones del sentido (subjetivo y formal) corresponden a diferentes concepciones de la teoría social, el primero a las sociologías comprensiva y del conocimiento, y la segunda a la sistémica, interpretaciones que son incorporadas al constructo *expectativas*.

LA CONCIENCIA ES EL CENTRO DE LA EXPECTATIVA

Las dos acepciones de sentido, necesarias para el surgimiento de la expectativa, son el subjetivo y el formal. En primer lugar, en la teoría de la acción social y la sociología del conocimiento (perspectivas ontológicas) ubican en el centro de sus estudios al sujeto como figura central del análisis, en donde la subjetividad hace referencia a los procesos de la conciencia –productora del sentido- la cual en última instancia es definida como autorreflexividad.

Así entonces, la conciencia implica el conocimiento que el hombre tiene de los propios estados, percepciones, ideas, sentimientos y voliciones (Abbagnano, 2012). En la Filosofía moderna y contemporánea se le designa a la relación del alma consigo misma, por la cual se conoce y juzga a sí mismo, tanto en lo moral como en lo teórico.

De acuerdo con la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 2012) la conciencia se organiza y estructura alrededor del espacio y el tiempo (su propiedad intrínseca), en ella se representa el mundo de la vida cotidiana, la cual es interpretada en las diferentes esferas de la realidad (lo físico y lo subjetivo, lo exterior y lo interior). En la conciencia se perfila la experiencia de una vivencia si se realiza a través de la atención para juzgar o valorar –en referencia al propio cuerpo- una secuencia de temas interrelacionados que es fundamento para que surja el sentido (Berger y Luckmann, 1997).

Entre los elementos subjetivos de la conciencia que más destacan (Figura 1) se encuentran: la atención, la percepción, la expectativa, la memoria, la representación, la imaginación y las emociones; pero es la percepción el punto de encuentro entre la mente y el mundo, entre lo interno y lo externo, de tal manera que en las teorías del conocimiento adquiere una gran importancia, ya que es el proceso mediante el cual los hechos se traducen en conciencia y la percepción del mundo adquiere forma (Abbagnano, 2012). Ubicar en el terreno de la subjetividad a la expectativa, es consecuencia de su naturaleza cognitiva, ya que tiene como elementos la percepción, información y la inferencia de futuro (Tolman, 1967).

En segundo lugar, se encuentra la sociología sistemática, que sostiene que el *sentido* se deriva de la conciencia del individuo, pero se desprende del sistema psíquico para trascender a lo social y operar con la comunicación. Aquí el término se aplica a dos tipos de sistemas: a) los sistemas de conciencia que lo experimentan, y b) los sistemas de



Figura 1. El campo de la subjetividad en la acción social.

Fuente: elaboración propia, adaptado con datos de Abbagnano, 2012

comunicación que lo reproducen (Luhmann, 2009); pero mientras que en los primeros se hace referencia al sujeto concreto a través del cual se orienta; en los segundos, el término se desvincula del sujeto y se utiliza como *medio* de una distinción por la que se puede seleccionar cualquier forma, identidad o referencia posible, y donde el observador, puede ser una persona o el mismo sistema social.

Desde este punto de vista formal (Luhmann, 2009), considerar al *sentido* como *medio* es posible a partir de la diferenciación *medio/forma*, en la cual los elementos que intervienen en la relación –en un evento- se encuentran acoplados estructuralmente, esto es, mientras uno es *medio* otro es *forma*; sin *medio* no existe *forma* y viceversa. Los sistemas sociales se acoplan estructuralmente a las conciencias y esta operación ocurre en correspondencia con un acontecimiento que desaparece en el momento mismo de su aparición, la coincidencia es momentánea y no se establece alguna fusión entre los sistemas coludidos.

Un ejemplo básico –explica Luhmann, (2009)- es la percepción u observación de un objeto u evento que sólo es posible por la presencia de un medio, para el caso de la percepción visual o acústica: la luz o el aire, estos no se perciben como tales, sino que transportan, sin alterar las características del objeto en cuestión (las formas), las imágenes y los sonidos. Para el caso de la reproducción de la comunicación se requiere de un entorno que lo posibilite, tal como un ambiente físico compatible (naturaleza, clima) y disponibilidad de sistemas psíquicos (amor, ciencia) para participar.

