



## Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico

PROGRAMA DE ESTUDIOS

**Administración**



Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico  
Programa de Estudios  
**Administración**

**Profesores elaboradores del Programa de estudios:** Guillermo Cruz Mexicano, Gregorio Cruz Miguel, Martha Beatriz González Nava, Norma Isabel Moreno Lastra, Javier Ordóñez Jiménez, Aurelio Rivera Murillo, Luis Antonio Terrazas Valdés.

**Asesor externo:** Ricardo Varela Juárez. Universidad Nacional Autónoma de México

Primera Edición: 2004

2004. Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. SEP

## **DIRECTORIO**

**Dr. Reyes S. Tamez Guerra**

Secretario de Educación Pública

**Ing. Marco Polo Bernal Yarahuán**

Subsecretario de Educación e Investigación Tecnológicas

**M. en C. Serafín Aguado Gutiérrez**

Secretario Ejecutivo del CoSNET

**Ing. Bulmaro Fuentes Lemus**

Director General de Institutos Tecnológicos

**Biól. Francisco Brizuela Venegas**

Director General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar

**Ing. Ernesto Guajardo Maldonado**

Director General de Educación Tecnológica Agropecuaria

**Ing. Lorenzo Vela Peña**

Director General de Educación Tecnológica Industrial

**Lic. Manuel Salgado Cuevas**

Director General de Educación Secundaria Técnica

**Ing. José Efrén Castillo Sarabia**

Director General de Centros de Formación para el Trabajo

## **Saludo del subsecretario de educación e investigación tecnológicas a los nuevos programas de estudio de la reforma curricular del bachillerato tecnológico**

Los procesos de transformación social, política y económica, que México demanda en la actualidad no podrán efectuarse sin un cambio profundo en los procesos educativos que alienten la formación de hombres y mujeres conscientes de su tiempo, de su espacio y de la responsabilidad y el denuedo que implica construir un porvenir sustentable, que será para todos, o no será.

Los programas de estudio que hoy tienen en sus manos —producto de un esfuerzo colegiado— se inscriben dentro de esta búsqueda imperiosa, en la cual el conocimiento significa la indagación de la propia contribución a su enriquecimiento.

Es así, por ejemplo, que el estudio de la historia se transforma en la ubicación del esfuerzo —y la alimentación del deseo— que como conjunto social es menester realizar para que la impronta propia permita nuestra continuidad y desarrollo como Nación soberana, cada vez más justa, programa CTS. Los programas del estudio de la física, la química y la biología, al constituirse en poderosas herramientas de análisis dialéctico — junto a la objetiva matemática—, nos conllevan no sólo a comprender mejor las bases del mundo que nos rodea, de la naturaleza de sus procesos, interacciones e interrelaciones, sino también a mejorar nuestra vida cotidiana y del entorno del que formamos parte.

Ello constituye una tarea educativa ambiciosa de verdad —tan acostumbrados a pensar que lo que aprendemos poco tiene que ver con nuestra vida cotidiana—; exige el esfuerzo activo y consciente, sistemático, constante e integral de todos los comprometidos con la labor educativa.

Estos programas constituyen un espacio abierto para que todos los maestros —y maestras— lo enriquezcan con su experiencia e inquietudes; dadas por las condiciones particulares que conforman su nicho de enseñanza-aprendizaje.

**¡Atrevámonos a dejar huella en él!**

**Ing. Marco Polo Bernal Yarahuán**

Agosto de 2004

**Estimada(o) Maestra(o) del bachillerato tecnológico:**

Tiene en sus manos uno de los programas de estudio que han sido elaborados en el marco de la Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico; éste como los demás, es producto de una serie de reuniones de trabajo en las que un conjunto de profesores -que como usted se encuentran frente a grupo.- han venido analizando, discutiendo y haciendo propuestas sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y para qué.

Sabemos que el programa de estudios debe ser una herramienta de apoyo para orientar y organizar el trabajo educativo y también estamos convencidos de que cobrará su verdadero sentido una vez que los profesores lo apliquen en su práctica cotidiana. Es a partir de ese espacio desde el cual habrá de revisarse y enriquecerse.

Por ello le invitamos a que lo analice y a que lo someta a prueba en su propia experiencia diaria; seguramente las aportaciones que se deriven de su trabajo nos permitirán dar una mejor respuesta a las necesidades educativas de nuestros estudiantes.

Por su participación, muchas gracias...

**El Secretariado Técnico de la Reforma Curricular**

Serafín Aguado Gutiérrez, Saúl Arellano Valadez, Francisco Caracheo García, Elena Karakowsky Kleyman, Roberto Lagarda Lagarda, Ma. Carmen Malpica Jiménez, Martha V. Méndez Soriano, Sara Montes Utrilla, Juan Antonio Nevárez Espinoza, Carlos Ramírez Escamilla, Francisco Reyes Aráneda, Javier Rivera Carrasco, Jesús Rodríguez Cisneros, Víctor M. Rojas Reynosa, Gildardo Rojo Salazar, Daffny Rosado Moreno, Graciela Segura Cabrera.

## CONTENIDO

<b>Datos de identificación.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Reflexiones imprescindibles.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Historia del programa de estudios.....</b>	<b>17</b>
<b>3. Propósito de la asignatura .....</b>	<b>18</b>
<b>4. Estructura de la asignatura .....</b>	<b>18</b>
<b>4.1. Mapa conceptual.....</b>	<b>19</b>
<b>4.2. Conceptos fundamentales y subsidiarios .....</b>	<b>20</b>
<b>4.3. Dimensiones del aprendizaje.....</b>	<b>20</b>
4.3.1. Dimensión valoral o axiológica .....	20
4.3.2. Dimensión procedimental .....	21
4.3.3. Dimensión conceptual o fáctica.....	22
<b>5. Metodología.....</b>	<b>22</b>
<b>5.1. Ejemplificación de secuencias didácticas .....</b>	<b>23</b>
<b>5.2. Propuesta de temas integradores .....</b>	<b>26</b>

## DATOS DE IDENTIFICACIÓN

**Área de formación propedéutica:** Económico-administrativa

**Asignatura:** Administración

<b>Componente de formación</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Semestre</b>	<b>Carga horaria</b>
Propedéutica	Administración	Sexto	5 horas a la semana

# 1. REFLEXIONES IMPRESCINDIBLES

**Eurídice Sosa Peinado<sup>1</sup>**

**Ma. Eugenia Toledo Hermosillo<sup>1</sup>**

Consideramos que leer detenidamente las reflexiones que aquí presentamos le será de gran utilidad porque en ellas ubicamos el contexto teórico, metodológico y práctico a partir del cual se elaboraron los programas de estudio de los componentes básico y propedéutico de la Estructura del Bachillerato Tecnológico.

Tal ubicación la hacemos, mediante la recuperación de las interrogantes, los comentarios, las objeciones, las confusiones, los planteamientos, las peticiones académicas ... que los y las docentes del Bachillerato Tecnológico, cualquiera que sea la función que desempeñen, han venido planteando, en diversos foros, con respecto a los programas mencionados.

