



**Institución de procedencia:**

Universidad Autónoma del Estado de México  
Centro Universitario UAEM Atlacomulco

**Título de la Ponencia**

IMPLEMENTACIÓN DEL GENOMA EMPRESARIAL (UN MODELO DE VALORES)  
PARA EL RECONOCIMIENTO DE VALORES EN EL CENTRO UNIVERSITARIO UAEM,  
ATLACOMULCO

**Autores:**

M en A. E. Fidencio Ochoa Flores  
L.A. Nallely Ruíz Martínez

**Temática:**

Desarrollo integral de los alumnos

**Datos de identificación:**

Teléfono: (01-712) 122 04 36

Fax: (01-712) 122 04 46

Correo electrónico: [extyvin.cuatla@gmail.com](mailto:extyvin.cuatla@gmail.com)

[cuatla@uaemex.mx](mailto:cuatla@uaemex.mx)

Domicilio: Km. 60 Carretera Toluca-Atlacomulco. Atlacomulco, Edo. de México. C.P. 50450



## Resumen

La concientización de valores dentro de las Universidades se ha vuelto una necesidad por la situación social tan compleja, por lo que es necesario hacer análisis por medio del diagnóstico de los valores en el ámbito escolar, implementar estrategias y una continua evaluación de tal ejercicio, que contemple no solo a los alumnos, sino también al profesorado y los administrativos. Para lo que se deben de aplicar los modelos más novedosos y que han tenido resultados efectivos en los objetivos que se han planteado, este es el caso del modelo de genomas para las empresas, es un modelo que tiene como finalidad la diagnosis de tema a tratar tomando en cuenta todos los eslabones de la empresa, en este caso alumnos, administrativos, docente y directivos, posteriormente se plantean situaciones con las que se resolverían las problemáticas planteadas y se hace una evaluación, la novedad es la creación conjunta del modelo por todos los involucrados y los resultados se presentan en forma de tablas de contingencia que permiten reconocer rápidamente las problemáticas, las fortalezas, las áreas de oportunidad y las soluciones. Otra novedad es que precisamente el manejo de las empresas actualmente se basan en modelos de valores, por lo que el modelo encuadra precisamente que la solución en el trabajo es la formación y permanencia de los valores porque con ello se soluciona el cumplimiento en el trabajo, la producción, el trabajo en equipo, la honestidad, entre otras conductas necesarias para el éxito empresarial.

El modelo lo hemos retomado para el ámbito escolar con el fin de no descuidar esta importante área de la concientización de valores en la universidad y ofrecer un planteamiento aplicable en la comunidad universitaria.



## INDICE

	<b>Pág.</b>
Resumen.....	I
 <b>ANTECEDENTES</b>	
A manera Personal (contexto teórico personal).....	1
Marco Contextual: Valores y Educación.....	2
La formación de valores en la educación.....	5
Discusiones en relación con el currículo oculto.....	8
Las perspectivas de los constructivistas.....	11
Los temas transversales ¿una alternativa en la selección curricular de valores?.....	14
Como se enseñan Valores en las Universidades.....	16
Evaluación de valores.....	19
Descripción del Modelo de Genoma en Empresas.....	19
 <b>MÉTODO</b>	
Objetivos.....	23
Objetivos Particulares.....	23
Aplicación del Modelo del genoma para la toma de decisiones.....	23
Implementación del Modelo de Genoma de Valores.....	24
Evaluación.....	24
 <b>RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO DEL GENOMA DE VALORES.....</b>	
 <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	
	29



“El crédito educativo no es sólo un instrumento financiero,  
sino es esencialmente un factor de formación en el  
valor de la solidaridad social  
para acelerar una transformación profunda”  
Luis Heredia Bonetti

### **I. A manera personal (contexto teórico personal)**

Los *valores* son las creencias del individuo o del grupo acerca de lo que se considera importante en la vida, tanto en los aspectos éticos o morales como en los que no lo son. Dan el fundamento sobre el cual se formulan juicios y se realizan elecciones. Existen valores morales, culturales, sociales, políticos y religiosos. La coherencia en la vida particular y social de las personas y en la vida de las escuelas exige un comportamiento acorde con los valores que se sostiene mantener. A manera de título personal creemos que los estudios en valores son importantes, porque consideramos que nuestra misión no se trata simplemente de formar profesionales, sino de formar a los mejores profesionales, con valores y aptos para encarar los enormes retos de nuestro mundo.

Nuestro interés por la educación en valores desde la perspectiva de la Administración nos permite ver dos cosas: una en la cual reconocemos nuestro papel como docentes y como tal necesitamos replantearnos nuestro quehacer pedagógico en un mundo cambiante y globalizado donde pareciera que los valores pasan a segundo término; y segunda, una manera de organizar en forma práctica y operante el desarrollo de valores en nuestro centro de trabajo. Esto último es importante recalcarlo, porque en la actualidad se habla del aprendizaje de valores de los estudiantes, sin embargo, en el trabajo académico existen por lo menos tres esferas (docentes, administrativos y estudiantes), por lo que planteamos la idea de retomar el capital humano del Centro Universitario UAEM Atlacomulco y trabajar con ellos un modelo de mejora de valores. El genoma empresarial ha sido usado hasta ahora en las empresas con excelentes resultados, ya que retoma las propuestas de los componentes (capital humano) de la empresa para mejorar sus valores.



La idea de integrar alumnos, docentes y administrativos, es que no estamos en cero en valores y es necesario trabajar en equipo para lograr interiorizar lo que ya sabemos, es como Ghandi decía “es mi responsabilidad y lo tengo que hacer”, y no podremos mejorar si no es que interiorizamos lo que sabemos: cuentan que una madre fue a ver a Gandhi para que le ayudara a educar a su hijo. La madre le dice: “quiero que le diga a mi hijo que no coma dulces“. Gandhi se le queda mirando y le dice "muy bien, si no le importa vuelva usted dentro de tres semanas". La mujer se vuelve a su pueblo, que estaba a un día de camino. Vuelve a las tres semanas y tras hacer otro día de camino le dice a Gandhi: “ya sabe que yo quería que le dijera a mi hijo que no comiera dulces”, va Gandhi donde está el niño y le habla al oído. La madre le dice a Gandhi “¿qué le ha dicho?”. Gandhi le dice "le he dicho que no coma dulces". La madre, un poco molesta, le dice que por qué no se lo dijo hace tres semanas y le habría ahorrado ese ir y volver". Y Gandhi le dice "es que hace tres semanas yo también comía dulces".

