

TRAYECTORIAS SOCIALES DE PROFESORES Y SUS PERCEPCIONES EN LA FORMACIÓN DE VALORES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS



SOCIAL TRAJECTORIES OF PROFESSORS AND THEIR PERCEPTIONS IN THE FORMATION OF VALUES IN UNIVERSITY STUDENTS

TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE PROFESSORES E SUAS PERCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE VALORES EM UNIVERSITÁRIOS

Luis Arturo Guerrero-Azpeitia^{1*}

lguerrero@upmh.edu.mx

¹Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, Hidalgo, México

***Correspondencia:** Luis Arturo Guerrero-Azpeitia. **Tel:** (+52) 7711115564 **Email:** lguerrero@upmh.edu.mx

Recibido: 08.02.23 | **Aprobado:** 16.03.23 | **Publicado:** 31.03.23

RESUMEN

En esta investigación, el objetivo fue describir las percepciones de profesores universitarios que, acorde a sus trayectorias sociales, manifiestan sobre la formación de valores en estudiantes. Se construyó un andamiaje teórico-conceptual de corte sociológico que articuló la producción de subjetividad a partir de las condiciones objetivas, metodológicamente se recuperaron tres momentos: 1) determinación de las trayectorias sociales de los profesores; 2) caracterización de sus percepciones sobre la formación de valores; y, 3) construcción de la relación entre ambos, concretado a través de un instrumento aplicado a profesores de dos universidades del centro de México. Los hallazgos sugieren una diferencia significativa entre los agentes sociales en las categorías construidas sobre las percepciones en la formación de valores, atribuidas, principalmente a las condiciones objetivas de origen en el ámbito familiar, educativo y social. Estos hallazgos proveen elementos para la reorganización de actividades y contenidos para el desarrollo y la apropiación de valores.

Palabras clave: valores, educación comparada, subjetividad, docencia universitaria.

ABSTRACT

In this research, the objective was to describe the perceptions of university professors who, according to their social trajectories, manifest about the formation of values in students. A theoretical-conceptual scaffolding of a sociological nature was built that articulated the production of subjectivity from the objective conditions, methodologically three moments were recovered: 1) determination of the social trajectories of the teachers; 2) characterization of their perceptions about the formation of values; and 3) construction of the relationship between the two, materialized through an instrument applied to professors from two universities in central Mexico. The findings suggest a significant difference between the social agents in the categories built on the perceptions in the formation of values, attributed, mainly, to the objective conditions of origin in the family, educational and social spheres. These findings provide elements for the reorganization of activities and contents for the development and appropriation of values.

Keywords: values, comparative education, subjectivity, university teaching.

RESUMO

Nesta pesquisa, o objetivo foi descrever as percepções de professores universitários que, de acordo com suas trajetórias sociais, se manifestam sobre a formação de valores nos alunos. Construiu-se um andaime teórico-conceitual de natureza sociológica que articulou a produção de subjetividade a partir das condições objetivas, metodologicamente foram recuperados três momentos: 1) determinação das trajetórias sociais dos professores; 2) caracterização de suas percepções sobre a formação de valores; e, 3) construção da relação entre ambos, materializada por meio de um instrumento aplicado a professores de duas universidades do centro do México. Os achados sugerem diferença significativa entre os agentes sociais nas categorias construídas sobre as percepções na formação de valores, atribuídas, principalmente, às condições objetivas de origem nas esferas familiar, educacional e social. Esses achados fornecem elementos para a reorganização de atividades e conteúdos para o desenvolvimento e apropriação de valores.

Palavras chaves: valores, educação comparada, subjetividade, ensino universitário.

INTRODUCCIÓN

La formación de valores en el ámbito universitario ha sido estudiada desde diferentes aristas, particularmente, en este trabajo se recupera la perspectiva sociocultural. Así pues, se considera que la formación de estudiantes universitarios debe sustentarse en tres esferas: científica, profesional y cívica; de esta manera, se proveen los elementos para una sólida formación intelectual, social y cívica (Barba & Alcántara, 2003) así como un desarrollo tanto profesional como personal (Chapa & Martínez, 2015).

El reconocimiento de la importancia que reviste la formación de valores en las Instituciones de Educación Superior (IES) implica, entre otros componentes, la sistematicidad mediada a través de proyectos educativos en los cuales, la interacción entre los agentes implicados propicia el desarrollo de un cuerpo de conocimientos, así como de criterios y reflexiones con la finalidad de transponerlos en espacios más amplios (Hernández & Pérez, 2017). Aunque también se reconoce la existencia de otros espacios formativos tales como la familia, la cultura y los amigos [socialización primaria y secundaria para Berguer y Luckmann, 1986] en los que la interacción formal con amigos, profesores y familia juegan un papel relevante (Reyes & Hernández, 2019).

Adicionalmente, la sociedad del conocimiento demanda el desarrollo de profesionales capaces de trabajar en entornos multiculturales y en proyectos interdisciplinarios, por lo tanto, es necesario desarrollar tanto las actitudes como los valores indispensables para ello, como el pensamiento crítico, la capacidad de escucha, el diálogo y el respeto a la diversidad juegan un papel importante (Rodríguez & Castaño, 2012). Adicionalmente, en la formación de valores es necesario comprender aquellas variables psicológicas como su correspondiente incidencia en los comportamientos socialmente responsables de los estudiantes (Arango, Clavijo, Puerta & Sánchez, 2014), de esta manera, valores como la responsabilidad y el respeto son importantes al operar como modeladores y reguladores de la conducta, toda vez que posibilitan su transposición en diferentes situaciones de la vida educativa, profesional y personal (Palomeque & Hernández, 2021).

