

2021

# ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

EDUCACIÓN  
PÚBLICA  
Y GRATUITA



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA



Facultad de  
**ODONTOLOGÍA**  
Hospital Odontológico Universitario



ASIGNATURA  
PERIODONCIA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Antonela Piccinelli



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**  
**Trabajo Integrador Final**

**Título:** La potencialidad de la integración de las TIC en la enseñanza. Diseño de una propuesta curricular con modalidad de aula extendida en el curso complementario de la asignatura Periodoncia A de la Facultad de Odontología.

**Autor:** Piccinelli, Antonela

**Director:** Mazzeo, Dominga Asunción

**Asesor:** Arce, Debora

**Unidad Académica:** Facultad de Odontología

**Año:** 2021

## Índice

<b>Dedicatoria .....</b>	<b>3</b>
<b>Reconocimientos.....</b>	<b>4</b>
<b>Título.....</b>	<b>5</b>
<b>Resumen .....</b>	<b>5</b>
<b>Contextualización y justificación de la relevancia de la innovación que se propone .....</b>	<b>6</b>
<b>Objetivos del TFI .....</b>	<b>14</b>
<b>Perspectivas teóricas.....</b>	<b>15</b>
Problemáticas curriculares en la formación clínica	15
La relación teoría-práctica en la formación	17
La dimensión metodológica de la enseñanza	22
La modalidad de aula expandida y sus potencialidades para la enseñanza	31
<b>Descripción general de la propuesta de innovación educativa .....</b>	<b>36</b>
<b>Diseño de la propuesta de innovación educativa .....</b>	<b>39</b>
De la propuesta curricular	39
De la propuesta metodológica	47
Estrategias didácticas virtuales	
Estrategias didácticas utilizadas en ambas modalidades	
Estrategias didácticas propuestas en la presencialidad	
De la propuesta didáctica	52
<b>Diseño de una clase .....</b>	<b>62</b>
<b>Evaluación de la propuesta de Innovación .....</b>	<b>67</b>
<b>Reflexiones Finales .....</b>	<b>70</b>
De la propuesta	70
Del recorrido	72
<b>Bibliografía.....</b>	<b>74</b>
<b>Anexo 1: Curriculum elaborado para el "Taller de Introducción a la Periodncia" .....</b>	<b>77</b>



*Dedicado a mi hijo, por todas aquellas noches en que supo entender que no me quedara a su lado...*

*A mi negro, por su enorme paciencia y su apoyo incondicional...*

*A mis padres, mi eterno respaldo, por alentarme siempre a ir por más.*



### **Reconocimientos**

*A mi Directora, Od. Mazzeo, Dominga Asunción, que desde muy pequeña ha sido como una madre para mí. Me ha brindado su apoyo y acompañamiento durante mi recorrido como estudiante universitario en mi carrera de grado, y hoy, colega, me sigue apoyando y acompañando para que continúe mi formación como profesional de la salud y como docente.*

*A mi Asesora Pedagógica, Esp. Prof. Arce, Debora Magalí, que me ha brindado todo su conocimiento para la concreción de esta obra, y que, con enorme paciencia, ha sabido contenerme en lo académico y en lo personal, motivando la concreción de este desafío personal.*

*A mi titular, Prof. Dr. Caride, Facundo, y a mi adjunta Esp. Prof. Rodriguez, Claudia Noemí por invitarnos a hacer junto a ellos esta especialización.*

*A mis compañeros de la facultad, Norita y Pablo, por compartir conmigo este camino. Por brindarme sus experiencias, su conocimiento, y ser mis consejeros cuando lo necesité.*

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**Especialización en Docencia Universitaria**  
**Trabajo Final Integrador**  
**Modalidad de TFI: Propuesta de Innovación Educativa**

**Título**

La potencialidad de la integración de las TIC en la enseñanza. Diseño de una propuesta curricular con modalidad de aula extendida en el curso complementario de la asignatura Periodoncia A de la Facultad de Odontología.

**Resumen**

El presente Plan para el desarrollo del Trabajo Integrador Final en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria, se constituye en una propuesta de innovación didáctico-curricular basada en la elaboración del diseño de un nuevo curso complementario perteneciente a la Asignatura Periodoncia A, de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. Tomando como punto de partida el Art. 3 del Reglamento del Trabajo Final Integrador (TIF), y los temas allí enunciados, la presente propuesta se circunscribe en el área temática correspondiente al “Currículum Universitario”.

El presente proyecto donde se propone la modalidad de aula expandida como innovación, se materializa en un contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio, producto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19), por la identificación y revalorización que, a partir de la experiencia de enseñanza en la virtualidad, hemos hecho todos los docentes respecto de sus potencialidades.

Se presenta como una propuesta que, aunque novedosa en su aplicación, ya tiene existencia en el plan de estudios de nuestra Facultad en una asignatura correspondiente al cuarto año del grado: Endodoncia A, bajo la denominación “Preclínico de Endodoncia”. Sin embargo, y como se mencionó anteriormente, las circunstancias actuales generadas por dicha pandemia han conducido a una necesaria reflexión y consecuente reconocimiento de ciertas características de la virtualidad que se presentan como herramientas potentes para el abordaje de los contenidos teóricos previos para la atención de pacientes en el campo de la Periodoncia, para su integración con otros saberes adquiridos durante la trayectoria académica, así como

para la revalorización de los espacios de la práctica como sitios privilegiados de acceso al conocimiento ligados al desarrollo de la acción.

Con el objetivo de recuperar saberes que han adquirido nuestros estudiantes durante su trayectoria previa e integrarlos a los disciplinares propios de la instancia previa a la atención clínica que propone la mencionada Asignatura, se plantea una estrategia de aprendizaje basado en problemas que permita superar la fractura entre la teoría y la práctica.

Los destinatarios de la propuesta serán alumnos del tercer año de la carrera, y la misma se desarrollará junto a las actividades del segundo cuatrimestre de cada ciclo lectivo, con una duración de 30hs. Contempla instancias presenciales e instancias virtuales a través de la plataforma Moodle de la unidad académica en cuestión (Moodle Odontología).

El cuerpo docente estará conformado por un grupo de seis profesores que tengan la posibilidad de abordar varias disciplinas odontológicas (como se desarrollará posteriormente, articularemos con los campos de la fisiología, la radiología y la farmacología específicamente), de modo de integrar las diversas perspectivas de análisis e intervención que conlleva el abordaje de las distintas problemáticas de trabajo.

La acreditación del presente curso, eximirá a los alumnos de la realización de la instancia previa a la atención de pacientes que tiene lugar en el inicio del ciclo lectivo durante el desarrollo de las primeras clases de Periodoncia I<sup>1</sup>, a la vez que le otorgará el total de las horas de cursada complementarias requeridas para cumplimentar los requisitos formales para alcanzar el título de Odontólogo/a.

### **Contextualización y justificación de la relevancia de la innovación que se propone**

Las prácticas de la enseñanza y de la formación son entendidas actualmente como prácticas sociales, multideterminadas, dotadas de especificidad, incluida en una categoría mayor que son las prácticas docentes (las cuales a su vez se incluyen en un contexto mayor, el de las prácticas educativas). Como tales, el modo como las comprendemos forma parte de nuestro imaginario, pero también de nuestra actividad diaria.

---

<sup>1</sup> Dicho beneficio de acreditación ha sido consultado y acordado previamente con el Prof. Titular de la Asignatura Periodoncia A de la Facultad de Odontología de la UNLP, Dr. Caride, Facundo.

Gloria Edelstein, se refiere a “*la caracterización de las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concreto. Que como tales, dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar, en particular en el interior del aula. Intencionalidad que puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan*” (Edelstein, 2005 pág. 140)

Contextualizar “*las prácticas de enseñanza*” -como trabajo en torno al conocimiento- implica entender que tendrán lugar en el marco de instituciones de la sociedad, y donde los sujetos que las llevarán a cabo, en tanto sujetos sociales, tienen un objetivo, una autopercepción según su rol (a su vez condicionado y determinado por representaciones tanto del imaginario individual como del colectivo).

Las prácticas de la enseñanza quedan inmersas entonces en un contexto mayor: el de las *prácticas docentes*, de las que son parte constitutiva, aunque no exclusiva, ya que las mismas articulan también prácticas administrativas, de investigación y de extensión. Las prácticas de la enseñanza, como prácticas docentes, no son azarosas sino situadas: tienen una intencionalidad y se desarrollan desde el micro espacio del aula.

Las prácticas educativas como *prácticas sociales*, son situadas en un tiempo y un espacio, históricamente determinadas por ciertos condicionantes. La complejidad de las prácticas de la enseñanza, tal como venimos desarrollando, hace que se encuentren sometidas, parafraseando a Gloria Edelstein, a *tensiones y contradicciones* que se expresan precisamente por el entrecruzamiento de rasgos constitutivos de esa práctica, que remiten a lo social más amplio, a lo institucional y al ámbito circunscripto a “la clase”, que hacen claramente visibles los signos de su complejidad.

La invitación a reflexionar sobre ellas (“analizarlas”), pone en tensión mucho de nosotros mismos. Invita a pensar y repensar nuestras prácticas desde una perspectiva crítica de la propia autopercepción. Propone deconstruirlas para problematizar nuestras acciones y decisiones a fin de elaborar hipótesis interpretativas que permitan validarlas, o no.

Objetivar nuestras prácticas desde la citada postura crítico-reflexiva, nos permite problematizar sobre ciertos aspectos con un criterio centrado en la innovación, entendiéndola en el sentido planteado por Zabalza-Zabalza (2012): como la posibilidad

de introducir “*algo*” novedoso en un contexto en el que antes no se había desarrollado, con un objetivo en particular, el de lograr un mejoramiento respecto de la situación que dio origen al planteo.

En concordancia con las ideas desarrolladas en los párrafos anteriores, resulta interesante poner en agenda algunos aspectos de mi práctica docente como auxiliar diplomada de la Asignatura Periodoncia A, de la Facultad de Odontología, de la Universidad Nacional de la Plata. En principio, creo que resulta oportuno mencionar el nutrido currículum previsto para la carrera, ya que su estructura evidencia un fuerte perfil social y comunitario, poniendo el énfasis en una marcada integración vertical y horizontal de los sesenta cursos que lo integran. Así mismo, la incorporación de prácticas pre-profesionales desde el tercer año en adelante pone de manifiesto la intencionalidad de incorporar a los alumnos en el ejercicio pos-graduación, acentuando el compromiso con la comunidad que concurre a la institución recibiendo atención en forma gratuita.

Al hablar del currículum nos referimos a un proyecto de formación que, como tal, posee una intencionalidad, la cual rige el proceso de planificación de aquél, así como su práctica. Las diferencias que se presenten entre su diseño y su desarrollo, nos permite entenderlo como un elemento dinámico, y entonces flexible en relación con el contexto en que se desarrolla, con capacidad de adaptarse y de cambiar también en relación a los sujetos que están interviniendo en su desarrollo.

Esta flexibilización, desde una mirada personal, nos permite comprender por qué el currículum prescripto no se correlaciona con el currículum real, aquél que observamos en las situaciones cotidianas de enseñanza en las clínicas, donde los docentes auxiliares desarrollamos nuestra labor. Allí es frecuente detectar una disociación entre las dimensiones teóricas y prácticas de los procesos de aprendizaje que transitan los estudiantes, disociación que se hace evidente cuando nuestros alumnos se hallan frente al paciente, para su atención, en el sillón odontológico. Si bien considero, porque así lo ponen de manifiesto, que esta situación resulta una constante para los docentes de las materias clínicas, me abocaré a lo que sucede en la asignatura a la que pertenezco. Periodoncia A forma parte sólo de las actividades de cuarto año de la carrera, conformada por dos módulos sucesivos en el primer y segundo cuatrimestre del año, respectivamente. Su cursada, los días martes, comprende actividades clínicas obligatorias de tres horas de duración, y seminarios no obligatorios.

Durante las primeras cuatro clases del ciclo lectivo, en el contexto del desarrollo de “Periodoncia I”, y dentro del espacio físico de la actividad clínica, tiene lugar un curso previo a la atención de pacientes, a fin de presentar a nuestros estudiantes elementos y conceptos imprescindibles para el desarrollo de dicha actividad: instrumental, características del diagnóstico de estas patologías, técnica básica para el tratamiento, entre otras. Además, debemos trabajar la recuperación de saberes previos, tanto específicos del ciclo inicial, como aquellos saberes legos de los estudiantes, (es decir los que se distancian de los saberes científicos y que portan en relación con otras trayectorias) los que resultan indispensables para afrontar la situación clínica en el sillón odontológico.

Es evidentemente necesaria la existencia de esta instancia previa a la situación de la atención, sin embargo, podríamos preguntarnos sobre el momento de su desarrollo. Pensemos, por un instante, que nuestros estudiantes sólo podrán aprender específicamente de esta disciplina durante el ciclo en curso. Pensemos también, en la importancia de la práctica como fuente de conocimiento, como origen de grandes interrogantes y de la destreza manual adquirida. Pensemos también, entonces, que el primer cuatrimestre transcurre de marzo a junio (descontando la instancias recuperatorias o compensatorias), y que, del tiempo señalado, un mes transcurre haciendo el recorrido pre-clínico. Cabría pues entonces, la idea de plantearnos una forma de optimización de dichas clases. En este sentido, y recuperando aquello que citamos recientemente, hay una intencionalidad evidente en el currículum de formación de los profesionales odontólogos, tendiente a la formación en la práctica, formación total y absolutamente necesaria. Considerando que la disciplina en la que desarrollo mi actividad docente sólo se halla presente en el anteúltimo año de la carrera, considero que resulta inevitable reflexionar acerca de la posibilidad de recuperar esas primeras cuatro clases para el desarrollo de actividades clínicas.

Por otro lado, poniendo nuevamente énfasis en la necesidad de su desarrollo, la instancia de un curso previo a la atención de pacientes debe necesariamente tomar espacio y tiempo concreto dentro del currículum, como se mencionó anteriormente, no sólo por la introducción de nuevos elementos (instrumental, vocabulario, técnicas), sino también por la necesaria recuperación de conocimientos de las asignaturas iniciales, para su integración y aplicación en este nuevo ámbito (pensemos por ejemplo, en los conocimientos de la anatomía, la fisiología, la farmacología, la radiología, entre otras que podríamos nombrar).

En lo referente al desarrollo de dichas clases, actualmente su objetivo inicial o principal no se orienta a una práctica reflexiva de recuperación de saberes e integración de contenidos, actividades que muchas veces se suscitan necesariamente ante la posible situación, pero que no han sido planeadas, pensadas, diseñadas con tal fin. Como docentes, hemos aprendido a resolver en la inmediatez, y ello nos ha permitido introducir en nuestras clases ciertos elementos que la misma práctica “*áulica*” nos ha enseñado que son relevantes y significativos para nuestros estudiantes. Sin embargo, hemos aprendido en la formación que, independientemente de la capacidad que debe y puede tener un docente para resolver ante la espontaneidad de la situación de la clase, tal como se mencionaba al inicio de esta caracterización, las prácticas de la enseñanza, tienen una intencionalidad que se halla presente en el planeamiento y diseño de la misma, insisto, más de allá de lo que suceda al interior de la clase en relación a la multi-determinación dada por los sujetos que en ella intervienen.

Los elementos introducidos referidos en el apartado anterior, se hallan en relación, especialmente, con la recuperación de saberes y la integración de conocimientos. Resulta que podemos tener frente a nosotros al mejor estudiante, y sin embargo, muchas veces el recorrido fragmentado disciplinarmente por los planes de estudio, no le permite reconocer esa realidad que resulta evidente para los docentes: todo forma parte del mismo universo de conocimientos interrelacionados en este caso, en la conformación de un individuo, el paciente. Es por ello que la introducción de espacios formales curricularmente pensados y diseñados para dicha actividad resulta de gran importancia.

A continuación, me propongo reflexionar lo hasta ahora pensado, pero desde una perspectiva o *dimensión pedagógico didáctica*. En este sentido he trabajado durante mi trayecto en esta Especialización, a fin de lograr encontrar en el espacio en el que desarrollo mi labor, una forma innovadora de “dar clases”. La bibliografía señala ampliamente las limitaciones del modelo tecnicista de la educación, de la enseñanza como mera transmisión y de los alumnos como sujetos vacíos de conocimiento alguno. Sin embargo, nos encontramos todos los días con seminarios al mejor estilo clase magistral que parecen ser “irreemplazables”. Es por ello que quisiera abordar la reflexión didáctica sobre una temática en particular: la disociación entre teoría y práctica. La naturaleza eminentemente práctica de nuestra carrera pone en tensión permanentemente el diálogo entre las categorías señaladas. Sin embargo, seguimos

contando con instancias teóricas (clases expositivo-explicativas) e instancias clínicas (atención de pacientes), no existiendo espacios programados para la reflexión y la recuperación de ambas instancias en conjunto, como ya se ha señalado.

En este sentido, me parece sumamente interesante romper efectivamente el paradigma de la clase magistral (o expositivo- explicativa, como suele también denominarse), introduciendo en su diseño nuevos métodos de enseñanza y nuevos materiales para la docencia universitaria que permitan desde la acción práctica -o citando a Schön (1992), desde el aprendizaje en la acción-, la *asimilación de conocimientos* -en el sentido planteado por Davini (2008), como resultado de un proceso activo de construcción de aquél, integrando dicho objeto a sus esquemas de conocimiento, y que en consecuencia será duradero para quien lo aprende-. En este contexto, aunque existan momentos de recorrido individual, la mediación con los pares surge como una alternativa potente, permitiendo el desarrollo de capacidades de aprendizaje colaborativo y compartido, a la vez que permite la construcción del objeto desde la mediación con los otros.

La posibilidad de introducir en los procesos de aprendizaje, estrategias o instancias de reflexión desde la práctica, abre un abanico enorme de posibilidades que permitirán al estudiante comprender la complejidad de la práctica profesional desde las múltiples dimensiones que la conforman, brindándoles la posibilidad de intervenirla a través de la toma de decisiones, y de los posibles análisis de ellas. Favorecen los procesos de recuperación de contenidos, a la vez que lo hacen con su integración. Fomentan el compromiso, ya que despiertan en los estudiantes un interés particular: el de que aquello que realmente desean hacer, y los desafía, la propia práctica profesional. Brindan la posibilidad de generar instancias de debate sumamente enriquecedoras, tendientes a la formación de los distintos perfiles profesionales posibles, con sus ventajas y contradicciones. En suma: se constituyen como espacios de aprendizaje con alto potencial para ser explorados.

Finalmente, me resulta imprescindible incorporar la dimensión de las *nuevas tecnologías y la enseñanza universitaria*. La Universidad cambió, y ello se debe a que la sociedad en la que está inmersa también lo hizo. Pero fundamentalmente, son nuestros estudiantes los que transforman nuestra institución y a nosotros mismos. Individuos que actualmente son nombrados como “nativos digitales”<sup>2</sup>. Es por ello que

---

<sup>2</sup> El término nativo digital fue utilizado por primera vez en 2001 por Mark Prensky, profesor y educador, quien lo creó para designar la generación de personas que ha crecido en la era digital. Dice al respecto: “Por mi parte, la

creo que nuestra labor docente debe orientarse a cambiar los modos en los que aprendimos, para acercarlos a los modos en que nuestros estudiantes se relacionan con los conocimientos. Brindarles herramientas para generar su propio trayecto e incentivarlos al aprendizaje. Son sujetos con recorridos diversos respecto de cómo se los que se ha contemplado históricamente y que, en gran medida, distan enormemente de ese concepto del “estudiante ideal”.

Si a todo lo anteriormente expresado, le incorporamos nuestra realidad actual, referida a la condición de aislamiento social producto de la pandemia del covid19, impensada probablemente por muchos de nosotros, es evidentemente imprescindible contar con la introducción de nuevas tecnologías y la virtualización de contenidos de aquí en más. Considero que no estábamos preparados para afrontar esta labor. Al menos en nuestra Asignatura (y creo incluso que en la mayoría de las Asignaturas de nuestra Facultad), no contábamos con materiales elaborados o estrategias programadas para la educación en línea. Ello implicó la resolución en la inmediatez por medio de la improvisación al respecto, seguramente con errores y aciertos. De todo se aprende. Creo que de aquí en adelante la enseñanza a través de la virtualización de contenidos debe formar parte de nuestro currículum, como un apoyo o complemento a otras instancias.