Asimismo, de manera contrastada, lo que en un momento funge como *forma* en una distinción, en otra puede ser el *medio* hasta alcanzar construcciones de formas superiores: las palabras en el medio acústico son formas, al igual que las proposiciones en el medio de las palabras; y lo oral y escrito en el medio del lenguaje. (Ver figura 2).

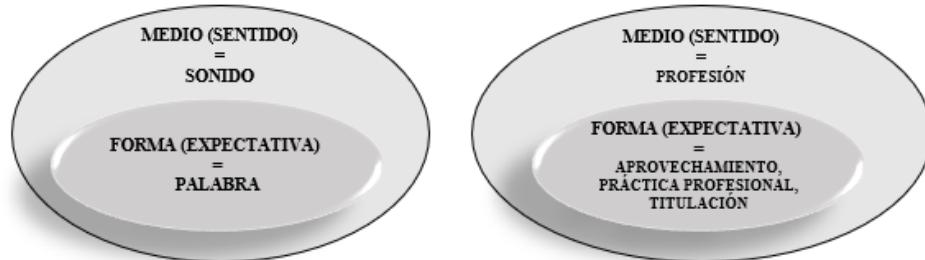


Figura 2. Comparativo entre Medio/forma y Sentido/Expectativa.

Fuente: Elaboración propia, adaptado con datos de Luhmann, 2009.

Con la distinción entre lo actual/potencial (real/posible), la *expectativa* puede orientar al sistema ante la complejidad –aumento cuantitativo de elementos y relaciones- y la contingencia –exclusión de necesidad e imposibilidad- a través de la selección y la generalización de un conjunto mínimo de posibilidades de comportamiento futuro (Luhmann, 2009).

Al final es posible entender que ambas posturas sociológicas (Tabla 4), más que contraponerse, se complementan, permitiendo estudiar a las *expectativas* como esquemas procedimentales que se proyectan a través de las percepciones o valoraciones del mundo futuro (sentido subjetivo) y también como condensaciones de las referencias de sentido (formal), donde la emoción también es una información que sirve para la elección en la toma de decisiones.

Tabla 4. El sentido en las teorías sociales.

SENTIDO SUBJETIVO	SENTIDO FORMAL
Es una valoración simbólico-emocional del sujeto sobre el mundo de la vida cotidiana (teórico y moral).	Es el medio (fondo) que posibilita la selección de formas (figuras)

Fuente: Adaptado con datos de Vygotsky, 1995; González, 2010, Berger y Luckmann, 1997 y Luhmann, 2009.

LA INTEGRACIÓN DE LA CATEGORÍA EXPECTATIVAS PROFESIONALES

Con todo lo expresado, el constructo se operacionaliza a través de una categoría con variables que pueden manejarse en estudios empíricos. Maza señala que la expectativa es:

una forma del *sentido* de orientación en el mundo, de anticipación en los marcos espaciotemporales, en el que la posibilidad de acción o vivencia juega el papel dinámico de la experiencia temporal presente-futuro, en un momento en el que la situación, sus condiciones y contexto delinean ciertos acontecimientos siguientes (2018, p. 81).

Si consideramos que la *expectativa* es resultado de un *continuum* entre lo social y lo psíquico, así como de las formas adoptadas por el desarrollo evolutivo del *sentido* (subjetivo y formal), entonces es posible representarla de manera holista, compuesta por las dimensiones de orientación material, temporal, social y simbólico-emocional (figura 3).