La formación de los valores, en estudiantes universitarios, puede considerarse como un componente de la subjetividad ante la no existencia de un consenso entre los especialistas respecto a la objetividad de su construcción. En este sentido y con la finalidad de objetivar aquello que de entrada puede considerarse subjetivo, se recuperó la apuesta teórico-metodológica de Bourdieu para dar respuesta a las preguntas de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de profesores universitarios respecto a la formación de valores en estudiantes universitarios? ¿existen diferencias en las percepciones en función de su formación académica y experiencia profesional?

A partir de los hallazgos, aquí presentados, se interpreta que las percepciones de los profesores, respecto a la formación de valores en estudiantes universitarios, guardan estrecha relación con sus trayectorias académicas y profesionales, así como con su volumen y estructura de capital que han acumulado asociado. De igual manera, el contexto sociocultural de las unidades de análisis es un precursor de las percepciones de los profesores, favoreciendo un efecto de histéresis que orienta y regula su práctica educativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

Referentes teórico-conceptuales

Para Bourdieu, la práctica social es la integración del sentido objetivo (atribuido a las condiciones objetivas) y del sentido subjetivo (atribuido a lo vivido por el agente) por lo que está caracterizada por el campo tanto en la estructura objetiva, así como por el *habitus* del agente y los capitales que posee (Bourdieu, 1979). La concepción de campo, aquí recuperada, consiste en aquella red o configuración de relaciones objetivas entre las posiciones ocupadas por los agentes sociales (Bourdieu & Wacquant, 2005) que se caracterizan por su volumen y estructura de capital, así como, la correspondiente relación entre sí.

Por capital, se puede entender como una especie de trabajo vivo, un trabajo social que se acumula bien sea en forma materializada, interiorizada o incorporada pero que no existe fuera del campo social de origen, así “como vis insita, el capital es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas; pero es al mismo tiempo -como *lex insita*- un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social” (Bourdieu, 2001, p. 131)

Si bien las diversas especies de capital pueden ser determinadas en concordancia con las características propias de un determinado campo, existen algunas invariantes tales como capital económico, cultural, social y simbólico entre otros. De tal manera que se presenta una dependencia entre el campo y los capitales inherentes a él, donde los agentes sociales luchan por poseer mayor volumen y estructura de capital que sus oponentes:

Así pues, los agentes están distribuidos en la totalidad del espacio social, en la primera dimensión según el volumen global de capital que poseen, en la segunda dimensión según la composición de su capital, esto es, según el peso relativo de los diversos tipos de capital en la totalidad de su capital, especialmente del económico y del cultural, y en la tercera dimensión según la evolución en el tiempo del volumen y la composición de su capital, esto es, según su trayectoria en el espacio social. (Bourdieu, 2001, p.106)

Respecto al *habitus*, se puede concebir como aquella capacidad que, condicionada por su construcción histórica, puede propiciar una serie de productos regulados por aquellas condiciones socialmente situadas que le produjeron, es decir, el *habitus* “origina prácticas, individuales o colectivas, y por ende historia, de acuerdo con esquemas engendrados por la historia” (Bourdieu, 2007, p. 88). Por tal construcción, los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción son la concreción de la historia que el agente social materializa en el presente.

Adicionalmente, Bourdieu concibe una relación dialéctica entre las disposiciones, las ocasiones en cada agente y la interacción objetiva establecida entre disposiciones objetivamente coordinadas. Cuando esto no sucede, es porque se debe a un desfaseamiento en el que el *habitus* opera fuera de tiempo y cuando las prácticas están fuera de lugar, al ser objetivamente incompatibles a las condiciones presentes. Bien sea por una reconfiguración del campo o por una caducidad de las condiciones objetivas, se presenta un efecto de histéresis del *habitus*, el cual concibe como:

uno de los fundamentos del desfase entre las ocasiones y las disposiciones para aprovecharlas causante de las ocasiones desperdiciadas y en particular de la impotencia, a menudo observada, para pensar las crisis históricas de acuerdo con categorías de percepción y de pensamiento diferentes de las del pasado, por más que éste sea revolucionario. (Bourdieu, 2007, p. 97)

Una recuperación del pasado que opera en un presente inmediato que ha cambiado, al menos parcialmente, sus condiciones y hace parecer una disposición como fuera de tiempo, fuera de lugar, actuando como una falsa anticipación pero que de cumplirse las condiciones “originales” tal disposición se ajustaría a probabilidades objetivas. El efecto de histéresis es un término cuyo origen se presenta en fenómenos electromagnéticos, donde es utilizado para designar al efecto que permanece en un material después de que cesa el campo que lo origina y que reproduce más o menos las condiciones físicas a una escala menor en ese material.

En similitud a un campo magnético, existe en el *habitus* una condición inercial que origina un actuar similar al campo en el que fue estructurado, aun cuando hayan desaparecido las condiciones que le dieron origen, de esta manera “Al ser duraderas las disposiciones, dice Bourdieu, el *habitus* también funcionan «a contratiempo», con lo que se produce un efecto de retraso (*retard*), de desajuste (*décalage*)” (García Inda, 1997, p. 105). De ahí la importancia de reconocer las condiciones primarias en las que el *habitus* fue estructurado, bien sea para reconocer su eficacia en ese campo o bien para determinar cuando el efecto de histéresis se presenta.