## **II. Marco Contextual**

### **Valores y Educación**

La formación en valores constituye uno de los temas que ha llamado la atención en las últimas décadas en el debate educativo. Esto es el resultado de la toma de conciencia por parte de la sociedad y de los mismos responsables de la política educativa de una crisis de valores en el seno de la sociedad. La transmisión tradicional de valores de la generación adulta a la joven, reconocida por Durkheim (1976) de que la “escuela podía relativamente armonizar dentro de sus muros”, experimentan una ruptura, similar a la que han padecido las economías locales por los procesos de globalización. Esa ruptura es el resultado de la invasión de las tecnologías de la comunicación y de las nuevas tecnologías de la información, los programas de televisión, los nuevos centros de reunión que pregonan un pragmatismo exacerbado con una visión de lo “útil”. Estos espacios tienen mucho mayor capacidad para promover diversos patrones de comportamiento entre la juventud, que los que se derivan del ambiente tradicional escolar cerrado



por un aula con un pizarrón enfrente, así como del conjunto de las tradiciones que conforman la cultura escolar (Díaz Barriga, 2005).

Sin embargo la escuela es importante en la transmisión de valores, porque de acuerdo con Latapí (1999), es una institución social con funciones humanísticas, entre las que se encuentran proveer la personalización de los individuos, formar ciudadanos en coherencia con nuestros valores y principios, contribuyendo con la gestación y fortalecimiento de una sociedad asentada en relaciones sociales justas.

Los valores en las Instituciones Sociales además están constituidos por todos los componentes del núcleo social al que nos estemos refiriendo, por ejemplo si hablamos de un Centro Educativo, entonces los componentes serán: los administrativos, los docentes y los alumnos, por lo que se debe de integrar al conjunto en los planteamientos educativos que se tengan en la Institución. Una de las teorías que contempla el todo en estas concepciones es la de Responsabilidad Social, donde se considera que la cooperación, el trabajo en común, la ayuda desinteresada, la preocupación por los asuntos comunes, etc., son estrategias adecuadas para que la educación haga del sujeto un buen ciudadano, una persona responsable, no sólo de ver sus asuntos, sino de lo que afecta a los otros. Por lo que la institución educativa en su misión de construir y transmitir conocimientos, habilidades y métodos, concomitantemente, aporta a la formación de valores, normas y juicios de los estudiantes, de acuerdo con los valores que prevalecen en la sociedad en la que desarrolla su trabajo pedagógico (Aragão Adler, 2005).

En especial el papel de las Universidades como trasmisora de valores es considerada en la declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción del 9 de octubre de 1998 como la generadora del potencial humano que se necesita para la transformación y desarrollo de la sociedad. La enseñanza superior debe de tomar conciencia de la educación para el desarrollo de la humanidad en las diferentes esferas de la vida, esto hace que las instituciones tengan el gran compromiso de crear programas que estimulen la creatividad y la solución de problemas. En la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques



Delors significó que la educación no es solamente aprender a conocer, aprender a hacer o aprender a ser, sino que es también aprender a vivir juntos y a construir la sociedad del futuro (Isla Vilachá, 2005).

El motivo de la reconsideración del papel de las universidades se debió a que han sido frecuentemente estructuradas para el desarrollo del profesionalismo, en detrimento de otras importantes funciones como la investigación, la extensión cultural y la responsabilidad social. Dentro de este aspecto se censura, además, que se entregue a la sociedad un profesional sin ningún sentido social. La verdadera acción revolucionaria y social de la universidad debe ser indirecta. La universidad debe actuar en la sociedad como agente catalítico por medio de sus graduados, sin embargo encontramos algunos egresados, por citar, al futuro abogado, que se dedica a practicar la técnica del litigio sin importarle el fundamento moral de las leyes ni su cumplimiento en cuanto derivación de la ética; al sociólogo, al cual le importa la mecánica de la vida social y a veces no la idea del progreso colectivo.

En la actualidad los cambios son impresionantes en todos los planos. El fenómeno de la globalización, con todas sus increíbles oportunidades y sus terribles amenazas, son los desafíos que las universidades deben enfrentar, y es a ellas precisamente a las que les corresponde un papel insustituible en el análisis crítico de dicha globalización, con sus connotaciones positivas y negativas, para poder orientar el pensamiento y la acción de la sociedad. La complejidad de la ciencia y la técnica, la sociedad en su descomunal magnitud demográfica y pugna de intereses, imponen tales exigencias de conducción social de la vida y de la educación superior, que convierten a la universidad en órgano vital de las naciones. La universidad grande o pequeña, pobre o rica, pública o privada, con esta o aquella estructura, tiene que ser, ante todo, un ámbito propicio para el entendimiento y el saber (Gómez Oyarzún, G. 1988).

En el caso de la educación Superior de acuerdo con Burton R. Clark (1983), se advierten tres valores básicos: primero, la justicia social, un trato justo para todos, medidas de igualdad y equidad, igualdad de oportunidades de acceso; segundo, la competencia se refiere a que la



educación superior sea una fuente confiable de personas bien preparadas para el rendimiento ocupacional y la vida civil; tercero, la libertad de opción, la iniciativa, el comportamiento innovador, la crítica y la acción plural (Burton R., C. 1983). Por lo que la escuela no solo es de saberes sino de actitudes.

Para Sarabia (1994) la formación en actitudes tiene tres componentes: Uno cognitivo, que se relaciona con conocimientos y creencias; uno afectivo, que se manifiesta en sentimientos y preferencias, y otro conductual, en el ámbito de las acciones manifiestas. El autor reconoce cuatro procesos de aprendizaje de actitudes en el aula: 1) el condicionado por un refuerzo social, 2) el condicionado por el castigo, 3) el apoyado en modelos y 4) la internalización de valores.

Pero como han tomado esta clase de aprendizajes las Universidades, qué ha pasado y qué no ha pasado en la transmisión de valores por las Universidades. A continuación se reseña como se ha considerado la formación de valores en el ámbito Universitario.

## **Marco Teórico**

### **La formación de valores en la educación**

A diferencia de otras formas de información aprendidas, los valores no se fijan por un proceso de comprensión; por lo tanto, no son la expresión directa de un discurso que resulta asimilado, sino el resultado de una experiencia individual, a partir de las situaciones y contradicciones que la persona presenta en el proceso de socialización del que se derivan necesidades que se convierten en valores, a través de las formas individuales en que son asumidas y desarrolladas dentro del propio proceso. Partiendo de esto la educación en valores debe estar en el contenido del programa de cada disciplina. La formación de valores es tan importante como el propio contenido que se imparte en cada una de las asignaturas, se trata, por lo tanto, que el sistema de conocimientos y habilidades tengan implícito los valores que se requieren formar (Díaz Barriga, A. 2006).



Durkheim, en Francia, y Dewey, en Estados Unidos, enfatizan los valores de una educación centrada en los procesos de ciudadanía, desarrollo industrial y progreso. Los procesos sociales con los que culminaba el siglo XIX se traducían, en el plano educativo, en diversos decretos que expedían los Estados nacionales en Europa, por medio de los cuales se empezaba a conformar el sistema educativo nacional, como un sistema de educación primaria, fundamentalmente, y se configuraba lo que sería la educación pública: obligatoria, gratuita y laica (Durkheim, E. 1976).