En este sentido, y retomando nuevamente la idea de la intencionalidad que subyace siempre a las prácticas de la enseñanza, el diseño y la planificación de materiales para su virtualización resulta fundamental, especialmente teniendo en cuenta las características propias de la virtualidad. El recorrido asincrónico y atemporal, dirigido por la voluntad de quien lo realiza (independientemente de las sugerencias que puedan hacerse al respecto), implican un esfuerzo que va más allá de aquello a lo que estamos naturalmente acostumbrados en las prácticas presenciales. Resulta prudente aclarar, que se hace referencia a los tiempos y al recorrido que pueden realizar los estudiantes por los materiales disponibles. En este sentido,

---

designación que me ha parecido más fiel es la de ‘Nativos Digitales’, puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular ‘lengua digital’ de juegos por ordenador, vídeo e Internet. (Nativos e Inmigrantes Digitales, 2001). Particularmente retomo esta categoría de un texto de Miriam Casco, quien al hacer referencia a los saberes considerados legítimos en la universidad señala el dominio de la cultura impresa, la que por el contrario, no es hoy una fuente prioritaria de información, ya que los nativos digitales, recibidos en forma creciente por las universidades son sujetos que han aprendido a leer la información a través de las TIC, y por ellos sus competencias comunicativas se encontrarían en una etapa de transición entre la fase letrada y la fase electrónica. (Casco, 2007)

pondremos a su disposición los mismos, y aunque podamos sugerir cuáles recorrer en primera instancia y cuáles luego, serán ellos mismos en definitiva quienes decidan cómo y cuándo realizarlo. Me gusta la idea de pensarlo como una cuarta dimensión, en el sentido de sumar a aquello que ya conocemos, un aspecto novedoso que surge de considerar las muchas posibilidades que existen para prever que, cualquiera sea el recorrido que nuestro estudiante realice, consiga *asimilar* aquello que resulta significativo para él.

Dentro de las alternativas de e-learning posibles, consideraría la modalidad de aula expandida como punto de partida. Entiendo que la dificultad tanto para el diseño de estas alternativas, como para su implementación e incluso para los propios estudiantes, constituyen un gran desafío para el que aún, ni unos ni otros, estamos listos. Desprenderse del modelo hegemónico, de la forma en que hemos aprendido, es un camino difícil de desandar, y no puedo dejar de poner en agenda las tensiones y contradicciones que ello genera. La implementación de una alternativa intermedia, mixta, permitiría el desarrollo de las potencialidades de la educación en línea, con las potencialidades del aprendizaje presencial, tomando de ambos modelos las mejores oportunidades y creando una alternativa realmente potente. Permite además un pasaje gradual hacia la educación en línea que, sin dudas se constituye en la realidad actual como un camino a transitar, pero sobre el cual aún, insisto, hay mucho que aprender.

Reflexionar sobre estos aspectos, me ha conducido a pensar en el desarrollo de una propuesta que, aunque resulta novedosa en su aplicación, ya tiene existencia en el plan de estudios de nuestra Facultad. Me resulta interesante la realización de un curso complementario (optativo o electivo), que aporte a nuestros estudiantes un espacio de reflexión para la recuperación de todos aquellos saberes previos disciplinares y no disciplinares y su integración con los contenidos indispensables propios de la instancia pre-clínica de nuestra asignatura. En su desarrollo, debe contemplar clases innovadoras, que inviten a poner en diálogo las categorías teoría y práctica, permitiendo introducir, por ejemplo, a partir de un caso clínico los saberes disponibles para su abordaje, pero también funcionando como disparador del descubrimiento de aquellos saberes aún no conocidos. Además, sería una oportunidad para incorporar la virtualización de contenidos, ya que hasta el momento no contamos con instancias programadas en la modalidad de educación en línea, de modo que su currículum podría contemplar una modalidad mixta, con instancias presenciales e instancias virtuales. No puedo dejar de mencionar que es un requisito para la

graduación el logro de doscientas horas (200hs.) de cursos complementarios, por lo que la realización de este curso contribuiría a tal objetivo. Finalmente, su realización permitiría que los alumnos inicien el cuatrimestre directamente con las actividades propias de la Asignatura Periodoncia I, recuperando las cuatro clases anteriormente destinadas a la instancia previa a la atención de pacientes; lo cual se traduce en 12hs. más de actividades clínicas con pacientes, brindando mayores oportunidades de aprender en la práctica, de vivenciar situaciones de la práctica profesional, así como más posibilidades para el desarrollo de habilidades técnicas; situaciones todas tendientes a la formación de la seguridad y en consecuencia de la actitud profesional de nuestros graduados.

En este sentido, recordemos que, como se mencionó anteriormente, “Periodoncia I” es una asignatura curricularmente ubicada en el primer cuatrimestre del cuarto año del grado, que inicia sus actividades destinando las primeras cuatro clases de cada ciclo lectivo al desarrollo de una instancia previa a la atención de pacientes fundamentalmente con la intención de darle a conocer a nuestros estudiantes aquellos aspectos disciplinares específicos del campo de la Periodoncia. La presente propuesta de innovación pretende que, aquellos estudiantes que decidan tomar el curso descrito, puedan recuperar esas clases para el desarrollo de las actividades clínicas, realizando dicha instancia preclínica en forma previa (durante el segundo cuatrimestre del tercer año).

Me permito terminar citando a la Dra. Gabriela Diker<sup>3</sup> al decir: *“Cuando tambalea la convicción de que todos los que están acá podrán ser mis colegas, fracasa la enseñanza.”* Mirar a nuestros estudiantes como colegas, es el principal motor para el mejoramiento de nuestras prácticas de enseñanza como docentes de la Universidad pública como un derecho para todos.

## **Objetivos del TFI**

### **OBJETIVO GENERAL**

-Diseñar la instrumentación de una propuesta de aula expandida en la Asignatura Periodoncia A de la Facultad de Odontología de la UNLP, que permita incluir espacios

---

<sup>3</sup> Conferencia sobre las prácticas docentes en la universidad, dictada por la citada pedagoga argentina en la UNLP en el marco de las 1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública (junio, 2016). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/issue/view/262>

de trabajo para propiciar la recuperación de saberes previos y la integración y construcción de conocimientos colectivos o grupales.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Formalizar en la propuesta pedagógica de la asignatura un espacio de formación con modalidad de aula expandida destinado a la integración de los contenidos introductorios de la disciplina periodontal, con otros saberes previos y saberes legos de los estudiantes.
- Proponer experiencias de aprendizaje a través de una metodología de resolución de casos-problema que favorezcan el vínculo teoría-práctica, privilegiando a esta última como sitio de acceso al conocimiento.
- Favorecer la recuperación de saberes previos y la articulación con las asignaturas iniciales a través de casos reales o diseñados para tal fin que promuevan su vínculo desde las distintas perspectivas.
- Diseñar propuestas de enseñanza que promuevan la valoración del trabajo interdisciplinario y en equipo, como elemento para la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo.
- Realizar actividades específicas en el espacio clínico como sitio de aprendizaje en la acción, propiciando a los estudiantes mayores oportunidades de atención y de articulación y aplicación de los contenidos teóricos-disciplinares abordados en las instancias virtuales.

### Perspectivas teóricas

#### Problemáticas curriculares en la formación clínica

Tomando como punto de partida los aportes de autores como Raquel Coscarelli y Alicia De Alba en el campo del currículum, podríamos decir que, en cierto sentido, el eje a partir del cual toman forma las distintas propuestas de formación, es el currículum; entendiendo por tal una síntesis de elementos culturales, que conforman una determinada propuesta político-educativa, organizada, compleja y dinámica. Pareciera entonces, esbozarse este campo como el hilo conductor de las prácticas en la universidad. El currículum atraviesa la docencia en todas sus esferas: es política, es cultura, es institución, es el contenido, la clase, el habitus; es también el conjunto de individuos que intervienen en su desarrollo. Es, según el acento, rigidez en su prescripción y flexibilidad en su ejecución.

En suma, asumiremos de aquí en más este posicionamiento amplio respecto de este campo, a partir del cual propongo analizar algunos aspectos en relación al currículum de la Facultad de Odontología-UNLP, a los ojos de la presente propuesta, algunos de ellos someramente esbozados con anterioridad.

El currículum como prescripción, constituye una hipótesis a ser desarrollada y resignificada en la práctica. No se trata de una norma inapelable, sino más bien de un horizonte de formación que debe ser enfrentado y construido en la práctica docente, que como ya se ha expresado, es situacional. Por ello, no resulta inexplicable la existencia de una desarticulación entre la prescripción formal y el desarrollo del currículum en la Facultad de Odontología. Como he citado anteriormente, nuestro currículum tiene una gran integración vertical y horizontal, a pesar de la cual seguimos encontrándonos con situaciones en que se evidencia que no ha sido cabalmente lograda tal integración, en nuestro caso en el cuarto año de la carrera.

Resulta muchas veces desconocido por nuestros estudiantes la noción del currículum de la carrera como un proyecto conjunto de formación, que va más allá de la sumatoria de espacios de enseñanza. Es la ausencia de esa visión de conjunto, en la que adquieren sentido las disciplinas y prácticas específicas que lo conforman, la que nos remite a la necesidad de reflexionar sobre una de las categorías que recorre transversalmente toda la presente propuesta: la necesidad de la recuperación de los saberes adquiridos en el recorrido de formación previo. La creación de espacios que permitan abordar contenidos propios de los cursos iniciales de las trayectorias de nuestros estudiantes, y su inmersión en una realidad clínica propia de la actividad profesional para la que se preparan, permite resignificar no sólo su importancia curricular, sino también su relevancia como parte del proyecto institucional.

Ahora bien, existen otros aspectos importantes que devienen de reflexionar nuestro currículum, y en este sentido no podemos dejar de poner en agenda la ausencia de instancias curriculares formales destinadas a la integración de saberes; es decir, de espacios pensados y diseñados para el desarrollo de actividades que permitan ejercitar la capacidad de integración necesaria para el tratamiento de casos reales.

Hemos retomado anteriormente las ideas de Gloria Edelstein, donde se da cuenta de la intencionalidad que se pone en juego en las prácticas de enseñanza como prácticas sociales históricamente condicionadas. Intencionalidad que debe ser tomada en cuenta tanto en su diseño, como en su desarrollo, independientemente del

devenir circunstancial dado por la multi-determinación áulica. Ello pone en tensión nuestra propia práctica: no hemos contemplado en nuestro currículum espacios específicamente pensados y creados para integrar conocimientos, así como tampoco hemos generado actividades que favorezcan estos procesos (aspecto sobre el que volveremos más adelante).

Finalmente, otra problemática curricular detectada, como sucede en muchas casas de estudio, es que a pesar de los enormes esfuerzos que se vienen desarrollando en materia pedagógico-curricular, aún es evidente la presencia de una gran desarticulación entre las categorías teoría y práctica, constituida en esta oportunidad, como otro de los ejes centrales de la presente propuesta. Con igual sentido que las anteriores, esta problemática parte del propio currículum, no porque no se hayan realizado intentos para soslayarla, sino porque aún persiste cierto modelo hegemónico tradicional o clásico en el imaginario de quienes intervienen en el devenir curricular: los sujetos curriculares.

Mención aparte merece dicho término. Acuñado por Alicia de Alba (1995: 91), hace referencia a la dimensión social históricamente determinada de los sujetos curriculares. A los que a su vez agrupa en tres categorías: los sujetos sociales de la determinación curricular (quienes determinan los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular); los sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum, (aquellos que dan forma y estructura de acuerdo a los aspectos esbozados en el proceso de determinación curricular); y finalmente los sujetos sociales del desarrollo curricular (aquellos que llevan adelante la práctica cotidiana del currículum, transformándolo de acuerdo a sus propios proyectos sociales: es decir, principalmente, docentes y estudiantes).

Retomando las ideas anteriores, la desarticulación entre las citadas categorías se haya presente, ya sea en el currículum formal o prescripto, por estar la práctica siempre precedida por la teoría –y en este sentido se expresa Susana Celman–; o en el currículum oculto (se continúa hoy día privilegiando el lugar de la teoría como fuente primaria del conocimiento para el desarrollo posterior de la acción), aspectos sobre los que avanzaremos a continuación.

### **La relación teoría-práctica en la formación**

Queda enmarcada aquí la situación que da origen a la presente problematización en el área del currículum. Para referirme a la disociación entre teoría

y práctica retomaré las ideas de Arthur Parcerisa Aran, Glenda Morandi y Elisa Lucarelli, situando inicialmente los diferentes tipos de conocimientos, recuperando algunas ideas de la historia de esta relación bi-nómica, y los aspectos que considero centrales sobre esta problemática.

En concordancia con lo expresado por el autor Artur Parcerisa Aran (2005:27) y por otros autores (Coll, 1992), considero que los contenidos a enseñar pueden ser clasificados en tres categorías:

1.- *Contenidos conceptuales o de conocimiento*: son aquellos que el alumnado debe llegar a saber; puede tratarse de hechos (su aprendizaje requiere memorización y actividades posteriores de recuerdo) o de conceptos (cuyo aprendizaje requiere un proceso de elaboración y de construcción personal).

2.- *Contenidos procedimentales, de habilidades o destrezas*: son aquellos que el alumnado debe llegar a saber hacer; su aprendizaje requiere de ejercitación y reflexión en diferentes contextos.

3.- *Contenidos de valores y actitudes*: aquellos que el alumnado debe llegar a asumir como reguladores de la manera de ser.

En este sentido, podría encontrar cierto paralelismo en lo planteado por Glenda Morandi (1997:5), entendiendo aquello que denomina conocimiento teórico, como los contenidos conceptuales anteriormente mencionados; y los conocimientos técnico y práctico como componentes de los contenidos procedimentales; diferenciando que el primero hace referencia a la instrumentación de ciertos procedimientos preestablecidos a ser realizados en situaciones predeterminadas, y el segundo refiere a un saber hacer, tomando la postura de Shön que lo caracteriza como “conocimiento en la acción”, refiriéndonos al aprendizaje situado (aspecto sobre el que luego volveremos).

Siguiendo los aportes de la citada autora, entiendo que el problema de la relación teoría- práctica en la educación superior ha cobrado énfasis en las últimas décadas, a partir de la valoración cada vez mayor del lugar de “la práctica” en la formación de profesionales, entendiéndose como un ámbito privilegiado tanto para el acceso, como para el afianzamiento del conocimiento. Hasta el siglo XII no se realizaba una marcada distinción entre artes mecánicas y las intelectuales. Es recién a partir del humanismo que se consagra la producción intelectual como máxima concreción de la capacidad humana. Esta distinción dio lugar a la clara identificación de dos momentos: por un lado, aquéllos en los que se aprenden los conocimientos

vinculados al modo en que una práctica profesional se realiza; y por otro los momentos de realización efectiva de la misma.

La expresión habitual de esta fractura en el binomio teoría-práctica es la explicación teórica entendida como aquella que precede a la práctica y que una vez “dada” se considera “sabida”, ante lo cual sólo queda “realizarla” según la norma establecida. Al respecto expresa Glenda Morandi, citando a Elisa Lucarelli (1994:13): “esquemáticamente se considera que la competencia práctica comienza donde termina el conocimiento teórico, sin propiciar que aquella pueda ser, por ejemplo, el origen de reflexiones que permitan enriquecer lo logrado teóricamente”.

En este sentido, resultan enriquecedores los aportes de Elisa Lucarelli (2009:69-98), quien nos propone la articulación entre estas categorías también desde una perspectiva dialéctica, no como esferas opuestas excluyentes (“práctica es todo lo que no es teoría”) o unilateralmente dependientes una de la otra (“la teoría depende de la práctica” o “la práctica se explica en función de la teoría”), ya que esta mirada empobrecería los alcances de ambos conceptos, sino vivenciando dicha relación desde sus otras muchas aristas. Teoría y práctica se manifiestan igualmente como caminos hacia el conocimiento, entendiendo que esta última no se constituye como una función ulterior al conocimiento, reservando a la teoría la primacía sobre el mismo, sino que aquélla puede incluso opacar el significado de la teoría. En palabras de Lucarelli:

“Las posiciones que proclaman la supremacía de una teoría en detrimento de la práctica o viceversa, y la homologación de la práctica con lo técnico, conducen a un empobrecimiento en el acceso al conocimiento y nuevamente se traducen en la segmentación de las propuestas y de las formas de operar de la enseñanza y el aprendizaje en el aula universitaria. Así, los planes de estudio con asignaturas ‘teóricas’ y ‘asignaturas prácticas’; la existencia de tramos iniciales dedicados a la preparación en los fundamentos teóricos de la profesión, que se constituyen en la casi totalidad del tiempo previsto para la formación, a los que sigue un muy limitado espacio final para el entrenamiento en las ‘habilidades de la práctica profesional’; la división horaria entre clases teóricas y prácticas; la existencia de docentes responsables de la enseñanza de la teoría, los de mayor prestigio y poder institucional, y de docentes para la enseñanza de la práctica como aspecto más instrumental de los contenidos a aprender; son algunas de las consecuencias de estas posiciones frente al conocimiento.

La superación de este pensamiento dicotómico e inmutable permite nuevamente pensar en cómo articular teoría y práctica sin negar una la importancia de la otra: la praxis, como forma de acción reflexiva, puede transformar la teoría que la rige, pues ambas están sometidas al cambio.” (Lucarelli, 2009:76)

Me resulta sumamente relevante, en este sentido, retomar una cita que realiza en su desarrollo en este momento la autora, retomando a Carr: “Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra”. (Carr, 1996: 101)

Habiendo esbozado los aspectos nodales que, entiendo, constituyen el núcleo del problema de la fragmentación entre la teoría y la práctica, deviene necesariamente el cuestionamiento de su reflexión desde una dimensión didáctica. En este sentido, me parece indispensable retomar los aportes de Donald Schön (1992) en lo que denominó “nueva epistemología de la práctica”, y en la que se refirió a los procesos de formación de profesionales en las competencias específicas de la profesión. Resalta la importancia de la articulación entre teoría y práctica a través de una estrategia metodológica en la que se propicia la reflexión en la acción, es decir, el hecho de pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, de modo similar al que lo realizan los profesionales en las situaciones laborales cotidianas, donde existe incertidumbre y conflicto. Cuando se reflexiona en la acción, se puede reorganizar lo que se está haciendo simultáneamente con la acción, modificando el curso de su desarrollo. La aceptación de espacios de incertidumbre, propone aceptar la idea de lo que el autor denominó como “zonas indeterminadas de la práctica”, espacios donde el profesional define cursos de acción posibles.

Shön propone rediseñar la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones a partir de situaciones denominadas *practicum*: una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica en la que el estudiante evalúa la práctica, diseña su propia percepción de la misma, reflexiona sobre lo realizado y sus fundamentos, analiza casos o zonas indeterminadas de la práctica. Esta forma de entender el conocimiento implicado en la realización de una práctica, desarrolla la caracterización de lo que se denomina el *aprendizaje situado*. Encarna un profesional crítico y reflexivo, de modo que no se reduce la práctica a la aplicación de la teoría, y ésta no pierde su valor de herramienta para abordar los problemas de la realidad, de modo que su integración resulta en la receta perfecta.

En esta línea de pensamiento, Susana Celman (1994: 8) dice al respecto: “Teoría y Práctica no son dos entidades separadas, sino que forman parte de un proceso único”. El docente mantiene un diálogo interactivo con la situación, la lee y la entiende, y descubre en ella aspectos nuevos, creando nuevos marcos de referencia y nuevas formas de entender y actuar frente a la realidad.

Entendiendo la importancia que tiene la existencia de una relación dialógica entre las categorías teoría y práctica; luego de haber expresado dónde creemos encontrar la fractura entre ambas; y habiendo analizado anteriormente el lugar que poseen en el currículum de nuestra casa de estudios y específicamente de nuestra asignatura; sería oportuno preguntarnos: ¿por qué resulta conveniente intervenir sobre ellos? Considero que, al no poner en tensión los saberes teóricos con los prácticos, y al no propender a la recuperación de los saberes previos, favorecemos que nuestros alumnos hagan un aprendizaje atomizado, lo cual se pone de manifiesto inmediatamente en la atención odontológica. Recordemos también que, dentro de su formación de grado, esta es la única oportunidad que tendrá el alumno para conocer el campo de intervención de la “*Periodoncia*”, y si así no lo hiciera, egresará con una formación incompleta.