Respecto a una clase social, Bourdieu la considera como una construcción analítica que consta de dos momentos: a) el momento objetivista, donde los agentes sociales son susceptibles de ser sometidos a un proceso de “cosificación” y se presenta como una construcción teórica de las clases sociales en el espacio social y b) el momento subjetivista, se presenta en la relación entre los campos de fuerzas y de luchas donde los agentes construyen la realidad social a partir de actos individuales de construcción. En el momento objetivista, Bourdieu establece que:

Lo que existe no son “clases sociales” tal como se entiende en el modo de pensar realista, sustancialista y empiricista adoptado por oponentes y proponentes de la existencia de la clase, sino más bien un espacio social en el verdadero sentido del término, si admitimos, con Strawson, que la propiedad fundamental de un espacio es la recíproca externalidad de los objetos que encierra. (Bourdieu, 2001, p. 105)

Así, un espacio social concebido como multidimensional se puede construir de manera empírica descubriendo los factores de diferenciación tales como los poderes o las formas de capital que operan, con cierto grado de eficiencia, en ese espacio en particular; estos factores son lo que facilitan o dificultan la lucha por los bienes escasos propios de ese universo.

Así pues, los agentes están distribuidos en la totalidad del e-spacio social [sic], en la primera dimensión según el volumen global de capital que poseen, en la segunda dimensión según la composición de su capital, esto es, según el peso relativo de los diversos tipos de capital en la totalidad de su capital, especialmente del económico y del cultural, y en la tercera dimensión según la evolución en el tiempo del volumen y la composición de su capital, esto es, según su trayectoria en el espacio social. (Bourdieu, 2001, p.106)

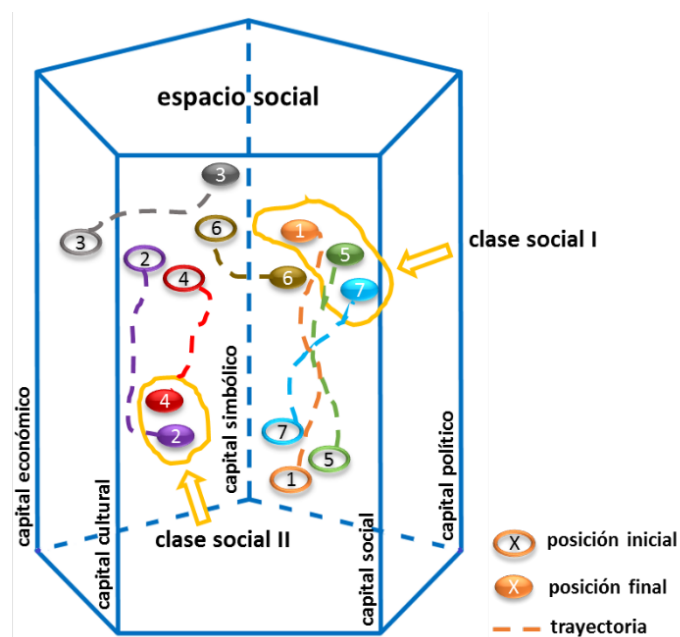
Desde esta perspectiva, una clase construida es aquel conjunto de agentes sometidos a circunstancias de vida y factores condicionantes similares, lo que los orilla a ocupar posiciones, a poseer una dotación de disposiciones y a desarrollar prácticas, todas ellas, similares. Para Bourdieu, no solo es necesario incluir las representaciones que del mundo social poseen los agentes, sino cómo éstas contribuyen a su vez a construir ese mundo y la visión que de él se tiene. De esta manera, a posiciones homólogas ocupadas por los agentes sociales, se tienen prácticas sociales y disposiciones también homólogas, esta homologación objetiva de las disposiciones de clase construida se caracteriza por estar fuera de:

todo cálculo estratégico y de toda referencia consciente a una norma y mutuamente ajustadas en ausencia de toda interacción directa y, afortiori [sic], de toda concertación explícita, siendo que la misma interacción debe su forma a las estructuras objetivas que han producido las disposiciones de los agentes en interacción y que a través de ellas les asignan además sus posiciones relativas en la interacción y fuera de ella. (Bourdieu, 2007, p. 95)

En la figura 1, se ilustra de manera esquemática la construcción analítica de clases. Donde se aprecia que no solo es importante la ubicación de los agentes en el espacio social (en función de su volumen y estructura de capital) sino también la trayectoria social desde su posición inicial hasta su posición final. Tal es el caso de la clase social I integrada por los agentes 1, 5 y 7 pero no así por el agente 6, la diferencia radica en que éste último presenta, a diferencia de los otros, una trayectoria descendente y, por tanto, un *habitus* diferente al que le corresponde a la clase construida.

Figura 1

Construcción analítica de clase social en función de la trayectoria social, dotación de capital y disposiciones



Nota. Guerrero (2022, p. 61).

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

De acuerdo con Guerrero (2017) el estudio de la subjetividad puede ser abordado desde una perspectiva comparada siempre y cuando se consideren las condiciones objetivas que la producen, de esta manera las percepciones, las opiniones, las creencias, las valorizaciones y las emociones entre otras disposiciones, se pueden objetivar, al menos parcialmente, si se analizan y sistematizan las condiciones objetivas de los agentes sociales, así pues:

El reconocimiento de las subjetividades precisa un conocimiento de lo social con carácter dinámico, inestable, circunstancial, donde el lenguaje, las experiencias, la cultura de cada educando, la política educativa, el modelo de gestión de la institución educativa, las relaciones de homología y de dominación, los valores y las emociones entre otras variables explicativas, desempeñan un rol muy importante para comprender esa realidad. (Guerrero, 2017, p. 61)

