

A.N.E.P.
Consejo
de Educación Técnico
Profesional
 (Universidad del Trabajo del



Uruguay)

	DESCRIPCIÓN	CÓDIGO
TIPO DE CURSO	BACHILLERATO PROFESIONAL	
PLAN:	2008	2008
ORIENTACIÓN:	Mecánica automotriz	
SECTOR DE ESTUDIOS:	Mecánica	
AÑO:	Único	
MÓDULO:	N/C	N/C
ÁREA DE ASIGNATURA:		
ASIGNATURA:	QUÍMICA APLICADA	
ESPACIO CURRICULAR:	PROFESIONAL CIENTÍFICO TECNOLÓGICO	

TOTAL DE HORAS/CURSO	96
DURACIÓN DEL CURSO:	32 semanas
DISTRIB. DE HS /SEMANALES:	3

FECHA DE PRESENTACIÓN:	19/02/2009
FECHA DE APROBACIÓN:	
RESOLUCIÓN CETP:	

PROGRAMA PLANEAMIENTO EDUCATIVO
 ÁREA DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

FUNDAMENTACIÓN

La democratización de la enseñanza lleva, cada vez más, a reflexionar acerca de la importancia que tiene la educación para el desarrollo de la persona, para que pueda

comprender el mundo en que vive e intervenir en él en forma consciente y responsable, en cualquier papel profesional que vaya a desarrollar en la sociedad. Este nuevo posicionamiento en las verdaderas necesidades de la persona como ser global que ha de dar respuesta a los desafíos que le plantea la vida en sociedad, (resolver problemas de la vida real, procesar la información siempre en aumento y tomar decisiones acertadas sobre cuestiones personales o sociales), modifica las directrices organizadoras del currículo. Detrás de la selección y de la importancia relativa que se le atribuye a cada una de los diferentes espacios y asignaturas que en él se explicitan, existe una clara determinación de la función social que ha de tener la Enseñanza Media Superior: **la comprensión de la realidad para intervenir en ella y transformarla.**

Es en este sentido que desde la Enseñanza Media Superior y tal como se refiere en el documento “Síntesis de la propuesta de transformación de la Educación Media Superior”¹, se aspira que al egreso los estudiantes hayan logrado una preparación para la vida y el ejercicio de la ciudadanía, así como las competencias necesarias tanto para acceder a estudios terciarios como para incorporarse al mundo del trabajo.

En 1997 la Educación Media Tecnológica realizó una intervención curricular desde la cual se propusieron cambios importantes en torno a los objetivos y contenidos curriculares de la Enseñanza Técnica. En la misma línea iniciada en ese momento, en el contexto ahora de la Educación Media Profesional, se está abocado a una nueva propuesta formativa destinada a dar continuidad educativa a los egresados de este nivel. Esto lleva a la necesidad de trabajar el currículo en el sentido de lograr una educación que equilibre la enseñanza de los conceptos disciplinares con la rápida aplicación de los mismos en diversas prácticas sociales. El enfoque por competencias² para el diseño curricular de la enseñanza media, es un camino posible para producir de manera intensa en el marco escolar, la movilización de recursos cognitivos y afectivos.

Es pertinente puntualizar, que la conceptualización sobre la naturaleza de las competencias y sus implicaciones para el currículo, conforman temas claves de discusión, para todos los actores que están involucrados en la instrumentación de este nuevo enfoque. Dado lo polisémico del término

1 Ver documento “Síntesis de la propuesta de transformación de la Educación Media Superior” Setiembre/2002. TEMS ANEP

2 Ver documento “Síntesis de la propuesta de transformación de la Educación Media Superior” Setiembre/2002. TEMS ANEP

competencia, según el abordaje que desde los distintos ámbitos realizan los autores sobre el tema, se hace necesario que explicitar el concepto de competencia adoptado.

La competencia como aprendizaje construido, se entiende como el saber movilizar todos o parte de los recursos cognitivos y afectivos que el individuo dispone, para enfrentar situaciones complejas. Este proceso de construcción de la competencia permite organizar un conjunto de esquemas, que estructurados en red y movilizados facilitan la incorporación de nuevos conocimientos y su integración significativa a esa red. Esta construcción implica operaciones y acciones de carácter cognitivo, socio-afectivo y psicomotor, las que puestas en acción y asociadas a saberes teóricos o experiencias, permiten la resolución de situaciones diversas. ³

En el marco del nuevo Diseño Curricular para la Enseñanza Media Superior, Plan 2004, la propuesta de enseñanza de la Química que se realiza en el presente documento, dará el espacio para la construcción de competencias fundamentales propias de una formación científico – tecnológica.

En torno a este tema se deja planteada una última reflexión.

“La creación de una competencia, depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de estos elementos en una situación de operabilidad. Toda la dificultad didáctica reside en manejar de manera dialéctica esos dos enfoques. Pero creer que el aprendizaje secuencial de conocimientos provoca espontáneamente su integración operacional en una competencia es una utopía.” ⁴

³ Aspectos relativos al concepto de competencia, acordados por la Comisión de Transformación de la Enseñanza Media Tecnológica del CETP

⁴ Etienne Lerouge. (1997). Enseigner en collège et en lycée. Repères pour un nouveau métier, Armand Colin. Paris

OBJETIVOS

La asignatura **Química Aplicada**, como componente Profesional Científico Tecnológico, tiene como objetivo contribuir a la construcción, desarrollo y consolidación de un conjunto de competencias específicas comprendidas en las competencias científico - tecnológicas mencionados en el documento, “Algunos elementos para la discusión acerca de la estructura curricular de la Educación Media Superior”⁵ y que se explicitan en el Diagrama 1. El nivel de desarrollo esperado para cada una de las competencias en cada uno de los cursos queda indicado en el Cuadro 1 al que se hace referencia más adelante.

Se procurará proporcionarle al alumno la base conceptual para el diseño de respuestas a las situaciones que le son planteadas desde el ámbito profesional y desde la propia realidad. Tal como indica Fourez, “Los modelos y conceptos científicos o técnicos no deben ser enseñados simplemente por sí mismos: hay que mostrar que son una respuesta apropiada a ciertas cuestiones contextuales. La enseñanza de las tecnologías no debe enfocarse en principio la ilustración de nociones científicas sino, a la inversa, mostrar que uno de los intereses de los modelos científicos es justamente poder resolver cuestiones (de comunicación o de acción) planteadas en la práctica. Es solamente en relación con los contextos y los proyectos humanos que las soportan, que las ciencias y las tecnologías adquieren su sentido.”⁶

Favorecer la significatividad y funcionalidad del aprendizaje han sido y son los objetivos que han impulsado al diseño de propuestas contextualizadas para la enseñanza de la Química, por lo que los contenidos y actividades introducidas están vinculadas a la vida cotidiana y a los diferentes ámbitos tecnológicos.