Al revisar estos programas podría ser sorprendente o desconcertante para usted darse cuenta de que:

- ? no tienen un formato común, rígido y tradicional como suele suceder con casi todos los programas;
- ? el único apartado homogéneo es éste, el de las reflexiones imprescindibles;
- ? todos los demás apartados presentan muy diversas formas de escritura en la construcción del discurso;
- ? estas formas se relacionan con un discurso abierto que recupera procesos y no con un discurso cerrado que dicta lo que “debe ser”, lo que se “debe hacer”, “lo que se debe pensar”...;
- ? En lugar de dar instrucciones:
  - a. Se presenta la historia de la elaboración de los programas.
  - b. Se expone la estructura de la materia (disciplina), así como la de cada asignatura, a partir de sus conceptos fundamentales y subsidiarios.
  - c. Se muestran ejemplos y sugerencias acerca del cómo hacer y del cómo pensar aquello que se aconseja en dichos programas, es decir, se expone una estrategia metodológica pertinente y relevante para desarrollar la materia (disciplina) y, por lo tanto, las asignaturas.

Además de lo anterior, se presentan, por supuesto, los propósitos de la materia (disciplina) y de cada asignatura.

¿Por qué no dar lugar a formatos comunes, rígidos y tradicionales? ¿Por qué dar lugar a la diversidad de escrituras y construcciones discursivas abiertas a la recuperación de procesos? ¿Por qué dar lugar a la historia

---

<sup>1</sup> Profesoras Investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional y Asesoras en el proceso de elaboración de los programas de estudio del Bachillerato Tecnológico.

del proceso de construcción de los programas? ¿Por qué presentar la estructura de la materia y la de cada disciplina, a través de sus conceptos fundamentales y subsidiarios? ¿Por qué mostrar ejemplos y sugerencias acerca del cómo hacer y del cómo pensar aquello que se aconseja en dichos programas? Son algunas de las interrogantes que iremos respondiendo a lo largo de este texto.

Con este fin queremos plantear, en primer lugar, que la elaboración de dichos programas fue alimentada por una propuesta de intervención educativa original, denominada “Integración de contenidos en la práctica docente de la educación básica y media superior” de la cual somos autoras.

En esta propuesta planteamos dos premisas fundamentales: es indispensable que cualquier cambio educativo se realice con la participación de los docentes y a partir de la transformación de la práctica docente, porque lo que no cambia en la cotidianidad del aula es imposible de ser transformado desde la normatividad, es decir, desde el “deber ser”.

La **participación de los y las docentes frente a grupo** en cualquier cambio educativo, en este caso específico, **en la construcción de los programas de estudio de los componentes básico y propedéutico de la estructura del Bachillerato Tecnológico** ha sido de vital importancia, además de una experiencia inédita en nuestro país y en muchos otros países del mundo, porque hoy por hoy los y las docentes son las autoras y los autores de tales programas. Lo fundamental de su autoría consiste en que ellas y ellos son quienes:

- ? conocen las materias (disciplinas) y pueden repensarlas para reconstruirlas en torno a conceptos fundamentales y subsidiarios, así como a categorías. Por tanto, son docentes que, después de esta experiencia, piensan el aprendizaje como un proceso de construcción de estructuras conceptuales y categoriales que requieren de situarse en contextos pertinentes a los educandos;
- ? se enfrentan, en la cotidianidad del aula y la escuela, a las posibilidades e imposibilidades de que los educandos construyan o no su propio conocimiento. Por tanto, son ellos(as) y sólo ellos(as) quienes pueden elaborar y desplegar estrategias centradas en el aprendizaje innovadoras para arribar al proceso de aprendizaje planteado en el inciso anterior;
- ? Pueden transmitir a sus colegas su experiencia de construcción de los programas, a partir de lo cual se abren condiciones de posibilidad para generar producciones constructivas -en la docencia, investigación y difusión- que se multipliquen geoméricamente. Asimismo, pueden transmitir dicha experiencia a sus estudiantes con los mismos resultados. Esta transmisión es posible debido a que han pasado por la experiencia de construcción, en este caso, de los programas. De otra manera dicha transmisión es imposible porque nadie puede transmitir lo que no tiene; y
- ? Pueden hacer realidad cualquier cambio en la cotidianidad del aula y de la escuela o pueden hacer de él una simulación.

Lo sorprendente o desconcertante de los programas de los componentes básico y propedéutico también se debe a que forman parte de un currículo que no se ubica de ninguna manera en la Tecnología Educativa y, como consecuencia, no se fundamenta en los enfoques que lo conciben como un sistema tecnológico de

producción o como un plan de instrucción. Concepciones ampliamente difundidas los últimos 30 años que ya mostraron su enorme ineficacia.

Por el contrario, tales programas se sitúan en un currículo que recupera las premisas pertinentes y relevantes de tres enfoques contemporáneos que lo conciben como: a) una estructura organizada de conocimientos, b) un conjunto de experiencias de aprendizaje y c) una reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción.

Como **estructura organizada de conocimientos**, los programas de estudio:

- ? son una expresión sustantiva y sintáctica de las disciplinas, por esta razón, se elaboraron a partir de pensar los conceptos fundamentales y subsidiarios, así como las categorías estructuradoras de cada disciplina;
- ? se orientan a desarrollar modos de pensamiento reflexivo sobre la naturaleza y la experiencia del Ser Humano. Como consecuencia, tales programas se encaminan hacia la constitución y el despliegue de un pensamiento complejo o categorial en los educandos;
- ? posibilitan la construcción de múltiples relaciones entre contenidos y procesos, así como entre conceptos y métodos, por tanto, en los programas elaborados se distinguen tres tipos de contenidos: los fácticos o informativos, los procedimentales o metodológicos, así como los actitudinales o axiológicos.

Como **conjunto de experiencias de aprendizaje**, los programas de estudio se elaboraron a partir de pensar la educación tecnológica como el despliegue de procesos de aprendizaje desde su integralidad, es decir, de procesos en los que se pone en juego tanto la objetividad como la subjetividad porque quienes estudian son considerados como sujetos de aprendizaje y no objetos de enseñanza. En este sentido, dichos programas:

- ? abren condiciones de posibilidad para contribuir a la constitución y al despliegue de sujetos;
- ? proponen una metodología para operar y desplegar tales programas, cuyo punto de inicio parte de recuperar las experiencias de los educandos, mediante la identificación de sus **intereses** para relacionarlos con las **necesidades** institucionales, estatales, regionales, nacionales e internacionales. Esto es posible, a través de “**Temas Integradores**” que se desarrollan a partir de “**Secuencias Didácticas**”.

Como **reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción**, los programas de estudio elaborados por las y los docentes favorecen la reconstrucción sistemática del conocimiento y de la experiencia. Con este fin tales programas abren condiciones de posibilidad para que cada docente reinterprete los programas de acuerdo al contexto, así como a las necesidades de aprendizaje que se le presenten. De esta manera es posible que cada docente elabore múltiples diseños para la operación y el despliegue de los programas, a partir de la formulación de criterios que orienten tal reconstrucción. Por ejemplo:

- a. **Criterios** para la elección de los contenidos, para su organización en temas integradores y para su desarrollo a partir de secuencias didácticas.
- b. **Criterios** para la formulación de temas integradores.

- c. **Criterios** para el diseño y desarrollo de secuencias didácticas.
- d. **Criterios** para la evaluación del aprendizaje, así como para su traducción en calificaciones.