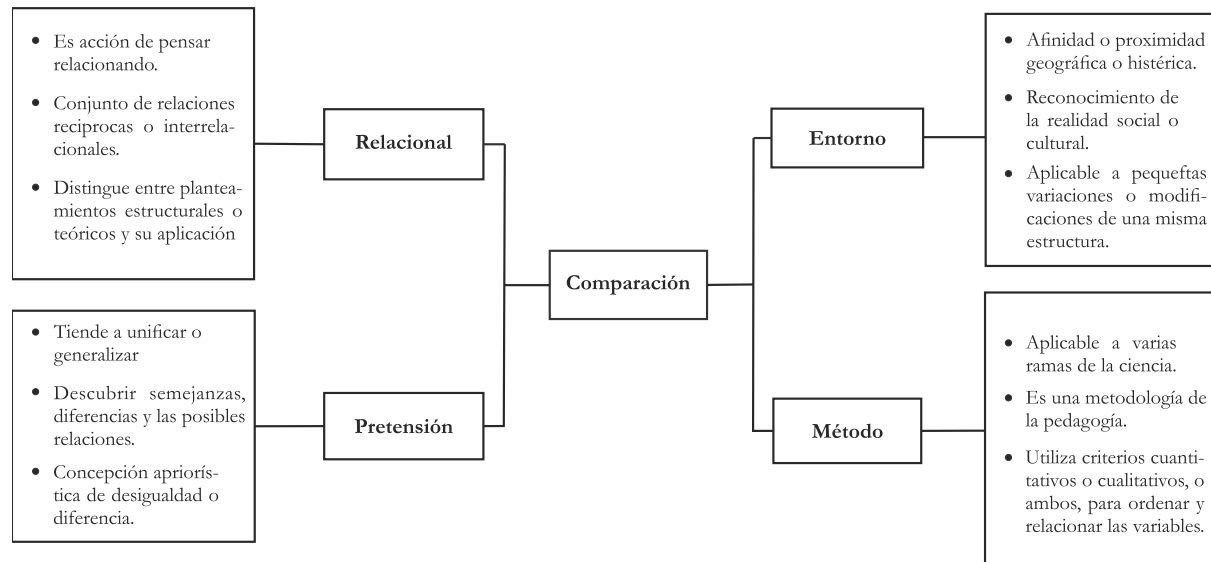
En este sentido, es importante reconocer que la espacio-temporalidad y el contexto, inciden directamente en el desarrollo de las prácticas sociales pero al mismo tiempo en la comprensión de ellas por parte del investigador, así, lo comparativo implica más que un cuerpo de saberes, es un método de estudio que implica identificar similitudes y/o diferencias (Sartori, 1994). Para lograr tal premisa, es posible establecer dos enfoques: 1) seleccionar sistemas que sean similares en la mayoría de las características o variables de análisis permitiendo centrarse en aquella(s) variable(s) de interés, asumiendo a todas las demás como iguales (cláusula *ceteris paribus*); y 2) seleccionar sistemas con diferencias en las variables excepto en aquellas(s) variable(s) de interés. En complemento, se pueden establecer al menos cuatro características fundamentales para la comparación, a saber, lo relacional, el entorno, el método y la pretensión (ver esquema 1).

Ahora bien, desde la perspectiva sociológica, Bourdieu y Wacquant establecen tres momentos metodológicos para abordar lo social: 1) analizar la relación del campo frente al campo de poder, 2) trazado de un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre posiciones y 3) analizar el *habitus* de los agentes (Bourdieu & Wacquant, 2005). Así que, en congruencia con lo anterior, la construcción del dato precisó la recuperación de técnicas relacionales, tales como el análisis multivariante, que permiten tanto la interrelación de las variables analíticas (perspectiva cuantitativa)

y las categorías interpretativas (perspectiva cualitativa) como la concreción de dimensiones tanto objetivas como subjetivas, facilitando de esta manera una interpretación relacional a través de los mapas perceptuales generados por dichas técnicas (Hair, Anderson, Tathan & Black, 1999).

Esquema 1

Características que fundamentan la comparación



Nota. Guerrero (2020, p. 124).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Las unidades de análisis fueron la Universidad Politécnica Bicentenario (UPB) ubicada en el municipio de Silao Guanajuato y la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (UPMH) cuya sede es el municipio de Tolcayuca Hidalgo. Ambas universidades de México tienen similitudes al iniciar operaciones, prácticamente, al mismo tiempo (un año de diferencia) y al ofertar el Programa Educativo (PE) de Ingeniería en Logística y Transporte (ILT), programa educativo acreditado por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI); de manera orgánica, ambas instituciones están regidas a nivel central por la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTyP) de México.

Para identificar el volumen y estructura del capital y posteriormente las disposiciones y/o *habitus* de los profesores, se diseñó un instrumento a través de google forms a un total de 19 profesores universitarios del P.E. de ILT (10 de la UPB y 9 de la UPMH). El tratamiento del dato se concretó a través del Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) y del escalonamiento múltiple. Los resultados se concretan en tres grandes apartados: detección de los capitales en juego mediante el análisis del campo respecto al campo de poder, la construcción de las clases sociales y la detección de las percepciones de los profesores respecto a la formación de valores en estudiantes universitarios.

Análisis del campo respecto al campo del poder

El decreto de creación en ambas universidades, establece las facultades, atribuciones y responsabilidades que las gobierna, por lo que, a partir de su análisis se determinaron los capitales en juego para el personal académico: 1) cultural institucionalizado: Títulos académicos en área de especialidad; 2) Experiencial: Experiencia profesional (sector público/privado en Área de especialidad) y académica (profesores en Instituciones de Educación Superior); 3) Simbólico: Nombramientos en Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y gestión de recursos económicos para proyectos de investigación; 4) Académico: Revistas indexadas, tesis dirigidas, proyectos de vinculación con sector productivo, libros o capítulos de libros, patentes, programas

de estudio y materiales didácticos diseñados; 5) Cultural incorporado: Capacitación en Educación Basada en Competencias (EBC), capacitación como asesor/tutor, capacitación disciplinar y en lengua extranjera; 6) Social: Pertenencia a redes académicas, consejos de vinculación organizaciones (sociales, filantrópicas, políticas, culturales); y, 7) Tecnológico: Manejo de software especializado, software de edición, maquinaria, motores de búsqueda, dominio del inglés técnico propio de la disciplina.