Existe un tercer objetivo a lograr que se relaciona con la inclusión en este curso del enfoque Ciencia Tecnología y Sociedad (C.T.S.). La ciencia como constructo de la humanidad es el resultado de los aportes realizados por personas o grupos a lo largo del tiempo en determinados contextos. Es producto del trabajo interdisciplinar, de la confrontación entre diferentes puntos de vista, de una actividad para nada lineal y progresiva donde la incertidumbre también está presente. Sin embargo no son éstas las características que más comúnmente se le adjudican a la

⁵Anexo E1 27/6/02 TEMS ANEP

⁶ Fourez, G.(1997). Alfabetización Científica y Tecnológica. Acerca de las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias. Ediciones Colihue. Argentina.

actividad científica. La idea que predomina es la de concebirla como una actividad neutra aislada de valores, intereses y prejuicios sociales, de carácter empirista y atóxico, que sigue fielmente un método rígido, fruto del trabajo individual de personas con mentes privilegiadas. Se hace necesario deconstruir esta imagen, para conceptualizar la Ciencia como una construcción social, con diversidad metodológica, con implicancias éticas, no necesariamente altruista ni carente de errores. Por otra parte es habitual concebir la ciencia y la tecnología en forma separada, considerando a la última como aplicación de la primera. Si bien en ocasiones los avances científicos han generado aplicaciones tecnológicas en otras, avances en propuestas tecnológicas son los que permiten la generación de nuevo conocimiento científico. Proporcionarle al alumno un ámbito para conocer y debatir sobre las interacciones C.T.S. asociadas a la construcción de conocimientos parece esencial para dar una imagen correcta de la ciencia.

DIAGRAMA 1

COMPETENCIAS FUNDAMENTALES

CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS

<p>II</p> <p>Investigación y producción de saberes a partir de situaciones reales.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Plantear preguntas y formular hipótesis a partir de situaciones reales. * Elaborar proyectos de investigación pluridisciplinarios. * Diseñar experimentos seleccionando adecuadamente el material y las metodologías a utilizar. * Analizar y valorar resultados en un marco conceptual explícito. * Modelizar, como una forma de interpretar los fenómenos. * Distinguir los fenómenos naturales de los modelos explicativos. * Desarrollar criterios para el manejo de instrumentos y materiales de forma adecuada y segura. * Producir información y comunicarla. * Reflexionar sobre las formas de conocimiento desarrolladas. 	<p>III</p> <p>Participación de estrategias de aplicación de conocimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Desarrollar el sentido de pertenencia a la naturaleza y la identificación con su devenir. * Ubicarse en el rango de escalas espacio-temporales en las que se desarrollan actualmente las investigaciones. * Respetar la curiosidad, asociando sistemáticamente los conceptos y leyes a problemas cotidianos. * Ser capaces de elaborar propuestas para incidir en la resolución de problemas científicos y problemas científicos. * Reconocer la dualidad beneficio-perjuicio del impacto del desarrollo científico – tecnológico sobre el colectivo. * Concebir la producción del conocimiento científico como colectiva, provisoria, abierta y que no puede desprenderse de la actividad científica como posible fuente de satisfacción y realización personal. 	<p>IV</p> <p>Temas políticos, ideológicos, de valores y creencias.</p>
---	---	--

Macrocompetencias desde el dominio de

Toma decisiones tecnológicas referenciada en información científica y técnica

Utiliza teorías y modelos científicos para comprender y explicar propiedades de los materiales empleados en una determinada aplicación tecnológica

Trabaja en equipo

Considera criterios de valoración de riesgo, seguridad e impacto socio ambiental, en el manejo de materiales o sistemas.

CONTENIDOS

La enseñanza de las ciencias requiere la adquisición de conocimientos, el desarrollo de competencias específicas y metodologías adecuadas para lograr en los jóvenes una apropiación duradera, por tal razón, los contenidos que constituyen el objeto del proceso de enseñanza y aprendizaje propuestos para la asignatura **Química Aplicada**, atienden tanto lo relacionado con el saber, como con el saber hacer y el saber ser. La formación por competencias requiere trabajar todos ellos en forma articulada.

En las páginas siguientes se presenta un primer cuadro (Cuadro 1), donde se muestran las relaciones entre la **competencia**, el saber hacer (aquellos desempeños que se espera que el alumno pueda llevar a cabo), las actitudes que se esperan formar en torno a la relación ciencia, tecnología y sociedad y las temáticas conductoras a que refieren los recursos cognitivos (los saberes) que el alumno tendrá que movilizar. Lograr que el alumno desarrolle ciertas competencias es un proceso, que requiere de los saberes y del saber hacer, que no necesariamente culmina al terminar el año escolar, por lo que se indica para cada año, primero y segundo, cual es el nivel de apropiación esperado.

Para indicarlo en el documento se utilizan los siguientes símbolos:

I - iniciación, M - mantenimiento, T – transferencia de la competencia.

Este último nivel T, supone que el alumno moviliza en situaciones variadas y complejas la competencia ya desarrollada.

El orden en que aparecen presentadas las competencias no indica jerarquización alguna. Tampoco existe una relación de correspondencia entre las competencias y las temáticas conductoras propuestas, es decir cualquiera de éstas puede utilizarse para desarrollar una cierta competencia.

Las temáticas conductoras se presentan en forma de redes (cuadro 2). Estas redes se han incluido para proporcionarles al docente una visión global de los temas a trabajar y no para

convertirse en una estructura rígida a seguir. Admiten la introducción de cambios que resulten de las reflexiones que se realicen en torno a la práctica de aula.

Para esta orientación del BP, los contenidos de la asignatura se encuentran organizados en torno al eje vertebrador: **Procesos en los que intervienen materiales presentes en un dispositivo automotriz, como resultados de decisiones tecnológicas**. Los materiales antes mencionados han sido previamente abordados en el curso de Química de los Materiales, correspondiente al EMP de dicha orientación.

La amplitud del eje elegido permite al docente realizar opciones en cuanto a la inclusión de aspectos innovadores, relacionados con los intereses que puedan surgir del grupo o en atención a situaciones del contexto en que se desarrolla la actividad de enseñanza.

La inclusión de temáticas conductoras que hacen referencia a distintos fenómenos y procesos en los que estos sistemas materiales intervienen, servirá de situación de partida para el estudio de las reacciones químicas en ellos involucrados.

Los contenidos disciplinares que constituyen la base conceptual para el abordaje de los temas y para el desarrollo de las competencias establecidas en el Cuadro 1, se presentan como bloques de contenidos conceptuales mínimos. Éstos pueden ser entendidos como los contenidos obligatorios que cualquiera sea el lugar o grupo en que la asignatura se desarrolle serán abordados durante el curso. (Cuadro 3)

La enseñanza de estos conceptos permitirá la comprensión y explicación de los temas propuestos, serán trabajados asociados a saberes relacionados con el componente tecnológico y no en forma aislada. Éstos serán desarrollados en su totalidad durante el curso, siendo el docente quien al elaborar su planificación determine la secuenciación y organización más adecuada, teniendo en cuenta el contexto donde trabaja. Valorará si ellos revisten de igual nivel de complejidad estableciendo en su plan de trabajo cómo relacionará unos con otros y el tiempo que le otorgará a cada uno.