En los sistemas educativos que siguieron las ideas de Durkheim y Dewey, se les asignaron a las escuelas el papel de formar al ciudadano para la democracia y para el progreso. En los conceptos de Dewey (1859/1952) la moralidad, es una conducta responsable que va íntimamente asociada a la democracia. Pero ésta se construye desde abajo, esto es, desde la educación (Apel, 1979).

Por su parte Durkheim enfatiza el papel de la educación en la socialización, su filosofía se aplica por primera vez en París con la Educación Moral, y establecía que así como en la fisiología existen límites, también las “sociedades requieren de un límite que regule y ordene la actividad del hombre” (Durkheim, 1976), y la disciplina escolar debe crear en el alumno esta necesidad de autolimitación. Además, es ampliamente conocida su concepción de la educación como transmisión de valores de la generación adulta a la nueva, con la finalidad de que con el tiempo ésta los recree para volverlos a transmitir a la siguiente generación. El autor reconoce, como muchos otros, que la educación responde a cada época; así, expresa que en el medio no podían realizar un libre examen de las ideas, porque no se podía ir más allá de lo que la sociedad permitía: "No existe ningún hombre que pueda hacer que una sociedad tenga en un momento dado un sistema de educación diferente de aquel que su estructura supone" (Durkheim, 1979).

A finales del siglo XX y principios del XXI, la educación escolar a nivel mundial representa una preocupación, se dice que está en crisis, ya no es suficiente con que el alumno y profesional de la educación sean “poseedores” de un gran bagaje de conocimientos los cuales pueden dar cuenta tal vez de una cultura amplia, del manejo de una técnica o la aprobación de una tira de materias en un currículo.



La educación<sup>1</sup> en su sentido más amplio ha perdido dirección en la realidad compleja de la que forma parte, ahora es necesario retomarla a partir de sus orígenes, de la propia naturaleza del ser humano, aquella que lo rescata como la unidad capaz de desarrollarse en todos los sentidos; a partir del ideal de formación. Este ideal a lo largo del tiempo de acuerdo a las características específicas de la época ha sido adoptado, interpretado y se puede decir algunas veces hasta mutilado por los diversos modelos educativos que han existido en pro de satisfacer las necesidades e intereses de un tiempo histórico determinado; lo que algunos conceptualizarían como parte del devenir de valores sociales, culturales, morales y éticos.

Actualmente hablar del actuar del ser humano, para la mayoría de las personas, es plantear una crisis, una deshumanización del hombre como se observa en las acciones y hechos que vivimos diariamente: guerras, injusticias, violaciones de derechos humanos, etc.

Es verdad que ¿el hombre ya no se reconoce al otro como su igual?, si es así ¿cuál es la razón de ello?: ¿las circunstancias actuales?, ¿el ideal de hombre que se pretende alcanzar en la sociedad? Es a partir de estas preguntas que la formación ética, nos remite a analizar nuestro actuar con base a las relaciones que establecemos como seres humanos con nosotros mismos, el otro y el entorno. Donde el actuar ético se puede basar en “*el deseo de una vida realizada – con y para los otros – en instituciones justas*” (Riceur, 2001).

Tal aseveración maneja dos premisas una que tiene que ver con un ser que es capaz de razonar, reflexionar, decidir sobre su propio actuar y elegir con base a ello; la otra parte del hombre como un ser social que interactúa con sus semejantes por medio de un bien para ambos.

De estos principios la UNESCO plantea una propuesta conocida como los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con

---

<sup>1</sup> Del latín *educare*, educar, criar, encaminar, llevar hacia fuera.



los demás en todas las actividades humanas y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge de los tres anteriores (Riceur, 2001).

En el planteamiento de los cuatro pilares de la educación, se considera a la escuela como institución social, y por lo tanto debe de responder a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona – intelectual, afectiva, moral y físicamente- para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad (Toranzos, 2007).

Pero donde se insertan estos planteamientos educativos, al respecto se tiene por lo menos tres aproximaciones para analizar el problema de la formación en valores en la enseñanza escolar: **La perspectiva del currículo oculto, la propuesta constructivista y la estrategia de la elaboración de temas transversales en el currículo.**

#### a) **Discusiones en relación con el currículo oculto**

Su origen data de finales de los años sesenta, cuando P. Jackson publicó *La vida en las aulas* (1992). Este texto constituyó un significativo aporte al debate curricular, al mostrar que en la interacción escolar que acontece en el aula se promueven una serie de resultados no intencionados. Pero estos resultados no fueron previstos por la institución o el docente y tampoco había una conciencia de lo que se estaba formando en los alumnos. A tales aprendizajes, que guardan una estrecha relación con la esfera de lo valoral y actitudinal, se les llamó *currículo oculto*. La asistencia de los estudiantes durante periodos largos, apoyada en la autoridad del maestro, en los mecanismos de evaluación estructura formas determinadas de comportamiento en los estudiantes, las cuales son paulatinamente internalizadas.

En varias ocasiones hemos insistido que el concepto de Jackson se vincula con acciones escolares sobre las cuales no se puede tener un control. Ello nos llevó a diferenciar el currículo oculto del *currículo en proceso* (Díaz Barriga, 1995). El primero, va más allá de las intenciones escolares



explícitas, porque precisamente da cuenta de aquello sobre lo cual el docente y la institución escolar no tienen una intencionalidad consciente.

En general el aprendizaje de valores (en su núcleo afectivo y actitudinal) guarda una relación estrecha con el currículum oculto. En este punto se requiere ser enfático, el currículum oculto tiene una estrecha relación con *lo que se actúa*, más que con la información de *qué se dice*. En muchas ocasiones la *actuación*, los *códigos* empleados en la comunicación, las *formas de decir* o *afirmar* una cosa no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito. Por ejemplo: se puede hablar de democracia, tolerancia, respeto a los demás, como valores explícitos en un plan, programa o una sesión de trabajo escolar y establecer que la democracia es un contenido de una unidad temática de trabajo; pero al mismo tiempo, en el conjunto del contexto escolar, aunque no necesariamente en la misma sesión donde se abordan tales contenidos, alguien puede actuar de manera intolerante, autoritaria o sencillamente dejar hacer (el *laissez-faire*). Esas actuaciones de diversos actores de la comunidad escolar, responden a concepciones nucleares que tiene un sujeto (o una institución escolar) y son percibidas por los estudiantes, pero su percepción se realiza en un plano distinto al consciente y que es mucho más eficaz. El debate entre el currículum oculto y la perspectiva psicoanalítica de la formación en valores se pueden enriquecer en la tarea de explicar cómo acontece este proceso en el sujeto.

Tanto los valores más trascendentes para una sociedad como la igualdad, la justicia, la solidaridad, como los valores más específicos, por ejemplo, en el orden profesional, el amor a la profesión, la responsabilidad, son reflejados por cada persona de manera diferente en función de su historia individual, de sus intereses, capacidades; quiere decir que no siempre los valores jerarquizados oficialmente por una sociedad como los más importantes (existencia objetiva del valor) son asumidos de igual manera por los miembros de la sociedad (existencia subjetiva del valor). Esto ocurre porque la formación de valores en lo individual, no es lineal y mecánica sino que pasa por un complejo proceso de elaboración personal en virtud del cual los seres humanos, en interacción con el medio histórico-social en el que se desarrollan, construyen sus propios valores.