Que sea posible que los(las) docentes reconstruyan los programas de estudio significa, en los hechos, que son abiertos, flexibles y dinámicos. Esto implica que serán operados un semestre, después del cual podrán ser reestructurados a partir de la recuperación de las experiencias obtenidas como resultado de su puesta en marcha.

En tanto los programas de los componentes básico y propedéutico comparten las concepciones y características expuestas anteriormente forman parte de un proyecto global, integrado, flexible y abierto, cuyo propósito es contribuir a la formación de un pensamiento categorial en los sujetos, al despliegue de su subjetividad, así como a la realización de valores que les permitan pensar y actuar en lo cotidiano del aula y la escuela. Tal formación, despliegue y realización es el medio a través del cual es posible que los educandos accedan al mundo de la Ciencia, la Técnica y la Cultura para incluirse, de manera digna, crítica y creativa en la sociedad globalizada del siglo XXI. Es decir, para incluirse en esta sociedad desde una posición valoral e informada que les permita acercarse, lo más posible y en un proceso de aproximaciones sucesivas, al ejercicio de una ciudadanía plena.

A fin de lograr tal propósito, a cada uno de los programas de los componentes básico y propedéutico subyace una concepción de educando, de docente, de aprendizaje, de enseñanza, de planeación de la enseñanza y de formas y medios para desplegarla, así como de evaluación.

El educando es un sujeto de aprendizaje y no un objeto de enseñanza. Como sujeto es capaz de pensar, actuar y sentir, a partir de su esquema referencial que, de acuerdo con Bleger, "... es el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos ..." <sup>2</sup>, con base en los cuales es capaz de construir nuevos conocimientos, así como de construir relaciones entre este conjunto y su entorno familiar, comunitario, estatal, nacional, regional e internacional. Es un sujeto que, durante la construcción de conocimiento, desarrolla no sólo su dimensión intelectual –en el sentido cognoscitivo-, sino también la afectiva y la física. Por lo tanto, es un sujeto integral para el que no es suficiente pensar y hacer al margen de sus afectos y su desarrollo físico.

El(La) docente es también un sujeto en el sentido planteado líneas arriba; como sujeto cuenta con saberes, conocimientos y experiencias sobre su materia de trabajo que es la enseñanza. A partir de ellos es capaz de reconstruir su enseñanza y los programas de estudio para construir nuevos conocimientos al respecto. Es un sujeto que deja de ser el dador(a) de información para convertirse en un(a) docente mediador(a), es decir, en un(a) docente cuya función es ayudar a los educandos a construir conocimiento, así como a construir múltiples relaciones entre el conocimiento y la realidad. Esta ayuda significa que el docente, durante el proceso de enseñanza, juega diversos papeles hacia cada sujeto en particular y hacia el grupo en su conjunto. Por ejemplo, en algunos momentos funge como asesor, en otros como facilitador de la comunicación y en otros más como informador. En este sentido el docente es un mediador entre el educando y el conocimiento. Al desplegarse en este sentido, por la vía de la docencia, la investigación y la difusión, construye conocimiento sobre su materia de trabajo y reconstruye el programa de estudios que despliega en el aula.

---

<sup>2</sup> Bleger, José, Grupos Operativos en la Enseñanza, en: "Temas de psicología (Entrevista y grupo)", Ediciones Nueva Visión, México, 1983, p. 70, pp.57-86, 117pp.

El aprendizaje no puede ser, entonces, un producto observable y medible solamente, es también y primordialmente un proceso, durante el cual el educando recorre un camino y, en ese recorrido, va dando cuenta de sus aprendizajes a partir de diversos productos que puede elaborar en distintos momentos del proceso, sin embargo, como dice Bleger "... puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo. Puede también haber una captación intelectual, como fórmula, pero quedar todo reducido a eso, en cuyo caso se ha producido una disociación en el aprendizaje, resultado muy habitual de los procesos corrientes"<sup>3</sup>. El aprendizaje tampoco es un producto cien por ciento objetivo, es también un proceso subjetivo, ya que quien aprende es el sujeto, un objeto es incapaz de aprender.

La enseñanza es un proceso mediante el cual cada docente contribuye a que sus estudiantes construyan su propio conocimiento en términos de contenidos fácticos o informativos y procedimentales o metodológicos. Durante este proceso, la enseñanza contribuye también a la realización de valores en la cotidianidad del aula y de la escuela, así como a la reflexión sobre los valores realizados. Una enseñanza de esta naturaleza debe "...tender a moverse hacia lo desconocido, a la indagación de lo que no está suficientemente elucidado..."<sup>4</sup>. Entonces, la enseñanza es un proceso mediante el cual es posible desplegar en los educandos la curiosidad, la imaginación, la fantasía y la capacidad de interrogarse e interrogar a la realidad.

El conocimiento disciplinario no está dado ni acabado, se ha ido construyendo a lo largo de siglos de existencia de la Humanidad, por lo tanto, es producto de su Historia. Su construcción es un proceso que se ha desplegado debido a la curiosidad, a la necesidad de encontrar explicaciones a fenómenos, hechos, situaciones o circunstancias de la realidad, a la necesidad de preguntarse por ella, de construirla y reconstruirla, de cambiarla, de reorientarla, de controlarla... Entonces, el conocimiento se ha generado a partir de procesos en los que se despliega el pensamiento, la acción y la actitud de los seres humanos. Por lo tanto, como dice Bleger "... lo más importante... no es el cúmulo de conocimientos adquiridos, sino el manejo de los mismos como instrumentos, para indagar y actuar sobre la realidad..."<sup>5</sup>. La relación del conocimiento con la realidad hace que sea imprescindible dar cuenta de él, a partir de sus contextos de producción y aplicación y no sólo de sus productos, así como de reconstruirlo de manera integrada, es decir, en sus relaciones con diversas disciplinas.

Una consecuencia de esta concepción es que en los programas no se presenten largas, larguísimas listas de contenidos, agrupadas en unidades, en cada una de las cuales se definen los objetivos generales, particulares y específicos, porque esta sería la forma de presentar un conocimiento concebido de manera fragmentada sin relación entre contenidos y sin situarlos en los contextos pertinentes en los que se produce y se aplica el conocimiento. En lugar de ello se presentan mapas, organizados a partir de conceptos fundamentales y subsidiarios que contribuyen a la construcción de cinco categorías: espacio, tiempo, materia, energía y diversidad.

---

<sup>3</sup> Bleger, José, Grupos Operativos en la Enseñanza, en: "Temas de psicología (Entrevista y grupo)", Ediciones Nueva Visión, México, 1983, p. 63, pp.57-86, 117pp.

<sup>4</sup> Bleger, José, Grupos Operativos en la Enseñanza, en: "Temas de psicología (Entrevista y grupo)", Ediciones Nueva Visión, México, 1983, p. 62, pp.57-86, 117pp.

<sup>5</sup> Bleger, José, Grupos Operativos en la Enseñanza, en: "Temas de psicología (Entrevista y grupo)", Ediciones Nueva Visión, México, 1983, p. 60, pp.57-86, 117pp.