En los mismos cuadros se sugieren contenidos de profundización, que pueden o no abordarse según las características e intereses del grupo.

MATRIZ DE COMPETENCIAS Cuadro 1

MACRO COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	SABER HACER	NIVELES DE APROPIACIÓN	
Resuelve una situación compleja a través de una indagación científica	Identifica y analiza la situación a resolver	Define la situación descomponiéndola en situaciones más sencillas Organiza unas en relación con otras	T	
	Diseña y ejecuta un plan para desarrollar la indagación	Analiza la situación identificando y relacionando variables relevantes que intervienen en el problema		M,T
		Formula preguntas y elabora hipótesis		M,T
		Recoge información de diversas fuentes documentales y por la consulta de expertos		
		Diseña actividades sencillas seleccionando adecuadamente el material		M,T
		Desarrolla la actividad diseñada realizando observaciones y medidas		
	Confronta los datos experimentales con información documentada y de expertos			
Organiza y comunica los resultados obtenidos	Reúne y registra la información de forma que favorece su comprensión y comunicación.		T	
	Comunica oralmente y por escrito los resultados obtenidos usando un lenguaje adecuado. Los presenta en diferentes formas: tablas, gráficos, esquemas, etc.			
Utiliza modelos y teorías científicas para explicar las propiedades de los materiales y las transformaciones o procesos en los que intervienen	Comprende los arreglos estructurales de los sistemas y los relaciona con sus propiedades	Reconoce las diferentes formas de organización de las partículas en un material	T	
		Asocia el comportamiento de un material con una determinada estructura que lo explica		
		Relaciona propiedades de un material con la función que este cumple en una aplicación tecnológica		
	Interpreta las modificaciones que se producen en un material	Identifica los procesos en los que interviene un material	M, T	
		Asocia las transformaciones que sufren los materiales a determinados procesos		
		Explica en términos científicos los cambios que se producen por efecto del uso en un material		

A.N.E.P.
Consejo de Educación Técnico Profesional
(UNIVERSIDAD DEL TRABAJO DEL URUGUAY)

TEMÁTICA CONDUCTORA

MACRO COMPETENCIA	COMPETENCIA	SABER HACER	NIVELES DE APROPIACIÓN
Toma decisiones tecnológicas sencillas, referenciadas en información científica y técnica	Selecciona, interpreta y jerarquiza información proveniente de diferentes fuentes	Maneja diferentes fuentes de información, tablas, catálogos folletos, esquemas, libros e Internet. Clasifica y organiza la información basándose en criterios científicos tecnológicos	M
	Elabora juicios de valor	Decide y justifica el uso de materiales y o sistemas adecuados a determinados aplicaciones	M
Trabaja en equipo	Desempeña diferentes roles en el equipo de trabajo	Establece con los compañeros de grupo normas de funcionamiento y distribución de roles	M
		Acepta y respeta las normas establecidas.	M
	Desarrolla una actitud crítica ante el trabajo personal y del equipo.	Escucha las opiniones de los integrantes del grupo superando las cuestiones afectivas en los análisis científicos	T
		Argumenta sus explicaciones. Participa en la elaboración de informes grupales escritos y orales, atendiendo a los aportes de los distintos integrantes del grupo	T
Evalúa la dualidad beneficio-perjuicio del impacto del desarrollo científico tecnológico, en las personas, el colectivo social y el ambiente	Reconoce a la ciencia y la tecnología como parte integrante en el desarrollo de las sociedades	Conoce la evolución y el uso de los materiales Interpreta la transformación de los materiales desde un punto de vista científico, tecnológico y social. Considera la posibilidad de sustitución de materiales atendiendo a criterios de riesgo humano y ambiental	M
	Reflexiona sobre las relaciones entre ciencia tecnología y sociedad.	Forma opinión sobre los aportes científicos tecnológicos Contextualiza en su entorno, en Uruguay y en la región los problemas asociados a los avances científico tecnológicos.	T