El *sentido* orienta la elección entre posibilidades que se observan ante la complejidad del mundo y con ello se simplifica y ordena, el *sentido* en la esfera profesional pone de

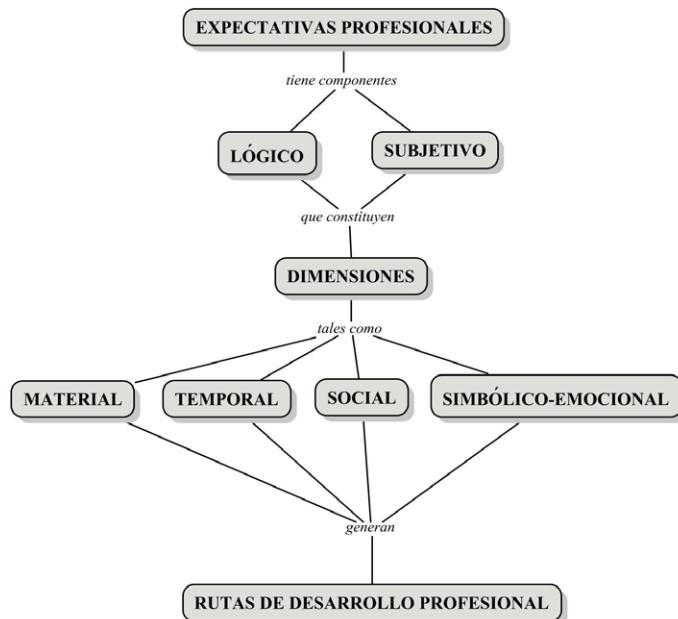


Figura 3. Las expectativas profesionales y sus dimensiones.

Fuente: Elaboración propia con datos de Vygotsky, 1995; González, 2010, Berger y Luckmann, 1997 y Luhmann, 2009.

relevancia las *expectativas* de formación académica que son más factibles (elección de la carrera, tipos de especialización y posgrados) y de ejercicio laboral (industria, institutos de investigación, negocios o docencia) que se perfilan en los estudiantes durante su trayectoria escolar.

De esta manera, la *expectativa profesional* cumple la función de *sentido*, esto es, de orientar en la construcción de nuevos trayectos de desarrollo profesional, ya sea en rutas de inmediata inserción al mundo laboral después del egreso universitario, de continuar con un recorrido académico con estudios de posgrado o, incluso, realizar ambas actividades al mismo tiempo. Las posibilidades de futuros se fijan, condensan o generalizan por la información que los estudiantes obtienen durante su vida universitaria, es en este periodo en el que la organización escolar tiene la oportunidad de identificar y promover expectativas con mayor posibilidad de logro y satisfacción, de mayor concordancia entre lo que se desea y la realidad en el mercado de trabajo (Guzmán, 2004). La satisfacción de las expectativas generadas durante este proceso formativo indicará la pertinencia de los programas educativos y la calidad de la educación del sistema universitario.

CONCLUSIÓN

El primer hallazgo relevante es entender que la expectativa, de acuerdo al *sentido* que expresa, se conforma por cuatro dimensiones: material, temporal, social (Luhmann, 2007) y otra simbólica-emocional (González Rey, 2010; Vygotski, 1979; Berger y Luckmann, 1997; Weber, 2002), todas son facetas que completan el proceso de elección de posibilidades ante el espectro dinámico de la realidad cotidiana. Con lo anterior, se comprende que los sinónimos utilizados para *expectativa*: esperanza, aspiración, intención, suposición o probabilidad, son aristas de un todo que en algún momento adquieren mayor relevancia que las otras partes para dirigir una selección (acción), pero que es consustancial en la percepción (vivencia) del mundo de la vida.

Con estas precisiones y retomando la idea de Corsi, las *expectativas profesionales* pueden definirse como una fijación y generalización de alternativas posibles de formación académica y de ejercicio laboral que se crean en la situación escolar por la que transitan los jóvenes universitarios (2006). Prácticamente la formación profesional universitaria es el fondo que sirve de *sentido* a las posibilidades de desarrollo académico (tipos de especialización, posgrados) y del ejercicio de programas ocupacionales (gerencia, operación en planta, diseño de productos, calidad normativa, entre otros), en las diferentes áreas del mercado laboral (industria, institutos de investigación, negocios, docencia).

Otro resultado es el alcance práctico que tienen las *expectativas* para crear opciones de desarrollo académico y estrategias motivacionales para el cambio en las organizaciones escolares a través de intervenciones pedagógicas u organizacionales, que apoyen en la mejora de las decisiones escolares (Maza, *et al.*, 2021).