Construcción de las clases sociales

Considerando los capitales en juego, se construyeron clases analíticas con base en las trayectorias sociales así como en el volumen y estructura de capital. La técnica seleccionada fue el análisis de clúster jerárquico, el cual posibilitó a partir del dendrograma correspondiente, identificar la afinidad entre agentes sociales, pero al mismo tiempo establecer una diferenciación. Cabe mencionar que no se identificó una equivalencia total en las clases sociales de ambas unidades de análisis, por lo que a continuación se presentan algunas de sus características:

- Clase A. En ambas instituciones (UPMH y UPB), los agentes aquí clasificados, además de estar contratados como profesores de tiempo completo, son quienes acumulan mayor volumen y estructura de capital, en tanto que el resto de las clases, están conformadas por profesores de asignatura caracterizados por un menor volumen y estructura de capital.
- En la UPMH, la clase B se caracteriza por tener una experiencia media tanto en sector educativo como privado y una experiencia en investigación incipiente; la clase C conformada por profesores con experiencia media en el sector educativo, pero muy escasa en el sector privado; finalmente, la clase D está conformada por profesores con escasa experiencia tanto en el sector educativo como productivo.
- Respecto a la UPB, la clase B presenta condiciones similares a sus homólogos en la UPMH, pero con mayores niveles de habilitación académica; la clase C presenta un volumen y estructura de capital similar a la clase B, pero menor habilitación académica; la clase D presenta menor experiencia en el sector educativo, pero experiencia en el sector privado significativa; finalmente, la clase E, presenta el menor volumen y estructura de capital de todas las clases construidas.

Clases sociales y percepción sobre los valores en estudiantes

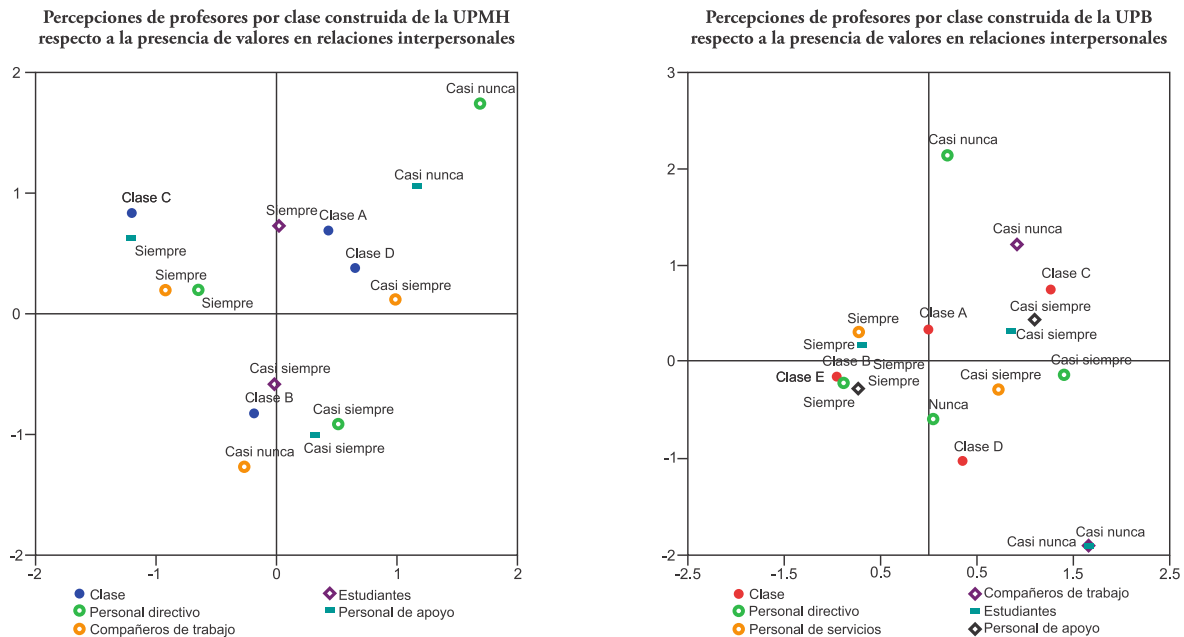
Focalizando las relaciones interpersonales entre profesores y otros agentes como rasgos de intersubjetividad en la apropiación de valores, en la UPMH se determinó una dependencia respecto a relaciones con personal de apoyo y de servicios mediante una prueba de hipótesis¹; así, la clase A es proclive a considerar que siempre están presentes los valores institucionales en las relaciones académicas que mantienen con los estudiantes; por su parte, la clase B tiende a asumir que casi siempre los valores institucionales están presentes en las relaciones con los estudiantes, el personal directivo y personal de apoyo/servicios, pero casi nunca con sus compañeros de trabajo; la clase C es quien considera que siempre están presentes los valores cuando se relacionan con el personal de apoyo/servicios y directivo y en menor medida con los estudiantes.

Las percepciones en la UPB son diferentes; así, la clase A no establece una regularidad totalmente definida, en virtud de que las percepciones son prácticamente equidistantes entre aquellas percepciones de clase B/E y C; en el primer caso asumen que siempre están presentes los valores en las relaciones con el resto de los agentes bien sean personal directivo, de apoyo o estudiantes, esta situación contrasta con las manifestadas por la clase C donde se asume que casi siempre están presentes los valores en sus relaciones con el resto de agentes; finalmente, es la clase D quien asume que nunca existen los valores en las relaciones con los directivos, casi siempre con personal de servicios (ver diagrama 1).

