

**El aula diflexiva. Una estrategia pedagógica para habilitar el aprendizaje y el pensamiento crítico en entornos virtualizados****The reflective classroom. A pedagogical strategy to enable learning and critical thinking in virtualized environments**CANO MARTÍNEZ, Jeimy José<sup>1</sup><sup>1</sup>Universidad Santo Tomás—Colombia**RESUMEN**

Con la transformación acelerada de la dinámica educativa ahora en entornos virtualizados, se hace necesario repensar la experiencia de aprendizaje, con el fin de mantener el foco en la transformación de los individuos y sus capacidades para mantenerse como protagonistas de su propio proceso de formación. En este contexto, se presenta una propuesta pedagógica, denominada el aula diflexiva, que fundamentada en la epistemología sistémica y de la ecología profunda busca situar la experiencia previa de los estudiantes y crear zonas de inestabilidad e incomodidad de sus conocimientos propios, para desde allí construir hubs de aprendizaje, que habiliten la apropiación de distinciones novedosas asociadas con los intereses y experiencias de los estudiantes. Adicionalmente se reportan resultados preliminares de su aplicación en cursos de posgrados en Colombia y México, que revelan los aciertos y retos que implica la aplicación de esta estrategia.

**Palabras clave:** Aula diflexiva, saber previo, inestabilidad, experiencia situada, entornos virtualizado.

**ABSTRACT**


With the accelerated transformation of educational dynamics now in virtualized environments, it is necessary to rethink the learning experience, in order to keep the focus on the transformation of individuals and their abilities to remain protagonists of their own training process. In this context, a pedagogical proposal is presented, called the diflexive classroom, which, based on systemic epistemology and deep ecology, seeks to situate the previous experience of the students and create zones of instability and discomfort of their own knowledge, to build from there. learning hubs, which enable the appropriation of innovative distinctions associated with the interests and experiences of students. Additionally, preliminary results of its application in postgraduate courses in Colombia and Mexico are reported, which reveal the successes and challenges that the application of this strategy implies.

**Keywords:** Diflexive classroom, prior knowledge, instability, situated experience, virtualized environments.

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista UCV HACER Campus Chiclayo. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Compartir Igual 4.0 Internacional. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), que permite el uso no comercial, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

**Recibido:** 12 de octubre de 2022**Aceptado:** 20 de diciembre de 2022**Publicado:** 03 de enero de 2023

---

<sup>1</sup>Ingeniero de Sistemas y Computación, Magíster en Ingeniería de Sistemas y Computación, Ph.D in Business Administration, Ph.D en Educación, e-mail: [esdercom@uexternado.edu.co](mailto:esdercom@uexternado.edu.co),  <https://orcid.org/0000-0001-6883-3461>

## INTRODUCCIÓN

La acelerada dinámica de la transformación digital del mundo marcada por la emergencia sanitaria internacional establece nuevos referentes en diferentes esferas de la sociedad actual. Las tensiones internacionales derivadas por el desarrollo y acceso a las vacunas, los ataques cibernéticos a entidades públicas y privadas, así como una mayor presencia del trabajo remoto, marcan una nueva agenda social, económica, política, tecnológica y legal de tal forma, que los estándares conocidos comienzan a ceder espacios, donde aparecen nuevas propuestas que cambian la manera de hacer las cosas y abren posibilidades antes inexploradas para concretar experiencias distintas (Moyo, 2021).

El contexto educativo no ha sido la excepción en este nuevo escenario digital y tecnológicamente modificado, que si bien venía siendo explorado y explotado por la academia de manera cautelosa, hoy se convertido en un estándar de facto, que ha modificado las prácticas académicas y de formación, antes exclusivamente presenciales, y ahora como enseñanza remota, o apoyada con tecnologías de información. Este nuevo escenario, tanto para profesores, como para estudiantes y administrativos, cambia las reglas de juego e introduce una variable que genera impactos en todas las dimensiones de la sociedad, un entorno virtualizado donde la interacción se funda en plataformas tecnológicas y videoconferencias en tiempo real (Vincent-Lancrin et al., 2022).