La diferencia entre la existencia objetiva y subjetiva del valor y su expresión en la conciencia del hombre es explicada por AN. Leontiev a través de sus conceptos, significados y sentido personal (Leontiev, 1981).

El valor en su existencia subjetiva individual se manifiesta como el *sentido personal* que adquieren para el individuo los objetos, hechos, fenómenos y situaciones con las que interactúa. En la medida que exista una correspondencia entre el valor como significado (expresión objetiva) y como sentido personal (expresión subjetiva) estaremos hablando de *valores reguladores de la actuación*.

Este hecho tiene implicaciones importantes en el orden educativo, toda vez que nos permite comprender que la formación de valores en el currículum universitario no se limita a un proceso simple, lineal y homogéneo de transmisión de información del profesor al estudiante, donde el estudiante es un ente pasivo en la recepción de significados, sino que se produce en un proceso complejo de comunicación entre profesores y estudiantes, en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el estudiante asume una posición activa en la apropiación individual de los significados para la construcción de sus valores.

La complejidad de la existencia subjetiva de los valores se expresa en la existencia de sus diferentes niveles de desarrollo como reguladores de la actuación que transitan desde un nivel inferior donde los valores existen como *valores formales* en la subjetividad en tanto regulan la actuación del sujeto sólo a partir de presiones y obligaciones externas hasta el nivel superior donde los valores existen como *valores auténticos* en la medida que expresan la autonomía y autodeterminación del sujeto en la regulación de su actuación. La educación en valores debe orientarse por tanto, hacia el logro de la autonomía del sujeto en la expresión de sus valores como reguladores de la actuación.



## b) Las perspectivas de los constructivistas

Puig Rovira (1996) al explicar el proceso de construcción de la personalidad moral refiere la existencia de diferentes momentos que transitan desde un momento inferior caracterizado por el carácter adaptativo de la regulación moral del sujeto a la sociedad y así mismo, hasta momentos superiores en los que el sujeto asume una posición activa en la medida que es capaz de enfrentar con autonomía los conflictos de valor y buscar soluciones a partir de procesos reflexivos que se expresan en la emisión de juicios morales que le posibilitan deliberar, comprender y asumir una autodirección moral en su actuación.

La educación de la personalidad moral según, Puig Rovira es un proceso de construcción individual en condiciones de interacción social que implica la dirección de las influencias educativas hacia el desarrollo de instrumentos de la conciencia moral (juicios morales, comprensión) que posibiliten la dirección moral de la conducta a través de la autorregulación.

Martínez (1997) destaca entre las dimensiones de la personalidad moral la autonomía como capacidad de autorregulación del sujeto que construye sus valores y orienta su actuación en correspondencia con ellos.

Buxarrais (1997) refiere el proceso de educación moral como “un proceso que lleva a la persona a construir racional y autónomamente sus valores“. Oser (1992) al referirse a las perspectivas de la educación moral destaca la importancia de tener en cuenta las diferentes formas de actuación del profesor en la toma de decisiones en situaciones de conflicto de valores en el aula en las que destaca la importancia de la responsabilidad del profesor en el enfrentamiento de los conflictos que se manifiesta en su implicación y compromiso en la búsqueda de soluciones a los mismos. Estas diferentes formas de actuación del profesor se manifiestan en, lo que Oser denomina, niveles de la moralidad profesional que transitan desde un nivel inferior que se caracteriza por la evitación de la responsabilidad del profesor en el enfrentamiento al conflicto hasta el nivel



superior caracterizado por la implicación, el compromiso y la responsabilidad compartida con los estudiantes.

Las actuales perspectivas de los planteamientos constructivistas referidos al currículo tienen su antecedente en un autor que no pertenece a esta escuela de pensamiento Bloom (1977): a principios de los años cincuenta, con la finalidad de clarificar los resultados de aprendizaje que se esperaban de los estudiantes, este autor elaboró su primera taxonomía del aprendizaje, estableciendo un modelo de logros en el plano cognoscitivo, afectivo y psicomotor.

La idea de que se pudiera hacer una disección y clasificación de los aprendizajes resultó ampliamente seductora, y hacia 1964 Bloom la materializó en una clasificación de los llamados *aprendizajes afectivos*. El problema para promoverlos y reconocerlos creció mucho. Tensó las relaciones pedagógicas al pensar que se puede establecer un currículo para contenidos cognoscitivos y psicomotores y otro para afectivos, dificultó los procesos de calificación (acreditación de un curso), pues se llegó a interpretar que el estudiante que mostrara algunos de estos comportamientos podría tener derecho a uno o dos puntos extras, o que nadie podía tener la calificación más alta mostrando sólo el dominio de la información que se promueve en un programa escolar. En el fondo este es el origen de varias prácticas docentes actuales, en las cuales los profesores consideran que se debe recompensar con calificación el *esfuerzo* que los estudiantes realizan a lo largo del curso escolar, a pesar de que no manifiesten los suficientes logros en el campo del conocimiento.

Posteriormente, en la década de los ochenta los constructivistas retomaron estos acercamientos para realizar nuevas formulaciones. Una de las más destacadas es la de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994), quienes clasifican los contenidos escolares en tres tipos: de información, procedimental y actitudinal –significativamente distinta del pensamiento de Bloom, quien más bien clasificaba comportamientos–.



Para Sarabia (1994) la formación en actitudes tiene tres componentes: Uno cognitivo, que se relaciona con conocimientos y creencias; uno afectivo, que se manifiesta en sentimientos y preferencias, y otro conductual, en el ámbito de las acciones manifiestas. El autor reconoce cuatro procesos de aprendizaje de actitudes en el aula: 1) el condicionado por un refuerzo social, 2) el condicionado por el castigo, 3) el apoyado en modelos y 4) la internalización de valores. Al mismo tiempo plantea cuatro técnicas para promover el aprendizaje general de los valores, tomadas de la dinámica de grupos o del entrenamiento para el mundo de la empresa: la representación de roles (*role playing*), la discusión grupal, las exposiciones en público y la toma de decisiones.

Finalmente los autores que abordan el problema del aprendizaje de los valores desde un enfoque constructivista no pueden eludir un tema: ¿el aprendizaje de los valores se evalúa y también se califica? Su planteamiento ha sido brillante cuando han desagregado el tema del aprendizaje de los valores en diversos aspectos, lo cual los ha llevado a enunciar con acierto que en el aprendizaje de los valores hay un componente cognoscitivo y otro componente actitudinal. Esto les ha hecho suponer que es factible no sólo evaluar el aprendizaje de valores, sino asignar una calificación o un número a ello. En lo particular discrepamos de esta situación. El estudiante puede referir los contenidos de una norma, los principios que subyacen en la misma, y al mismo tiempo violar su cumplimiento, considerando que se trata de una violación pequeña. El aprendizaje de los valores da cuenta de esto último y no necesariamente de la primera cuestión. Este es el gran error que ha cometido la educación secundaria en México al impulsar los contenidos de las materias de civismo y ética.