La planeación, así como las formas y medios de la enseñanza no son fragmentadas, cerradas ni rígidas como la de las cartas descriptivas que no dan lugar a la diferencia ni a la multiplicidad de construcciones, sino a una homogeneidad que pretende tanto la objetividad del educando, del docente, de la enseñanza y del aprendizaje como la previsión de todos los eventos que pudieran llegar a suceder en el aula. Por el contrario, proponemos una planeación, así como formas y medios de enseñanza integradoras, abiertas y flexibles para dar lugar a:

- a. La diferencia, porque sin diferencia no hay sujeto ni construcción posible. Sin diferencia hay objetos de enseñanza
- b. La multiplicidad de construcciones, debido a que cada sujeto construye a partir de sus esquemas referenciales, los cuales son diferentes de sujeto a sujeto y,
- c. lo imprevisto, porque durante los procesos de construcción se despliega el sujeto y es posible producir innovaciones, las cuales son imposibles de prever, es decir, nunca se sabe *a priori* lo que se va a producir cuando se trata de innovaciones.

Una planeación integradora, abierta y flexible, incluye la realización de secuencias didácticas, a partir de las cuales se construyan múltiples relaciones entre la imaginación y la posibilidad de simbolización de los educandos. Por esta razón, en los programas de cada asignatura se presenta un ejemplo de secuencia didáctica que pretende mostrar una planeación con estas características.

Una **secuencia didáctica** es un conjunto de actividades, organizadas en tres bloques: apertura, desarrollo y cierre. Las **actividades de apertura** son aquellas, a partir de las cuales es posible identificar y recuperar las experiencias, los saberes, las preconcepciones y los conocimientos previos de los alumnos. A partir de tal identificación y recuperación, se realizan las **actividades de desarrollo** mediante las cuales se introducen nuevos conocimientos científico-técnicos para relacionarlos con los identificados y recuperados en las actividades de apertura. Las **actividades de cierre** son aquellas que permiten al educando hacer una síntesis de las actividades de apertura y de desarrollo, síntesis entendida como aquella que incluye los **conceptos fundamentales y subsidiarios**, así como las **categorías: espacio, tiempo, materia, energía y diversidad** construidas durante estas actividades. Entonces, al realizar una secuencia didáctica se desarrolla la **dimensión fáctica o de conocimiento** para introducir al educando al **mundo científico-técnico**.

Introducir al educando a este mundo es fundamental, pero insuficiente. Es absolutamente necesario abrirle las puertas del **mundo de los procedimientos** de tal manera que sea posible desarrollar la **dimensión procedimental o metodológica**. Por lo tanto, durante la realización de cada actividad de una secuencia didáctica es primordial que, además se recuperen e identifiquen los procedimientos que utilizan o conocen los educandos para, en las actividades de desarrollo, introducirlos a nuevos conocimientos procedimentales o metodológicos. En las actividades de cierre, la síntesis consiste en dar cuenta no sólo de los contenidos fácticos, sino también de los procedimentales.

Abrir a los educandos el mundo científico-técnico y el de los procedimientos, también es primordial, pero igualmente insuficiente. Es forzoso abrirles las puertas del **mundo de lo axiológico**, a fin de desarrollar, en ellas y ellos, la **dimensión valoral o actitudinal**. Como consecuencia, durante el desarrollo de cada actividad de una secuencia didáctica es primordial, además de desarrollar los contenidos fácticos y procedimentales, realizar valores. Nos referimos a los **Valores Universales: Libertad** en sus tres vertientes: de expresión, de elección y de tránsito; **Justicia** en sus dos vertientes: igualdad y equidad y, a la **Solidaridad** en sus dos vertientes: colaboración y ayuda mutua.

Los **criterios**, planteados a manera de preguntas, a partir de los cuales es posible evaluar si una secuencia didáctica está correctamente estructurada son los siguientes:

- a. ¿La secuencia didáctica se ubica en un tema integrador? ¿Cuál es ese tema integrador?
- b. ¿La secuencia didáctica cuenta con actividades de apertura? ¿Cuáles son?
- c. ¿La secuencia didáctica cuenta con actividades de desarrollo? ¿Cuáles son?
- d. ¿La secuencia didáctica cuenta con actividades de cierre? ¿Cuáles son?
- e. ¿Existe coherencia y congruencia entre las actividades de apertura, de desarrollo y de cierre?
- f. ¿Las actividades que constituyen la secuencia favorecen la construcción de contenidos fácticos? ¿Cuáles son?
- g. ¿Las actividades que constituyen la secuencia permiten la construcción de una categoría? ¿Cuál es?
- h. ¿Las actividades que constituyen la secuencia favorecen la construcción de contenidos procedimentales? ¿Cuáles son?
- i. ¿Las actividades que constituyen la secuencia propician la realización de un valor? ¿Cuál es?
- j. ¿Las actividades que constituyen la secuencia dan lugar a la producción de los educandos? ¿Qué productos se generan? ¿Cuáles son los criterios para evaluar tales productos?
- k. ¿Las actividades que constituyen la secuencia dan lugar al trabajo individual y colectivo de manera sistemática y continua para que los educandos transiten en un circuito individual-colectivo-individual..?
- l. ¿Las actividades que constituyen la secuencia contribuyen a que los educandos transiten, de manera sistemática y continua, en un circuito imaginación-simbolización-imaginación..?

En el contexto de las secuencias didácticas se incluyen las **prácticas de laboratorio**, de las cuales es absolutamente necesario cambiar la concepción que, hasta ahora, se tiene de ellas porque de ninguna manera se conciben como la comprobación de la teoría. Continuar desarrollándolas tal como hasta ahora se ha hecho, contradice la propuesta en la que se sustenta la Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico porque no contribuyen:

- a. A formar en los educandos un pensamiento categorial que combine la dimensión fáctica y la procedimental.
- b. A que los educandos construyan su propio conocimiento acerca de los temas tratados en tales prácticas.

Desde la perspectiva de esta propuesta, hacer estas dos contribuciones serían los propósitos que debieran tener dichas prácticas. A fin de lograrlos es conveniente analizar cada una de las prácticas de laboratorio para identificar qué contenidos fácticos y procedimentales se despliegan a partir de cada una de ellas, así como la pertinencia y relevancia de introducirlas como parte de la secuencias didácticas que se realicen durante el semestre. Entonces, es necesario reformular las prácticas de laboratorio para que dejen de ser recetas que los

educandos deben seguir al pie de la letra sin comprender su intencionalidad y sin poder desprender de ellas las conclusiones a las que se les solicita que lleguen. Como consecuencia, es necesario transitar de la aplicación lineal y mecánica de recetas hacia la construcción de contenidos fácticos y procedimentales. Pensar y realizar así las prácticas permite que formen parte de cualquier bloque de actividades (apertura, desarrollo y cierre) de las secuencias didácticas porque su ubicación, depende de su intencionalidad. Si esto es así, el ordenamiento de las prácticas de laboratorio dependería de su pertinencia y relevancia en relación con el tema integrador y la secuencia didáctica.

A fin de que un **tema sea integrador** es necesario que cumpla con los siguientes **criterios**:

- a. Que surja de los intereses de los educandos.
- b. Que permita relacionar tales intereses con las exigencias y los retos comunitarios, estatales, regionales, nacionales y mundiales.
- c. Que se relacione con la vida cotidiana de los educandos.
- d. Que permita relacionar la vida cotidiana con el conocimiento científico-técnico.
- e. Que sea posible relacionar, en torno a él, más de un contenido fáctico de una misma asignatura.
- f. Que sea posible relacionar, en torno a él, contenidos fácticos de más de una asignatura.
- g. Que sea posible desarrollar, en torno a él, contenidos procedimentales.
- h. Que sea posible realizar valores en torno a él.