AL

TEMÁTICA CONDUCTORA

Cuadro 2

Sistemas sólidos - líquido en movimiento:
 Lubricación

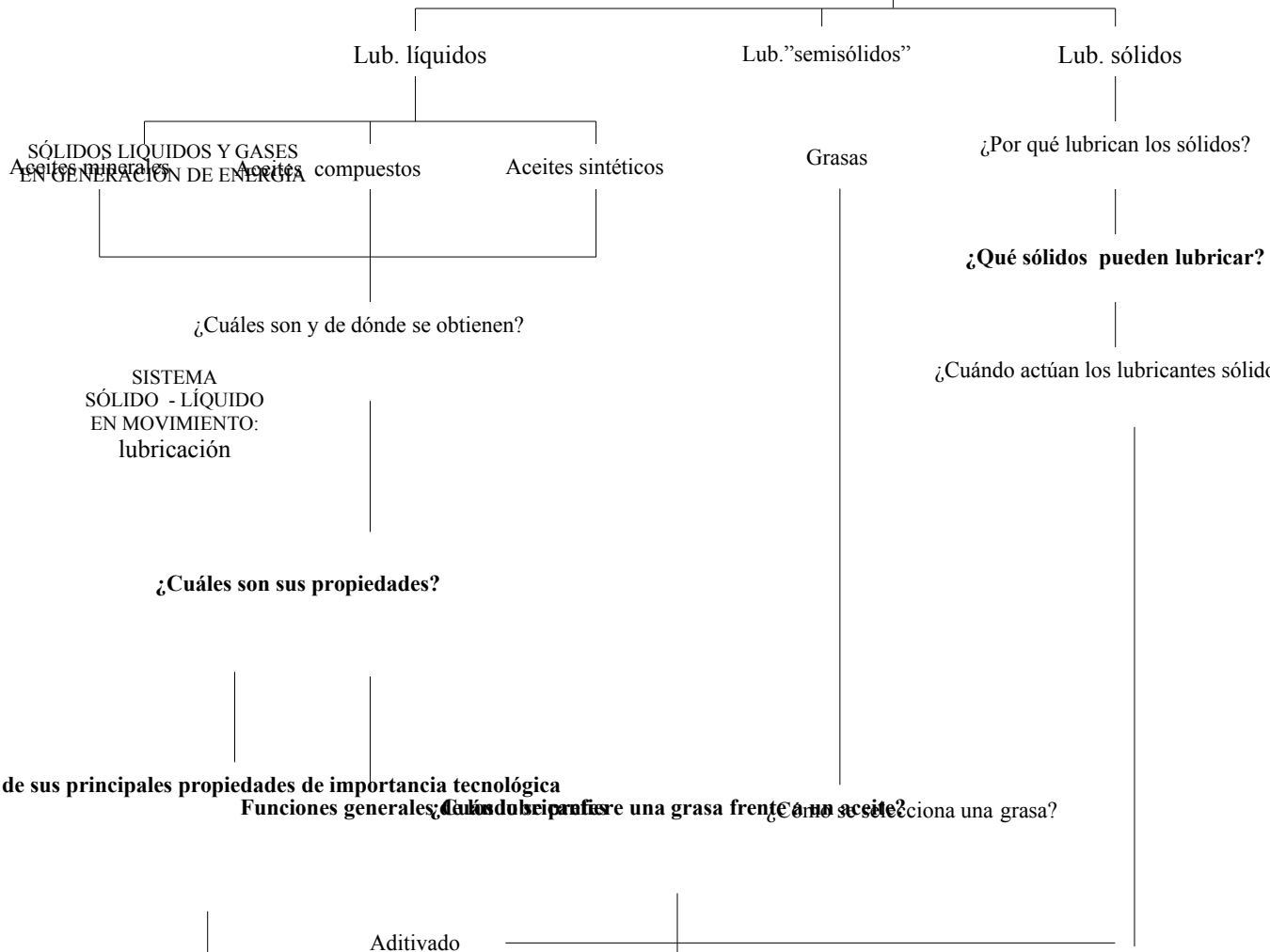
MATERIALES
 Y
 CONDUCCIÓN ELÉCTRICA

ALTERACIONES MÁS FRECUENTES DE LAS PROPIEDADES
 DE LOS METALES

¿Por qué lubricar?

¿Qué es lubricar? _____ Concepto de lubricación

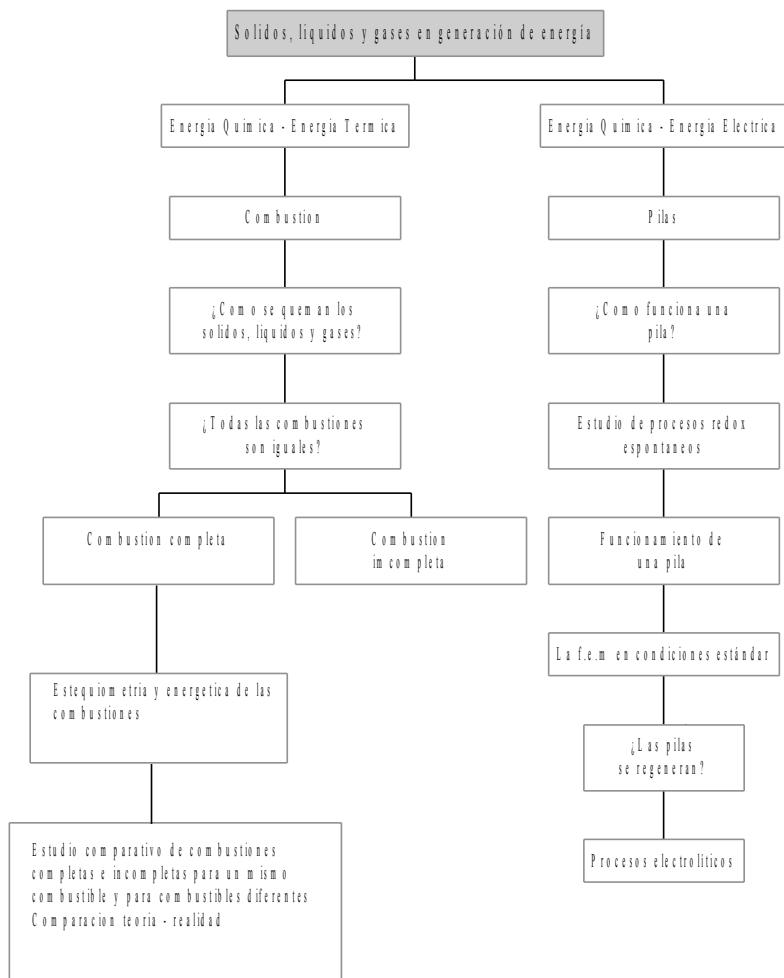
¿Cómo se logra? _____ Tipos de lubricación



Estudio comparativo de sus principales propiedades de importancia tecnológica

Funciones generales de los lubricantes. ¿Cómo se diferencia una grasa frente a un aceite? ¿Cómo se selecciona una grasa?

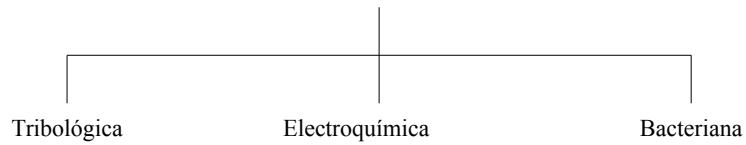
Continuación Cuadro 2



Continuación Cuadro 2

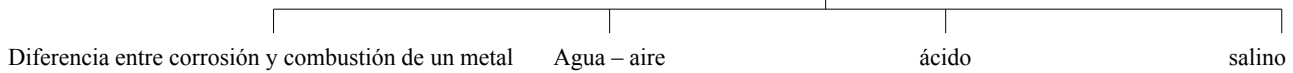
Alteraciones más frecuentes de las propiedades
De los metales

¿Qué tipos de corrosión existen?

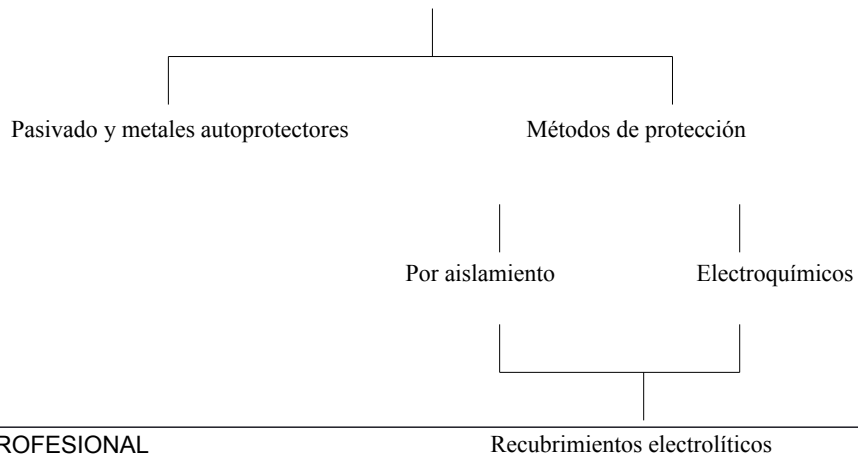


↓
Pares galvánicos

Medios corrosivos



¿Es posible prevenir la corrosión?