Los autores de la corriente cognoscitiva efectivamente reconocen la complejidad que subyace en el proceso de formación de valores, pero desde el punto de vista de otros modelos de interpretación de la personalidad como los que se derivan de la teoría psicoanalítica o de la teoría sistémica; mientras que los constructivistas consideran que esta formación de valores pertenece a los contenidos de la educación y se apoya en estrategias didácticas específicas.



En algunos aspectos tienen razón: la finalidad de la escuela es formar a ciudadanía en la defensa de los derechos humanos, en el respeto al medio ambiente y en la responsabilidad social. No hay forma de lograr la convivencia social si la escuela no atiende a estos problemas. Pero en esta perspectiva es mucho más efectivo el pensamiento formulado en la historia de la pedagogía, que la respuesta formulada desde el constructivismo. Difícilmente se puede formar una actitud en un ambiente escolar inmerso en la contradicción, es decir, cuando el conjunto de docentes y la institución escolar realizan conductas contrarias a esos valores de ciudadanía, tolerancia, respeto al otro, etcétera.

### c) Los temas transversales ¿una alternativa en la selección curricular de valores?

La inclusión de temas transversales en el campo del currículo fue realizada por César Coll (1991), en el contexto de la reforma educativa española. Como su nombre lo indica, son temas que atraviesan el currículo tanto de forma horizontal como vertical (Álvarez, Balaguer y Carol, 2000). Son temas que pueden constituirse como ejes vertebradores del trabajo académico en un mismo ciclo escolar (trimestre, semestre o curso anual), por la posibilidad de ser trabajados en diversas asignaturas en un mismo lapso de tiempo escolar, de ahí su horizontalidad. O bien, pueden constituirse en elementos que atraviesen varios ciclos de organización curricular, lo que significa que se pueden trabajar en el primer semestre o trimestre y luego en los posteriores; de ahí también su verticalidad (Martínez, 1995).

En estricto sentido, la perspectiva no es nueva en el campo curricular. Los llamados centros de interés de la escuela activa o el modelo pedagógico denominado *globalización de la enseñanza* en la década de los años sesenta constituyen un importante antecedente en el ámbito de la didáctica. Mientras que en el desarrollo del campo del currículo fue Tyler (1949/1971) quien estableció lo que en su momento definió como *relaciones verticales y horizontales del contenido*.



En esa época, la globalización en México se empleó en un modelo muy rígido, que en vez de potenciar sus posibilidades en el trabajo escolar, tensaba las relaciones entre las diversas asignaturas de un plan de estudios, promoviendo más bien el cansancio y el hastío. Se recordará que a mediados de los años sesenta se declaró un “año de Juárez” y bajo la perspectiva de la globalización de la enseñanza, se estableció que Benito Juárez se constituiría como el tema globalizador del curso anual. Así, en aritmética, gramática, ciencia natural, historia, se hacía referencia a este prócer nacional. El tema evidentemente llegó a cansar a docentes y estudiantes y, sobre todo, generó un cierto malestar al cabo de un tiempo.

Los temas transversales no sólo actualizan el debate anterior, sino que le incluyen nuevas perspectivas. Precisamente en los planteamientos anteriores los temas que atraviesan el currículo quedaban circunscritos a contenidos de orden cognoscitivo y este orden era establecido por un momento específico de la situación de los estudiantes (llevar una pecera al salón de clases) o un momento de la dinámica social (la guerra de Irak) y su duración estaba definida precisamente por la cambiante situación del entorno social y escolar, así como la misma dinámica de los estudiantes. Es aquí donde surge su elemento potencial en el campo de los valores.

Una respuesta a la deficiencia de las estrategias habituales para abordar la enseñanza de los valores, la constituye el tema de los *contenidos transversales del currículo*, concebidos como:

- Contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de una educación en valores que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido (Martínez, 1995).
- Los temas transversales ofrecen dos soluciones a un debate por demás importante. En primer, lugar como su nombre lo indica, son temas en plural y en segundo, la transversalidad que tienen en el currículo puede ser definida desde el proyecto nacional; pero requiere ser realmente establecida en el proyecto escolar, esto es, en la discusión de



los consejos técnicos de las escuelas. Así, el ámbito de los temas transversales puede ser aquél que difícilmente se incluye en un contenido de una asignatura, porque no se limita a la misma y tiene una repercusión en otros ámbitos. Este es el caso de temas que el contexto social reclama que sean trabajados en la escuela, tales como: educación en los

### **III. Como se enseñan Valores en las Universidades**

La universidad en su “mundo interior” es un reflejo de la sociedad en tanto los estudiantes, profesores y directivos rigen su conducta por las normas establecidas en la institución, las cuales son el resultado histórico, social y cultural de la humanidad en el de cursar del tiempo, en que, la escuela ha devenido uno de sus pilares fundamentales. Conocer y formar en los estudiantes los valores de nuestra sociedad constituye un imperativo en las universidades, inmersas hoy más que nunca, en un proceso de pertinencia social y de transformaciones cada vez más flexibles, abiertas y creativas (Batista Gutierrez, et al, 2000).

La enseñanza en valores en las universidades comenzó en la década de los noventa en Estados Unidos, por las crisis que se dieron en las escuelas. Con dos escuelas, una que trataba la de la clarificación de valores y la otra del desarrollo moral basada en la clasificación de Kolberg.

En México, se podría considerar que, a partir de los noventa, surge una preocupación por recuperar la importancia de educar en ética y valores. El libro de Latapí (1999), *La moral regresa a la escuela: una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, evidencia tal situación. Y si bien los planes y programas de educación contienen tópicos ético-axiológicos, la práctica de valores aún está muy distante. La crisis estructural que se confronta en todos sus aspectos (personal, económico, social, político, cultural, ambiental, etc.) (Figuroa, 2005).

En las Universidades el proceso de la formación integral de las personas, el aspecto ético moral tiene una importancia relevante ya que de ello depende el buen desarrollo de los programas de



vida de las personas, además de que hay un fortalecimiento de la ética social. Por lo que se le pide a cada uno de los niveles de estudio debe haber asignaturas específicas que aborden temas éticos y, docentes que enseñen sobre las normas o reglas básicas sobre moralidad y que sean capaces de predicar con el ejemplo para que los alumnos adquieran valores fundamentales para la vida por imitación o hábito (Kepowich, 2003).