Una **evaluación** educativa desde un enfoque constructivista que permita establecer estrategias de evaluación del aprendizaje de los educandos, a partir del desarrollo de secuencias de actividades, como las ejemplificadas en el último apartado de los programas, puede resultar una tarea compleja, que seguramente no se resolverá del todo, a partir de una primera lectura de los mismos.

Desde nuestra experiencia, la evaluación situada en un enfoque constructivista requiere que usted pueda **operar criterios y procedimientos evaluativos**, así como **desarrollarlos y ajustarlos** de acuerdo a las características y necesidades de los educandos y de la institución en la cual trabaja. De esta manera, le será posible iniciar un proceso de aproximaciones sucesivas, que le permita ampliar, diversificar y mejorar, progresivamente, los dispositivos de evaluación del aprendizaje.

Con este fin, a continuación, **caracterizaremos qué es un proceso de evaluación constructivista, desarrollaremos algunas de las estrategias para generar dispositivos de evaluación constructivista** en torno a la realización de secuencias de actividades y, finalmente, **haremos algunas sugerencias para optimizar los procesos de evaluación constructiva**.

Nuestra invitación es a **reflexionar sobre los criterios y procedimientos para desarrollar procesos de evaluación constructiva**, es decir, es una “invitación a pescar más que a comer pescado”.

A fin de **caracterizar un proceso de evaluación constructiva**, que permita evaluar el aprendizaje de los educandos, a partir del desarrollo de secuencias de actividades requiere, primero, de caracterizar la evaluación constructiva para poder diferenciarla de las prácticas tradicionales de evaluación.

Desde una perspectiva constructiva **la evaluación es un proceso dinámico**, es decir, la evaluación no son momentos de asignación de calificaciones “objetivas” y fragmentadas del proceso de aprendizaje, marcados por la aplicación de dos, tres... exámenes parciales. Tampoco es el final del proceso educativo. La evaluación constructiva es un proceso continuo que se realiza a lo largo de las secuencias didácticas, por tanto, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa se convierten, también, en un proceso continuo, dinámico e interrelacionado. Esto significa que al realizar las actividades de apertura, desarrollo y cierre es posible diagnosticar, a la vez que identificar los aprendizajes significativos producidos por los educandos. Por lo tanto, los criterios aplicados en la evaluación diagnóstica pueden ser aplicados, también, en la evaluación sumativa y final. De lo que se trata es de que, en las secuencias didácticas, se realicen actividades generadoras de productos posibles de ser evaluados. Podríamos decir que aspiramos a que la evaluación no sean imágenes sueltas del proceso de aprendizaje, sino una película que nos de cuenta de él en su continuidad y movimiento.

**La evaluación es un proceso integral**, porque se trata de evaluar los aprendizajes referidos a los contenidos fácticos, procedimentales y valorales. Podemos evaluar los contenidos fácticos al responder **¿cuáles son los conceptos fundamentales y subsidiarios, así como la categoría que construyó el educando en una secuencia de actividades?** Pero, si sólo respondemos a la anterior pregunta, estaríamos evaluando la construcción informativa, expresada conceptualmente, lo cual es fundamental, pero insuficiente para realizar una evaluación integral. Por ello proponemos evaluar, también, los aprendizajes referidos a los contenidos procedimentales, a partir de identificar **¿Qué aprendió a hacer el educando?** Por ejemplo, aprendió a construir indicadores, a trazar a mano alzada, a calcular los insumos de un proceso productivo, a resolver un problema de comunicación, a diseñar un proceso de verificación de calidad, entre otros aspectos posibles de evaluar. Y, finalmente, es fundamental evaluar los aprendizajes referidos a los contenidos valorales, dimensión casi totalmente abandonada en la evaluación educativa. Así lo plantea la UNESCO en su propuesta para la Educación del Siglo XXI (Delors:1996) cuando señala que los aprendizajes que nos ayudan a ser y a vivir con los demás son los menos observados y evaluados, a pesar de que hoy diversos sectores sociales insisten en la importancia de que la escuela contribuya a la formación valoral. Sin embargo, ¿cómo vamos a favorecer dichos aprendizajes, si no podemos evaluar, de manera continua, a lo largo de todo el proceso educativo la realización y reflexión de los contenidos valorales? A fin de identificarlos se requiere responder **¿Qué contenidos de un valor universal aprendió a realizar y a reflexionar el educando durante el desarrollo de la secuencia didáctica?** Contestar esta interrogante implica observar la actitud de los educandos durante el desarrollo de las actividades de una secuencia didáctica, así como durante el proceso de elaboración de sus productos.

**La evaluación es un proceso de cualificación y no sólo de calificación**, es decir, la evaluación es mucho más que una calificación porque **la evaluación es, ante todo, un juicio estructurado en torno a criterios que dan cuenta de la dimensión fáctica, procedimental y valoral de los aprendizajes en el aula**. De manera que lo fundamental de los procesos evaluativos es que se conviertan en insumos para repensar, reformular, reconstruir y transformar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Para diseñar y operar evaluaciones del aprendizaje de los educandos, coherentes y congruentes con el enfoque constructivo, es posible desarrollar los siguientes momentos:

**Momento primero:** Relectura de la planeación de los tres bloques de una secuencia didáctica para detectar las actividades y los productos evaluables en términos diagnósticos, formativos y sumativos, en la dimensión

fáctica, procedimental y axiológica y en términos cualitativos y cuantitativos. Si no es posible identificar esto en alguna actividad o producto es necesario rediseñarlos o incluir otros que permitan realizar tal evaluación. De esta manera, es posible, en los hechos, hacer de las secuencias didácticas y de la evaluación dos dispositivos interrelacionados.

**Momento segundo:** Elección de criterios, indicadores e instrumentos. Una vez elegidas las actividades y los productos evaluables es necesario definir con qué criterios se los evaluará. Es posible detectar los criterios de evaluación si se identifica qué se quiere evaluar y para qué se quiere evaluar eso y no otra cosa. La respuesta a las siguientes interrogantes permiten detectar tales criterios: **¿Qué concepto fundamental y subsidiario, así como qué categoría aprende a construir el educando (competencias fácticas o informativas)? ¿Qué aprende a hacer el educando (competencias procedimentales o metodológicas)? ¿Qué valor realiza y reflexiona el educando para vivir con los demás (competencias valorales o axiológicas)?**

**Momento tercero:** proceso de retroalimentación del aprendizaje y la enseñanza, el cual se desarrolla durante todo el proceso, a fin de aportar insumos que permitan detectar errores para corregirlos, aciertos para potenciarlos y limitaciones para superarlas tanto en referencia al proceso mismo como al aprendizaje de los contenidos fácticos, procedimentales y axiológicos.