La concepción funcional permite observar que la *expectativa* es un fenómeno psicológico y social que se encuentra en el centro de los procesos más importantes de la construcción de realidades biográficas y sociales orientando las selecciones o decisiones escolares y profesionales preparando el terreno de nuevas vías de desarrollo del individuo y de las organizaciones (instituciones).

El uso de la categoría *expectativa* tiene una amplia capacidad para la interpretación y comprensión de los fenómenos sociológicos y psicológicos. En las últimas décadas el interés por su estudio se ha despertado en diversas áreas de las ciencias sociales y de la psicología educativa, particularmente en la corriente epistemológica de los constructivismos (Retamozo, 2012; Hernández, 2008), esto, por lo prometedor de su uso en la intervención pedagógica para el mejoramiento de la relación enseñanza-aprendizaje, del enriquecimiento curricular de los programas de estudio y de la eficiencia de los procesos académicos.

El ejercicio teórico de definir las *expectativas profesionales* logra en este texto el contraste, la comparación y la complementación de este objeto de investigación, estableciendo en primer lugar que su estudio se origina del interés por el sujeto que las encarna, y en segundo en la consecuencia de ubicar el fenómeno en los procesos constituyentes de la realidad social: los hechos (trayectorias escolares), los discursos (comunicación) y las motivaciones (simbólico-emocionales), ya que es en esta unidad transversal una manera útil de estudiarla sin reducir la función a un sistema social o a otro psíquico, más bien, responde al *continuum* de la experiencia (Ortí, 1999).

Lo anterior, abre la posibilidad de profundizar en el estudio de la *expectativa profesional* integrando la dimensión subjetiva (valoración: simbólico-emocional) y formal (lógico-inferencial), tanto en lo social como en lo individual, con el fin de comprender las tendencias educativas que se producen en las trayectorias escolares impulsadas por las instituciones de educación superior y proponer nuevas formas de construir alternativas posibles de desarrollo profesional.

REFERENCIAS

- Abarca, Nureya; Gormaz, Naisa y Leiva, Pedro. (2012). Expectativas de roles futuros de estudiantes universitarios en Chile. *Universitas Psychologica*, 11(2), 405–414. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-2.erfe>
- Abagnano, Nicola. (2012). *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Bandura, Albert. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <http://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.315.4567&rep=rep1&type=pdf>
- Bédarida, Francois. (1998). Definición, método y práctica de la Historia del tiempo presente. *Definición, Método y Práctica de La Historia Del Tiempo Presente*, 20(20), 19–27. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO9898110019A/7004>

- Berger, Peter; Luckmann, Thomas. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Paídós.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas. (2012). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bourdieu, Pierre. (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 121–128. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29460/27409>
- Carrillo, Arturo y Ramírez, Sergio. (2011). *Expectativas académicas y laborales de estudiantes próximos a egresar de una licenciatura en Psicología Educativa* [Universidad Pedagógica Nacional]. <https://docplayer.es/13275119-Expectativas-academicas-y-laborales-de-estudiantes-proximos-a-egresar-de-una-licenciatura-en-psicologia-educativa.html>
- Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena y Baraldi, Claudio. (2006). *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann* (Universidad Iberoamericana & Instituto Tecnológico y de Estudios. (eds.); 1st ed.).
- Dávila, Gladys. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12, 180–205. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>
- De Castro, Carlos. (2008). La influencia de las expectativas en la organización temporal de la vida laboral. *Política y Sociedad*, 45, 169–188. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POS0808230169A/22071>
- De Vries, Wietse; León, Patricia; Romero, José y Hernández, Ignacio. (2011). ¿Desertores o decepcionados? distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 40(Deserción, Retención, Curriculo, Mercado de trabajo, Capital educativo), 29–50. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a2.pdf>
- Dreher, Jochen. (2012). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. In *Tratado de metodología de las ciencias sociales* (1º, pp. 96–133). Universidad Autónoma Metropolitana; Fondo de Cultura Económica.
- González, Fernando. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241–253. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-1.cssp>
- Guzmán, Carlota. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 747–767. <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=14002210>
- Hernández, Guillermo y Fernández, Jorge. (2010). Expectativas Profesionales: Un Estudio de Caso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 18–27. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272010000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Hernández, Gerardo. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30, 38–77. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>
- Jiménez-Vásquez, Mariela. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En Díaz-Barriga, Ángel; Luna Miranda (Coords.), *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 69–108). Ediciones Díaz de Santos; Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788499696980.pdf>
- Jiménez-Vásquez, Mariela. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: Una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 11(1), 1–21.
- Larousse. (2000). *Diccionario enciclopédico*. Larousse.