Formación y desarrollo son dos conceptos estrechamente relacionados y se presuponen mutuamente, pues la formación conduce al desarrollo y todo desarrollo a la formación. Álvarez de Zayas en su libro *La escuela en la vida* (1999) define a la formación como el “proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social, que agrupa en una unidad dialéctica los procesos educativos, desarrollador e instructivo”

La formación es, por tanto, un proceso que abarca a la personalidad en su integridad, es decir, comprende tanto lo cognitivo-instrumental como lo afectivo motivacional y volitivo, traducido en comportamientos. Ella constituye un crecimiento en profundidad que se realiza en el tiempo y no en segmento reducido de la vida, y esa realización es, además, el resultado de la conjugación de individual y lo colectivo; no se da en el aislamiento sino en la interacción social.

De los trabajos que se han hecho de la enseñanza de los valores en las universidades, se tiene que trabajar con los siguientes elementos de acuerdo con Ortíz Torres, 2000:

- ¿En qué sujetos deseamos educar valores?. Ante todo es imprescindible el enfoque ontogenético porque en el caso de jóvenes que han seleccionado una carrera y su futura labor profesional constituye el centro alrededor de la cual se deben diseñar las influencias instructiva y educativa. La etapa juvenil plantea determinadas características generales que se deben conocer por los profesores y constatar si cada alumno nuestro es portador de ellas o no.
- ¿Qué valores posee ese joven universitario?. Hay que asumir que ese joven (casi adolescente todavía), que ingresa en los recintos universitarios trae de los niveles educativos precedentes un nivel de desarrollo de su personalidad, y por tanto, determinados valores, los cuales hay que conocer antes de plantearse educarlos.



- ¿Cuál es su nivel de motivación profesional?. Como parte del diagnóstico inicial a cada estudiante debe conocerse el motivo o los motivos que lo impulsaron a seleccionar esa carrera y no otra.
- ¿Cuáles valores educar?. Ante todo hay que delimitar los valores trascendentes, los esenciales, de acuerdo con el modelo del profesional con que se trabaje, para evitar de esa forma concentrar las influencias y no perder esfuerzos ni tiempo al intentar educar demasiados valores al unísono. Además, hay que compatibilizar el enfoque analítico de los valores: considerarlos cada uno por separado, con el enfoque sintético: buscar la condicionalidad interna entre ellos, porque algunos se presuponen, al estimular la aparición de otros.
- ¿Cómo concebir a la personalidad?. Es necesario adoptar una concepción científica de la personalidad porque las influencias educativas están dirigidas a desarrollar un profesional con determinadas características personales, dentro de los cuales se insertan los valores, concretados como cualidades de la personalidad que autorregulan conscientemente su conducta de manera permanente. Al valor hay que vivenciarlo, o sea, conocerlo y sentirlo como importante por parte del que lo posee, de lo contrario no se forma ni llega a regular la conducta.
- ¿De cuáles principios psicopedagógicos partir?. La ausencia de principios que guíen la práctica educativa provoca un desmedido empirismo que lastra cualquier esfuerzo por obtener resultados en la educación de valores. Los siguientes principios son fundamentales: de la Personalidad, de la Unidad de la Actividad y la Comunicación, de la Unidad de lo Cognitivo y lo Afectivo, la Unidad de las Influencias Educativas, la Unidad de lo Colectivo y lo Individual y de la Unidad de lo Instructivo y lo Educativo. Los cuales permiten diseñar el proceso docente-educativo de una manera más coherente y efectiva.

De lo anterior desprendemos que los programas en la enseñanza de valores requieren de un diagnóstico, evaluación conjunta de los actores y desarrollo, con implementación de estrategias para la concientización de valores, así como una evaluación continua.



## **I. Evaluación de valores**

Es difícil evaluar procesos conductuales complejos como los valores, sin embargo, los nuevos escenarios educativos necesitan de procesos de evaluación eficaces para diagnóstico, planteamiento y desarrollo de sus programas educativos. Por lo que en el contexto de la evaluación de valores, en la escuela se requiere de principios consensuados consistentes, procedimientos y espacios específicos de desarrollo, entendiendo que la formación de valores forma parte intrínseca del proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo que no pueden dissociarse de los contenidos conceptuales. A su vez los procesos deben de permitir recoger información relevante para la toma de decisiones. Y por último, la evaluación tiene el deber de “Juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y actitudes que se han tratado de promover”.

Para lo cual hemos considerado un nuevo modelo de evaluación de valores, tomado de la administración y que retoma nuevas estrategias para la consolidación de programas, como en este caso el modelo de valores universitario.

Para lo cual se describirá el modelo de genoma empresarial, la situación de la educación de valores primero a nivel escolar y finalmente aterrizado en las instituciones de nivel superior, y como el modelo en este caso del genoma puede aplicarse a situaciones escolares en la enseñanza de valores.

## **V. Descripción del Modelo de Genoma en Empresas**

Cada vez es más frecuente la referencia a los modelos biológicos cuando se habla de evolución y cambios en las organizaciones. Por ejemplo el principio de teoría de sistemas tiene sus fundamentos en los mecanismos que integran nuestro organismo. Los seres vivos son un ejemplo de adecuación, adaptación y coordinación interna y externa con su entorno, y por ello sirven de modelo a la hora de tratar de explicar el comportamiento de entes más grandes pero quizá no más complejos, como lo son las organizaciones en general (Ulloa Gleason, 2010).

Al igual que el ADN, conformado por cuatro nucleótidos, hay cuatro componentes fundamentales en toda organización: toma de decisiones, información, motivadores y estructura. Estos componentes fundamentales y la forma en que se combinan determinan, en gran medida, cómo se comporta una organización y si puede lograr buenos resultados (Hamilton, B.A., 2006)



**Figura 1.** Descripción de los cuatro componentes del Modelo Genoma para empresas.

Cuando los cuatro “ladrillos” están alineados y se complementan, entonces las organizaciones producen resultados y cumplen los compromisos asumidos con los clientes, los inversores y los empleados. Si alguno de los “ladrillos” está fuera de lugar, entonces la compañía no puede realizar todo su potencial. En síntesis, la gente debe poseer información para tomar decisiones, incentivos para hacer las cosas bien y autoridad para poder actuar.

El modelo del ADN empresarial es interesante porque propone un análisis de toda la estructura que compone una organización, por ejemplo el poder de decisión de todas las partes, la transferencia del conocimiento, como se motivan las partes y como se debe de estructurar el modelo.

Desde nuestro punto de vista, el planteamiento de una estructura de genoma, resulta interesante como modelo en una Universidad en el ámbito de valores porque sería oportunidad para explorar reflexiones sobre los valores y las actitudes que son comunes a la educación, la ciencia y la práctica de la democracia. Porque el modelo de genoma a partir de sus preguntas de análisis, que en párrafos siguientes describiremos, tiene el fin de estimular la deliberación en el sentido de que es necesaria la práctica cotidiana de intentar ver las cosas como otros las entienden, seguramente desde perspectivas y circunstancias muy diferentes a las nuestras y dialogar los puntos de vista reflexivamente (Figura 2).