Finalmente, para nosotras es importante compartir algunas sugerencias que contribuyan a la elección de criterios, instrumentos e indicadores de una evaluación constructivas:

- a. **Diversidad de estrategias evaluativas:** si recuperamos los planteamientos de Howard Gardner, un elemento fundamental a considerar es el hecho de que aprendemos a partir de inteligencias múltiples, por ello las maneras de evaluarlas no pueden ser únicas, rígidas y homogéneas, deben ser múltiples, flexibles y abiertas para dar lugar a la heterogeneidad.
- b. **Diversidad de instrumentos de evaluación:** se ha tipificado como instrumento tipo de evaluación, en la mayoría de asignaturas, el cuestionario cerrado o abierto. Sin embargo si queremos realizar una evaluación integral, deberíamos aspirar a que los jóvenes sean capaces de enfrentar exitosamente la diversidad de instrumentos evaluativos desde los tradicionales (cuestionarios cerrados y abiertos) hasta la resolución de problemáticas situadas en contextos de la realidad y cuestionarios de escala o de opinión, entre otras posibilidades. Tales instrumentos debieran permitir al educando evaluarse, además de adquirir amplia experiencia en codificar y resolver diversos instrumentos de evaluación.
- c. **Diversidad de maneras de objetivar aprendizajes:** el cuestionario oral o escrito no es el único instrumento de evaluación, es posible evaluar a los educandos a partir de otras producciones, tales como: testimonios, imágenes, representaciones, escenificaciones, canciones, poemas, libros, revistas, periódicos, etcétera. Esto los prepara, además, para el mundo del trabajo, en el cual operan múltiples maneras de objetivación de soluciones y respuestas a las problemáticas que este mundo les presenta.
- d. **Diversidad de criterios de evaluación:** cada actividad o producto debiera contar con criterios de evaluación claros, precisos y explícitos para que el educando los conozca. De esta manera, podrá vivir la experiencia de aplicar en su trabajo cotidiano en el aula diversos criterios de evaluación que le permitan formarse para dar cuenta de sus propios aprendizajes y, de esta manera, desarrollar una cultura de la evaluación.

## 2. HISTORIA DEL PROGRAMA

La Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico, da respuesta a uno de los lineamientos de política educativa que establece el PRONAE 2001-2006, en materia de educación media superior. Para llevarla a cabo, la SEIT convocó a la participación colegiada de las direcciones generales de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, de Educación Tecnológica Agropecuaria, Tecnológica Industrial, de Secundarias Técnicas, de Institutos Tecnológicos y de Centros de Formación para el Trabajo, que bajo la coordinación del COSNET y con el apoyo de especialistas, han desarrollado el currículum del Bachillerato Tecnológico, que se ha diseñado en el marco de la educación para la vida, el concepto del desarrollo sustentable y la sociedad del conocimiento.

**El currículum elaborado toma en cuenta los cuatro pilares de la educación, señalados por Delors<sup>6</sup>:**

- ? APRENDER A SER; que se vincula con los valores éticos, estéticos y sociales. APRENDER A CONOCER; que guarda relación con los conocimientos considerando aspectos específicos como: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- ? APRENDER A HACER; que se vincula con las capacidades mediante las cuales se logra la transferencia de saberes hacia otros campos.
- ? APRENDER A CONVIVIR; que se refiere a la convivencia con los demás, identificando las actitudes para el trabajo colaborativo con la búsqueda permanente del conocimiento, amor a la vida y al trabajo teniendo un espíritu proactivo.

**Asimismo se hace énfasis en:**

- ? Enfoque centrado en el aprendizaje
- ? El dominio de una lengua extranjera
- ? El uso de las tecnologías de la información y la comunicación
- ? El desarrollo de las competencias profesionales

La asignatura de Administración se ubica en el componente de formación propedéutica en el área económico-administrativa y se imparte en el VI semestre, cubriendo un total de 80 horas al semestre con 5 horas por semana.

Para el diseño del programa de Administración se tomaron como referente los programas de estudio anteriores, de los tres subsistemas de educación media superior tecnológica, así como las recomendaciones realizadas por instituciones de nivel superior. Se organizaron mesas de trabajo que mediante la revisión, el análisis, el debate y la discusión, dieron como resultado el presente programa,

Este programa fue diseñado para responder a las necesidades de los diferentes sectores de la sociedad y el entorno geográfico en que se desempeñan los alumnos, de tal manera que puedan interpretar su contexto y desarrollar las habilidades y conocimientos requeridos para el nivel superior.

Asimismo, se ha procurado orientar el desarrollo del programa por el paradigma constructivista del aprendizaje, que centra su atención en el alumno, como el constructor de su propio conocimiento, promueve

---

<sup>6</sup> Delors (1996) La Educación encierra un Tesoro UNESCO

estrategias de aprendizaje significativo, así como la creatividad e interés por la investigación y el autodidactismo. Es importante señalar que se trata de la apertura de una transición en cuanto al enfoque de la enseñanza, ya que la nueva propuesta difiere del paradigma anterior de enseñanza tradicional, soportado en la teoría conductista, esquema con el cual fueron diseñados los programas por objetivos orientados hacia procesos memorísticos y de evaluación de resultados. Esta propuesta se interesa en los procesos de aprendizaje y el fortalecimiento de aprendizajes significativos a partir de las construcciones de los alumnos; es decir cómo aprenden, para lo cual se planteó la necesidad de integrar los contenidos a partir de temas integradores abordando los contenidos con la metodología de las secuencias didácticas. Presenta contenidos vigentes que se apegan a los intereses y necesidades de los alumnos.

La asignatura de Administración tiene un carácter interdisciplinario, ya que se relaciona con diversas asignaturas, como son, entre otras, las de economía, Biología, Ecología, Dibujo, Matemáticas, CTSV, TICs, entre otras.

Por ejemplo, con Economía guarda una estrecha relación en temas como Mercados, Oferta y Demanda de Bienes y Servicios.

### **3. PROPÓSITO DE LA ASIGNATURA**

El educando descubrirá los principios, teorías y herramientas de la Administración para su adecuada aplicación en cualquier organismo social con el propósito de lograr la eficiencia y la calidad, bajo el esquema del desarrollo sustentable y el interés por la investigación.