1 Con 4 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05 se obtuvo un valor crítico de 9.488, que es menor respecto al calculado de 13.8, por lo tanto, se acepta la condición de dependencia.

Diagrama 1

Comparativo de la percepción con relación a los valores y su espacio de formación



Nota. Elaboración propia con base en las respuestas de profesores.

Con relación a las prácticas educativas desarrolladas por profesores de ambas instituciones para los procesos de inculcación de los valores se presentan semejanzas y diferencias, en el primer caso, se tiene que las prácticas que desarrollan los profesores de las clases sociales construidas no difieren entre sí (lo que podría considerarse como disposiciones universales o un *habitus* que va más allá de la construcción de clases sociales), por el contrario, se puede explicar la presencia de disposiciones lúdicas (afines a las condiciones del campo bajo estudio) en el sentido de coincidir con la doxa o los preceptos institucionales, a manera de ilustración, se presentan en la tabla 1 algunos argumentos de profesores.

Tabla 1

Prácticas educativas en voz de profesores por clase social construida con relación a los procesos de inculcación de valores institucionales

UPMH	UPB
Agente AgM2 (clase A) “Respeto es básico en nuestra actividad, para poder llevar un curso además de la disciplina permite controlar a nuestra clase y evitar problemas en el grupo, por último, el compromiso es recíproco del profesor a sus alumnos y viceversa”	Agente AgB1 (clase A) “En la llegada puntual a clase, el cumplimiento de las actividades, entregando en tiempo las actividades asignadas por el jefe inmediato”
Agente AgM3 (clase A) “El respeto ante los alumnos y compañeros de trabajo conlleva a demostrar más valores”	Agente AgB6 (clase A) “Actuando de acuerdo con la filosofía institucional”
	Agente AgB5 (clase B) “Me considero afectiva en mis labores y sobre todo me gusta mi labor respetando la comunidad universitaria y sus normativas, con la verdad en todo lo que realizo y la lealtad de no fallarle a la institución”

UPMH	UPB
Agente AgM4 (clase C) “Con el ejemplo, si les pido puntualidad lo muestro primero yo, y así con los demás valores”	Agente AgB9 (clase C) “Ser exigente con los estudiantes, al poner el ejemplo de puntualidad y responsabilidad”
Agente AgM5 (clase D) “En los proyectos, en las clases”	Agente AgB4 (clase D) “En la responsabilidad cumpliendo con el trabajo, el respeto nunca andar criticando alguien o faltándole el respeto”

Nota. Elaboración propia con base en las respuestas de los profesores encuestados.

De las diferencias, destaca que aquellos profesores de las clases D (UPB) y B (UPMH) con disposiciones heréticas (contrarias al campo bajo estudio) que, si bien buscan contribuir al proceso de inculcación de valores, tienden a realizarlo desde una histeresis (remanentes del campo laboral en el que se conformó dicho *habitus*), dejando entrever el acuerdo por el proceso de inculcación de valores, pero al mismo tiempo, cuestionando el tipo de estos que se ponen en juego (ver tabla 2).

Tabla 2

Prácticas educativas en voz de profesores por clase social construida con relación a los procesos de inculcación de valores institucionales

UPMH	UPB
Agente AgM8 (clase B) “Congruencia, lo que digo con lo que hago...con ejemplos y testimonios propios que me llevaron a crecer laboralmente, basados en los valores de: Trabajo en Equipo Honestidad Congruencia Familia Amor por uno mismo”	Agente AgB2 (clase D) “Me gusta innovar, hacer la clase con aplicaciones o vivencias en la industria a lo que se van a enfrentar, soy muy responsable para cumplir con lo que me comprometo, fomento la disciplina como formación del ser en ellos, busco el bien común, el hacerlos mejores estudiantes me convierte en mejor maestro. Promuevo la equidad de género, no tengo preferencias de sexo. me considero muy honesto ya que siempre busco la verdad y la lealtad, un estudiante puede sacar un 10 en la tarea, esta calificación la tengo que validar con participación, con examen ya que pudo ser un 10 copiado. Me considero muy humilde, capaz de aceptar críticas y correcciones acerca de mi trabajo, que si las asimilo me harán una mejor persona”

Nota. Elaboración propia con base en las respuestas de los profesores encuestados.

Los resultados evidencian la diferencia entre las percepciones de los profesores respecto a la formación de valores en los estudiantes universitarios, dichas diferencias son atribuidas principalmente a: 1) al volumen y estructura de capital de cada uno de los agentes sociales; 2) sus trayectorias profesionales; y c) las condiciones y características de su entorno social. Mostrando incluso una reconfiguración distinta en cuanto la formación de los valores que se mediatiza a través de los diagramas de percepción contruidos a partir del escalonamiento múltiple, pero también del análisis de correspondencias múltiples. De manera particular, se observó que en el caso de los profesores de la UPMH el volumen y estructura del capital tiende a tener un mayor sesgo hacia el capital cultural institucionalizado y el capital experiencial académico a diferencia de los profesores de las UPB cuya orientación es más hacia el capital experiencial en el sector productivo.