Continuación Cuadro 2 Cuadro 3

La conducción eléctrica en diferentes materiales

TEMÁTICA CONDUCTORA	CONTENIDOS	
	Mínimos	De profundización
LÍQUIDOS EN MOVIMIENTO	<p>Concepto de lubricación</p> <p>Tipos de lubricantes: Grasas, aceites</p> <p>Clasificación de los lubricantes según su origen</p> <p>Propiedades que determinan la calidad de un aceite: Viscosidad, índice de viscosidad, punto de congelamiento, punto de inflamabilidad, etc.. Importancia de las mismas en el uso del aceite.</p> <p>Concepto de grasa lubricante. Propiedades que determinan su uso</p> <p>Aditivos: concepto, función y diferentes tipos.</p> <p>Manipulación de aceites y grasas lubricantes.</p> <p>Escalas de viscosidad relativa.</p> <p>Clasificación SAE. e ISO.</p> <p>Clasificación API.</p> <p>Clasificación NLGI para grasas</p>	<p>Lubricantes sólidos</p> <p>Tensoactivos como detergentes.</p> <p>"aceites solubles"</p> <p>Espesantes para grasas</p> <p>Aditivos más utilizados</p> <p>Grasas simples, mixtas y complejas</p> <p>Características de las grasas de litio</p> <p>Envasado y almacenamiento de lubricantes</p>
PROCESOS DE GENERACIÓN DE ENERGÍA	<p>Combustión como proceso redox.</p> <p>Concepto de combustible y comburente</p> <p>Combustión completa e incompleta</p> <p>Representación de la combustión por ecuaciones químicas y termoquímicas. Calor de combustión</p> <p>Relaciones estequiométricas. Concepto de mol y masa molar.</p> <p>Tipos de combustibles: ej. Gas licuado de petróleo (GLP), gas natural comprimido (GNC), gas de cañería, biodiesel, gasolinas, diesel, hidrógeno, otros</p> <p>Propiedades de los combustibles y de los productos de combustión: inflamabilidad, explosividad, toxicidad. Manejo seguro</p> <p>Poder calorífico</p> <p>Consecuencias sobre el ambiente ocasionadas por distintos combustibles y por los productos de combustión</p> <p>Estudio valorativo del uso de distintos combustibles orgánicos y no orgánicos</p>	<p>Dopaje y Temperatura</p> <p>Concepto de agente oxidante y reductor.</p> <p>Sistemas gaseosos dentro de un automóvil: Ciclo de Otto. Gráficos P – V en un motor de 4 tiempos.</p> <p>Mezcla ideal y mezcla estequiométrica en un cilindro de motor.</p> <p>Otras propiedades que determinan la calidad de un combustible líquido.</p> <p>Superconductores.</p> <p>Octanaje.</p> <p>Aditivos para gasolinas.</p> <p>Catalizadores de automóviles Bomba calorimétrica</p> <p>Calor de combustión de los alimentos.</p>
	<p>Pilas y baterías: concepto de celda electroquímica. Componentes: electrolito y electrodos.</p> <p>Estudio de una batería de automóvil.</p> <p>Estudio de las semi reacciones de oxidación y de reducción en los electrodos de la misma.</p> <p>Celdas electroquímicas: celdas galvánicas y electrolíticas.</p> <p>Espontaneidad de los procesos electroquímicos.</p>	<p>Potenciales estándar. Manejo de tablas</p> <p>Estudio y reconocimiento de diferentes tipos de pilas</p> <p>Efectos contaminantes ocasionados por pilas y baterías</p> <p>Regeneración de pilas y baterías: procesos electrolíticos.</p> <p>Celdas de combustible</p>
ALTERACIONES MÁS FRECUENTES DE LAS PROPIEDADES DE LOS METALES	<p>Corrosión como procesos redox electroquímico.</p> <p>Concepto de número de oxidación.</p> <p>Medios corrosivos</p> <p>Métodos utilizados para la protección de metales de la corrosión.</p>	<p>Igualación de ecuaciones redox por el método del cambio en el número de oxidación.</p> <p>Metalurgia como proceso redox</p> <p>Consecuencias ambientales de la metalurgia</p> <p>Pinturas anticorrosivas</p> <p>Pasivado de metales.</p> <p>Cataforesis.</p>
CONDUCCIÓN ELECTRICA	<p>Efectos que modifican la conductividad eléctrica: temperatura, luz, presión y dopaje.</p> <p>Concepto de semiconductores. Semiconductores intrínsecos y extrínsecos. Clasificación según el tipo de dopaje: tipo p y tipo n.</p> <p>Relación resistividad eléctrica – temperatura.</p> <p>Concepto de temperatura crítica.</p>	<p>Modelo mecánico cuántico. Concepto de orbital atómico</p> <p>Teoría de bandas.</p> <p>Diodos</p>

PROPUESTA METODOLÓGICA

La enseñanza de las ciencias admite diversas estrategias didácticas (procedimientos dirigidos a lograr ciertos objetivos y facilitar los aprendizajes). La elección de unas u otras dependerá de los objetivos de enseñanza, de la edad de los alumnos, del contexto socio-cultural y también de las características personales de quien enseña, pero siempre deberá permitir al alumno aproximarse al modo de producción del conocimiento científico.

Algunas reflexiones sobre los aspectos a considerar a la hora de elegir estrategias para la enseñanza de las ciencias

Al hacer mención a los objetivos de la enseñanza media superior, se ha destacado el de preparar al joven para comprender la realidad, intervenir en ella y transformarla. Esta preparación, planteada desde un nuevo paradigma, la formación por competencias, requiere enfrentar al alumno a situaciones reales, que le permitan la movilización de los recursos, cognitivos, socio afectivos y psicomotores, de modo de ir construyendo modelos de acción resultantes de un saber, un saber hacer y un saber explicar lo que se hace. Esta construcción de competencias durante la etapa escolar, supone una transformación considerable en el trabajo del profesor, el cual ya no pondrá el énfasis en el enseñar sino en el aprender.

¿Qué implicaciones tiene esto para quien enseña?

Necesariamente se precisa de un profundo cambio en la forma de organizar las clases y en las metodologías a utilizar. Es muy común que ante el inicio de un curso se piense en los temas que “tengo que dar”; la preocupación principal radica en determinar cuáles son los saberes básicos a exponer, ordenarlos desde una lógica disciplinar, si es que el programa ya no lo propone, y concebir situaciones de empleo como son los ejercicios de comprensión o de reproducción. .Cabe destacar que como se menciona en párrafos

anteriores del programa Química aplicada para esta orientación, el mismo está diseñado para habilitar al estudiante a continuar su formación en cursos terciarios no universitarios. Esto implica el abordaje de algunos contenidos, como puede ser el ejemplo de “potencial estándar de oxidación y de reducción” entre otros, desde una perspectiva que le permita comprender significativamente algunos de los procesos de interés profesional. Estos contenidos deberán ser tratados de forma de permitirle al docente un trabajo espiralado cuya continuidad dependerá del tipo de opción terciaria que el estudiante elija, siendo el curso de bachillerato profesional la primera etapa de apropiación de los contenidos mencionados y por lo tanto no exige un elevado nivel de profundización.