Ahora bien, es en el reconocimiento de la existencia de la problemática recortada (la fragmentación entre teoría y práctica), donde como docentes encontramos la posibilidad de intervenir, es decir, de “venir entre” dos cosas: aquello que sucede y aquello que queremos lograr; “entre lo instituido y lo instituyente”. Y durante este proceso, nos ubicaremos en el tiempo y en el espacio de nuestro accionar, ya que toda intervención es necesariamente una práctica situada; y llevaremos adelante prácticas de negociación, ya que tendremos que realizar concesiones para seguir adelante. Grandes aportes al concepto de intervención realizan autores como Barraza Macías y Eduardo Remedi. Retomo en este sentido, la definición que aporta Navarrete Mosqueda (2011:1) quien lo define como un plan para llevar a cabo mejoras en aquellos procesos o procedimientos en los que existan indicadores de posibles problemáticas.

En este caso, hablaremos de intervención, pero con el objetivo de introducir una innovación. Coincido con Zabalza-Zabalza (2012:26-27) al entender que este concepto está formado por tres componentes latinos: el prefijo *in* hace referencia a un algo que vamos a introducir; el semantema *nova* refiere a algo nuevo, novedoso, distinto de lo que tenemos; finalmente el sufijo *-ción* supone acción y por ello implica duración y

proceso. De lo anterior podemos concluir que al hablar de *innovación nos referimos a un proceso que consiste en introducir elementos nuevos, en algo que ya veníamos haciendo a través de acciones que llevará un tiempo completar y que exigen continuidad y esfuerzo.*

En este sentido, es importante aclarar que innovar no es hacer algo que nunca antes se ha hecho, sino hacer algo que en el contexto en que se va realizar nunca fue hecho. Tampoco se trata de cambiarlo todo, ni de cambiar constantemente. La innovación debe ser fundada, planificada, y como tal debe cambiar aquellos aspectos que sean necesarios para alcanzar una situación mejor a la que se tiene; pero fundamentalmente la innovación deberá también ser evaluada antes, durante y después de su implementación. Tres aspectos no pueden dejar de remarcarse: la idea de algo nuevo, la idea de cambio, pero fundamentalmente, la intencionalidad de mejorar algún aspecto, en este caso la ya mencionada disociación.

En suma, de los aspectos que hemos venido desarrollando hasta aquí, queda claro que es a partir de la intervención educativa desde un encuadre innovador que se pretende abordar la problemática de la fragmentación de la relación (que debiera ser dialéctica) entre las categorías teoría y práctica, desde un posicionamiento de la revalorización del espacio de la práctica como forma de acceso al conocimiento situado o en la acción, problemática que se hace evidente en el desarrollo del currículum (entendido desde una perspectiva amplia) de la Asignatura Periodoncia A de la Facultad de Odontología de la UNLP. resulta de suma importancia explicitar de manera textual, que el presente Proyecto de Intervención Educativa, se adscribe teóricamente al Enfoque Crítico Progresista de la innovación educativa (Barraza, 2010) y se concreta, metodológicamente, en una práctica interventora mediante un método para la acción práctica en los distintos contextos de profesionalización, de modo que conduce al futuro profesional, ineludiblemente, a la autonomía profesional.

### **La dimensión metodológica de la enseñanza**

Esbozados hasta aquí los fundamentos teóricos que dieron origen a la delimitación del problema, es necesario comenzar a pensar en los lineamientos que se convertirán en el punto de partida para el esbozo de estrategias metodológicas que formarán parte del desarrollo de la presente propuesta.

En este sentido es imposible desconocer los aportes de Gloria Edelstein (1996), a quien he citado anteriormente, por referirse al micro-espacio del aula y a lo que allí

acontece como parte del proceso de transmisión. Nos introduce en una clara diferenciación entre la categoría de método o metodología (propia de la racionalidad tecnocrática), y la de construcción metodológica. La idea de construcción involucra la participación de los individuos que en ella intervienen: docentes y alumnos; ambos, como sujetos de la determinación curricular (De Alba), darán la particularidad al proceso. Además, dicha construcción se enmarcará en un determinado contexto áulico, institucional, social y cultural. Es de carácter singular, ya que se genera en relación con un objeto de estudio particular.

Desde este posicionamiento, entendemos que la cuestión metodológica lleva consigo la expresión de una síntesis de opciones entre distintos elementos (contenidos, actividades, materiales), que no se limitan al momento preciso del aula, sino que participan en las instancias de previsión y de valoración crítica. En consecuencia, podemos pensar la construcción metodológica, parafraseando a la autora, como un elemento potente, en tanto es el resultado de un acto singularmente creativo, y en cierto modo, también subjetivo, ya que en ella se expresa la postura del docente en relación a su vinculación con el conocimiento.

En este sentido, también es necesario retomar algunas ideas de Edith Litwin (2008), quien propone que las actividades para la construcción del conocimiento se ubican en un continuo que se inscribe en un método a partir del cual se diseñan las estrategias (entendidas estas como el curso de acción que permite la implementación del método, y cuya dinámica debe entrelazarse para favorecer una comprensión profunda). La selección de la secuencia más adecuada, debe contemplar varios aspectos de los estudiantes (edad, intereses, entorno cultural, tradición en la enseñanza).

Ahora bien, en lo que a la estrategia propiamente dicha refiere, Litwin plantea ideas interesantes para introducir los casos en la enseñanza. Dice al respecto: "(...) la enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada nuestra certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no sólo cuando reciben nueva información." (Litwin, 2008:89)

Los casos nos ayudan a conocer, pero también constituyen por sí mismos conocimiento. Ya sean reales o diseñados para la enseñanza, son una herramienta o instrumento, de forma narrativa, naturalmente interdisciplinarios, que estimulan el

pensamiento y la reflexión. Por supuesto, requieren tiempo, más tiempo incluso que otras variables, ya que deben atender a los temas relevantes del currículo que se pretende enseñar, pero con la “picardía” de invitar a la reflexión y al pensamiento, evitando ser la expresión de la pregunta habitual o de la respuesta trillada, incentivando la toma de decisiones.

A partir de éstas ideas, podemos retomar los aportes de autores como Davini, Díaz Barriga y Sánchez Moreno, cuyas contribuciones nos permitirán conocer algunas estrategias, tales como el estudio de casos y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP de aquí en más), para acercarnos a una construcción metodológica que nos permita llevar adelante la presente propuesta.

En este sentido, Sánchez Moreno (2008) entiende que un caso es una selección narrativa, un relato, de una situación de la vida cotidiana, que nos facilita pensar sobre ella con el objetivo de promover y remover las ideas, para introducir al alumno en la reflexión y el análisis sobre aspectos nucleares o significativos de una disciplina, a través de la presentación de situaciones similares a las que nos podríamos enfrentar en la vida real.

Díaz Barriga (2005: 62), dice al respecto: “El ABP consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar. De esta manera, como metodología de enseñanza, el ABP requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas –siempre lo más auténticas y holistas posible- relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular. El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación y caracterizarla desde más de una sola óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución.”

Lo cierto es que las distintas modalidades que adopta hoy en día el ABP, son tributarias de las teorías constructivistas del aprendizaje, destacando la necesidad de intervención de los alumnos en su entorno, y la construcción de un aprendizaje socialmente significativo y situado. A su vez, toma apoyo en las teorías cognitivas,

otorgando gran relevancia a la transferencia de conocimientos a situaciones reales y a los procesos de recuerdo, memoria, activación y aplicación de la información.

Los antecedentes de esta metodología pueden resultar realmente muy antiguos. Davini (2008) toma como referencia los antiguos talleres de artistas y artesanos. Sanchez Moreno (2008, p.3) dice al respecto: *“Ya en el siglo XIX Christopher Laudell la introdujo en la School of Law de la Universidad de Harvard y desde entonces se ha venido utilizando en algunas disciplinas para formar a ejecutivos, abogados y directores de empresa, fundamentalmente.”* Díaz Barriga (2005), lo contextualiza en la educación contemporánea, citando el gran desarrollo que ha venido teniendo a partir de la década de los sesenta en la educación médica y de negocios.

Los autores coinciden al establecer ciertas características que posee esta estrategia metodológica denominada ABP:

- Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problema.
- Organiza el currículo en torno a problemas holistas que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.
- Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo que les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión.

Así mismo, han podido establecer ciertos principios educativos básicos que se corresponden con el ABP:

- La enseñanza basada en problemas inicia con la presentación y construcción de una situación problema o problema abierto, punto focal de la experiencia de aprendizaje y que da sentido a la misma.
- Los alumnos asumen el rol de solucionadores de problemas, mientras que los profesores fungen como tutores y entrenadores.
- La situación problema permite vincular el conocimiento académico o contenido curricular a situaciones de la vida real, simuladas y auténticas.
- La evaluación y la asesoría están presentes a lo largo de todo el proceso; se maneja una evaluación auténtica centrada en el desempeño que incluye la autoevaluación
- Aunque no siempre se plantean situaciones de ABP multidisciplinarias, es importante considerar dicha posibilidad y no perder la naturaleza

integradora u holista del conocimiento que se buscan en este tipo de enseñanza.

- Proporcionar al alumno una amplia cantidad de información sobre el asunto en cuestión, pero “andamiada”, de manera que los alumnos puedan filtrarla.
- Plantear retos abordables y con sentido, y que ellos mismos ideen los problemas por resolver.
- Diseñar con cuidado el proceso de enseñanza, teniendo presentes distintos niveles de complejidad y anticipando posibles soluciones, proporcionar en el momento preciso, sin anticipación, información de tipo estratégico.
- Tener presentes los errores más frecuentes y las lagunas en el conocimiento y planear cómo prevenir o remediar estas situaciones
- Observar y dar seguimiento al desempeño de los alumnos.

Por otro lado, me resulta oportuno reflexionar sobre algunos aspectos, tal como lo hacen los distintos autores que, a mi entender, se constituyen en distintas dimensiones de esta metodología. En lo referente a los *alumnos*, se convierten en sujetos de su aprendizaje: en torno a ellos gira el proceso. Toman en consecuencia una actitud activa, motivada, mejoran sus habilidades autorreguladoras, de integración y de transferencia del conocimiento, así como también flexibilizan su pensamiento. Las aulas que trabajan de esta forma se convierten en verdaderas comunidades de aprendizaje. Por su parte, los *docentes*, llevan adelante una orientación de enseñanza como guía: modela el proceso a través de preguntas que orienten el caso y que permitan a los alumnos construir sus argumentos, sin adelantar o imponer soluciones. Debe estimular a los alumnos a participar y a conseguir cada vez un nivel más profundo de comprensión del problema abordado. Además, resulta especialmente importante la utilización de *problemas de tipo abierto*, los que a decir de Schon (1992) representan el tipo de problemas que la sociedad demanda a los profesionales resolver (y para los que menos se les prepara a lo largo de toda su formación académica). Ellos se caracterizan porque no pueden ser descritos de forma completa ni unívoca, en función del criterio adoptado poseen más de una solución y, en consecuencia, no es posible resolverlos con absoluta certeza, generan incertidumbre, controversia. Su proceso de resolución involucra una serie de fases que se entrelazan

como una espiral ascendente, pues se puede volver una y otra vez al problema con una perspectiva distinta y más rica debido a la experiencia previa y a las habilidades adquiridas.

Finalmente, una mención especial requiere el *ambiente de la enseñanza*, que como dijimos anteriormente, se vuelve activo y participativo, promueve el intercambio y la colaboración, primando el desarrollo de las funciones lingüísticas.

Hasta aquí he desarrollado someramente los aspectos centrales de la metodología del ABP. Ahora vamos a adentrarnos en el método de estudio de casos, que es una de las opciones de la familia de métodos incluidos en el ABP, y que será, finalmente, la estrategia metodológica que propongo para la presente propuesta de intervención innovadora.<sup>4</sup> Antes de avanzar en este sentido, quiero recuperar una idea de Díaz Barriga (2005), quien retoma varios meta análisis para validar la evidencia en favor del ABP respecto del mejor desempeño en las evaluaciones clínicas de los alumnos capacitados con ABP frente a los métodos convencionales (no así en la evaluación de la instrucción basada en lecturas).

El método de estudio de casos, consiste en la sistematización de un caso de la vida real (o uno prefigurado de tal manera que así lo parezca) para la enseñanza, con el objetivo de vincular los conocimientos y las prácticas (vínculo teoría-práctica) y el contexto de actuación profesional. Un caso plantea una situación-problema que se expone al alumno para que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución, pero se ofrece en un formato de discurso narrativo o historia, que contiene una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad. A decir de Davini (2008:117), “la intención final es comprender el problema y el contexto de la situación, así como elaborar posibles maneras de intervenir en ella a fin de mejorarlos”.

El aprendizaje mediante la resolución de casos se caracteriza por una intensa interacción entre el docente y el alumno, así como entre los alumnos en el grupo de discusión. Los alumnos experimentan la complejidad, ambigüedad, incertidumbre y falta de certeza que enfrentaron los participantes originales en el caso. El caso-problema, desafía a nuestros estudiantes facilitando el desarrollo de propuestas de

---

<sup>4</sup> Resulta conveniente aclarar que los distintos autores consultados han elaborado diferentes categorías en relación con el ABP y el estudio de casos. Así, por ejemplo, Sánchez Moreno (2008) entiende que ambas metodologías, así como el aprendizaje por proyectos, constituyen alternativas de igual categoría; mientras Davini (2005), por su parte, considera que el ABP es la metodología que nuclea a cierto grupo de métodos, entre los que se encuentra el estudio de casos (además del de solución de problemas, construcción de problemas o problematización, y el método de proyectos). En este sentido, coincido con la clasificación propuesta por Davini, por adscribir a su justificación sobre dicha clasificación.

acción y la transferencia al contexto particular de los alumnos, de manera que se movilizan y ponen en juego también sus experiencias anteriores y sus propias visiones, e incluso, con las visiones del otro, logrando en el intercambio una ampliación de las miradas. La enseñanza basada en casos promueve el desarrollo de habilidades de aplicación e integración del conocimiento, el juicio crítico, la deliberación, el diálogo, la toma de decisiones y la solución de problemas. Permite mezclar los aprendizajes cognitivos y afectivos, y tiene asimismo un buen potencial en la enseñanza de la ética profesional.

El razonamiento que se sigue con esta estrategia metodológica, no es inductivo, ni deductivo, sino que es analógico, es decir, de la configuración o situación presentada a configuraciones reales similares.

Tanto la narración del caso, como la de la información complementaria necesaria, pueden adoptar distintas formas: descripción breve, descripción ampliada o descripción densa. Independiente del formato de presentación seleccionado, los diferentes autores consultados en la temática, coinciden en recalcar ciertas características respecto del caso que resumo en los siguientes lineamientos:

- Que se trate de situaciones realistas, y que además sean complejas (es decir, no triviales, que requieran análisis);
- Que posea vínculo directo con el currículum de forma que se pongan de relieve los principios y supuestos disciplinares prevalecientes;
- Que se considere la calidad de la narrativa;
- Que sea accesible a los lectores y aprendices, y que los estudiantes puedan tener nociones o experiencias sobre la situación;
- Que intensifique las emociones, genere dilemas y controversias;
- Que de la información necesaria pero no información exhaustiva, de modo que “su descubrimiento” pueda ser guiado a través de preguntas reflexivas, relevantes y pertinentes.

Sánchez Moreno (2008), señala diferentes modalidades del estudio de casos:

A. Casos centrados en el estudio de situaciones: el objetivo es la identificación y descripción de los puntos clave de una situación dada, desde las distintas perspectivas. No se pretende llegar a soluciones concretas o respuestas determinadas.

B. Casos centrados en el análisis crítico de decisiones tomadas: se pretende que los participantes emitan un juicio crítico sobre las decisiones tomadas por otro individuo o

grupo de ellos para la solución de determinados problemas. La narración debe presentar de manera minuciosa el proceso seguido y las estrategias empleadas en la solución del problema.

Las modalidades A y B son consideradas por la autora como “cerradas” ya que en ellas las situaciones expuestas tienen un principio y un final y se presentan para ser trabajadas utilizando los conocimientos previos adquiridos por los alumnos.

C. Casos de resolución de problemas y toma de decisiones: consiste en analizar una situación problemática. El contexto de dicha situación puede estar relatado minuciosamente o, por el contrario, preparado para que los alumnos vayan solicitando al profesor aquella información que necesiten durante el desarrollo del caso.

D. Simulaciones y juegos de rol: el objetivo se centra en la construcción progresiva y continúa del caso en cuestión, a partir una determinada situación que se presenta a los usuarios de manera escueta y sucinta. La intención última que se busca es que los participantes se coloquen dentro de la situación, se involucren y participen activamente en el desarrollo del caso, adoptando y emprendiendo acciones concretas (simulación) y/o tomando parte en la dramatización de la situación, es decir, representando el papel de los personajes que participan en el caso (juegos de rol).

Las modalidades C y D se presentan como “abiertas” y, en consecuencia, recuperando lo dicho anteriormente, serán las de elección para la presente propuesta, por ser las más indicadas para su implementación en un método de estudio de casos dentro de una estrategia de ABP.

Aparecen en este desarrollo algunos conceptos que es necesario tener en cuenta, como el aprendizaje colaborativo como parte del entramado del ABP, y los aprendizajes socialmente significativos como parte del entramado del estudio de casos reales de la sociedad en que vivimos

El aprendizaje colaborativo o cooperativo, retomando las ideas de Litwin (2008:107), es un modelo de enseñanza en el que los docentes promueven la conformación de grupos de estudiantes para satisfacer metas o propósitos educativos, impulsando un conjunto de estrategias que favorecerá que la enseñanza y los aprendizajes sean procesos que se susciten en los mismos sujetos y no dependan de las intervenciones del docente. Es la heterogeneidad existente en su seno, la que promueve el intercambio que favorezca el crecimiento de cada uno de sus integrantes.

La noción de Aprendizajes Socialmente Significativos (ASS), entendida a partir los aportes de Raquel Coscarelli (2015:14), quien a su vez retoma autores como Simón Rodríguez, Paulo Freire, Adriana Puiggrós, Ángel Díaz Barriga, Alicia De Alba y Bertha Orozco Fuentes; nos permite entenderlos desde una dimensión político-cultural. En este sentido, no sólo se trata de aprendizajes que fortalecen la habilidad del pensamiento, tanto para docentes como alumnos, en términos psico-cognitivos, sino también en términos culturales, políticos y éticos. Alude a un rescate de los saberes producidos a través de la experiencia, incluso saberes no letrados pero significativos para las vidas de las personas y para las identidades culturales, sin desatender los aspectos del aprendizaje individual.

Las prácticas de la enseñanza están dirigidas a la asimilación de conocimiento: buscan que quienes aprenden adquieran los conocimientos y los integren. Entiendo el significado del concepto *asimilación* en el mismo sentido que Davini (2008, p.75), es decir, no como la simple memorización, susceptible de ser olvidada, sino más bien como el resultado de un proceso activo de quien aprende, y en consecuencia duradero, ya sea en la enseñanza orientada a la instrucción o en la orientada a la construcción activa del conocimiento. En este sentido, implica que quien aprende integra la noción por conocer a sus esquemas de conocimiento.

Ahora bien, la creciente distancia entre los ambientes de enseñanza y los ambientes reales de las prácticas, la estructura de los planes de estudio que tienden a organizarse en disciplinas aisladas a la espera de que los alumnos integren aquello que se les enseñó en forma solitaria, y las prácticas de enseñanza tendientes a que los alumnos asimilen contenidos sin comprender el valor que tienen respecto de los problemas de la vida real; ha llevado a plantearnos cómo transformar todo ese capital pasivo de conocimiento en activo, es decir, en un conocimiento capaz de ser integrado a la práctica, a la resolución en contextos reales, con problemas complejos, en situaciones contextualizadas.

La sociedad actual demanda titulados universitarios emprendedores, con iniciativa, creativos, independientes, críticos y reflexivos, pero a la vez capaces de trabajar colaborativamente, flexibles y responsables, comprometidos con la sociedad y el contexto político y cultural en el que desarrollan su práctica. Ello supone buscar y ensayar nuevas estrategias metodológicas de enseñanza que fomenten las habilidades descritas y coloquen al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la incorporación de los métodos para la acción práctica, la secuencia metódica tradicional se invierte: se parte del problema y de situaciones de la práctica para promover la asimilación de conocimientos, convirtiendo a éstos en un medio y no en un fin. Estos métodos, englobados bajo la denominación de métodos de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), constituyen la metodología de trabajo seleccionada para llevar adelante la presente propuesta.