Valores y las relaciones interpersonales

Los valores, aquí establecidos, corresponden a aquellos definidos por ambas instituciones, comunes o no, de esta manera, los espacios de formación de los valores en los estudiantes tienen un peso diferente en cada una de las instituciones, en la UPMH se percibe que valores tales como la lealtad,

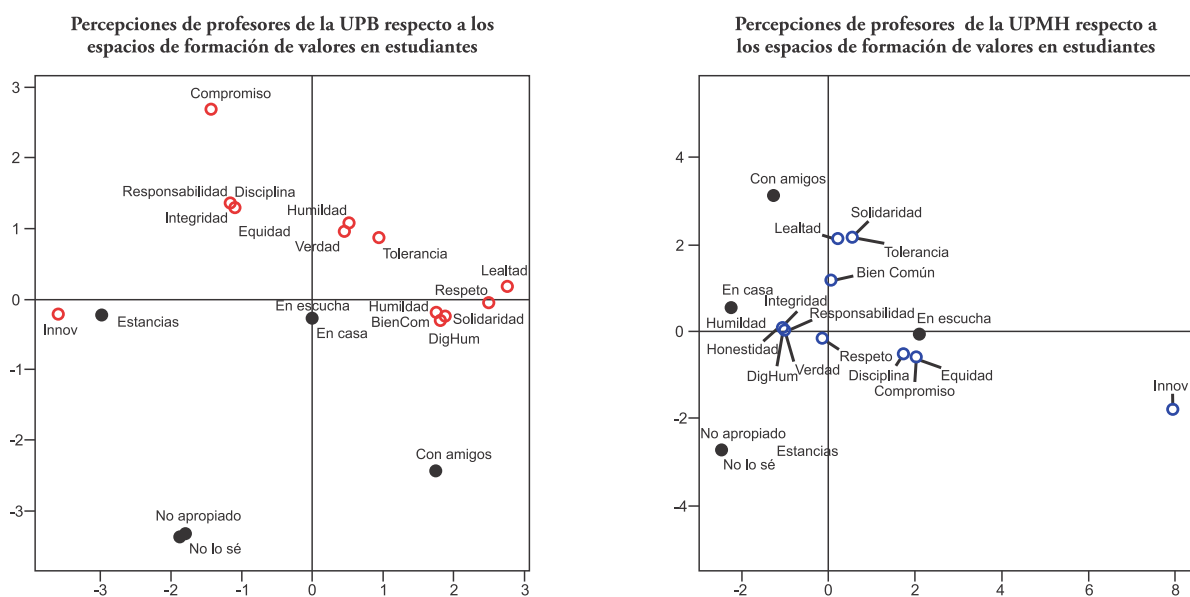
la solidaridad y la tolerancia son incorporados por los estudiantes en sus relaciones donde se ven involucrados los amigos; en cambio, la familia es el espacio para la apropiación de la integridad, la humildad, la responsabilidad, la verdad, la dignidad humana y la honestidad; en tanto que las percepciones sobre la influencia de la escuela se enfatiza en la disciplina, el compromiso y la equidad y, es precisamente entre estos dos últimos espacios donde se tiene la percepción de que valores como el bien común y el respeto se concretan; finalmente, el valor de la innovación no precisa, en opinión de los profesores, un espacio determinado de apropiación.

Los profesores de la UPB se caracterizan por asumir que el valor de la innovación se concreta en las estancias que desarrollan los estudiantes como parte de su proceso de formación; asumen además que las relaciones que mantienen los estudiantes con los amigos no son un espacio determinante de apropiación de valores y es, hasta cierto punto, un espacio compartido en conjunto con la universidad y la escuela como precursores de valores tales como dignidad humana, bien común, solidaridad, respeto y lealtad; en complemento, tanto el hogar como la universidad con espacios donde se contribuye a la formación de la tolerancia, la verdad, la humildad, la disciplina, la integridad y la responsabilidad y si en el caso de la UPMH el valor de la innovación quedó hasta cierto punto de vista aislado, en el caso de la UPB ocupa tal posición el valor del compromiso.

Lo anterior presupone una fragmentación de subjetividades en cuanto a los espacios de apropiación de valores en los estudiantes, dado que para los profesores de la UPMH la familia, los amigos y la universidad juegan un rol específico, en tanto que para la UPB dichos espacios se concretan en la universidad y el hogar ambos con la misma relevancia, de esta manera, los amigos poseen una importancia mucho menor en la apropiación de valores; adicionalmente, el espacio de las estadías juega un papel contrastante, para la primera institución tiene un papel secundario en la formación de valores al ser espacio complementario con relación al hogar y la universidad, caso contrario en la segunda institución, donde se concibe que su principal aportación recae en el valor de la innovación y en menor medida en la responsabilidad, la integridad y la disciplina (ver diagrama 2).

Diagrama 2

Comparativo de la percepción con relación a los valores y su espacio de formación



Nota. Elaboración propia con base en las respuestas de profesores.

Contextualmente, la región donde está establecida la UPMH tiene un desarrollo industrial menor, aunque tiene cercanía con un mayor desarrollo urbano, en contraste, la sede de la UPB presenta un mayor desarrollo industrial, a pesar de que es al mismo tiempo más rural; estas condiciones

en adición con las trayectorias de los profesores, condicionan sus percepciones, dado que a mayor nivel de desarrollo industrial del entorno y a mayor capital experiencial en el sector productivo en los agentes es mayor la percepción de la relación entre el desarrollo de la innovación y las estancias; además, cuando las condiciones anteriores no se cumplen, la percepción de que las estancias no aportan elementos significativos es mayor.

Si bien los resultados, aquí reportados, no pueden ser generalizables al tratarse de un estudio exploratorio, sugieren la necesidad de continuar con la investigación respecto a la formación de valores en estudiantes universitarios. En este sentido, las recomendaciones giran en torno a realizar estudios que permitan describir y correlacionar las variables analíticas y las categorías interpretativas aquí presentadas, por una parte y por otra, explorar nuevas técnicas de análisis multivariante que posibiliten la interpretación de los resultados de manera relacional.