La formación por competencias requiere pensar la enseñanza no como un cúmulo de saberes a memorizar y reproducir sino como situaciones a resolver que precisan de la movilización de esos saberes disciplinares y que por ello es necesario su aprendizaje. Las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio, por lo que los alumnos enfrentados a ellas se verán obligados a buscar la información y a construir los conocimientos que les faltan para usarlos como recursos en su resolución.

La construcción de competencias no puede estar separada de una acción contextualizada, razón por la cual se deberán elegir situaciones del contexto que sean relevantes y que se relacionen con la orientación de la formación profesional que el alumno ha elegido. En este sentido, es fundamental la coordinación con las demás asignaturas del Espacio Curricular Profesional en procura de lograr enfrentar al alumno a situaciones reales cuya comprensión o resolución requiere conocimientos provenientes de diversos campos disciplinares y competencias pertenecientes a distintos ámbitos de formación. Las situaciones deberán ser pensadas con dificultades específicas, bien dosificadas, para que a través de la movilización de diversos recursos los alumnos aprendan a superarlas. Una vez elegida la situación, la tarea de los profesores será la de armar el proceso de apropiación de los contenidos a trabajar, mediante una planificación flexible que dé espacio a la negociación y conducción de proyectos con los alumnos y que

permita practicar una evaluación formadora en situaciones de trabajo.

Son muchas las competencias que se encuentran en la intersección de dos o más disciplinas, así por ejemplo, en el Cuadro 1 la competencia “Selecciona, interpreta y jerarquiza información proveniente de distintas fuentes”, requiere de saberes de Química pero también de Lengua. Se hace necesario pues, la organización de un ámbito de trabajo coordinado por parte del equipo docente que integra los diferentes trayectos del diseño curricular. El espacio de coordinación, como espacio de construcción pedagógica, podrá ser utilizado para lograr la integración didáctica necesaria.

Un segundo aspecto a considerar al seleccionar las estrategias didácticas, es el perfil de ingreso de la población a la que va dirigida la propuesta de enseñanza, dado que esto condiciona el nivel cognitivo de nuestros alumnos. Por tratarse éste de un curso de educación media superior, es posible que desde el punto de vista de su desarrollo cognitivo estos alumnos estén transitando la etapa inicial del pensamiento formal. Es uno de los objetivos generales de la enseñanza de las ciencias en el nivel medio superior, facilitar a los alumnos el pasaje de una etapa a la otra. La elección de estrategias didácticas debe atender al proceso de transición en el que los alumnos presentan una gran diversidad en sus capacidades, debiéndose potenciar aquellas que le ayuden a trabajar con contenidos de mayor grado de abstracción y a desarrollar habilidades directamente relacionadas con el pensamiento formal, como son, la identificación de variables que intervienen en un problema, el trazado de estrategias para la resolución del mismo y la formulación de hipótesis, entre otros.

Asimismo se debe considerar que si bien en el alumnado existen caracteres unificadores, también están aquellos que los diferencian, como lo son sus expectativas, intereses y sus propios trayectos biográficos que los condicionan. Algunos pueden sentirse más cómodos frente al planteo de problemas que requieran de una resolución algorítmica de respuesta única; otros preferirán el planteo de actividades donde el objetivo es preciso pero no así los caminos que conducen a la elaboración de una respuesta. Atender estas diferencias, no quiere decir que haya que adaptar la forma de trabajo sólo a los intereses de los alumnos ni tampoco significa que necesariamente en el aula se trabaje con todas ellas simultáneamente. Es conveniente a la hora de pensar métodos y

recursos para desarrollar la actividad de clase, alternar diferentes tipos de actividades y estrategias, de modo que todos tengan la oportunidad de trabajar como más le guste, pero también tengan que aprender a hacer lo que más les cuesta. "Parte del aprendizaje es aprender a hacer lo que más nos cuesta, aunque una buena forma de llegar a ello es a partir de lo que más nos gusta"⁷.

Por último y tal como se mencionó en el párrafo inicial de este apartado, la enseñanza de las ciencias debe permitirle al alumno aproximarse al modo de producción del conocimiento científico. No existe ninguna estrategia sencilla para lograr esto, pero tener en cuenta las características que estas estrategias deberían poseer, puede ser de utilidad a la hora de su diseño.

Enseñar ciencias, significa, además de trabajar las herramientas conceptuales que le permiten al alumno construir y utilizar modelos y teorías científicas para explicar y predecir fenómenos, poner en práctica poco a poco los procedimientos implicados en el trabajo científico.

Crear espacios con situaciones para las cuales su solución no sea evidente y que requiera la búsqueda y análisis de información, la formulación de hipótesis y la propuesta de caminos alternativos para su resolución se debería convertir en una de las preocupaciones del docente a la hora de planificar sus clases. La planificación, diseño y realización de experimentos que no responden a una técnica pre-establecida y que permiten la contrastación de los resultados con las hipótesis formuladas así como la explicación y comunicación de los resultados constituyen algunos otros de los procedimientos que se espera que los alumnos aprendan en un curso de ciencias.

Enseñar ciencias, significa, además de trabajar las herramientas conceptuales que le permiten al alumno construir y utilizar modelos y teorías científicas para explicar y predecir fenómenos, poner en práctica poco a poco los procedimientos implicados en el trabajo científico.

Crear espacios con situaciones para las cuales su solución no sea evidente y que requiera la búsqueda y análisis de información, la formulación de hipótesis y la propuesta de caminos alternativos para su resolución se debería convertir en una de las preocupaciones del docente a la hora de planificar sus clases. La planificación, diseño y realización de experimentos que no responden a una técnica pre-establecida y que permiten la contrastación de los resultados con las hipótesis formuladas así como la explicación y comunicación de los resultados constituyen

⁷ Martín-Gómez. (2000). La Física y la Química en secundaria. Narcea. Madrid

algunos otros de los procedimientos que se espera que los alumnos aprendan en un curso de ciencias.

En el cuadro 4 se presentan una serie de Actividades asociadas con las competencias que se quiere que el alumno desarrolle; así como también las temáticas conductoras empleadas como soporte teóricos (saberes), para el logro de las mencionadas competencias.