A mi entender la presente propuesta se enmarcará en una *modalidad de resolución de casos problemas y de toma de decisiones (C)* con algunos momentos de modalidad de *simulaciones y juegos de rol (D)*, como se detalló oportunamente. En sintonía con ello, quiero hacer referencia a lo que Davini (2008, p.122) denomina “secuencia básica para el desarrollo del método”, estructura que es esbozada de manera similar por varios autores pero que, por su manera didáctica de esbozarla, tomo de la citada autora:

Fases	Actividades
Apertura y organización	Presentación de los propósitos del trabajo y presentación del caso con informaciones básicas y preguntas de orientación. Posible organización de los alumnos en grupos más pequeños para la realización de las tareas.
Análisis	Estudio del caso, búsqueda de nuevas informaciones, consultas o testimonios. Intercambio y debate progresivo. Organización de la información.
Integración	Intercambio y comparación de resultados de diferentes grupos y puesta en común de posibles soluciones o formas de intervención.
Síntesis	Desarrollo de conclusiones finales de la tarea y revisión del proceso seguido por los alumnos para alcanzarlas. Análisis de nuevas preguntas y problemas en el contexto específico de los alumnos.

### **La modalidad de aula expandida y sus potencialidades para la enseñanza**

Finalmente es necesario referirnos a la modalidad de aula expandida, como ámbito en el cual se propone desarrollar. Adentrarnos en el campo de vinculación entre las tecnologías y la educación sería, desde una concepción metafórica de la cuestión, algo así como adentrarnos en un campo minado. La bibliografía recorre importantes y muy disímiles aristas que ahondan desde cuestiones técnicas, históricas, pedagógicas o didácticas, entre muchas otras. Cuestiones que, desde muchos sentidos, escapan a los alcances de la presente propuesta. Es por ello que me propongo reflexionar solo sobre algunos aspectos de esta muy rica temática.

En primer lugar, es indispensable centrarnos en la idea de entender los procesos formativos de una manera diferente dentro del pensar y del hacer pedagógico, esto es, a través de la Educación a Distancia (EaD), combinando para ello la reflexión tecnológica con la pedagógica a fin de desarrollar una acción didáctica en escenarios virtuales. Retomando las ideas de González (2012), podríamos imaginar un continuo donde, uno de los extremos se encuentra representado por el modelo presencial, mientras que en el extremo opuesto se encuentra el e-learning (aprendizaje por medios electrónicos) o EaD (hoy denominada educación en línea para soslayar las dificultades que encarna el término “distancia” asociado al de educación)<sup>5</sup>. Los puntos intermedios de dicho continuo nos permiten imaginar las muchas posibilidades de combinar estas modalidades que podríamos pensar y en las que, incluso, podríamos incursionar según las decisiones docentes que tomemos en pos de un propósito formativo (condicionado por el contexto entendido en sentido amplio -desde el macro-contexto institucional, hasta el micro-contexto del aula y los sujetos destinatarios de la propuesta).

Ahora bien, en un punto intermedio entre los citados extremos, se encuentra lo que muchos autores han denominado la formación semipresencial, de aprendizaje flexible, o blended-learning (BL). Sin embargo, esta terminología referida a la “mezcla” o “hibridación”, debido a su posible connotación negativa, es reemplazada en la bibliografía por la de “aprendizaje integrado” o referida como aula expandida o aumentada, forma en la que nos referiremos de aquí en más. “El concepto de aulas expandidas, extendidas o híbridas (Osorio, 2009) es relativamente nuevo, y viene a reemplazar (para mejor) al del blending learning describiendo con mayor precisión conceptual la ampliación (y no mezcla) de las aulas presenciales mediante la incorporación de espacios y procedimientos utilizados habitualmente en la modalidad virtual.” (Asinsten, 2013:98)

La propuesta tecnológico-pedagógica de un aula aumentada, pretende combinar, hacer convivir, las potencialidades de ambas modalidades: la presencial y la virtual, a fin de crear un nuevo espacio y extender la acción docente y la propuesta de formación más allá de los medios tradicionales de la propia clase.

---

<sup>5</sup> Tarasow (2010), propone pensar hoy en día en procesos educativos en línea generados a partir de las interacciones en espacios mediados por tecnologías, no como sustituto de la educación presencial, sino con una impronta propia.

Tarasow<sup>6</sup>, nos invita a pensar los sistemas educativos como sistemas tecnológicos, creados para responder a las necesidades de la sociedad. Así, la imagen del aula tradicional se convierte en una representación física de la necesidad propia de algún tiempo: por entonces, la masificación de la educación. Su permanencia en el tiempo es el origen de su naturalización como elemento social, y ésta el origen de su enquistamiento. Propone reflexionar mediante “una vuelta atrás”: los aportes de grandes autores a lo largo del siglo XX, nos han permitido entender los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos activos, donde el alumno realiza participativamente una construcción de sentido a partir de información (disponible en muchos sitios), y donde el docente, el grupo e incluso los dispositivos, se convierten en colaboradores del proceso de distintas maneras (colaborativamente).

Desde esta perspectiva, podemos entender el aula como un sistema tecnológico, pero donde dicha “tecnología” no debe ser pensada de acuerdo a las necesidades de la sociedad que le dio origen hace mucho tiempo atrás, sino en el marco de la sociedad para la cual está dirigida. La concepción clásica del aula, entendida desde su disposición físico-espacial-organizativa, estaría hoy “desactualizada”. En este sentido, el aula expandida se presenta como una herramienta potente para ser explorada.

Como se dijo anteriormente, debido al contexto epidemiológico mundial actual que atraviesa gran parte de la sociedad, en la que nos encontramos confinados en un aislamiento social preventivo y obligatorio, las potencialidades hasta ahora mencionadas de la educación en línea, no sólo cobran mayor fuerza, sino que se han transformado en la única herramienta posible. Ello conlleva una serie de reflexiones inevitables al respecto. Por un lado, es inevitable reconocer, a pesar de los muchos avances y de la vertiginosidad de los cambios en esta materia, la falta de preparación que aún tenemos los docentes en este sentido, y la escasa extensión que presenta en los sistemas educativos esta modalidad. Por otro lado, es necesario entender que la pandemia del COVID-19 se transformará en un punto de inflexión en el desarrollo de la sociedad en muchos sentidos, y la educación no escapará a sus alcances. En esta línea de reflexión, entiendo que la perspectiva a futuro estará marcada por grandes avances en la materia, y nosotros como docentes, debemos prepararnos para acompañarlos.

---

<sup>6</sup> Conferencia TEDxRíoLimay (2012): El aula del Futuro  
<https://www.youtube.com/watch?v=auSIQk1Zvg>

Retomo en este sentido, las palabras de Asinsten (2013:112): “La red tuvo un crecimiento masivo en el 2009, cuando la epidemia de gripe A obligó a cerrar los establecimientos educacionales. En los que ya existía un trabajo incipiente fue posible poner en marcha rápidamente aulas virtuales, que permitieron a docentes y estudiantes continuar trabajando hasta que pudieron volver al cursado presencial.” En consecuencia, es de esperarse que ante la crítica situación que atravesamos, y considerando que, a través de distintas plataformas, todos los niveles educativos se encuentran hoy funcionando a través de educación en línea, los avances cuando todo pasen serán aún mayores a los esperados.

Ahora bien, retomando el eje central de este desarrollo, extender o expandir el aula con TIC implica construir una relación con las tecnologías que permita crear contextos de aprendizaje, entendiendo los extensos volúmenes de información disponibles y desarrollando nuevas habilidades para organizar, representar y narrar dicha información. Aparecen así los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) o Aulas Virtuales: dispositivos que combinan un entorno virtual con una propuesta pedagógica, y donde los actores de estos procesos educativos desarrollan nuevos roles que modifican aquellos que han cumplido tradicionalmente.

Entre sus potencialidades, destacan la posibilidad de incluir estrategias asincrónicas y no ubicuas, opuestas a la educación tradicional, fragmentando espacios y tiempos, de modo de crear discontinuidades que ponen en evidencia la heterogeneidad del ritmo educativo. Por otra parte, favorecen la diversidad de “focos dinámicos” (la comunicación y la interacción no es estática, varía por momentos de docente/tutor y alumnos, a relaciones entre los estudiantes, o con los materiales). Permite combinar el trabajo individual con el grupal, potencia el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje auto dirigido. Ello no implica “menospreciar” el rol docente, por el contrario, su presencia se revaloriza ante la necesidad de su accionar como guía para dar sentido educativo a las actividades propuestas.

Barbera-Badia (2005:5-18), señalan un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje que pueden ser desarrollados total o parcialmente en aulas virtuales:

- 1.- Las comunidades de aprendizaje
- 2.- El aprendizaje basado en el uso autónomo de recursos digitales telemáticos
- 3.- La búsqueda de información en internet
- 4.-Las discusiones virtuales
- 5.- El trabajo cooperativo virtual

- 6.- La elaboración de trabajos hipertextuales
- 7.- Las actividades de autoevaluación
- 8.- La confección de bases de datos
- 9.- El trabajo mediante proyectos electrónicos
- 10.- La producción de presentaciones multimedia
- 11.- Las investigaciones virtuales

Asinsten (2013:104), señala las funcionalidades que se encuentran presentes en la mayoría de las aulas virtuales: el correo interno, el repositorio de material didáctico digitalizado, espacio de publicaciones auxiliares (información de cursado), agenda, sala de chat, espacio para foros, espacio de publicación de clases virtuales. Como puede apreciarse, cada una de las alternativas posibles de la presencialidad, encuentra su correlato en una de las herramientas disponibles en las aulas virtuales. Quizás la diferencia fundamental se centre en la selección de los materiales. Hablamos de selección y no de elaboración, ya que, si bien esta última se constituye en la mejor alternativa, es la menos seguida por la mayoría de los docentes. Entiendo que la elaboración de materiales para la virtualidad resulta mucho más compleja, ya que debe considerar las características propias de esta modalidad.

Hoy día existen nuevos modos de producción, circulación y consumo de la información, y en este sentido, los jóvenes se hallan a la vanguardia. A decir de Raquel Coscarelli (2014), las tecnologías de la información y la comunicación han acrecentado en una magnitud sin precedentes el caudal disponible de conocimientos, generando un desplazamiento de la cultura impresa por la visual. Retomando, como lo hizo la citada autora, a Díaz Barriga (2009:89), hubo dos inventos que produjeron una verdadera revolución en educación: en el siglo XV la imprenta, que transformó las prácticas pedagógicas como consecuencia de la aparición del dispositivo libro; y en el siglo XX la informática, que ha contribuido a la globalización, aumentando la celeridad de los cambios y el acceso exponencial a la información. Dicho de esta forma, quizás parezca una panacea. Sin embargo, nos obliga al desarrollo de capacidades de discernimiento ante las infinitas fuentes documentales existentes. Capacidades que debemos desarrollar los docentes, pero que además debemos estimular y favorecer en nuestros estudiantes.

Litwin (2005) nos cuenta que, un breve recorrido por la tecnología educativa, revela que se trata de un campo de conocimiento que nace en la década de 1950 con

fuerza en los Estados Unidos, donde se impregnó de una concepción eficientista de la enseñanza, y de clara derivación conductista. “Cincuenta años después, las nuevas tecnologías son incorporadas por las mismas razones en las mismas escuelas. Por su simple introducción se convierten, casi por obra de un pensamiento mágico, en el camino más directo y efectivo para alcanzar la resolución de todos los problemas de la educación.” (Litwin, 2005:3) Sabemos que ello no es así. No existen recetas mágicas, menos aún en educación.

Es por ello que creo que el concepto principal a revalorizar, en este sentido, es el de potencializar la clase presencial para aquello en lo que el rol docente es más importante (guiar y ayudar en los aprendizajes, favorecer instancias de recuperación de saberes, y generar y propiciar las condiciones para los procesos de integración de contenidos); utilizando los espacios virtuales para las tareas de información, desarrollo de contenidos, actividades de reflexión individual y en grupo, construcción colaborativa del conocimiento).

“Se hace camino al andar”, frase que retoma Asinthen (2013:113), y que me permito retomar también, ya que entiendo en el mismo sentido que el autor, que nos encontramos en un proceso, en el que no existen recetas, y en el que pueden existir avances y retrocesos, pero en el que, sin embargo, estamos caminando, y eso en definitiva es lo importante.

### **Descripción general de la propuesta de innovación educativa**

La presente innovación curricular propuesta para el curso Periodoncia de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, propicia la articulación entre teoría y práctica, apelando a estrategias metodológicas de enseñanza que permitan recuperar los saberes que nuestros estudiantes han adquirido durante su trayecto de formación previo a la vez que se favorece la integración con aquellos saberes disciplinares propios de la instancia pre-clínica de la citada Asignatura.

En este sentido, retomando la perspectiva metodológica adoptada, se propone un abordaje a partir de situaciones problemáticas reales del campo de actuación profesional, que “provoquen” (parafraseando a Litwin) a nuestros estudiantes, a fin de implicarlos en procesos reflexivos e indagatorios, que desde una perspectiva multidisciplinaria y de trabajo en pequeños grupos, busquen dar solución en forma colaborativa al problema descripto.

Ahora bien, lo anteriormente planteado, toma forma en el diseño de una propuesta curricular con modalidad de aula expandida para un curso complementario (optativo o electivo), a desarrollar en el segundo cuatrimestre de cada ciclo lectivo, de la citada Unidad Académica. Los sujetos destinatarios, serán alumnos que se encuentren cursando el tercer año del currículum formal de la carrera. La inscripción, desarrollo y acreditación del curso propuesto, eximirá a los alumnos de la realización de la instancia pre-clínica en Periodoncia I durante el inicio del ciclo lectivo siguiente.

En el marco de las reglamentaciones vigentes, los alumnos para alcanzar el título de odontólogo/a deben, además de aprobar sesenta asignaturas obligatorias que conforman el plan de estudios, acumular un total de 160hs de cursos complementarios. La acreditación de la presente propuesta brindará al alumno un total de 30hs a tales fines.

El curso estará organizado en diez sesiones (clases), con una duración estimada de tres horas cada una de ellas. Las mismas serán agrupadas en tres módulos: los primeros dos, incluirán tres clases no presenciales virtuales, y una última presencial (cuya finalidad es la integración con todos los participantes y el desarrollo de talleres); mientras que el tercero incluye sólo dos clases (una en cada modalidad).

La modalidad de aula expandida será desarrollada mediante una plataforma Moodle, en el caso de nuestra Unidad Académica, "Moodle Odontología", dentro de la cual contamos con un espacio de aula virtual para nuestra Asignatura. Allí podremos disponer de los materiales para el desarrollo de la propuesta, a la vez que contamos con gran cantidad de herramientas que podremos poner en acción.

Por supuesto, es necesario contar con la presencia de tutores, rol que será desarrollado por los docentes que integran el plantel del presente curso, y que acompañarán el desarrollo de la propuesta, no sólo en la modalidad virtual, sino también en el transcurso de las actividades presenciales.

En este sentido, el equipo docente que conforme la propuesta, deberá ser multidisciplinario para nutrir la experiencia de las distintas perspectivas disciplinares del campo odontológico que, se pretende, intervengan en ella: todos participarán del diseño y desarrollo de los tres módulos que conforman la propuesta, e intervendrán como tutores dentro del aula virtual.

Para el desarrollo de las actividades presenciales, se propondrá una modalidad de aula-taller. En la misma es importante considerar el aprendizaje colaborativo, entendido como la actividad de pequeños grupos, que no refiere sólo al simple trabajo

en equipo por parte de los estudiantes, sino que, dentro de cada equipo, los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la hayan entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración. No debería ser sólo un conjunto de pasos para trabajar de manera ordenada en un grupo, mucho más que eso, los participantes tienen que tener claro que el todo del grupo es más que la suma de sus partes. Esta forma de trabajo promueve el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. Por ejemplo: capacidad de análisis y síntesis, habilidades de comunicación, disposición a escuchar, tolerancia, respeto y orden, entre otras más.

Es decir que, al iniciar la actividad presencial, se propondrá a los alumnos reunirse en pequeños grupos de 5-6 estudiantes, conformación que luego tendrán que transpolar al aula virtual, para el abordaje de casos problema en forma grupal (un caso por grupo), con el objetivo de que logren construir un abordaje para el mismo, que finalmente compartirán en el último encuentro presencial, con los demás compañeros y con el equipo docente.

Ahora bien, para llevar adelante todo lo desarrollado hasta aquí, será necesario en forma previa tener en cuenta algunas tareas y acciones. En primer lugar, resulta de suma necesidad releer, repensar, y reflexionar sobre el presente plan, que se constituirá como el punto de partida para el desarrollo de la propuesta, a la vez que nos permitirá “mantener el rumbo” durante su desarrollo. Es por ello, que recorrerlo nuevamente, y siempre que haga falta, se convertirá en una acción fundamental.

La búsqueda y revisión bibliográfica permanente deberá ser una característica, tanto del desarrollo de la propuesta de TFI, a los efectos de enriquecer su marco de referencia, como así también, en la disciplina en cuestión para nutrir y actualizar el espacio curricular propuesto.

En segundo lugar, me propongo definir los objetivos en relación con el perfil del egresado del plan de estudios y acordes con los del presente plan, delimitar contenidos y organizarlos convenientemente, recopilar bibliografía disciplinar oportuna, y establecer parámetros de acreditación. Todo ello me permitirá realizar el esbozo del currículum formal para el curso complementario que propongo, el cual será a continuación presentado a una comisión Ad-Hoc a los efectos de que la misma evalúe la presencia de todos los requisitos formales necesarios.

A continuación, estaré en condiciones de realizar la corrección y armado final del currículum, para luego elevar la propuesta para su aprobación.

En tercer lugar, será oportuno coordinar una reunión con el representante, en nuestra unidad académica, del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la UNLP, que gestiona la opción pedagógica a distancia en nuestras facultades y brinda un marco institucionalizado de interacción y comunicación, para poder definir las características que podrá adquirir nuestro espacio virtual dentro de la plataforma, conocer la o las notas necesarias para solicitar su creación, y si los hubiere, los requisitos de presentación de los materiales que se utilizarán.

Por otro lado, será necesario reunir el grupo docente para calibrar el equipo de trabajo, recortar bibliografía, definir las estrategias metodológicas que se implementarán en su desarrollo y, en consecuencia, seleccionar o diseñar casos y actividades, así como elaborar materiales. Este es uno de los nodos centrales en el diseño curricular de la presente propuesta: el desafío de lograr actividades que inviten desde la práctica a recuperar saberes e integrarlos con los conocimientos disciplinares propios de este campo. Los materiales a desarrollar incluyen: textos (propios o bibliografía de referencia en la temática), guías de lectura, videos y audios, casos problema, herramientas hipermedia, entre algunos de los posibles.

Se prevé en el desarrollo de la propuesta antes descrita de innovación didáctica curricular, y en el marco del presente TFI, el diseño de al menos una clase en modalidad virtual y de un caso problema a desarrollar durante una clase presencial.

Finalmente, será sumamente importante el rol que desempeñará el equipo de diseño gráfico y del área de informática, para materializar nuestra propuesta.

## **Diseño de la propuesta de innovación educativa**

### **De la propuesta curricular**

Como se ha venido esbozando hasta aquí, la presente propuesta de innovación didáctico-curricular se centra en el diseño del curso complementario “Taller de Introducción a la Periodoncia”, el cual se desarrollará bajo una modalidad de aula expandida, proponiendo actividades virtuales que se desarrollaran mediante el aula virtual de la Facultad de Odontología-UNLP (Moodle Odontología), y actividades presenciales. Recordemos que la categoría teórica de “aula expandida” alude a la ampliación de las aulas presenciales mediante la incorporación de espacios y procedimientos utilizados habitualmente en la modalidad virtual.” (Asinsten, 2013:98)

Habiendo contextualizado y reflexionado sobre el ámbito y las circunstancias en las cuales surge la necesidad de pensarlo, y habiendo justificado la importancia de su

implementación, se comenzará a materializar en los siguientes párrafos. En este sentido, es necesario retomar algunas de las ideas anteriormente mencionadas para nutrir la propuesta.

En primer lugar, el curso estará organizado en diez sesiones (clases), con una duración estimada de tres horas cada una de ellas. Las mismas serán agrupadas en tres módulos: los primeros dos, incluirán tres clases no presenciales, y una última presencial (cuya finalidad es la integración con todos los participantes y el desarrollo de talleres); mientras que el tercero incluye sólo dos clases (una en cada modalidad).