### **4. ESTRUCTURA DE LA ASIGNATURA**

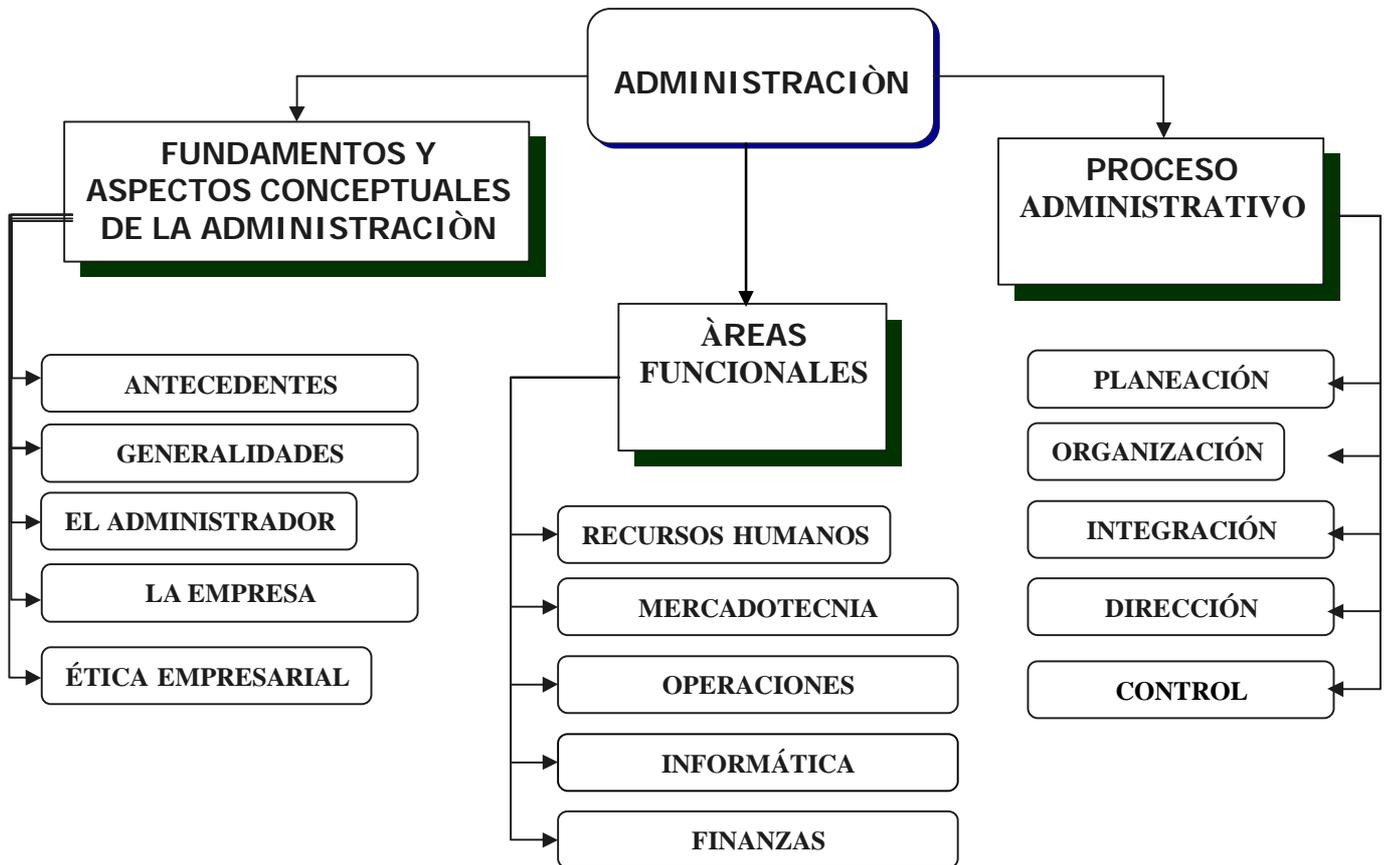
La renovación pedagógica exige replantear el diseño curricular de los planes y programas del Bachillerato Tecnológico, en este sentido se propone un diseño de innovación que permite orientar las acciones que sirven para desarrollar el currículo. La calidad de la educación se relaciona no sólo con los contenidos, sino con la manera de abordarlos. El programa de Administración se estructuró a partir de conceptos fundamentales y subsidiarios.

El diseño curricular de la materia de Administración en esta nueva propuesta, se presenta con un enfoque interdisciplinario, el cual pretende seleccionar, organizar e integrar los contenidos y métodos, modificando las barreras impuestas por cada asignatura y vincular las diferentes disciplinas que integran la estructura curricular, tendientes a facilitar una mejor percepción y comprensión de la realidad por parte del alumno.

El mapa conceptual se diseña considerando tres conceptos fundamentales:

- ? Fundamentos y aspectos conceptuales de la Administración.
- ? El Proceso Administrativo.
- ? Áreas Funcionales.

#### 4.1. MAPA CONCEPTUAL



## **4.2. Conceptos fundamentales y subsidiarios**

Los conceptos fundamentales que se consideraron para esta asignatura son para que el alumno adquiera los fundamentos teóricos, metodológicos y operativos de la Administración, analizando su evolución histórica, significado y utilidad actual en nuestra sociedad, para motivar el interés por la investigación, el estudio y la aplicación de los conocimientos administrativos.

Como consecuencia de lo anterior se desprenden los conceptos subsidiarios que son necesarios para el logro de los objetivos de cada uno de los conceptos fundamentales, considerando que estos satisfacen las necesidades y expectativas de los educandos, los cuales reflejan los cambios vertiginosos que ocurren cada día en el mundo de los negocios.

Ejemplificando lo anterior, todo tipo de organización tienen el mismo conjunto de funciones, incluso hablando de organizaciones muy pequeñas atraviesan cinco etapas básicas cuando inician y mantienen una empresa, por lo que se considera necesario los conceptos subsidiarios que son:

- ? Planeación; establece objetivos y metas para toda organización y determina las mejores formas de alcanzarlos.
- ? Organización; proceso de arreglo de los recursos para llevar adelante los planes de la organización.
- ? Integración; proceso de colocar a la persona indicada en los puestos de una organización.
- ? Dirección; proceso de influir y motivar a las personas para que trabajen hacia las metas organizacionales.
- ? Control; proceso de medir el progreso contra las metas y objetivos y corregir las desviaciones si los resultados no son los deseados.

Estos conforman el concepto fundamental del Proceso Administrativo.

## **4.3. Dimensiones del aprendizaje**

### **4.3.1. Dimensión valoral o axiológica**

Se considera que al abordar los contenidos en este orden, se posibilita al alumno comprender la importancia de la Administración a partir de situaciones reales, que le permitan tomar decisiones que redunden en beneficio de la empresa y de la sociedad buscando el óptimo aprovechamiento de los recursos en áreas del desarrollo sustentable.

Un aspecto importante es la dimensión axiológica, la cual busca a través de la educación desarrollar y fortalecer valores como: libertad, respeto, responsabilidad, justicia, honestidad, solidaridad, entre otros, que permitan la convivencia armónica de una sociedad. Por ejemplo: La aplicación de la ética empresarial de los negocios: como el trato responsable con proveedores y clientes, la equidad entre precios y calidad de servicios y productos, responsabilidad en el manejo de los recursos en relación con el medio ambiente, justicia y equidad en el trato a sus trabajadores.

Cada facilitador tendrá la oportunidad de desarrollar, fortalecer y/o aplicar los valores a la temática y al entorno que considere pertinente.

#### 4.3.2. Dimensión procedimental

En cuanto a la dimensión procedimental, existen muy diversas formas de abordar las temáticas importantes, como se muestra en algunos ejemplos.