CONCLUSIONES

Es común que los estudios sobre la subjetividad tiendan a privilegiar la singularidad en las y de las prácticas sociales de los agentes, asumiendo por tanto, la recuperación de técnicas cualitativas como condición casi exclusiva en su abordaje; sin embargo, en este artículo se proveen elementos que sugieren la posibilidad de incluir técnicas tanto cuantitativas (ACM, escalonamiento múltiple, análisis de clúster) como cualitativas (análisis de contenido, entrevistas) que, en conjunto y al amparo de una construcción teórico-metodológica, permiten sistematizar el estudio de las subjetividad sin que por ello se pierda la singularidad que es su esencia.

Se puede concluir, al menos parcialmente, que, las percepciones de los profesores, respecto a la formación de valores en estudiantes universitarios, guardan estrecha relación con sus trayectorias académicas y profesionales, así como con su volumen y estructura de capital que han acumulado a través de tales trayectorias; por otra parte, se pudo identificar, de igual manera, la relación que guarda el contexto sociocultural de los profesores y sus correspondientes percepciones donde, por ejemplo, en el caso de la UPB cuyo desarrollo industrial y por tanto económico predispone a formar el valor de la innovación en los espacios académicos.

No menos importante, fue el hecho de reconocer un efecto de histéresis en los profesores respecto a su práctica educativa, concretamente, se identificó un *habitus* de clase que de alguna manera regula los valores a fomentar en los estudiantes. Esta conlleva a presuponer la existencia de diversos campos que convergen o se superponen en un mismo espacio social, educativo en este caso, por lo que es importante reflexionar sobre la importancia que reviste la relación campo-capital y su correspondiente *habitus*.

ORCID

 **Luis Arturo Guerrero-Azpeitia:** Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, Hidalgo, México.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Luis Arturo Guerrero-Azpeitia: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, metodología, investigación, recursos, software, validación, visualización, redacción: borrador original, redacción: revisión y edición, análisis formal, administración de proyectos, supervisión, visualización.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Esta investigación fue autofinanciada.

CONFLICTOS DE INTERÉS

El autor declara no tener ningún conflicto de interés.

AGRADECIMIENTOS

Para el autor es importante agradecer a las y a los profesores, estudiantes y personal de apoyo de las Universidades Politécnicas del Bicentenario y Metropolitana de Hidalgo.

PROCESO DE REVISIÓN

Este estudio ha sido revisado por pares externos en modalidad de doble ciego.

Revisor A: **Sandra Sarai Dimas Márquez**, sandra_dimas@uaeh.edu.mx

Revisor B: **Anónimo**.

EDITOR RESPONSABLE

 **Cástor Saldaña-Sousa**, sousa@usal.es

DECLARACIÓN DE DISPONIBILIDAD DE DATOS

La base de datos de la presente investigación estará disponible para la comunidad científica solicitándola al autor de correspondencia.

REFERENCIAS

- Arango, O., Clavijo, S., Puerta, I. y Sánchez, J. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior*, 43-1(169). 89-105. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista169_S1A5ES.pdf
- Barba, M. & Alcántara, A. (2003). Los valores y la formación universitaria. *Reencuentro*, (38), 16-23. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003803.pdf>
- Berguer, P. & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Chapa, P. & Martínez, T. (2015). Valores universitarios en los jóvenes estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UANL. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 6(11). <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319046.pdf>
- García Inda, A. (1997). *La violencia de las formas jurídicas*. Barcelona: Cedecs Editorial S. L.
- Guerrero, L. (2022). Yuxtaposición, trayectorias sociales y la construcción del objeto de estudio. Reflexiones metodológicas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 13(19), 52-73. <http://saee.com.ar/relec/revistas/19/art3.pdf>
- Guerrero, L. (2020). Capitales, habitus y disposiciones de profesores universitarios. Una aproximación a partir de sus trayectorias académicas. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(25), 171-131. <https://doi.org/10.46652/rgn.v5i25.672>
- Guerrero, L. (2017). El estudio de la subjetividad. Una mirada desde la educación comparada. In *Crescendo. Educación y Humanidades*, 4(1), 50-71. https://www.researchgate.net/publication/339513182_El_estudio_de_la_subjetividad_Una_mirada_desde_la_educacion_comparada
- Hernández, Y. y Pérez, R. (2017). La educación en valores de los estudiantes universitarios: Una experiencia en el centro universitario municipal de Jagüey Grande. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(2). 63-78. <http://www.scielo.org.ar/pdf/rece/v1n12/v1n12a05.pdf>
- Hair, J., Anderson, R., Tathan, R. & Black, W. (1999). *Análisis multivariante 5ª Edición*. España: Prentice Hall Iberia.

- Palomeque, M. & Hernández, G. (2021). Formación de valores en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2). <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/431/470>
- Reyes, I. y Hernández, G. (2019). Identificación y práctica de valores en la formación universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, (2). <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/293/334>
- Rodríguez, R. y Castaño, E. (2012). Educación en valores en el ámbito universitario. En R. Rodríguez (Coord), *La educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias* (pp. 19-29). España: Narcea.
- Sartori, G. (1994). Comparación y método comparativo. En Sartori, G. y Morlino, L (Comp.). *La Comparación en las Ciencias Sociales* (pp. 29-49). España: Alianza Editorial.

CITAR COMO:

Guerrero-Azpeitia, L. A. (2023). Trayectorias sociales de profesores y la formación de valores en estudiantes universitarios. *Puriq*, 5, e472. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.472>