Cuadro 4

COMPETENCIA	ACTIVIDAD	CONTENIDOS
Selecciona, interpreta y jerarquiza información proveniente de diferentes fuentes	Teniendo en cuenta las características requeridas por un determinado motor, se le solicita al alumno que opte por alguno de los tres aceites de los que dispone justificando su elección. La información acerca de los aceites está dada a través de las etiquetas de su envase, por lo que el alumno deberá interpretarlas, seleccionar las propiedades que crea convenientes y en algún caso convertir unidades.	Sistemas sólidos y líquidos en movimiento: lubricación
Organiza y comunica los resultados obtenidos.	A partir de la observación de los objetos susceptibles de sufrir corrosión o degradación que se encuentran en el entorno del alumno, se organizan los resultados en una tabla que incluye : objeto, aspecto y color de la superficie, ubicación del objeto y atmósfera (urbana, rural o marítima) en la que se encuentra.	Alteraciones más frecuentes de las propiedades de los metales
Desempeña diferentes roles en el equipo de trabajo	En esta actividad se divide al grupo en tres equipos. Cada equipo investigará las características de un tipo de combustible: biodiesel, nafta, diesel y gas natural. Teniendo en cuenta las características requeridas para su uso como combustibles, los riesgos de manipulación y el impacto ambiental, cada equipo evaluará las ventajas y desventajas de su empleo e intentará debatir con los demás equipos.	Sólidos líquidos y gases en generación de energía.

EVALUACIÓN

La evaluación es un **proceso** complejo que permite obtener información en relación con las actividades de enseñanza y aprendizaje para comprender su desarrollo y tomar decisiones con la finalidad de mejorarlas. Esencialmente la evaluación debe tener un carácter **formativo**, cuya principal finalidad sea la de tomar decisiones para regular, orientar y corregir el proceso educativo. Este carácter implica, por un lado conocer cuáles son los logros de los alumnos y dónde residen las principales dificultades, lo que permite proporcionarles la ayuda pedagógica que requieran para lograr el principal objetivo: **que los alumnos aprendan**. Se vuelve fundamental entonces, que toda tarea realizada por el alumno sea objeto de evaluación de modo que la ayuda pedagógica sea oportuna.

La evaluación es un **proceso** complejo que permite obtener información en relación con las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por su carácter formativo debe permitir comprender su desarrollo y tomar decisiones con la finalidad de mejorarlas. Esencialmente la evaluación de carácter **formativo**, requiere regular, orientar y corregir el proceso educativo. Este carácter implica, por un lado conocer cuáles son los logros de los alumnos y dónde residen las principales dificultades, lo que permite proporcionarles la ayuda pedagógica que requieran para lograr el principal objetivo: **que los alumnos aprendan**. Se vuelve fundamental entonces, que toda tarea realizada por el alumno sea objeto de evaluación de modo que la ayuda pedagógica sea oportuna.

Por otro lado le exige al docente reflexionar sobre cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza es decir: revisar la planificación del curso, las estrategias y recursos utilizados, los tiempos y espacios previstos, la pertinencia y calidad de las intervenciones que realiza.

En general, las actividades de evaluación que se desarrollan en la práctica, ponen en evidencia que el concepto implícito en ellas, es más el relacionado con la acreditación, que con el anteriormente descrito. Las actividades de evaluación se proponen, la mayoría de las veces con el fin de medir lo que los alumnos conocen respecto a unos contenidos concretos para poder asignarles una calificación. Sin desconocer que la calificación es la forma de información que se utiliza para dar a conocer los logros obtenidos por los alumnos, restringir la evaluación a la acreditación es abarcar un solo

aspecto de este proceso.

Dado que los alumnos y el docente son los protagonistas de este proceso es necesario que desde el principio se expliciten tanto los objetivos como los criterios de la evaluación que se desarrollará en el aula, estableciendo acuerdos en torno al tema.

Así conceptualizada, la evaluación tiene un **carácter continuo**, pudiéndose reconocerse en ese proceso distintos momentos.

¿En qué momentos evaluar y que instrumentos utilizar?

En todo proceso de enseñanza es imprescindible proponer una **evaluación inicial** que permita conocer el punto de partida de los alumnos, los recursos cognitivos que disponen y los saber hacer que son capaces de desarrollar, respecto a una temática determinada es imprescindible. Para ello se requiere proponer, cada vez que se entienda necesario evaluaciones que den la oportunidad a los alumnos de explicitar las ideas o sus conocimientos acerca de las situaciones planteadas. No basta con preguntar qué es lo que “saben” o cómo definen un determinado concepto, sino que se los deberá enfrentar a situaciones cuya resolución implique la aplicación de los conceptos sobre los que se quiere indagar, para detectar si están presentes y que ideas tienen de ellos.

Es necesario puntualizar que en una situación de aula es posible recoger, en todo momento, datos sobre los procesos que en ella se están llevando a cabo. No es necesario interrumpir una actividad de elaboración para proponer una de evaluación, sino que la primera puede convertirse en esta última, si el docente es capaz de realizar observaciones y registros sobre el modo de producción de sus alumnos.

Las actividades de clase deben ser variadas y con grados de dificultad diferentes, de modo de atender lo que se quiere evaluar y poner en juego la diversidad de formas en que el alumnado traduce los diferentes modos de acercarse a un problema y las estrategias que emplea para su resolución. Por ejemplo, si se quiere evaluar la aplicación de estrategias propias de la metodología científica en la resolución de problemas referidos a unos determinados contenidos, es necesario

tener en cuenta no sólo la respuesta final sino también las diferentes etapas desarrolladas, desde la formulación de hipótesis hasta la aplicación de diversas estrategias que no quedan reducidas a la aplicación de un algoritmo. La evaluación del proceso es indispensable en una metodología de enseñanza centrada en situaciones problema, en pequeñas investigaciones, o en el desarrollo de proyectos, como a la que hemos hecho referencia en el apartado sobre orientaciones metodológicas. La coherencia entre la propuesta metodológica elegida y las actividades desarrolladas en el aula y su forma de evaluación es un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza.

Con el objeto de realizar una valoración global al concluir un periodo, que puede coincidir con alguna división que por razones didácticas, el docente hizo de su curso o en otros casos, con instancias planteadas por el mismo sistema, se realiza una evaluación sumativa. Ésta nos informa tanto de los logros alcanzados por el alumno, como de sus necesidades al momento de la evaluación.

A modo de reflexión final se desea compartir este texto de Edith Litwin.⁸

“La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza de esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación no es una etapa, sino un proceso permanente.”

Evaluar es producir conocimiento y la posibilidad de generar inferencias válidas respecto de este proceso.

Se hace necesario cambiar el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por el de la evaluación como producción, pero a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final.”