<b>Temática</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Ejemplo</b>
Recursos humanos (contratación de personal)	Analizar y aplicar el proceso de contratación de personal (Reclutamiento, Selección, Inducción y Desarrollo)	Fuentes de reclutamiento solicitud de empleo exámenes entrevista contratación y capacitación.
Mercadotecnia (mezcla de mercadotecnia)	Analizar y aplicar la mezcla de Mercadotecnia (precio, producto, plaza y promoción)	Desarrollo de un nuevo producto aplicando la mezcla de mercadotecnia.
La empresa (clasificación por su giro)	Analizar e interpretar el tipo de empresas que se han establecido en su entorno	Empresas agrícolas, ganaderas, pesqueras, silvícola, industrial y de servicio.
Antecedentes de la Administración	Analizar el surgimiento de la administración como base para el desarrollo de la sociedad.	Evolución de la administración desde la comunidad primitiva hasta nuestros días.
El proceso administrativo (control)	Diseñar las estrategias para establecer diferentes indicadores de las áreas funcionales de la empresa	Índices de: rotación de personal ausentismo Pronóstico de ventas Tiempos de entrega

### 4.3.3. Dimensión conceptual o fáctica

DIMENSIÓN CONCEPTUAL			TEMÁTICA	DIMENSIÓN ÉTICA
Categorías	Conceptos fundamentales	Conceptos subsidiarios		
Tiempo	fundamentos y aspectos conceptuales de la administración	? Antecedentes de la administración	? En el mundo. ? En Latinoamérica. ? En México.	Solidaridad
Tiempo y diversidad		? Generalidades	? Concepto. ? Utilidad practica. ? Su relación con otras disciplinas	Respeto
Diversidad		? El administrador	? Roles y funciones. ? Campos de trabajo. ? Ética profesional	Libertad, justicia, respeto y solidaridad
Diversidad		? La empresa	? Concepto. ? Clasificación ? Entornos	Justicia y libertad
Diversidad		? Ética empresarial	? La responsabilidad social ? La empresa y el ambiente ? Las empresas y los consumidores ? La empresa y los trabajadores	Respeto, justicia, responsabilidad
Diversidad	El proceso administrativo	? Planeación. ? Organización. ? Integración ? Dirección ? Control	? Concepto. ? Importancia. ? Principios. ? Aplicación de los elementos del proceso administrativo	Justicia, solidaridad y libertad
Diversidad	Áreas funcionales	? Recursos humanos. ? Mercadotecnia. ? Operaciones. ? Informática. ? Finanzas.	? Descripción. ? Importancia. ? Funciones. ? Aplicación.	Libertad, responsabilidad y solidaridad

## 5. METODOLOGÍA

La estrategia metodológica plantea realizar actividades que involucran la aplicación de secuencias didácticas, que consisten en un conjunto de actividades ordenadas y estructuradas en forma lógica para la consecución de objetivos educativos. Toda secuencia didáctica está organizada en tres partes: **Apertura, Desarrollo y Cierre.**

El manejo de las secuencias didácticas permite valorar la pertinencia y la importancia de los contenidos, así como, ajustar las evaluaciones según criterios relacionados con el aprendizaje significativo. Se pretende entonces que a partir de hechos reales, el alumno establezca su relación con esta situación y pueda identificar cómo incide en su ámbito personal, familiar y social, elaborando sus propios conceptos a partir de la síntesis, el análisis, la analogía, diferencias de status, discusiones entre otras. En tal sentido, las estrategias didácticas centradas en el aprendizaje proponen una función mediadora que hace un vínculo entre los contenidos culturales y las capacidades cognitivas del alumno, de esta manera las estrategias centradas en el aprendizaje son una alternativa que permite desarrollar y potenciar el aprendizaje en el alumno.

En el contexto de educación centrada en el aprendizaje se concibe al profesor como un mediador decisivo entre el contenido y los alumnos; como un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de contenidos que se imparten.

El profesor es quien coordina los aspectos a cubrir en clase, determinando los tópicos que se desarrollan en función de la planeación curricular institucional, así como los tiempos de acuerdo a lo establecido y determinando la evaluación pertinente. El profesor ya no es un transmisor de conocimientos sino un facilitador, colocando al alumno en su zona de desarrollo próximo.

### 5.1. Ejemplificación de secuencias didácticas

<b>ÁREA:</b> Económico Administrativa	<b>TEMA INTEGRADOR:</b> La Piratería	<b>CONCEPTO SUBSIDIARIO;</b> Responsabilidad Social
<b>ASIGNATURA:</b> Administración	<b>CONCEPTO FUNDAMENTAL</b> Fundamentos y Aspectos Conceptuales de la Administración.	<b>TEMÁTICA:</b> Ética Empresarial
<b>TIEMPO:</b> 6 HORAS		
<b>PROPÓSITO:</b> Determinar cuales son las responsabilidades de un negocio en lo que se refiere a las actividades que afectan a la sociedad y analizar las responsabilidades sociales que las empresas deben asumir.		
<b>DIMENSIÓN AXIOLÓGICA O VALORAL:</b> HONESTIDAD		

## **APERTURA:**

### **actividad 01.**

#### **Identificación de conocimientos previos.**

Contesta en forma personal las siguientes aseveraciones:

1. ¿ Para ti qué es un valor?
2. ¿Para ti qué es un antivalor?
3. Describe una situación en la que se ejemplifique la aplicación de un valor.
4. Describe una situación en la que se ejemplifique la aplicación de un antivalor.
5. Haz una lista de los que tú consideras son valores.

### **actividad 02.**

#### **Análisis de resultados.**

En equipos elaborarán un listado de los valores y los enumerarán por orden de importancia.

### **actividad 03.**

#### **Exposición de Resultados.**

Cada equipo presentará los resultados obtenidos por medio de un relator ante el pleno o grupo.

### **actividad 04.**

#### **Elaboración de un Cartel**

Se repartirá un valor a cada equipo para que lleve acabo un esketch, noticia, anuncio, cartel, etc., para la presentación de ese valor bajo la interpretación de la responsabilidad social.

#### **Materiales**

- ? Hojas de Rota folio.
- ? Marcadores.
- ? Revistas.
- ? Colores, Acuarela.
- ? Tijeras.
- ? Pegamento
- ? Periódicos.
- ? Diferentes tipos de papel de colores.

#### **Desarrollo**

### **actividad 05.**

#### **Elaboración de productos**

Con la formación de nuevos equipos se les pide que desarrollen la copia de un producto cualquiera.

**actividad 06.**

**Exposición de productos**

Los equipos de alumnos realizarán una exposición de sus productos en una simulación de un mercado, (considerando fundamentos y aspectos conceptuales de la administración).

**actividad 07.**

**Análisis e interpretación de los resultados**

Realizar una reflexión por equipos sobre las actividades anteriores (bajo la óptica de la ética empresarial).

**MATERIALES**

- ? Cartulina.
- ? Hielo seco.
- ? Diferentes figuras de papel, cartón o plástico.
- ? Papel: lustre, corrugado, seda, etc.
- ? Tijeras,
- ? Pegamento,
- ? Cutter.
- ? Material reciclable.
- ? Plumones.
- ? Marcadores

**CIERRE**

**actividad 08.       Elaboración de un Periódico Mural.**

El grupo elaborará un Periódico Mural en su escuela en donde exponga las actividades que deben realizar las empresas para cumplir con su responsabilidad social y ética empresarial.

**MATERIALES:**

- ? Cartulina
- ? .Hielo seco.
- ? Diferentes figuras de papel, cartón o plástico.
- ? Papel: lustre, corrugado, seda, etc.
- ? Tijeras,
- ? Pegamento,
- ? Cutter.
- ? Material reciclable.
- ? Plumones.
- ? Marcadores

## 5.2. Propuesta de temas integradores

- ? El agua
- ? La contaminación
- ? La moda
- ? La música
- ? Cine
- ? Piratería
- ? Ingresos
- ? El deporte
- ? La sexualidad