En cuanto a la selección de contenidos, el primer módulo contempla los abordados habitualmente en el curso previo a la atención de pacientes en Periodoncia I (instancia pre-clínica). El segundo módulo plantea la recuperación de saberes previos a partir de clases destinadas a la relación con disciplinas básicas (fisiología, diagnóstico por imágenes y farmacología, respectivamente). Finalmente, el último módulo está completamente destinado a la realización de actividades de integración, de problematización y discusión a partir de casos reales para la construcción colaborativa en pequeños grupos.

Dentro de los contenidos disciplinares específicos del ámbito de la Periodoncia, es indispensable abordar en primera instancia algunas categorías sobre el diagnóstico gingival y periodontal, retomando conceptos biológicos que han sido anteriormente recorridos por nuestros estudiantes durante sus trayectorias en otras asignaturas, ordenándolos y completándolos de acuerdo con su aplicación clínica. Además, será necesario introducirlos en el aspecto legal que constituye la historia clínica periodontal, documento que encuentra especialmente ciertas dificultades en la confección del periodontograma, elemento esencial para el diagnóstico y completamente desconocido por nuestros estudiantes hasta este momento. Será necesario retomar conceptos sobre el control mecánico del biofilm para el éxito y la estabilidad de los tratamientos realizados, e introducir a los alumnos en el amplio mercado de productos disponibles, así como orientarlos en los parámetros de selección para cada caso particular. A fin de poder poner en práctica estas cuestiones, deberán conocer el instrumental específico en esta rama de la odontología, así como la técnica para su uso, y la postura más adecuada en relación a la posición paciente-operador.

Al finalizar el recorrido por dichos contenidos, se propone trabajar colaborativamente a partir de un caso clínico sobre un paciente periodontal atendido en la clínica de la Asignatura Periodoncia A de la FOLP-UNLP, con la intención de que

el mismo sea el disparador para la integración de dichos contenidos. El módulo se complementa con la realización de dos talleres, a saber: uno sobre higiene oral y otro sobre raspaje y alisado radicular, a fin de favorecer el desarrollo de la destreza manual necesaria sobre modelos en forma previa a la atención clínica.

El segundo módulo pretende recuperar saberes de otras disciplinas básicas de la odontología que el alumno ha adquirido durante su trayectoria previa, para ponerlos al servicio de situaciones clínicas reales en las que aquellos se materializan. Es así que, en relación con el ámbito de la fisiología, retomaremos cuáles son las alteraciones sistémicas más frecuentes en la consulta odontológica y la influencia que tienen en el tratamiento periodontal; en lo que refiere al diagnóstico por imágenes, retomaremos la técnica radiográfica más conveniente, sus características, aporte, indicación y valoración como herramienta de diagnóstico complementaria, así como la importancia de otros elementos diagnósticos tales como la tomografía axial computada (TAC) y específicamente la TAC cone beam; por último, retomaremos conceptos de farmacología, tanto en lo referentes a los fármacos más frecuentemente referidos por nuestros pacientes en la consulta, y su posible interacción con el tratamiento periodontal, así como esbozaremos someramente cuáles son los más utilizados en nuestra disciplina (este aspecto es profundizado durante el desarrollo del currículum formal de Periodoncia I).

El recorrido culmina con la presentación de un nuevo caso clínico, también desarrollado en la clínica de la Asignatura Periodoncia A de la FOLP-UNLP, que ponga en tensión la interacción de todas estas disciplinas. Además, se complementa con la realización de un taller y una simulación que acerque a nuestros alumnos a la realidad de la atención clínica y a la particular circunstancia del sillón odontológico, adentrándolos en las vicisitudes sobre el manejo del paciente y de la situación odontológica a partir de circunstancias que, si bien son habituales, resultan de una complejidad.

Finalmente, durante el desarrollo del tercer módulo tendrán lugar dos encuentros: uno virtual, donde se propone el análisis y problematización de un caso específico en pequeños grupos; y otro presencial, donde se invita a una puesta en común. De este modo, el tercer módulo pretende, por un lado, aunar todo el recorrido realizado durante las primeras ocho clases, mientras que, por otro, pretende “provocar” a nuestros estudiantes invitándolos, a partir de la discusión entre pares sobre un caso problema, a la resolución del mismo (un caso por grupo a desarrollar en foros cerrados

en el aula virtual - al cual el tutor tiene acceso para guiar, si es necesario, dicho proceso-); para luego poner en tensión las decisiones tomadas y compartir esta experiencia en el último encuentro presencial con todos los participantes del curso.

Podríamos organizar gráficamente lo antedicho y sintetizarlo en la siguiente tabla:

<b>CURSO COMPLEMENTARIO – PERIODONCIA A: CONTENIDOS</b>			
<b>MÓDULO I: Implicancias metodológicas para el diagnóstico y pronóstico de lesiones periodontales.</b>	<i>MODALIDAD VIRTUAL</i>	Diagnóstico Gingival – Diagnóstico Periodontal	
		Ficha periodontal – Control mecánico del Biofilm	
		Instrumental – Raspaje y alisado radicular - Ergonomía	
	<i>MODALIDAD PRESENCIAL</i>	Caso clínico integrador	
		Taller de Higiene	
		Taller de raspaje y alisado radicular	
<b>MÓDULO II: Manejo del paciente y resolución en la consulta.</b>	<i>MODALIDAD VIRTUAL</i>	Fisiología en Periodoncia	Pacientes con alteraciones sistémicas en la consulta. Patologías más frecuentes en la clínica y su relación con la Periodoncia.
		Diagnóstico por imágenes en Periodoncia	Elementos complementarios de diagnóstico. Radiografías y tomografías en Periodoncia.
		Farmacología en Periodoncia	Fármacos frecuentemente usados en Periodoncia. Fármacos más

		frecuentemente referidos por nuestros pacientes en la consulta.  Posibles efectos e interacciones en Periodoncia.
	<i>MODALIDAD PRESENCIAL</i>	Caso clínico integrador. Discusión de alternativas terapéuticas  Taller de teatro “El paciente fóbico” y “El paciente con dolor”. Simulación de la situación.
<b>MÓDULO III: Aprendizaje basado en la resolución de casos problema a partir de casos clínicos.</b>	<i>MODALIDAD VIRTUAL</i>	Revisión de casos. Discusión en grupos.
	<i>MODALIDAD PRESENCIAL</i>	Discusión e integración de las revisiones realizadas por los distintos grupos.  Reflexión final.

Como se ha desarrollado anteriormente, la modalidad elegida para el desarrollo de esta propuesta es la de aula expandida. Recordemos que esta categoría hace referencia a una propuesta tecnológico-pedagógica que combina las potencialidades de dos modalidades: la presencial y la virtual, a fin de crear un nuevo espacio y extender la acción docente y la propuesta de formación más allá de los medios tradicionales de la propia clase, ampliando las aulas presenciales mediante la incorporación de espacios y procedimientos utilizados habitualmente en la modalidad virtual.

Para el desarrollo de dicha modalidad virtual se propone la utilización de un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVE-A), entendido en el sentido que señala Avila, P. y Bosco M. (2008), como “un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada, es decir, que está asociado a Nuevas Tecnologías”.

El entorno virtual de aprendizaje que se utilizará para el desarrollo de la propuesta es una plataforma Moodle, en el caso de nuestra Unidad Académica, “Moodle Odontología”, dentro de la cual contamos con un espacio de aula virtual para nuestra Asignatura. Allí podremos disponer de los materiales para el desarrollo de la propuesta, a la vez que contamos con gran cantidad de herramientas que podremos poner en acción.

En este sentido, la propuesta iniciará en forma virtual con una instancia de presentación y bienvenida. Durante la misma, pondremos a disposición de los alumnos una presentación del curso, de sus etapas, del equipo docente, de las actividades que se desarrollarán. También encontrarán el cronograma con las fechas, las directivas principales y algunas actividades que permitan conocer y recorrer el espacio del aula, así como familiarizarse con sus herramientas. Contará además con un foro para la presentación de los y las estudiantes y de sus expectativas para/con esta experiencia.

Tomo el concepto de la técnica “foro” en el sentido en el que lo describe María José Aguilar Idáñez (2000), para quien consiste en que, el grupo en su totalidad, realice un debate abierto en torno a un tema, hecho o problema, conducido por un coordinador, y en el que la participación de cada uno es libre, espontánea y breve.

Los materiales se organizan en tres bloques, siguiendo la propuesta de los módulos presentada anteriormente. Los mismos, se irán activando conforme avance el recorrido del curso. A su vez, cada uno de ellos, contará con “ítems” correspondientes a las instancias virtuales que contempla cada módulo (tres, para los primeros dos, y una en el caso del tercero). La particularidad que contempla esta propuesta, es que dichos ítems están configurados de modo que, al finalizar el recorrido por los materiales y actividades propuestos en cada uno de ellos, se habilita en forma automática el siguiente. Ello permite que cada estudiante avance conforme sus tiempos y posibilidades, permitiendo además el desarrollo de ciertas aptitudes como la independencia, la responsabilidad y la auto-organización.

Tomo esta idea de una experiencia en un curso Mooc. Los cursos MOOC, del acrónimo de Massive Open Online Course, son una alternativa para todos aquellos que quieran aprender con total flexibilidad de horario y según el ritmo de cada momento. Se presentan como una modalidad de formación online que se caracteriza por cursos en línea masivos y abiertos, es decir, diseñados para ser impartidos a un gran número de alumnos a la vez. Encuentro sumamente interesante que cada clase se articule con la siguiente conforme al avance que el estudiante pueda ir haciendo, ya

que los materiales se ponen a disposición una vez completada la instancia anterior, de modo que no resulta abrumador.

Sin embargo, resulta oportuno aclarar que es de esperar que las y los estudiantes tengan la oportunidad de recorrer la totalidad de los materiales seleccionados, así como de realizar las actividades pensadas para cada una de las clases correspondientes a la modalidad virtual que precede el encuentro presencial. Es decir que, en condiciones ideales, para el primer encuentro presencial, que es el correspondiente al módulo I, deberían haber recorrido los materiales y actividades de las tres clases virtuales que lo preceden. Ahora bien, lo cierto es que no siempre se puede pensar desde un punto de vista ideal, y por eso también es importante tener presente que cada encuentro presencial siempre prevé retomar los conceptos y categorías principales, recuperando aquellos saberes principales y necesarios para poder participar del encuentro, de modo que todos los estudiantes se vean incluidos y puedan participar activamente de dicho encuentro.

Los materiales utilizados en los encuentros de formación presenciales, también estarán disponibles en la plataforma Moodle. A tal fin se creará un apartado denominado “ENCUENTROS PRESENCIALES”, que consta de tres ítems, uno por cada encuentro programado en cada uno de los tres módulos. Dichos materiales quedarán disponibles en forma inmediatamente posterior a tales encuentros.

Al finalizar la propuesta, encontrarán un último bloque de despedida, con una pequeña encuesta para valorar la experiencia y hacer sugerencias.

Por supuesto, por todo lo descrito hasta aquí, es necesario contar con la presencia de docentes-tutores, que acompañen el desarrollo de la propuesta, no sólo en la modalidad virtual, sino también en el transcurso de las actividades presenciales.

En este sentido, el equipo docente que conforme la propuesta, deberá ser multidisciplinario para nutrir la experiencia de las distintas perspectivas disciplinares que intervienen. Es por ello que resulta oportuno pensar en docentes de la asignatura Periodoncia para el desarrollo de los materiales del primer módulo, e incluir docentes de otras disciplinas (fisiología, diagnóstico por imágenes y farmacología, respectivamente) para el desarrollo de los materiales del segundo módulo. Por supuesto, ello no se constituye en una condición excluyente, sino sólo con fines organizativos y pedagógicos: todos participarán del desarrollo de los tres módulos que conforman la propuesta, e intervendrán llevando a cabo el rol de tutores dentro del aula virtual.

Para el desarrollo de las actividades presenciales, se propondrá una modalidad de aula-taller. Tomo la noción de taller tal como la define Ander-Egg, E. (1991), es decir como una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente, es decir, es un aprender haciendo en grupo. Por ello, para que la posibilidad de aprender colaborativamente se vea facilitada se propone el desarrollo de pequeños grupos. En consecuencia, al iniciar la actividad presencial, se propondrá a los alumnos reunirse en pequeños grupos de 5-6 estudiantes, conformación que luego tendrán que transpolar al aula virtual, para el desarrollo de las actividades del tercer módulo.

En el tercer y último bloque, el primer ítem que aparecerá será el de “FOROS DE DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN”. Allí, habrá ítems denominados “GRUPO 1”, “GRUPO 2”, etc. con el fin de que los y las estudiantes puedan inscribirse conforme se organizaron en el encuentro presencial (cada título es un link de inscripción automática al foro, constituyéndose cada foro en un espacio cerrado para el diálogo del grupo de trabajo y la construcción de un espacio de aprendizaje colaborativo y significativo).

Cada docente-tutor realizará el seguimiento de aproximadamente tres a cuatro grupos. Periodoncia tiene una matrícula anual de 120 estudiantes aproximadamente. Esperando contar con la misma matrícula para el desarrollo del curso que motiva la presente propuesta, se estima la conformación de unos 20 grupos de 6 estudiantes cada uno. Contando con la presencia de tres docentes de la Asignatura, y tres docentes invitados (uno por cada disciplina contemplada), es decir, con un plantel total de 6 docentes, cada uno deberá acompañar la trayectoria de 3-4 grupos de trabajo. Estas estimaciones resultan importantes desde el punto de vista de la factibilidad de la propuesta en términos del acompañamiento y seguimiento docente.

Ahora bien, para llevar adelante todo lo desarrollado hasta aquí, fue necesario, en primer lugar, nutrir la propuesta con bibliografía disciplinar específica para los contenidos delimitados en cada uno de los módulos detallados anteriormente. Para ello, tomamos como punto de partida la recomendada en el programa de la asignatura, por ser completa y absolutamente pertinente en la temática, y se incorporó cuando era posible, bibliografía complementaria opcional (específicamente journals, publicaciones científicas y artículos).

En segundo lugar, se definieron los objetivos en relación con el perfil del egresado del plan de estudios de nuestra unidad académica y acordes con los de la presente propuesta. En este sentido, se detallan dentro de la currícula propuesta para

este curso complementario, un objetivo general, tendiente a brindar a nuestros estudiantes las herramientas necesarias para el diagnóstico, pronóstico y tratamiento de las enfermedades gingivo-periodontales; y varios objetivos específicos tendientes a contribuir en la consecución de aquél.

Además, resultó indispensable definir ciertos aspectos como los requisitos para la inscripción al mismo. En este sentido recordemos que los destinatarios de la propuesta son alumnos que se encuentren cursando el tercer año de la carrera en forma regular. También fue necesario definir las estrategias metodológicas a implementar en su desarrollo, así como las actividades que se llevarán a cabo (sobre este último aspecto volveremos nuevamente).

Finalmente, fue necesario delinear y establecer parámetros de acreditación claros y precisos para nuestros y nuestras estudiantes.

En tercer y último lugar, es necesario reunir el grupo docente para poner en tensión el desarrollo de la propuesta, recortar y actualizar bibliografía, seleccionar o diseñar casos y actividades, y elaborar materiales. Este es uno de los nodos centrales en el diseño curricular de la presente propuesta: el desafío de lograr actividades que inviten desde la práctica a recuperar saberes e integrarlos con los conocimientos disciplinares propios de este campo. Los materiales a desarrollar incluyen: textos (propios o bibliografía de referencia en la temática), guías de lectura, videos y audios, casos problema, herramientas hipermedia, actividades, entre algunos de los posibles.

El resultado de este proceso de construcción curricular para el curso propuesto está disponible en el Anexo 1.

### **De la propuesta metodológica**

A lo largo del desarrollo didáctico-curricular propuesto, se ha dejado entrever que, con respecto a la enseñanza, se asume una perspectiva crítica. En este sentido, es factible asumir que en el presente apartado metodológico continuaremos adoptando una lectura similar a la luz de las estrategias que se pretenden implementar.

Es por ello que, al referirnos a lo metodológico, lo hacemos posicionándonos desde la mirada que nos transmite Gloria Edelstein: “lo metodológico en la enseñanza se construye”. Esta afirmación lleva implícita en sí misma la idea de que no existe un método único, ya que este será elaborado en función del objeto de investigación, del sujeto que lo construye, y de otros elementos. Se puede hablar entonces de formas metódicas, las que se expresan de diferentes maneras y en función de estrategias.

Lo metodológico se construye para articular: lo epistemológico objetivo (E.O.), relativo al contenido disciplinar; y lo metodológico subjetivo (E.S.), que refiere a la posibilidad de apropiación por parte de los sujetos. Además, lo metodológico debe articular con la situación o ámbito en que se desarrolla: el contexto áulico, institucional, social y cultural. Esto quiere decir que la opción metodológica no es absoluta sino relativa. No se puede extrapolar de un contexto a otro, de un docente a otro. Se elabora casuísticamente: caso por caso, haciendo las adecuaciones necesarias en función de los elementos. Esta elaboración se realiza partiendo de adscripciones teóricas (postulaciones que se asumen para trabajar -macrodecisiones-), relacionadas a: el propio campo de conocimiento, la trayectoria de vida y formación docente, al enseñar y aprender, a la perspectiva axiológica, ideológica con que se construye.

En la construcción metodológica subyace siempre una *intencionalidad* a partir de la cual se pone en juego el espacio, el tiempo, el agrupamiento, el contenido. En este juego se imbrican las decisiones docentes y el recorte que se realiza, a decir de Gloria Edelstein: *“encierra una síntesis de opciones pero, a su vez, es sintetizador”*, ya que se articula con los contenidos, y éstos a su vez con los programas y ellos en un plan de estudios. Así pues, deriva en un estilo de intervención, que no es observable en forma directa, sino que para encontrarlo debemos preguntarnos, indagar en la clase. El docente es nuestro “sujeto-actor”: es creativo en la articulación entre contenido y método, recorre la fundamentación para llegar a la instrumentación. *“Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente, deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador, sujeto que imagina, produce diseños alternativos que, en lo esencial, dan lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende”*. (Edelstein 2005)

En la construcción metodológica se articulan las lógicas de las disciplinas, de los sujetos y de los contextos, y es por ello que hablamos de una práctica situada, que como tal, será casuística y relativa, expresa intencionalidad y proyecta un estilo de formación. Es por ello que hablamos de un acto singularmente creativo, donde el docente, en tanto sujeto-actor, elabora una propuesta personal de intervención. Esta visión resulta diametralmente opuesta a la racionalidad tecnocrática, donde se prioriza la prescripción, la idea de un orden natural y único para enseñar y aprender.

En esta, mi propuesta de intervención, se han ido esbozando las estrategias metodológicas seleccionadas a lo largo del desarrollo, así como se han enumerado en apartado metodológico del currículum elaborado. En este apartado puntualmente las retomaré para poner en valor los aportes que cada una de ellas realiza a la luz de “la síntesis de opciones” asumidas.

### *Estrategias didácticas virtuales*

Además de los recursos y materiales elaborados y propuestos a los fines de recorrer los contenidos conceptuales de cada bloque o módulo, se enuncian una serie de estrategias seleccionadas a partir de las posibilidades y herramientas brindadas por el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) denominado Moodle, en este caso como se comentó anteriormente, Moodle Odontología.

El *Foro* es una actividad de Moodle en la que se propone un tema (lo inicia el profesor) y todos pueden contestar participando con sus comentarios escritos. Además, pueden contestarse unos a otros. En esta actividad los alumnos se implican y están motivados, expresan sus gustos y su manera de ver la realidad. La función del profesor es estimular la participación y añadir algo más que pueda enriquecer ese momento. Podemos concluir que la actividad de Foro fomenta la autonomía de los alumnos frente al aprendizaje, estimula la interacción y propone temas o aspectos reales y cercanos a los alumnos.

La Wiki es otro tipo de actividad que nos ofrece Moodle en la que se pone en práctica la competencia escrita y la capacidad de trabajar colaborativamente, ya que se trata normalmente de construir un texto entre todos los participantes. Algunos especialistas de la competencia escrita afirman que el proceso de escritura es más provechoso, si dos o más alumnos trabajan en colaboración. Los alumnos trabajan la autonomía en la escritura y lo hacen de manera cooperativa.