- Luhmann, Niklas. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Anthropos editorial.
- Luhmann, Niklas. (2007). *La sociedad de la sociedad*. Herder.
- Luhmann, Niklas. (2009). *Introducción a la teoría de los sistemas: lecciones*. Universidad Iberoamericana, A.C.; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Maza, Juana. (2018). *Expectativas profesionales de estudiantes de la fce de la buap. un estudio desde sus trayectorias escolares (tesis doctoral)*. https://posgradoeducacionuax.org/tesis_c/_/2018_2.html
- Maza, Juana; Paniagua, Laura; Ortega, Aída; Stange, Isabell y Gamboa, Citlalli. (2021). Theory of social systems, pandemic and school graduation: the case of BUAP BRE, a socio-psychological approach. *Journal of Education & Social Policy*, 8. https://jespnet.com/journals/Vol_8_No_1_March_2021/9.pdf
- Ortí, Alfonso. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. In J. Delgado, Juan Manuel; Gutiérrez (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (3º, pp. 85–95). Editorial Síntesis, S.A.
- Ortiz, Javier. (2003). Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares. *Reencuentro*, 44–55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003605>
- Pastor, José; Peraita, Carlos y Zaera, Irene. (2013). Expectativas laborales y de futuro de los universitarios españoles. *Asociación de Economía de La Educación*, 1–30. <https://2013.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/030.pdf>
- Pichardo, María; García, Ana; De la Fuente, Jesús y Justicia, Fernando. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: Análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 9(1), 1–17. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/153/263>
- Pries, Ludger. (1996). ¿Institucionalización o desinstitucionalización del curso de vida? Biografía y sociedad como un enfoque integrativo e interdisciplinario. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 11(2), 395. <https://doi.org/10.24201/edu.v11i2.975>
- Retamozo, Martín. (2012). Constructivismo: epistemología y metodología en las ciencias sociales. In *Tratado de metodología de las ciencias sociales*. Universidad Autónoma Metropolitana; Fondo de Cultura Económica.
- Rex, John. (1961). *Problemas fundamentales de la teoría sociológica* (3º). Amorrortu editores.
- Robbins, Stephen y Coulter, Mary. (2005). *Administración* (8º). Pearson. https://www.academia.edu/8930545/Administracion_Ed_8_Robbins_Coulter
- Rodríguez, Darío y Torres, Javier. (2008). *Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann*. Herder.
- Rosenthal, Robert & Jacobson, Lenore. (1966). Teachers' expectancies: determinants of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 19(1), 115–118. <http://homepages.gac.edu/~jwotton2/PSY225/rosenthal.pdf>
- Salazar, Edith. (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)*. https://posgradoeducacionuax.org/tesis_c/_/2014_6.html
- Sánchez, Miriam y López, Marcela. (2005). *Pigmalión en la escuela* (Colección). Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <https://docplayer.es/7083507-Pigmalion-en-la-escuela.html>
- Sunkel, Guillermo. (2008). Sentido de pertenencia en la juventud latinoamericana: identidades que se van y expectativas que se proyectan. *Pensamiento Iberoamericano*, 183–202. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781565>

- Tolman, Edward. (1967). *Purposive behavior in animals and men*.
- Vygotski, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
- Vygotski, Lev. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. https://www.proletarios.org/books/Vygotsky_Obras_escogidas.pdf
- Weber, Max. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>
- Wolman, Benjamín. (1968). *Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología*.