⁸ Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” en “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo” de Camilloni-Zelman

2BIBLIOGRAFIA:

PARA EL ALUMNO

- Alegria, Mónica y otros. (1999). *Química II*. Editorial Santillana. Argentina
- Alegria, Mónica y otros. (1999). *Química I*. Editorial Santillana. Argentina
- American chemical society (1998). *QUIMCOM Química en la Comunidad*. Editorial Addison Wesley Longman, México. 2ª edición .
- Bascuñan y otros. (1994). *Química 2*. Noriega editores. España.
- Brown, Lemay, Bursten. (1998). *Química, la ciencia central*. Editorial Prentice Hall. México
- Chang, R, *Química*, (1999). Editorial Mc Graw Hill. México.
- Cohan, A; Kechichian, G, (2000). *Tecnología industrial II*. Editorial Santillana. Argentina
- Daub, G. Seese, W. (1996). *Química*. Editorial Prentice Hall. México. 7ª edición.
- Franco, R; y otros, (2000). *Tecnología industrial I*. Editorial Santillana . Argentina.
- Garriz y otros (1994). *Química*. Editorial Addison Wesley , México .1ª edición .
- Lahore, A; y otros, (1998). *Un enfoque planetario*. Editorial Monteverde. Uruguay.
- Masterton y otros. (1985). *Química Superior*. Editorial Interamericana. México. 6ª edición.
- Milone, J. (1989). *Merceología IV*. Editorial Estrada, Bs. As. 1ª edición.
- Perucha, A. (1999). *Tecnología Industrial*. Editorial Akal. Madrid.
- Ruiz, A y otros (1996). *Química 2*. Editorial Mc Graw-Hill. España. 1ª edición.
- Silva, F (1996). *Tecnología industrial I*. Editorial Mc Graw Hill. España
- Val, S, (1996). *Tecnología Industrial II*. Editorial Mc Graw Hill. España
- Valiente, A, (1990). *Diccionario de ingeniería Química*. Editorial Pearson. México

PARA EL DOCENTE

Libros Técnicos

- Arias Paz, (1990), *Manual de Automóviles*. Editorial Dossat, S.A.
- Askeland, D. *La Ciencia e Ingeniería de los Materiales*. Editorial Iberoamérica. México.
- Breck, W. (1987). *Química para Ciencia e Ingeniería*. Editorial Continental. México. 1ª edición
- Ceretti; E,Zalts; A, (2000). *Experimentos en contexto*. Editorial Pearson. Argentina.
- Crouse W. (1993) *Mecánica del Automóvil*. Editorial marcomobo, Boixareu Editores
- Diver, (1982). *Química y tecnología de los plásticos*. Editorial Cecsca.
- Evans, U. (1987). *Corrosiones metálicas*. Editorial Reverté. España. 1ª edición.
- Ferro,J .*Metalurgia, 8ª edición*. Editorial Cesarini Hnos.Argentina.
- Keyser, (1972). *Ciencia y tecnología de los materiales*. Editorial Limusa.México.
- Kirk Othmer, (1996). *Enciclopedia de tecnología Química*. Editorial Limusa.México.
- Redgers, Glen. (1995). *Química Inorgánica*. Editorial Mc. Graw Hill. España. 1ª edición.
- Schackelford, (1998). *Introducción a la Ciencia de Materiales para Ingenieros*. Editorial Prentice – Hall. España.
- Smith. (1998). *Ciencia y Tecnología de los materiales*. Unica edición, Editorial Mc Graw.España.
- Valiente Barderas,A, (1990). *Diccionario de Ingeniería Química*. Editorial Pearson.España
- Van Vlack, L. (1991) *Tecnología de los materiales*. Editorial Alfaomega .1ª edición México.
- Perry, (1992). *Manual del Ingeniero Químico*. Editorial Mc Graw Hill.
- Witctoff, H. (1991). *Productos Químicos Orgánicos Industriales*. Editorial Limusa. México.1ª edición.

Didáctica y aprendizaje de la Química

Fourez,G. (1997) *La construcción del conocimiento científico*. Narcea. Madrid
Fumagalli,L.(1998). *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Editorial Troquel. Argentina.
Gómez Crespo,M.A. (1993) *Química*. Materiales Didácticos para el Bachillerato. MEC. Madrid.
Martín,M^a. J;Gómez,M.A.;GutiérrezM^a.S. (2000), *La Física y la Química en Secundaria*. Editorial Narcea.España
Perrenoud,P(2000). *Construir competencias desde le escuela*. Editorial Dolmen.Chile.
Perrenoud,P.(2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na certeza* .Editorial Artmed.Brasil
Pozo,J (1998) *Aprender y enseñar Ciencias*. Editorial Morata. Barcelona
Sacristán ; Pérez Gómez . (2000) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed Morata.
Zabala Vidiela (1998) *La práctica educativa*. Cómo enseñar. Ed. Graó..

Revistas

ALAMBIQUE. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Graó Educación. Barcelona.
AMBIOS. Cultura ambiental. Editada por Cultura Ambiental.
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
<http://blues.uab.es/rev-ens-ciencias>
INGENIERÍA PLÁSTICA. Revista Técnica del Mundo del Plástico y del Embalaje. México.
<http://www.ingenieriaplastica.com> contactos@ingenieriaplastica.com
INGENIERÍA QUÍMICA. Publicación técnica e informativa de la asociación de Ingenieros Químicos del Uruguay.
INVESTIGACIÓN Y CIENCIA. (versión española de Scientific American)
KLUBER Lubrication . Aceites minerales y sintéticos
KLUBER Lubrication Grasas lubricantes
MUNDO CIENTÍFICO. (versión española de La Recherche)
REVISTA DE METALURGIA. Centro Nacional de investigaciones Metalúrgicas. Madrid.
VITRIOL. Asociación de Educadores en Química. Uruguay.Revista Investigación y Ciencia. (versión española de Scientific American)

Material Complementario

FICHAS DE SEGURIDAD DE LAS SUSTANCIAS

FICHAS TÉCNICAS DE LUBRICANTES Y COMBUSTIBLES. ANCAP

FICHAS TÉCNICAS DE LUBRICANTES Y COMBUSTIBLES. SHELL

FICHAS TÉCNICAS DE LUBRICANTES Y COMBUSTIBLES. TEXACO

GUIAS PRAXIS PARA EL PROFESORADO Ciencias de la Naturaleza. Editorial praxis.

HANDBOOK DE FÍSICA Y QUÍMICA

PUBLICACIONES DE ANEP. CETP. INSPECCIÓN DE QUIMICA

PUBLICACIONES EMITIDAS POR SHELL

CATÁLOGO DE PRODUCTOS CABLES FUNSA, NEOROL SA

CATÁLOGO GENERAL DE PRODUCTOS 2004 – 2005 SIKA

Sitios Web

<http://www.altavista.com/msds>

<http://ciencianet.com>

<http://unesco.org/general/spa/>

<http://www.campus-oei.org/oeivirt/>

<http://www.monografias.com>

<http://www.muyinteresante.es/muyinteresante/nnindex.htm>

<http://www.unesco.org/educación>

<http://www.oei.es>

<http://www.aapvc.com>

<http://www.polimex.com.ar>

<http://www.neorol.com>

<http://www.sika.com.uy>

Software

CD LUBRICACION. SHELL