El Glosario colaborativo sirve de recurso y de actividad. El docente elabora una consigna a partir de la cual los estudiantes aportarán conceptos y lo crearán a modo de diccionario disciplinar. El profesor debe vigilar y corregir errores si existiesen. El alumno puede editar y añadir imágenes y ficheros. Otra variante puede ser el asignarle directamente a cada alumno un término o palabra en concreto para que investigue su definición y la comparta con el resto del grupo. De esta forma se fomenta la corresponsabilidad y se favorece el aprendizaje de los conceptos o términos.

### *Estrategias didácticas utilizadas en ambas modalidades*

Dado el desarrollo propuesto hay estrategias que se utilizan en ambas modalidades, adaptando algunas de sus características.

En este sentido, el estudio de casos es quizás una de las estrategias principales propuestas, ya que se utiliza tanto para la integración de cada módulo como así también para la integración del recorrido del curso propuesto. Es el análisis de un hecho real o imaginario, con la finalidad de interpretarlo, reflexionar y/o resolverlo. Algunos ejemplos de recursos que se pueden emplear para esta estrategia son: documentos, vídeos, películas, noticias, entre otros. Los pasos para implementarlo incluyen: seleccionar y plantear el caso, generar preguntas de estudio o análisis, dar a conocer las instrucciones y la forma de trabajo (puede ser individual o en equipos, en esta propuesta se trabaja desde una visión de la construcción de conocimiento colaborativa del grupo), dar seguimiento al proceso, para finalmente presentar la propuesta de solución: cada estudiante o equipo presenta su propuesta, se realiza una reflexión final y se formulan conclusiones. El estudio de casos estimula el pensamiento original y la toma de decisiones, además ayuda a comprender los problemas en su complejidad y múltiples interrelaciones. También estimula la flexibilidad mental, ya que para la resolución de un caso siempre hay más de una alternativa.

La lluvia de ideas es una estrategia colaborativa, en esta el docente les solicita a los alumnos que aporten las ideas o conocimientos que tienen acerca de la temática a estudiar. Posteriormente con la guía del profesor, de manera conjunta se formula una conclusión. Esta estrategia permite también al docente realizar una evaluación diagnóstica acerca de lo que saben los estudiantes del tema, para así tomar decisiones oportunas y realizar los ajustes necesarios a su intervención.

En la exposición digital el docente solicita a los estudiantes (de manera individual o en equipos) realizar la exposición de un tema estudiado mediante el uso de un material digital creativo. Algunos ejemplos pueden ser: periódico, cartel, afiche, video, canción, presentación, cuento o revista. Posteriormente los materiales son compartidos en la plataforma que se esté empleando.

### *Estrategias didácticas propuestas en la presencialidad*

Los tres encuentros presenciales propuestos a lo largo del desarrollo del presente curso, plantean una dinámica de trabajo similar, en la que se contemplan una serie de estrategias específicas para estos momentos.

La primera de ellas es el taller. Como se ha señalado anteriormente “taller” es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. Este es el aspecto sustancial del taller. Por ello, en esencia, involucra algunos supuestos: es una aprender haciendo, implica una metodología participativa, tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico, tiene un carácter globalizante e integrador. Es por ello que se propone como la metodología “amplia” para el desarrollo de los encuentros presenciales, como la forma organizativa en que estos se llevarán adelante, independientemente de que en ciertos momentos se propicien otras estrategias grupales, aunque siempre en el marco del taller como estrategia de construcción de conocimiento.

Otra de las estrategias mencionadas es la demostración y ejercitación, la cual a decir de Davini, consiste en términos generales en la “demostración activa de procedimientos y acciones por parte del profesor y la ejercitación activa por parte de los estudiantes, con apoyo del profesor, hasta la total autonomía de los estudiantes en la ejecución de las acciones” (2008:140). No se restringe a la mera ejecución de procedimientos, se acompaña con el análisis y las explicaciones que lo sustentan, tanto en la demostración como en el seguimiento, entendiendo este último no como una supervisión, sino como el apoyo a las acciones y al análisis reflexivo de los procesos. Consiste en la enseñanza directa de una habilidad práctica con la dirección del docente (práctica controlada) y guiándolos en el ejercicio de las habilidades (práctica guiada). Su eficacia reside en la posibilidad de experimentar las prácticas de la manera más realista posible y ejercitarlas. Se busca que los alumnos alcancen un grado significativo de independencia y autonomía en la acción (dominio).

La simulación se propone acercar a los alumnos a situaciones y elementos similares a la realidad, pero en forma artificial, a fin de entrenarlos en habilidades prácticas y operativas. Esta estrategia admite una variedad de alternativas. En este sentido, es conveniente aclarar que se seleccionan dos de dichas variantes:

-La simulación escénica: entendida como un juego de roles o una dramatización de una situación determinada, con el propósito de comprender, no sólo las situaciones y los roles, sino también de desarrollar habilidades en relación con otros en distintos procesos de interacción, de fortalecer el manejo del lenguaje y de los códigos comunicativos, de la argumentación y de la toma de decisiones. La comprensión más completa de toda la situación se irá construyendo al ponerla en acción, contribuyendo además al desarrollo de habilidades personales y para el trabajo en equipo. En todos los casos, es conveniente una puesta en común final y una reflexión sobre la situación, llevando al análisis de situaciones reales similares.

-La simulación con instrumental o simuladores: ya que posibilitan el entrenamiento en habilidades de modo de aprender evitando el riesgo de hacerlo en una situación real, facilitando la adquisición y desarrollo de técnicas, la toma de decisiones y la elaboración de planes de acción. De este modo los alumnos experimentan y sienten en forma directa las consecuencias de las acciones que realizan y se auto-corrigen, en un ambiente de intercambio y trabajo en equipo, con permanente retroalimentación entre los alumnos, y entre éstos y los docentes.

Todas las estrategias hasta aquí esbozadas, se plantean dando por sentado que al terminar las actividades mediante las cuales se implementen, se dará lugar a otros momentos o segmentos de la clase, como la discusión en grupo o la puesta en común para enriquecer la experiencia mediante las aportaciones que cada grupo de trabajo puede hacer respecto de propia experiencia.

“Hablamos en este marco de estrategias porque entendemos que ellas no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de competencias particulares sino de la competencia compleja que apunta a la reconstrucción teórica con objeto de que el alumno aprenda. Esto significa por parte del docente reconstruir las relaciones entre los contenidos desde una nueva mirada: la mirada del otro marcada por la intencionalidad de enseñar.” (Edelstein G.E., Litwin E 1993)

### **De la propuesta didáctica**

Edelstein Gloria reconoce diferentes tipos de construcciones, que deben ser diferenciadas entre sí y que constituyen categorías a partir de las cuales he trabajado y seguiré haciéndolo:

→ *Construcción Didáctica (Planes de Estudio)*: en nuestro caso en particular, como se señaló al principio de este desarrollo, se corresponde al plan de estudios de 1994, actualizado en 2016.

- *Construcción Metodológica (Programa de la Asignatura)*: construcción que hemos realizado a lo largo del presente desarrollo, adscribiendo a ciertos supuestos teóricos e ideológicos.
- *Configuración didáctica* (Solo la clase, no como una sumatoria de actividades, sino como “unidades de sentido”. Es una configuración porque va entrelazando, materializando actividades y estrategias metodológicas. Favorece a la construcción del conocimiento).

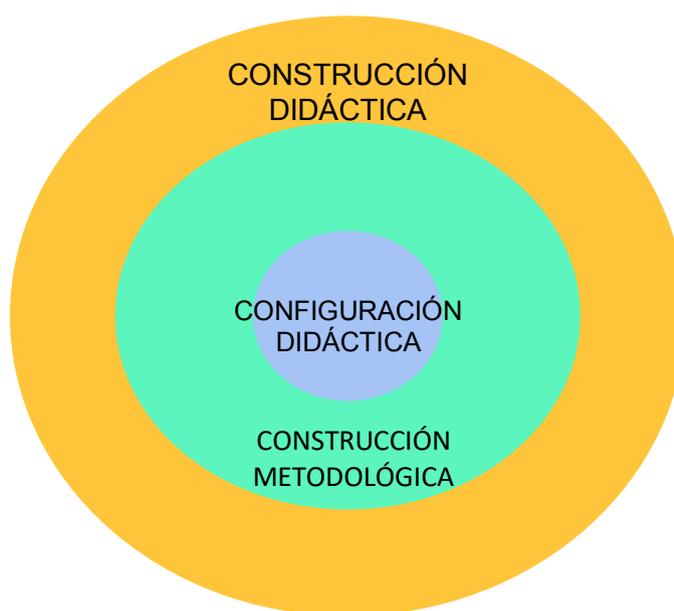


FIGURA 1. Nota de Clase. Taller de análisis de las prácticas de enseñanza. Gloria Edelstein. Marzo, 2019.

En términos didácticos, la clase tiene una estructura episódica y a la vez configurativa, con el propósito de darle una unidad mayor de sentido. De la estructura global, pueden desprenderse momentos-segmentos, para reconocer las unidades menores de sentido (desarrollo temático, formato, agrupamientos, tipo de actividades, organización del espacio). Resulta relevante aclarar que las unidades de sentido no se entienden como la sumatoria de eventos para llevar a cabo una continuidad de incorporación de conocimiento, sino que se debe buscar la articulación entre las unidades y los temas. Una clase no necesariamente debe tener una apertura, desarrollo y cierre, ya que esto nos lleva a prefigurar esquemas de clases.

Cada unidad menor articula con otra y se inserta en otra de mayor sentido que la contiene. Así pues, los momentos de una clase son la menor unidad de sentido, y forman en su conjunto una clase. La clase posee una estructura global. Varias clases

permitirán reconstruir una unidad didáctica (antiguamente llamada bolilla), la cual resulta de la sumatoria de temas tratados. El conjunto de dichas unidades dará lugar a los Programas de las asignaturas como unidad de sentido mayor. Además, dichos programas están insertos en un plan de estudios y deberán articularse como unidades de sentido del mismo.

El desarrollo de la presente propuesta de innovación didáctico-curricular, siguiendo la lógica anteriormente expuesta, ha avanzado en el sentido opuesto, es decir, partiendo del contexto actual de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, sintetizado en su plan de estudios, y desde la mirada disciplinar que aporta la Asignatura Periodoncia, se ha elaborado el currículum para la implementación de un curso complementario, conformado este por unidades (denominadas hasta aquí como módulos), compuestas a su vez cada una de ellas por unidades de sentido menor: las clases.

La propuesta presentada y sintetizada en un cuadro esquemático, contempla tres Módulos, de los cuales los primeros dos, contemplan cuatro clases cada uno (a su vez, tres de ellas en modalidad virtual, y una en modalidad presencial), mientras que el último contempla sólo dos clases (una en cada modalidad). El primero de los módulos, está completamente destinado al recorrido disciplinar específico del área de la Periodoncia. El segundo, pretende recuperar la trayectoria previa de nuestros estudiantes, y saberes específicos que se ponen en juego durante la praxis. Mientras que el tercer módulo arbitrará como una síntesis integradora de toda la propuesta.

MÓDULO	SENTIDO O FINALIDAD	TEMA DE CLASE	MODALIDAD
<b>I: Implicancias metodológicas para el diagnóstico y pronóstico de lesiones periodontales.</b>	Conocer contenidos disciplinares específicos	Diagnóstico	Virtual
		La ficha y la higiene	
		Instrumentando	

		Resumiendo I...	Presencial
<b>II: Manejo del paciente y resolución en la consulta.</b>	Recuperar saberes previos de disciplinas afines	Fisiología en Periodoncia	Virtual
		Diagnóstico por imágenes en Periodoncia	
		Farmacología en Periodoncia	
	Resumiendo II...	Presencial	
<b>III: Aprendizaje basado en la resolución de casos problema a partir de casos clínicos.</b>	Integrar los saberes previos y los disciplinares específicos abordados en el desarrollo de la propuesta	Debate y discusión	Virtual
		Resumiendo III...	Presencial

En el diseño didáctico de la presente propuesta, se han privilegiado ciertas estrategias por sobre otras en cada una de las clases pensadas, poniendo en tensión las aportaciones que se cree que realizan para el abordaje de los contenidos, así como se han pensado también determinadas actividades que permiten llevar a cabo dichas estrategias.

### CURSO COMPLEMENTARIO – PERIODONCIA A: “TALLER DE INTRODUCCIÓN A LA PERIODONCIA”

MÓDULO	MODALIDAD	TEMA DE CLASE	ESTRATEGIA PRIVILEGIADA	ACTIVIDADES
--------	-----------	---------------	-------------------------	-------------

<p><b>I: Implicancias metodológicas para el diagnóstico y pronóstico de lesiones periodontales.</b></p>	<p><i>VIRTUAL</i></p>	<p>Diagnóstico</p>	<p>Estudio de casos</p>	<p>-Descripción breve de tres casos con el objetivo de poder establecer el posible diagnóstico (identificar a grandes rasgos las dos categorías principales de enfermedad periodontal).</p> <p>-Justificación colaborativa sobre el diagnóstico arribado en cada caso.</p>
		<p>La ficha y la higiene</p>	<p>Conceptualización temática colaborativa en Glosario Periodontal.</p> <p>Estudio de casos.</p> <p>Debate grupal en foro.</p>	<p>-Elaboración de un glosario con terminología propia de la ficha periodontal.</p> <p>-Descripción de dos casos para la selección de elementos de higiene y técnica apropiados.</p> <p>-Foro de debate sobre la selección y toma de decisiones en cada caso.</p>

		Instrumenta ndo	Demostración y ejercitación	-Videos sobre la técnica de raspaje y alisado e invitación a practicarla sobre modelos.
			-Foro de consultas	-Espacio destinado a exponer las dificultades que se presentan, compartirlas y resolverlas.
			-Cuestionario	-Preguntas elaboradas para reconocer el instrumental específico de periodoncia y sus usos.

	<i>PRESENCIAL</i>	Resumiend o l...	<p>Estudio de casos</p> <p>Demostraciones y ejercitación</p> <p>Simulación con instrumental</p>	<p>-Caso clínico: se brinda información suficiente para que el alumno pueda elaborar una historia clínica completa, realizar el periodontograma, establecer un diagnóstico. Discusión al interior de los grupos y puesta en común.</p> <p>-Demostración de la técnica de raspaje y alisado sobre modelos. Ejercitación de la misma.</p> <p>-Simulación de las técnicas de higiene y del uso de los distintos elementos.</p>
<b>II: Manejo del paciente y resolución en la consulta.</b>	<i>VIRTUAL</i>	Fisiología en Periodoncia	Estudio de casos	<p>-Presentación de tres casos clínicos de pacientes con condiciones sistémicas adversas: paciente diabético, fumador e hipertenso. Discusión en grupo sobre las alteraciones en la historia clínica, diagnóstico y plan de tratamiento. Puesta en común.</p>



		Diagnóstico por imágenes en Periodoncia	Estudio de casos	-Presentación de dos imágenes de estudios complementarios (RX seriada periapical y tac cone bean). Discusión al interior del grupo sobre la información que aporta cada uno. Puesta en común.
--	--	---	------------------------	---

		Farmacología en Periodoncia	Estudio de casos	<p>-Presentación de tres casos clínicos de pacientes que presentan en su historia médica fármacos de uso diario: paciente diabético, medicado con bifonatos e hipertenso. Discusión en grupo sobre las alteraciones en la historia clínica, diagnóstico y plan de tratamiento. Puesta en común.</p> <p>-Caso clínico breve para la selección de medicación en periodoncia: uno de urgencia (gingivitis necrosante), otro por severidad (periodontitis severa) y un último caso para la selección de antiséptico. Discusión al interior de los grupos y puesta en común.</p>
--	--	-----------------------------	------------------	---

	<i>PRESENCIAL</i>	Resumiendo o II...	<p>Estudio de casos</p> <p>Simulación escénica</p>	<p>-Caso clínico integrador sobre un paciente que combina alteraciones sistémicas que implican el uso de fármacos. Elaboración de la historia clínica, diagnóstico y plan de tratamiento. Discusión al interior de los grupos y puesta en común.</p> <p>-Juego de roles: manejo de la situación odontológica en casos de pacientes fóbicos y/o con dolor. Exposición y puesta en común sobre la experiencia.</p>
<p><b>III: Aprendizaje basado en la resolución de casos problema a partir de casos clínicos.</b></p>	<i>VIRTUAL</i>	Debate Y discusión	<p>Estudio de casos</p>	<p>CASO CLÍNICO COMPLETO. Se presenta a cada grupo un caso clínico con toda la información y que contenga las situaciones anteriormente enunciadas para propiciar discusión del mismo al interior de cada grupo y su resolución.</p> <p>ELABORACIÓN DEL CASO, de modo que pueda ser presentado a los demás grupos.</p>

	<i>PRESENCIAL</i>	Resumiendo III...	Estudio de casos	PRESENTACIÓN DE CASOS. DISCUSIÓN Y PUESTA EN COMÚN. Cada grupo expondrá su experiencia, el proceso de toma de decisiones y las conclusiones. Todos realizarán aportes.  PUESTA EN COMÚN.  CONCLUSIONES Y CIERRE.
--	-------------------	-------------------	------------------	--

Se ha manifestado anteriormente la idea de que el curso estará integrado por seis docentes-tutores: tres pertenecientes a la asignatura Periodoncia, quienes avanzaremos sobre los contenidos del primer módulo; y tres pertenecientes a otras asignaturas, uno por cada área temática recuperada, a saber: fisiología, diagnóstico por imágenes y farmacología, quienes avanzarán sobre los contenidos del segundo módulo. Todos desarrollaremos el rol de tutores, tanto en las actividades virtuales como presenciales.

Es por ello, y teniendo en cuenta que dentro de los alcances de la presente propuesta se contempla el desarrollo de al menos una de las clases, que a continuación avanzaré sobre el desarrollo de la segunda clase virtual “LA FICHA Y LA HIGIENE” perteneciente al Módulo I.

### **Diseño de una clase**

DENOMINACIÓN DE LA CLASE: “LA FICHA Y LA HIGIENE”

OBJETIVOS DE LA CLASE:

- Comprender el contenido disciplinar específico para reconocer los alcances y elaborar la historia clínica médica, odontológica y periodontal.
- Conocer y tener dominio sobre el significado de los parámetros clínicos fundamentales para la elaboración de la ficha periodontal.

- Esbozar las primeras aproximaciones sobre la terapia periodontal no quirúrgica: el control mecánico del biofilm.
- Reconocer los elementos de higiene y las técnicas para su implementación.
- Seleccionar adecuadamente los elementos de higiene (mecánicos y químicos)
- Reflexionar sobre las indicaciones de cada elemento de higiene y a partir de las mismas seleccionar las más apropiadas para el caso clínico específico.

MODALIDAD: virtual

TIEMPO DE DESARROLLO: una semana.

CONTENIDO: Historia Clínica. Ficha Periodontal. Auxiliares del diagnóstico. Tratamiento de la Enfermedad Periodontal. Terapia periodontal no quirúrgica. Control mecánico de la placa bacteriana o biofilm. Cepillos dentales. Técnicas de cepillado. Limpieza interdental. Control químico del biofilm.

RECURSOS: Capítulos de Libro. Power Point. Videos cortos.

- Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 6; Sección 1, Pág. 538-574.
- Lindhe J. Lang N. Karring T. Periodontología Clínica e Implantología Odontológica. Ed. Panamericana. 5° ed. España, 2011. Parte 9; Pág. 573-586.
- Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 6; Sección 3, Pág. 701-718.
- Lindhe J. Lang N. Karring T. Periodontología Clínica e Implantología Odontológica. Ed. Panamericana. 5° ed. España, 2011. Parte 10; Pág. 705-765.
- <https://www.youtube.com/watch?v=MYr35Rw9Tmw>
- <https://www.youtube.com/watch?v=icJsUJpUWWg>
- <https://www.youtube.com/watch?v=ZuPE5P9accQ>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Fec7MWHLAvC>

METODOLOGÍA: Estrategias didácticas a implementar: Conceptualización temática colaborativa en Glosario Periodontal, Debate grupal en foro y Estudio de casos.

ACTIVIDADES:

-Recorrer los recursos disponibles en la plataforma. Una vez finalizado dicho recorrido quedará habilitado un ítem denominado “tareas”, donde se encontrarán las siguientes actividades.