**Figura 2.** Actores en el Modelo Genoma para Universidades

Expuesto lo anterior y de acuerdo con Malone, et al (2009) el modelo de valores responde a 4 preguntas a desarrollar: ¿qué?, ¿quién?, ¿por qué? y ¿cómo?, ya que la primer pregunta para ser contestada en cualquier actividad es ¿qué se ha hecho? En las organizaciones tradicionales a menudo es la meta o la misión, sin embargo bajo los nuevos modelos organizacionales, las actividades a analizar son (también llamados genes):

- a) Crear, los actores en este caso alumnos, administrativos, maestros y directivos generan a partir de un análisis de lo que tienen, lo que desean conseguir.
- b) Decidir, aquí los actores evalúan y seleccionan alternativas, para poder conseguir sus metas.



- c) Creación, necesitan crear acciones para realizar las opciones que consideraron en sus metas.

Por lo que asumiendo la estructura del Centro Universitario y la implementación de estrategias para la enseñanza en valores, se considera que el modelo puede servir para analizar las partes que participaran en un programa de valores, como se va transferir el modelo, como se motivan alumnos, maestros, personal administrativo para la interiorización de los valores y como se debe de estructurar el aprendizaje en valores.

Es necesario agregar que los valores dentro de las empresas son diferentes a las Universidades porque tenemos diferentes responsabilidades, sin embargo los valores son universales para las relaciones sociales y desde este punto de vista retomamos el modelo.



## Método

## Objetivos

- Implementar el modelo de Valores “Genoma en valores” en el Centro Universitario UAEM, Atlacomulco
- Describir cómo se organiza modelo de Valores “Genoma en valores” en el Centro Universitario UAEM, Atlacomulco

## Objetivos Particulares

- Análisis exploratorio de valores por redes semánticas en el Centro Universitario UAEM Atlacomulco
- Construcción de tablas del modelo de genoma de valores para tomar decisiones y estrategias para la implementación de valores dentro del Centro Universitario UAEM Atlacomulco
- Análisis de evaluación de la implementación de estrategias para la concientización de valores en el Centro Universitario UAEM Atlacomulco

## Aplicación del Modelo del genoma para la toma de decisiones

### a) Diagnóstico de los valores dentro del Centro Universitario UAEM Atlacomulco.

Aplicación de redes semánticas (Valdez, 1998 y Bruner, 1990) a los alumnos, administrativos, profesores y directivos sobre los valores existentes en el centro, y cuáles serían los valores a desarrollar



- b) **Construcción de tablas del genoma de valores** para la implementación de estrategias para la concientización de valores en el Centro Universitario UAEM Atlacomulco

## **Implementación**

### **a) De Información y Motivación**

De los datos obtenidos con redes semánticas tomar decisiones con las instrumentaciones y contenidos aplicados en otras unidades de educación superior, se trabajara con la implementación de estrategias para la concientización de valores.

## **Evaluación**

Se construía un instrumento con situaciones en las que deba de decidir sobre una conducta con valores para alumnos, maestros y administrativos, de los valores que no aparecieron en el diagnostico con el fin de evaluar la implementación de estrategias para la concientización de valores.



## Resultados del Diagnóstico del Genoma de Valores en el Centro Universitario UAEM Atlacomulco

Se aplicó el Instrumento de Valores, donde se evaluó en una escala del 1 al 6 la importancia que tienen los valores para los alumnos, los docentes y los administrativos, así como la importancia que le dan a los valores estos grupos en forma cruzada, esto es los alumnos evaluaron a los docentes, los docentes a los alumnos y los administrativos a los alumnos, distribuidos como aparece en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Muestra de participantes a las que se les aplicó el instrumento de Valores en el Centro Universitario UAEM Atlacomulco y distribución en seis grupos (alumnos, docentes, administrativos, alumnos calificando a docentes, docentes calificando administrativos y administrativos calificando alumnos) para su análisis.

	Value Label	Muestra
Categoría 1	Alumnos	40
2	Docentes	20
3	Administrativos	9
4	Alumnos/Docentes	34
5	Docente/Administrativo	10
6	Administrativo/Docente	7

Para el instrumento se obtuvo una Alpha de Cronbach's de 0.907, lo que significa un valor alto de confiabilidad en la estructura del instrumento. También se observó por medio de un análisis de ANOVA, que hay diferencias significativas entre los grupos sobre la importancia que le dan a los valores (Tabla 2).



**Tabla 2.** Valores de ANOVA para analizar las diferencias entre grupos, de los participantes a las que se les aplicó el instrumento de Valores en el Centro Universitario UAEM Atlacomulco y distribución en seis grupos (alumnos, docentes, administrativos, alumnos calificando a docentes, docentes calificando administrativos y administrativos calificando alumnos) para su análisis, donde se observan diferencias significativas.

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.989	196.847 <sup>a</sup>	35.000	80.000	.000
	Wilks' Lambda	.011	196.847 <sup>a</sup>	35.000	80.000	.000
	Hotelling's Trace	86.121	196.847 <sup>a</sup>	35.000	80.000	.000
	Roy's Largest Root	86.121	196.847 <sup>a</sup>	35.000	80.000	.000
Categoría	Pillai's Trace	2.037	1.650	175.000	420.000	.000
	Wilks' Lambda	.059	1.762	175.000	401.996	.000
	Hotelling's Trace	4.168	1.867	175.000	392.000	.000
	Roy's Largest Root	1.644	3.946 <sup>b</sup>	35.000	84.000	.000

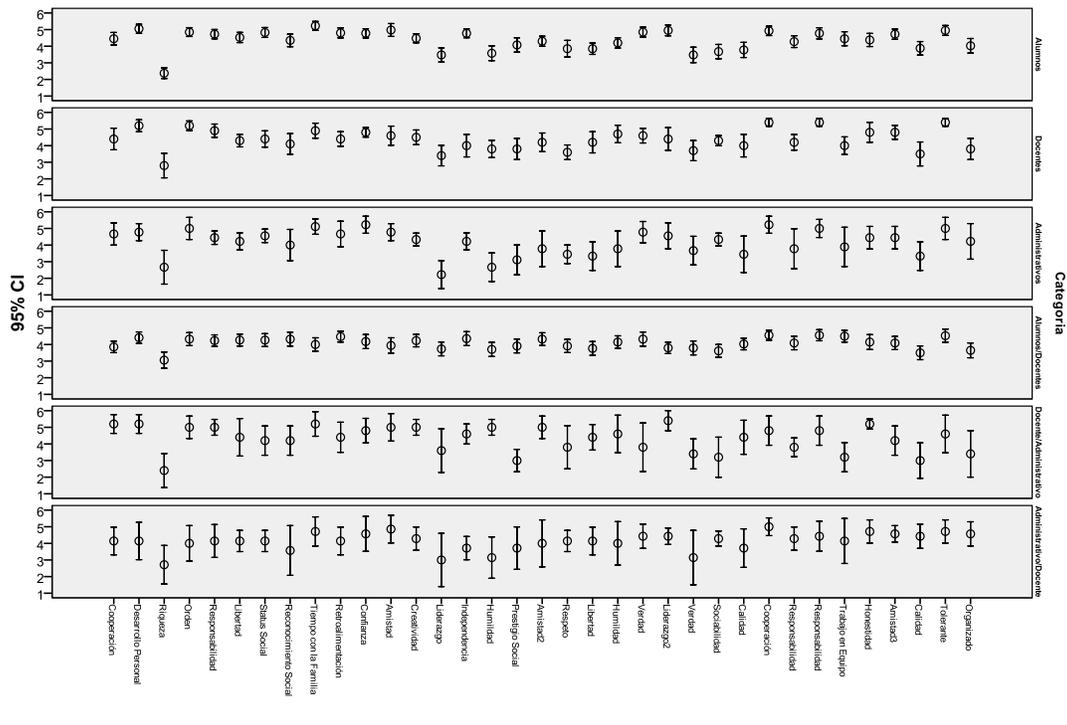
a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept + Categoría