-*La primera tarea “Glosario Periodontal”*, propone la construcción colaborativa a partir de términos propios de la disciplina periodontal tales como: profundidad al sondaje, nivel de inserción, sangrado al sondaje, lesión de furca, lesión de furca de grado 1, lesión de furca de grado 2, lesión de furca de grado 3, movilidad, movilidad de grado 1, 2 y 3, etc. Estas nociones o categorías, se encuentran clara y concisamente definidas a lo largo de la bibliografía propuesta. Lo que se propone entonces, es la recuperación de esas definiciones para elaborar una herramienta de acceso rápido para consulta, que favorezca el dominio y la familiarización con dichas categorías.

Se trata de una actividad de carácter obligatorio, no en lo que respecta a la participación, sino más bien en el sentido de recorrerla y recorrer las categorías allí sintetizadas. Resulta oportuno aclarar que, considerando una matrícula de 120 estudiantes, es posible que las categorías a aportar se agoten antes de que todos lo hagan, por ello es que la obligatoriedad de la actividad se orienta a recorrer los aportes que los otros y las otras van haciendo y a comentar, completar los mismos, aportar otros sentidos o ejemplos, etc.

**CONSIGNA:** En esta oportunidad, les proponemos realizar un GLOSARIO PERIODONTAL. Los y las invitamos a participar de esta experiencia aportando términos propios de Periodoncia tales como: profundidad al sondaje, nivel de inserción, sangrado al sondaje, lesión de furca, lesión de furca de grado 1, lesión de furca de grado 2, lesión de furca de grado 3, movilidad, movilidad de grado 1, 2 y 3, etc. Podrán sumar todos aquellos que consideren oportunos y que crean les simplificará la elaboración de la ficha periodontal. Podrán aportar definiciones concisas y/o sumar reflexiones conceptuales que consideren oportunas a partir del material bibliográfico propuesto. ¡Los y las leemos!

**ROL DOCENTE-TUTOR:** Durante el desarrollo de esta actividad el docente-tutor interviene solamente en el caso de aportes que contengan errores conceptuales, para evitar el entendimiento erróneo.

-*Segunda tarea: “Encuentra el cepillo”*. Aquí se proponen al menos dos casos breves a partir de una imagen y de una pequeña descripción sobre el paciente para que el alumno elija el conjunto de elementos de higiene que cree más conveniente. Se pretende que a partir de los contenidos puedan justificar el proceso de toma de decisiones. En cada uno de los casos, el alumno deberá enlazar a la plataforma un documento word donde consten las decisiones tomadas y su justificación. Por correo privado en dicho espacio el docente hará una devolución.

Se trata de una actividad de carácter obligatorio, en tanto cada estudiante deberá individualmente desarrollar la misma.

CONSIGNA: “Encuentra el cepillo”: te invitamos a analizar los siguientes casos, a observar las imágenes, y a pensar cuáles serían los elementos y las técnicas más adecuadas para cada paciente. Te invitamos a que realices la justificación de las decisiones tomadas. Te proponemos a continuación una serie de enunciados que podrían resultar útiles para llevar adelante este proceso.

\*¿Qué técnica de cepillado recomendarías al paciente? Recuerda que hay ciertos factores como la edad y la capacidad psicomotriz que es importante tener presente.

\*En base a la técnica seleccionada, ¿qué características debería reunir el cepillo dental que indiques? ¿Por qué?

\*A grandes rasgos, ¿crees que se trata de una gingivitis o de una periodontitis? Justifica cómo llegás a dicha conclusión.

\*Teniendo en cuenta el diagnóstico esbozado y la configuración de los espacios proximales observables en la imagen... ¿Qué elementos interdetales indicarías? ¿Por qué?

Una vez finalizado, no olvides compartir el documento a través del enlace para que podamos compartir tus decisiones y así darte una devolución.

¡Te estaremos escribiendo pronto a través del correo de la plataforma!

¡No olvides revisarlo!

CASO 1. Paciente niño, de sexo masculino, de 7 años de edad. Manifiesta sufrir dolor en toda la boca. Su mamá refiere haber encontrado varias veces sangre en la almohada.

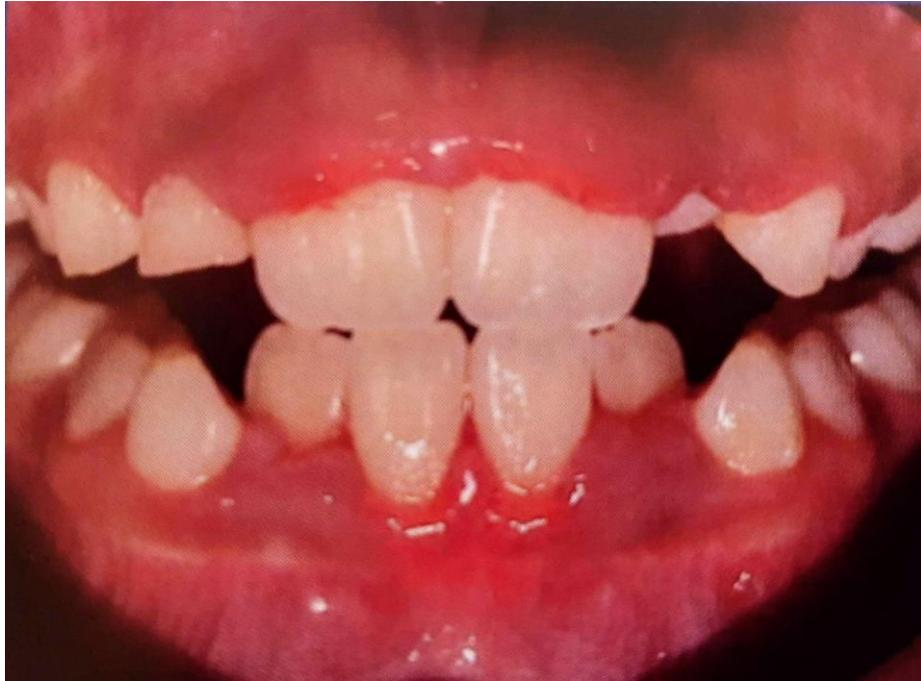


FOTO CASO 1. Ana M. Biendi; Silvina G. Cortese. *Odontopediatría. Fundamentos y prácticas para la atención integral personalizada*. Ed. Alfaomega. Buenos Aires, Argentina. 2010. Pág. 121.

CASO 2. Paciente adulto, de sexo femenino, de 44 años de edad. Se presenta en la consulta manifestando dolor en la pd.42 y movilidad dental en las piezas antero-inferiores.



FOTO CASO 2. Caso propio realizado en la clínica de la asignatura Periodoncia A -FOLP-UNLP.

ROL DOCENTE TUTOR: tendrá una participación pasiva, ya que aquí el estudiante hará su análisis, toma de decisiones y justificación en forma

individual. Sin embargo, el tutor permanece atento a las inquietudes que los estudiantes puedan manifestar.

*-Tercer y última actividad: “Foro de discusión grupal”.* Se invita a los alumnos a participar y compartir con los otros el proceso de toma de decisiones y las conclusiones del mismo, reflexionando sobre las diversas alternativas posibles. Se los invita a compartir su selección justificándola y a ponerla en tensión frente a las decisiones de los y las demás estudiantes.

Se trata de una actividad de carácter optativo, entendiendo que compartir este proceso es una decisión que puede llevar tiempo y se trata de la segunda clase.

CONSIGNA: “Foro de discusión grupal”: Te invitamos a compartir en el siguiente foro la experiencia en el desarrollo de la actividad anterior. Te proponemos compartir con tus pares las decisiones tomadas, así como el proceso que te permitió arribar a ellas, las dificultades que se te presentaron y cómo fueron resueltas. También te proponemos que hagas los aportes que creas oportunos en las experiencias de tus compañeros y compañeras. ¡Animate, nos leemos!

ROL DOCENTE-TUTOR: en esta ocasión tienen una participación activa, moderando el intercambio, procurando enriquecerlo a partir de los aportes de los y las estudiantes. Además, desempeñan una función sintetizadora de la experiencia, en tanto la actividad culmina con un aporte del docente sobre cada caso clínico en particular.

### **Evaluación de la propuesta de innovación**

De acuerdo con lo planteado por Zabalza-Zabalza (2012), toda innovación debe poseer cuatro recursos básicos para tener un pronóstico aceptable. Estos elementos son: estructura, información, formación y evaluación. Respecto de este último hace hincapié en su importancia para tener “una idea clara y sistemática de cómo van yendo las cosas”, teniendo en cuenta que su mejor aporte a las innovaciones es la que se deriva de su potencial de mejora. Adhiero a su línea de pensamiento en entender que toda innovación debe estar basada y recorrida por procesos de evaluación que funcionen en simultáneo a la propia innovación, identificándose en consecuencia tres momentos:

-Evaluación ex-ante: como antecedente, ya que sirve para identificar las necesidades a las que debe subvenir el cambio y/o los problemas que debe ayudar a resolver.

-Evaluación durante: incluye sistemas de documentación, supervisión y evaluación que permitan tener una imagen del desarrollo y en consecuencia incorporar los ajustes precisos.

-Evaluación ex-post: a los efectos de analizar su efectividad (mérito), pertinencia (valor), y utilidad (feedback); decidir la necesidad de mantenerlo o sustituirlo o simplemente introducir los reajustes precisos.

En este sentido, la evaluación de una innovación debería tomar en consideración cuatro niveles: el proyecto en sí mismo, la puesta en práctica, el nivel de satisfacción de quienes se han vinculado al proyecto, y el nivel de impacto de la misma.

En concordancia con estos aspectos, el presente proyecto ha pasado por su etapa de evaluación ex-ante, y los resultados de aquella han quedado manifiestos en el desarrollo de la propuesta. En relación con la evaluación en el proceso de implementación de la propuesta resultaría apropiado desarrollar reuniones del equipo docente/tutor, para que las experiencias nutran la propuesta y sirvan como retroalimentación para realizar los reajustes y adaptaciones necesarias. Tomar como alternativa la posibilidad de llevar adelante una suerte de cuaderno de campo, que permita tomar nota de los emergentes e incidentes durante el desarrollo de la propuesta.

Finalmente, en relación a la evaluación ex-post, resultaría oportuno implementar como mecanismos, no sólo las reuniones del equipo para la retroalimentación sobre la experiencia, sino otra herramienta de gran valor: las encuestas. Las mismas podrían ir dirigidas por un lado al cuerpo docente, para que en forma anónima realicen una reflexión crítica al respecto; y por otro a los alumnos, a fin de obtener información sobre su experiencia en el desarrollo de la misma (aspectos positivos y negativos, vivencia, conflictos, fortalezas y debilidades). Resulta sumamente interesante conocer qué opinan sobre la propuesta, si creen que ha favorecido instancias de recuperación de saberes previos y de integración de contenidos, qué dificultades se les han presentado, y qué aportaciones harían para mejorarla. Dicha encuesta será también de carácter anónimo y se realizará a través del entorno virtual de enseñanza aprendizaje utilizado (Moodle Odontología). Su

visibilización en dicho EVEA, siguiendo la lógica propuesta para todo el curso, se hará luego de la última clase propuesta, es decir, luego del encuentro presencial del tercer módulo. Dicha encuesta será de tipo abierta, con cuadros de diálogo para que los alumnos puedan expresarse en cada apartado.

ENCUESTA		
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Te ha resultado accesible el diseño y la disposición de los materiales y actividades en la plataforma Moodle? ¿Por qué?</li> </ul>	SI	NO
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Te han resultado oportunos los materiales seleccionados para el abordaje de los contenidos de cada clase? ¿Por qué?</li> </ul>	SI	NO
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Crees que las intervenciones y aportes de los tutores han nutrido el proceso de construcción del grupo de trabajo? ¿En qué sentidos?</li> </ul>	SI	NO
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Crees que la “combinación” de las modalidades virtual y presencial enriquece la propuesta? ¿Por qué? ¿En qué sentidos?</li> </ul>	SI	NO
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Has encontrado dificultades para el desarrollo de las actividades propuestas? ¿En cuáles actividades? ¿Qué dificultades?</li> </ul>		

- ¿Qué sugerencias o aportes nos realizarías para mejorar nuestra propuesta educativa?

MUCHAS GRACIAS!!!

## **Reflexiones Finales**

### **De la propuesta**

Cada año, los docentes de la Asignatura Periodoncia A, iniciamos el curso I con un “pre-clínico de periodoncia”. El evento que consta de una sucesión de cuatro clases tiene como objetivo introducir a los y las estudiantes en la disciplina. Ello implica, que durante un mes se encontrarán abocados a esta cuestión, viéndose imposibilitados de comenzar con la práctica clínica propia de la asignatura. Ahora bien, tratándose de una instancia sumamente necesaria para echar luz sobre contenidos de la odontología hasta ahora completamente desconocidos por nuestros estudiantes, resulta oportuno pensar en llevar adelante su desarrollo “de otra manera”.

Decir “otra manera”, tiene grandes implicancias. Significa haber dejado de andar. Significa haber mirado hacia atrás, e incluso quizás hasta haber vuelto sobre nuestros pasos. Implica pensarnos, y pensar aquellas cosas que hacemos. Reflexionar, re-pensar, evaluar. Significa deconstruir nuestra práctica, e incluso a veces, a nosotros mismos. Significa también encontrar alternativas, ser capaces de reconocerlas. Es entender que no hay una manera: la mía, o la nuestra. Es aceptar que a veces hay alternativas mejores, pero también es tener la convicción suficiente para llevar adelante los cambios necesarios.

Encontrar la oportunidad de mejorar algún aspecto, alguna “cosa”, nos desafía. Nos invita a desarrollar todo nuestro potencial creativo, reflexivo y crítico.

En este sentido, resulta interesante pensar qué sucede cuando atravesando un proceso de desarrollo innovador nos atraviesa un contexto impensado: una pandemia. Porque estas cosas hacen aún más desafiantes los desafíos. Y en un contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio, producto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19), comenzó a tomar forma la presente propuesta. Quizás un poco por el hecho de que durante mucho tiempo no podían pensarse las relaciones más allá de las tecnologías, y quizás otro poco porque el transcurso de los días nos llevó a la identificación y revalorización respecto de sus potencialidades, es que la modalidad de aula expandida fue ganando terreno en esa incipiente idea.

El correr del tiempo no hizo más que enseñarnos todas las ventajas, las posibilidades y potencialidades de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, descubriendo así para muchos un nuevo contexto educativo, al que desde hacía mucho teníamos acceso, pero que hasta ahora había sido subutilizado por desconocimiento de su variada oferta.

Además de pretender intervenir en el momento oportuno para el desarrollo de dicho preclínico, surgieron otros interrogantes que resultaron en un desafío mayor: recuperar saberes previos e integrarlos con los disciplinares específicos. Resulta que muchas veces, los momentos de atención clínica, nos ponen ante situaciones reales, que, aunque tienen base y fundamentos en saberes ya conocidos, por su vertiginosidad, espontaneidad, y por resultar novedosas aún para nuestros estudiantes, se vuelven confusas y redundan en momentos de gran incertidumbre y temor.

Y siendo que estas situaciones nos atraviesan durante la praxis, ¿qué mejor oportunidad que ella para abordarlas? En consecuencia, la estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP) cobró fuerzas como la estrategia privilegiada para el aprendizaje a lo largo de la presente propuesta. Revalorizar la práctica como sitio de acceso al conocimiento, nos permite quebrar la dicotomía entre teoría-práctica, proponiéndonos acercar dichas categorías. Privilegiarla no implica que sea la única. En el desarrollo de la propuesta, hay clases o momentos de esas clases donde cobran fuerzas otras estrategias. Sin embargo, hay un criterio de selección de las mismas: en general apuntan a la construcción colaborativa de un conocimiento significativo al interior de pequeños grupos de trabajo.

De esta manera, la presente propuesta de innovación, fue tomando forma hasta enmarcarse como un desarrollo en el área didáctico-curricular, tendiente a la creación de un espacio nuevo, el “Taller de Introducción a la Periodoncia”, como una alternativa de curso complementario para todos los alumnos que se encuentren en condición de regularidad cursando el tercer año de la carrera de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata.

Es una idea añosa al interior del equipo de trabajo de la asignatura, en tanto desde hace tiempo existe la inquietud de mejorar nuestras prácticas y, en particular, nuestro pre-clínico. Sin embargo, la forma, alcance y desarrollo actual no deja de sorprenderme, ni siquiera a mí misma.

Aquí se ve concretada la posibilidad de brindarles a nuestros estudiantes más herramientas, más experiencias, nuevas oportunidades de aprendizaje desde la práctica. Sin embargo... no es la única manera... hay otra manera. Y es por ello que el presente curso se presenta como una opción. Tal es así que los estudiantes podrán optar por desarrollar el taller durante el segundo cuatrimestre de su tercer año, e iniciar en consecuencia directamente su cuarto año con las actividades clínicas (atención sobre pacientes); o bien podrán continuar desarrollando el pre-clínico tal como hasta ahora se ha hecho, durante el curso Periodoncia I.

Finalmente, creo que la propuesta ha alcanzado una forma acabada, tendiente al logro y consecución de los objetivos propuestos, pero fundamentalmente, tendiente al logro de mejores condiciones y oportunidades para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Del recorrido**

Estoy convencida que, si hubiese podido verme hoy, pero hace algunos años atrás, no me reconocería. Inicé esta especialización con muy pocos años de docencia, y menos aún de graduada. Con un bagaje “sobre lo pedagógico” casi nulo (por ser generosa), y hasta me arriesgaría a decir con la soberbia pobre de la ignorancia de creer que no había mucho que recoger.

Era “docente” de esas que aprendieron el oficio por lo que les tocó. Que, aunque “nueva” trae consigo la herencia de lo tecnocrático, de aquello que la formó y en lo que creía hasta no hace tanto tiempo atrás. Pero si hay algo maravilloso en la vida es desasarse. El momento mágico en el que el telón cae y se descubre un mundo tan desconocido como maravilloso. La posibilidad de seguir conociendo, de seguir aprendiendo, y de seguir siendo alumno, para poder ser docente. Lo impactante de comprender para desconstruirse y construirse nuevamente en forma diferente.

Creo que no hay afirmación más potente que reconocer cuánto ha cambiado de mí el recorrido por esta especialidad. Cuanto me han aportado las y los grandes docentes que he tenido en suerte conocer. Cuánto he disfrutado de los encuentros con las y los docentes de otras unidades académicas, cuya heterogeneidad nutre de una manera inexplicable la experiencia. Cuántos nuevos amigos me llevo conmigo también.

Debo confesar cuán difícil me resultó en un principio. Era un vocabulario tan ajeno que hasta lo sentía otro idioma. Pero poco a poco se fue colando de manera casi imperceptible, hasta que de pronto un día me encontré pensando y hablando fluidamente del aprendizaje situado de Shon, del currículum del modo en que lo hace Alicia de Alba, del habitus como Bourdieu, de las prácticas docentes como Gloria Edelstein, de la fragmentación entre teoría y práctica como Glenda Morandi...

Es por ello que quiero dedicar estas líneas finales a resignificar y revalorizar la Especialización como ámbito de aprendizaje, de reflexión, de construcción de conocimientos, así también como ámbito de camaradería, de compañerismo y hasta de amistad.

## **Bibliografía**

**Aguiar Idáñez, M.J. 2000.** *Cómo animar un grupo. Técnicas grupales.* Madrid, España : Editorial CCS, 2000. Pag. 115-116.

**Ander-Egg. 1991.** *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica.* Buenos Aires, Argentina. : Editorial Magisterio del Río de La Plata, 1991. Pág.10.

*Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial.* **Asinsten, J. C. 2013.** 60, s.l. : Revista de la Universidad de La Salle, 2013, págs. 97-113.

**Avila, P. y Bosco M. 2008.** [En línea] 2008. [Citado el: 15 de noviembre de 2021.] [http://investigacion.ilce.edu.mx/panel\\_control/doc/c37ambientes.pdf](http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf).

**Barraza Macías, A. 2010.** *Elaboración de propuestas de intervención educativa.* México : Universidad Pedagógica de Durango, 2010.

**Carr, W. 1996.** *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica.* Madrid, España : Morata, 1996.

**Casco, M. 2007.** *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual.* Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Buenos Aires, Argentina : s.n., 2007. pág. 6, Ponencia.

**Coscarelli, M. R. 2014.** Currículum universitario y formación docente. [aut. libro] G. Morandi y Ungaro A. *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria.* La Plata, Buenos Aires, Argentina : EDULP, 2014.

—. **2015.** *Debates Curriculares y Formación de Educadores.* material elaborado para el Seminario de la Maestría en educación - Orientación en Pedagogía de la Formación. , Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Buenos Aires, Argentina : s.n., 2015. pág. 14.

**Davini, M. C. 2008.** *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.* Buenos Aires, Argentina : Santillana, 2008.

**De Alba, A. 1995.** *Curriculum: crisis, mito y perspectivas.* . Buenos Aires : Miño y Dávila Editores, 1995.

**Díaz Barriga, A. 2009.** *Pensar la didáctica.* Buenos Aires-Madrid : Amorrortu, 2009.

**Díaz Barriga, F. 2005.** *Enseñanza situada: vínculo enytre la escuela y la vida.* México : McGraw Hill, 2005.

**Edelstein, G. 1996.** Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico. [aut. libro] A. et al. Camilloni. *Corrientes didácticas comtemporáneas.* Buenos Aires : Paidós, 1996.

—. **2005.** “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”. [aut. libro] G. FRIGERIO y G. DIKER. *Educación: ese acto político.* Buenos Aires : del estante, 2005, págs. 139-152.

—. **2011.** *Formar y formarse en la enseñanza.* Buenos Aires, Argentina : Paidós, 2011.

**Edelstein, G. y Coria, A. 1995.** *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia.* Buenos Aires, Argentina : Kapeluz Editora, 1995.

*El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar.*

**Edelstein, G. 2000.** 17, Buenos Aires, Argentina : Revista IICE. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 2000, Vol. Año IX.

**Gonzalez, A., Esnaola, F. y Martin, M. 2012.** *Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales - Algunas pautas de trabajo.* Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Buenos Aires Argentina : EUNLP, 2012.

*Hacia el aula virtual: Actividades de enseñanza y aprendizaje en la red.* **Barbera, E. y Badia, A. 2005.** Catalunya, España : s.n., 2005, Revista Iberoamericana de Educación. 1681-5653.

*La intervención educativa.* **Remedi, E. 2004.** Mexico, D.F. : s.n., 2004. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención.

*La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas.*

**Morandi, G. 1997.** La Plata, Buenos Aires, Argentina : s.n., 1997. 2° Jornadas de Actualización en Odontología.

*La tensión teoría-práctica en la Educación Superior.* **Celman de Romero, S. 1994.** 5, Buenos Aires : Miño y Dávila Editores, 1994, Revista IICE -Instituto de Investigación en Cs. de la Educación, Vol. 3.

**Litwin, E. 2008.** *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos.* Buenos Aires, Argentina : Paidós, 2008.

—. **2005.** *Tecnologías educativas en tiempos de internet.* Buenos Aires : Amorrortu Ediciones, 2005. pág. 3.

**Lucarelli, E. 2009.** *Teoría y práctica en la universidad.* Buenos Aires, Argentina : Miño y Dávila Editores., 2009.

*Nativos e Inmigrantes Digitales.* **Prensky, M. 2001.** Madrid, España : Distribuidora SEK, S.A., 2001.

**Navarrete Mosqueda, A. 2011.** *¿Cómo se elabora un proyecto de intervención?* 2011.

*Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario. Revista Argentina de Educación.* **Edelstein, G. y Litwin, E. 1993.** 19, Buenos Aires, Argentina : AGCE, 1993, Vol. Año XI.

**Parcerisa Aran, A. 2005.** *Materiales para la docencia universitaria.* Barcelona, España. : Octaedro, 2005.

**Sánchez Moreno, M. 2008.** *Cómo enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos.* Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España : s.n., 2008.

**Schön, Donald A. 1992.** *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* . Barcelona, España : Ediciones Paidós Ibérica, 1992.



*Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica.* **Lucarelli, E. 1994.** [ed.] Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires : s.n., 1994, IICE. Cuaderno de Investigación N°10. , pág. 13.

**Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. 2012.** *Innovación y cambio en las instituciones educativas.* Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2012.

**Anexo 1: Curriculum elaborado para el "Taller de Introducción a la Periodoncia"****UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA****Facultad de Odontología****Asignatura Periodoncia A****Titular: Prof. Dr. Facundo Caride*****"Taller de Introducción a la Periodoncia"*****PLAN: '94 (ACTUALIZACIÓN 2016)****CARGA HORARIA: 30 HORAS****DESARROLLO CURRICULAR: ANUAL****CARGA HORARIA SEMANAL: 3 HORAS****MODALIDAD: AULA EXPANDIDA****FUNDAMENTACIÓN**

El curso "**Introducción a la Periodoncia**" se encuadra dentro de las opciones de cursos complementarios brindados para alcanzar el requisito de graduación de 160hs. Dictado por docentes de la Asignatura Periodoncia "A", en colaboración con docentes de las asignaturas Fisiología, Radiología y Farmacología, de la Facultad de Odontología de la U.N.L.P., brinda un espacio de formación que se enmarca en el segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera, y cuya aprobación otorga 30hs. adicionales.

En el cuarto año de la carrera, cuando el alumno comienza a cursar Periodoncia, debe manejar conceptos pertinentes a la disciplina, además de integrar dichos conocimientos con los ya adquiridos. Es por ello que surge la necesidad de un espacio destinado para el desarrollo de dichos contenidos como prerrequisito para la atención de pacientes. Habitualmente, este espacio se brinda al alumno al iniciar su cursada en la asignatura. Como alternativa a esta situación, la presente propuesta ofrece un espacio de formación previo al inicio de la cursada, que permitirá al alumno recuperar conocimientos necesarios e integrarlos con nuevos conocimientos disciplinares

específicos, de modo que al iniciar la actividad clínica pueda hacerlo directamente con la atención de pacientes, aumentando así el tiempo destinado a las actividades prácticas y al aprendizaje que de ellas hacemos.

La presente propuesta para el curso Periodoncia A de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, propicia la articulación entre teoría y práctica, apelando a estrategias metodológicas de enseñanza que permitan recuperar los saberes que nuestros estudiantes han adquirido durante su trayecto de formación previo a la vez que se favorece la integración con aquellos saberes disciplinares propios de la instancia pre-clínica de la citada Asignatura.

## **OBJETIVOS**

**GENERAL:** Propender al alumno las herramientas necesarias para el diagnóstico, pronóstico y tratamiento de las enfermedades gingivo-periodontales.

**ESPECÍFICOS:**

- Diferenciar los cuadros de salud y enfermedad gingivo-periodontal.
- Conocer y manejar los criterios clínicos y radiográficos necesarios para un correcto diagnóstico.
- Reconocer y utilizar correctamente instrumental de diagnóstico periodontal.
- Comprender la importancia de la realización de una correcta historia clínica médica para el manejo del paciente como así también por la relación de estados, hábitos y afecciones sistémicas relacionadas con las patologías gingivo-periodontales.
- Reconocer los fármacos habitualmente utilizados en periodoncia, así como los medicamentos referidos habitualmente por los pacientes y su relación con las afecciones gingivo-periodontales.
- Realizar un plan de tratamiento.
- Realizar motivación al paciente.
- Conocer y diferenciar técnicas y elementos para una correcta higiene oral.
- Conocer, clasificar, caracterizar y utilizar los instrumentos para un correcto raspaje y alisado radicular.
- Comprender los fundamentos de la instrumentación.
- Adquirir la destreza necesaria para realizar una instrumentación adecuada.
- Conocer e identificar factores retentivos de placa.

- Conocer e identificar factores que influyen en el pronóstico y realizar la valoración del mismo.

### **REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN**

La inscripción es opcional por tratarse de un curso complementario. Podrán hacerlo aquellos alumnos que se encuentren regulares hasta tercer año de la carrera.

Se realizará a través de SIU GUARANI, en las fechas establecidas por el calendario académico para el segundo cuatrimestre.

El cupo máximo permitido es de 120 estudiantes.

### **CONTENIDOS**

#### **MÓDULO 1: Implicancias metodológicas para el diagnóstico y pronóstico de lesiones periodontales.**

El recorrido por este primer módulo, pretende iniciar al estudiante en el conocimiento específico disciplinar periodontal. Ello implicará recuperar en primera instancia, la conformación anatómica y funcional del periodonto normal para poder, a continuación, profundizar en la patogénesis de las enfermedades gingivo-periodontales, su clasificación y características principales, a fin de poder acercarnos a los elementos que permiten su diagnóstico (especialmente el diferencial entre ambas categorías: enfermedades gingivales y periodontales). Para ello, la elaboración de una correcta y completa historia clínica médico-odontológica y, fundamentalmente el registro preciso en el periodontograma, serán indispensables en la orientación de la conclusión diagnóstica. Este último instrumento requiere del aprendizaje de determinados parámetros clínicos, tanto desde el punto de vista conceptual como desde el punto de vista técnico en cuanto a su medición propiamente dicha.

A partir de allí, nos proponemos comenzar a pensar en su pronóstico y posible plan de tratamiento, para lo cual presentaremos los elementos principales de la primera fase de cualquier plan: la terapia no quirúrgica. Ello implicará conocer los elementos para el control mecánico del biofilm por parte del paciente: cepillos, técnicas de cepillado, elementos de higiene interdental, etc. Así como también la terapia básica periodontal: es decir, el raspaje y alisado radicular de todas las superficies dentales como tratamiento de las enfermedades gingivo-periodontales.

**Anatomía del periodonto.** Características clínicas. Características microscópicas. Su correlación. Elementos celulares, sustancia fundamental, funciones del ligamento periodontal, cemento, proceso alveolar, aparato de inserción, vascularización.

Bibliografía

Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 1, Pág. 12-46.

Lindhe J. Lang N. Karring T. Periodontología Clínica e Implantología Odontológica. Ed. Paramericana. 5° ed. España, 2011. Parte 1; Pág. 3-49.

**Clasificación de las enfermedades gingivo periodontales.**

Bibliografía

Apunte de cátedra.

[https://saperiodoncia.org.ar/wp-content/uploads/2021/03/Clasificacion-AAP-EFP\\_2017\\_con-aclaraciones-2020.pdf](https://saperiodoncia.org.ar/wp-content/uploads/2021/03/Clasificacion-AAP-EFP_2017_con-aclaraciones-2020.pdf)

**Enfermedad gingival.** Inflamación. Características clínicas. Descripción.

**Enfermedad periodontal.** Características clínicas, patogénesis.

Bibliografía

Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 3; Sección 1, Pág. 107-124; Sección 2, Pág. 182-197.

Lindhe J. Lang N. Karring T. Periodontología Clínica e Implantología Odontológica. Ed. Paramericana. 5° ed. España, 2011. Parte 2; Pág. 129-182. Parte 4; Pág. 285-306.

**Tratamiento de la Enfermedad Periodontal.**

Pronóstico: definiciones y tipos. Plan de tratamiento: secuencia de procedimientos, fundamentos, niveles de significación clínica.

Bibliografía

Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 6; Sección 1, Pág. 581-608.

Ficha periodontal – Control mecánico del Biofilm

**Tratamiento de la Enfermedad Periodontal.** Historia Clínica. Ficha Periodontal. Auxiliares del diagnóstico.

Bibliografía

Apuntes de cátedra

Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 6; Sección 1, Pág. 538-574.

Lindhe J. Lang N. Karring T. Periodontología Clínica e Implantología Odontológica. Ed. Paramericana. 5° ed. España, 2011. Parte 9; Pág. 573-586.

**Terapia periodontal no quirúrgica**

**Control mecánico de la placa bacteriana o biofilm.** Cepillos dentales. Técnicas de cepillado. Limpieza interdental. Control químico del biofilm.

Bibliografía

Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 6; Sección 3, Pág. 701-

718.

Lindhe J. Lang N. Karring T. Periodontología Clínica e Implantología Odontológica. Ed. Paramericana. 5° ed. España, 2011. Parte 10; Pág. 705-765.

### Instrumental – Raspaje y alisado radicular - Ergonomía

#### **Terapia Periodontal no quirúrgica**

Instrumental. Técnicas de afilado. Raspaje y alisado radicular. Conceptos. Fundamentos. Técnicas. Ergonomía.

#### Bibliografía

Apuntes de cátedra.

Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 6; Sección 3, Pag. 695-700, 719-764.

Lindhe J. Lang N. Karring T. Periodontología Clínica e Implantología Odontológica. Ed. Paramericana. 5° ed. España, 2011. Parte 10; Pág. 766-781.

### MÓDULO 2: Manejo del paciente y resolución en la consulta.

En el desarrollo de este módulo se ponen en tensión aquellas situaciones que se presentan como encrucijadas para nuestros estudiantes durante la consulta clínica, con aquellas categorías teóricas que fueron aprehendidas durante la trayectoria previa, y que, al ser evocadas ahora bajo la luz de determinada situación de la práctica, permitirá su comprensión y facilitará el camino hacia la resolución de aquella.

En este sentido, se proponen abordar tres ejes.

El primero de ellos, en relación con la fisiología, permite recuperar la relación de ciertas patologías y hábitos con la enfermedad periodontal, y viceversa, es decir, cómo la enfermedad periodontal actúa sobre la salud sistémica. Además, se adentra en el desarrollo del tratamiento periodontal en aquellos pacientes con trastornos o alteraciones de su salud.

El segundo eje hace hincapié en aquellos elementos complementarios para el diagnóstico periodontal: las imágenes. Hoy día, la TAC ha cobrado gran relevancia por la precisión de la información que brinda y la posibilidad incluso, de realizar reconstrucciones 3D. Sin embargo, no podemos dejar de lado la radiología, tanto la tradicional como las nuevas imágenes digitales. Es por ello que resulta imprescindible conocer cuándo seleccionar entre uno u otro método, que ventajas o aportaciones poseen, cómo indicar dicho estudio a nuestros pacientes y qué valiosa información nos brinda cada uno de ellos.

Finalmente, el tercer eje está dedicado a la farmacología, tanto desde el punto de vista de los fármacos habitualmente usados en periodoncia (ya sea para el tratamiento local, así como para el tratamiento sistémico); como desde el punto de vista de los medicamentos que habitualmente refieren nuestros pacientes en la consulta (retomando a su vez algunas categorías del primer eje).

## Fisiología en Periodoncia

Pacientes con alteraciones sistémicas en la consulta. Patologías y hábitos más frecuentes en la clínica y su relación con la Periodoncia.

**Tabaquismo.** Efectos en la etiología y patogénesis. Efectos en la respuesta a la terapia. Efectos de dejar de fumar en los resultados del tratamiento.

### Bibliografía

Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 4, Pag. 458-468.

Lindhe J. Lang N. Karring T. Periodontología Clínica e Implantología Odontológica. Ed. Paramericana. 5° ed. España, 2011. Parte 4; Pág. 316-328.

**Influencia de los trastornos sistémicos sobre el periodonto.** Trastornos endócrinos: diabetes mellitus. Trastornos hematológicos: leucemia, anemia.

### Bibliografía

Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 5, Pag. 470-502.

**Impacto de la infección periodontal sobre la salud sistémica.** Mortalidad. Cardiopatía coronaria/ateroesclerosis. ACV. Diabetes Mellitus. Embarazo. EPOC. Infecciones Respiratorias agudas.

### Bibliografía

Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 5, Pag. 503-521.

Lindhe J. Lang N. Karring T. Periodontología Clínica e Implantología Odontológica. Ed. Paramericana. 5° ed. España, 2011. Parte 6; Pág. 475-495.

**Tratamiento periodontal de pacientes con enfermedades sistémicas.**

Enfermedades cardiovasculares. Trastornos endócrinos. Trastornos hemorrágicos. Enfermedades renales. Enfermedades hepáticas. Enfermedades pulmonares. Medicamentos y terapias contra el cáncer. Embarazo. Enfermedades Infecciosas.

### Bibliografía

Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 6, Sección 1, Pag. 609-635.

Lindhe J. Lang N. Karring T. Periodontología Clínica e Implantología Odontológica. Ed. Paramericana. 5° ed. España, 2011. Parte 2; Pág. 156-162. Parte 4; Pág. 307-315.

### Diagnóstico por imágenes en Periodoncia

Elementos complementarios de diagnóstico. Radiografías y tomografías en Periodoncia.

**Diagnostico radiográfico.** Anatomía radiográfica periodontal. Aspectos radiográficos de los defectos óseos. Significado de la radiografía en la valorización del tratamiento y en el control periódico.

**Modalidades avanzadas de imagen.** Radiología digital y tomografía axial computarizada (TAC).

#### Bibliografía

Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 6, Sección 1, Pag. 560-573.

### Farmacología en Periodoncia

Fármacos frecuentemente usados en Periodoncia. Fármacos más frecuentemente referidos por nuestros pacientes en la consulta. Posibles efectos e interacciones en Periodoncia.

**Tratamiento antiinfeccioso.** Antibióticos. Agentes de administración local.

#### Bibliografía

Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014. Parte 6, Sección 3, Pag. 776-788.

Lindhe J. Lang N. Karring T. Periodontología Clínica e Implantología Odontológica. Ed. Paramericana. 5° ed. España, 2011. Parte 10; Pág. 687-694. Parte 11; Pág. 734-765.

### MÓDULO 3: Aprendizaje basado en la resolución de casos problema a partir de casos clínicos.

El tercer módulo se presenta como el hilo conductor que atraviesa los anteriores y a todos sus contenidos. Se propone la integración propiamente dicha de todo el recorrido realizado a partir de la reflexión y la discusión en grupos colaborativos sobre la revisión de casos clínicos, a los efectos de lograr la construcción de un diagnóstico, pronóstico y tratamiento.

Contempla un espacio destinado a la puesta en común por parte de cada grupo, no sólo del caso y de la conclusión arribada, sino también del proceso deconstruido en los sucesos que permitieron a los estudiantes arribar a aquel.

#### Bibliografía

Newman M. Takei H. Klokkevold P. Carranza F. Periodontología clínica de Carranza. Ed. Amolca. 11° ed. China, 2014.

Lindhe J. Lang N. Karring T. Periodontología Clínica e Implantología Odontológica. Ed. Paramericana. 5° ed. España, 2011.

[https://saperiodoncia.org.ar/wp-content/uploads/2021/03/Clasificacion-AAP-EFP\\_2017\\_con-aclaraciones-2020.pdf](https://saperiodoncia.org.ar/wp-content/uploads/2021/03/Clasificacion-AAP-EFP_2017_con-aclaraciones-2020.pdf)

Apuntes de cátedra.

## **METODOLOGÍA**

El Curso Introducción a la Periodoncia se organizará en 10 diez sesiones con una duración estimada de cada una de 3 tres horas. Total de horas: 30 Hs. (treinta). La metodología empleada para su desarrollo contempla:

**Actividades virtuales:** a través de recursos tales como foros, wikis colaborativas, construcción de glosarios, murales, discusiones grupales, cuestionarios, etc. Se utilizarán los recursos de la plataforma Moodle Odontología u otros que puedan ser embebidos en dicha plataforma, tales como archivos .ppt, pdf, .doc o videos y contenido multimedia.

**Actividades presenciales:** las dinámicas utilizadas incluirán talleres (para el abordaje de las técnicas de higiene y de raspaje y alisado radicular, así como para el abordaje de las categorías fobia y dolor); demostraciones prácticas en simuladores o modelos de las técnicas empleadas en las distintas etapas de la TERAPIA BÁSICA PERIODONTAL (técnica para el registro de Placa Bacteriana, técnicas de higiene oral, técnica de sondeo, instrumental y técnica de raspaje y alisado radicular, técnicas de afilado del instrumental). Diagnóstico por parte de los alumnos a partir de la presentación de casos. Puesta en común. Prácticas por parte de los alumnos de las distintas técnicas sobre modelos de práctica (con dientes naturales o artificiales y simulación de encía con silicona o material similar). Discusión en grupos.

## **EVALUACIÓN**

Durante el desarrollo del taller, el alumno deberá participar en diferentes actividades, algunas de carácter individual, y otras de carácter colaborativo. Cada módulo, y las clases que los componen, cuentan con éstas participaciones. Se realiza el seguimiento continuo por parte de los tutores docentes, tanto en el desarrollo en línea como en el presencial.

Para la acreditación del curso el alumno deberá:

- Haber participado del 75% de los encuentros presenciales.



- Haber completado el 100% del recorrido virtual por los contenidos y actividades propuestos en la plataforma.
- Haber logrado definir colaborativamente un diagnóstico, pronóstico y posible plan de tratamiento para el caso clínico propuesto.
- Participar de la puesta en común de los casos clínicos elaborados por cada grupo.

Se califica con una escala de 1 (uno) a 10 (diez) puntos, y se considera no aprobado a quien no alcance un mínimo de 4 (cuatro) puntos.