Los alumnos consideran que tienen alta estima (con valores mayores a una media de 4.5), desarrollo personal, orden, responsabilidad, familia, confianza, amistad, cooperación, amistad, tolerancia. Los docentes consideran que tienen alta estima (con valores mayores a una media de 4.5), desarrollo personal, orden, responsabilidad, familia, confianza, amistad, humildad, verdad, cooperación, honestidad y tolerancia. Los administrativos consideran que tienen alta estima (con valores mayores a una media de 4.5), cooperación, desarrollo personal, orden, status social, familia, confianza, amistad, verdad y cooperación.

Cuando se calificaron entre grupos, se obtuvo que los alumnos consideran que los docentes tienen alta estima en los valores de (con valores mayores a una media de 4.5): desarrollo personal, cooperación, responsabilidad, trabajo en equipo y tolerancia, mientras que los docentes califican a los administrativos con alta estima en los valores de (con valores mayores a una media de 4.5): cooperación, desarrollo personal, orden, responsabilidad, familia, confianza, amistad, creatividad, humildad, verdad, cooperación, amistad, tolerancia y organizado, por último los administrativos consideran que los alumnos tienen alta estima en los valores de (con valores mayores a una media de 4.5): familia, verdad, liderazgo, cooperativos, responsables y tolerantes (Gráfica 1).



**Gráfica 1.** Diferencias entre grupos, de los participantes a las que se les aplicó el instrumento de Valores en el Centro Universitario UAEM Atlacomulco (media y desviación estándar), y distribución en seis grupos (alumnos, docentes, administrativos, alumnos calificando a docentes, docentes calificando administrativos y administrativos).



En porcentaje de los 36 valores evaluados los alumnos consideran que tienen alta estima un 14% de los valores, los docentes 31% y los administrativos 28% de los valores. Mientras que los alumnos consideran que los docentes tienen en alta estima 14% de los valores, los docentes consideran que los administrativos tienen en alta estima 39% de los valores y los administrativos consideran que los alumnos tienen en alta estima 17% de los valores evaluados.

Los que obtienen mayor número de valores son los administrativos, dada su calificación y dada por los docentes. Mientras que los alumnos en su autoevaluación y la dada por los administrativos se considera en el mismo rango, mientras que los docentes caen en un 50% dada la calificación de los alumnos con respecto a su autocalificación.



## Bibliografía

Álvarez de Zayas RM. 1999. Hacia un currículum integral y contextualizado. La Habana: Academia.

Aragão Adler, 2005. Estrategia metodológica para el fortalecimiento de los valores morales Honestidad y Solidaridad en los estudiantes de la carrera de pedagogía del Centro de Enseñanza Universitario de Maranhão-Uniceuma Brasil. Tesis Doctoral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Cuba.

Batista Gutierrez T., Calzada Trocones, J. y Rodríguez Arteaga. 2002. Sentimientos y valores: reflexiones axiomáticas para la educación en valores de los jóvenes universitarios. Revista de educación popular. 1:55-62.

Bruner, J. 1990. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. España: Alianza Editorial.

Burton R., C. 1983. El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. Universidad Autónoma Metropolitana. México: pp. 333-347.

Buxarrais, María Rosa. 1997. La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales. Editorial Desclee de Brouwer. S.A.Bilbao. España

Díaz Barriga, A. 2006. La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenidodiazbarriga2.html>

Durkheim, E. 1976. *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme



Emiro Restrepo, J. 2008. Biología evolutiva y psicología evolucionista. Revista Colombiana Psiquiatría, 37 (3): 428-451.

Figueroa de Fatra, L. 2005. La dimensión ético-axiológica: configuradora de sujetos sociales. Reencuentro, Agosto (43).

Gómez Oyarzún, G. 1988. La Universidad a través del tiempo. Universidad Iberoamericana. México. p. 261.

Kepowich, Malinowska, B.2003. Valores en los estudiantes Universitarios. Un tema con muchas variaciones. Reencuentro Universidad Autónoma Metropolitana.038: 48-56.

Hamilton, B.A., 2006. About Organizational DNA.

[http://www.orgdna.com/downloads/orgdna\\_exec\\_summary-spa.pdf](http://www.orgdna.com/downloads/orgdna_exec_summary-spa.pdf)

Isla Vilachá, I.I. 2005. La formación de valores desde la docencia universitaria. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura. La formación de valores desde la docencia universitaria.mht.

Latapí, S.P., 2000. La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana. CESU/UNAM/, Plaza y Valdés, México. 150 p.p.

Leontiev, A. 1981. Actividad. Conciencia. Personalidad Editorial Pueblo y Educación.

Malone, T.W., Laubacher, R. y C. Dellarocas.2010. La creación ya tiene un genoma. Clase Mundial. Management para la Industria. Junio, No 11. 32-42.

Martínez, M.1997. La Educación Moral en el currículum, en Ortega, P (coord). Educación Moral, Murcia: Caja Murcia.



Ortíz Torres, E. 2000. La Formación de Valores en la Educación Superior desde un Enfoque Psicopedagógico. Magistralis. Universidad Iberoamericana Golfo Centro, Puebla. México.

Oser, Fritz. (1992). Futuras perspectivas de la educación moral. En Sala de lecturas. Programa de Educación en Valores. OEI <http://www.oei.e>

Puig, Josep (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Editorial Paidós.

Ricoeur, P. 2001. (Traducción de Tomás Domingo Moratalla). Amor y Justicia. Madrid, © Caparrós Editores, p. 98.

Toranzos, L. 2007. Evaluación de la calidad de la educación. Revista Iberoamericana de Educación. No. 10.

Ulloa Gleason, F.A. 2010. Líder Empresarial.

Valdez, J. 1998. Las redes semánticas naturales usos y aplicaciones en psicología social. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Zeman, A. 2009. La consciencia. Un manual de uso. Fondo de Cultura Económica.