Así las cosas, este documento presenta una propuesta pedagógica denominada el aula diflexiva, que reconociendo los nuevos escenarios académicos y de enseñanza habilitados por tecnologías de información y comunicaciones, establece espacios de colaboración, cooperación, coordinación, comunicación y confianza para crear movilidad de las ideas y sorpresas en el saber previo que den cuenta de nuevas ventanas de aprendizaje en cada uno de los estudiantes.

Para desarrollar la propuesta en mención, este artículo inicia con un fundamento epistemológico sistémico de la propuesta que reconoce el contexto como elemento habilitador del aprendizaje, luego se hace una reflexión sobre cómo aprender en red como fundamento de las relaciones que se generan en un entorno

virtualizado, seguidamente se presenta la propuesta del aula diflexiva, sus fundamentos, detalles y contrastes frente a otros enfoques tradicionales como el aula invertida, continuando con la presentación de experiencias de su aplicación en programas de posgrado en Colombia y México, finalizando con algunas conclusiones y retos que se advierten frente a la transformación que se requiere tanto de profesores como estudiantes para concretar esta nueva apuesta pedagógica.

### **Fundamento epistemológico de la propuesta y sus objetivos**

En el nuevo escenario interconectado se asiste a la creación de un entorno donde todos sus participantes tienen una relación con otro de una manera u otra. Esto define una dinámica de interacción que genera vínculos visibles o invisibles que llevan a la construcción de relaciones que poco a poco se van modelando y concretando en la medida que se habilitan espacios de interacción y diálogo. Lo anterior implica reconocer la interdependencia que cada uno de los actores tiene al participar del escenario, donde ya no es sólo ingresar y saber que hay disponible, sino distinguir a otros individuos que sintonizan y actualizan sus reflexiones desde perspectivas distintas a través de una plataforma que los vincula y los conecta (Capra, 2000).

Esta vista implica contar con una perspectiva holística del entorno en cada uno de los participantes, donde se advierte un todo integrado, más que un conjunto discontinuo y desarticulado de partes. Si a lo anterior incorporamos la conceptualización ecológica, que no sólo se entiende como la interdependencia de las relaciones, sino cómo se inserta dicha perspectiva en su entorno social y tecnológico, para comprender cómo las personas interactúan en el contexto virtualizado, cómo se crean relaciones de confianza, cómo la dinámica social se afecta con el escenario digital, de dónde surgen las tensiones que generan las prácticas de enseñanza en los ambientes virtuales de aprendizaje, entre otras, se observa un reconocimiento extendido de la experiencia virtualizada más allá de las tecnologías, sus ventajas y limitaciones.

La perspectiva de la ecología profunda, “ve el mundo, no como una colección de objetos aislados, sino como una red de fenómenos fundamentalmente interconectados e

interdependientes” (Capra, 2000, p.29), que leída desde la dinámica de los ambientes virtuales de aprendizaje reconoce el valor intrínseco de todos los actores educativos y ubica a las plataformas tecnológicas como un habilitador y articulador de los procesos de aprendizaje en red y colectivos, que busca todo el tiempo alcanzar un equilibrio dinámico en medio de las tensiones naturales que se pueden generar por cuenta de los desbalances naturales que se crean como son divergencias, competencias, ausencias, silencios y apatías, que se armonizan con sus opuestos como son convergencias, cooperación, presencia, diálogos y consideración.

El aprendizaje en entornos virtualizados, bajo esta perspectiva, debe superar la postura mecanicista del paradigma enseñanza-aprendizaje que busca generar un individuo ajustado a un conjunto de saberes y resultados específicos, para privilegiar el aprendizaje en red, donde la conectividad, las relaciones y el contexto hacen parte fundamental de la construcción de su nueva realidad (Gros y Mas, 2016), para que afloren interacciones y relaciones emergentes, que cuestionen los saberes previos de los actores educativos, y se materialicen espacios de construcción conjunta donde el aprendizaje surge como experiencia colectiva, que sólo puede ser comprendida en el contexto de un conjunto mayor, como lo es la formación de un individuo (García et al., 2009).

Así las cosas, la propuesta del aula diflexiva, situada en perspectiva holística y ecológica profunda, devuelve a la experiencia de aprender, el ejercicio natural de deconstruir la realidad conocida y validada desde los referentes aprobados y reconocidos, para desinstalar las reflexiones intelectuales y académicas de autoridad, y desde allí, volver a generar nuevas rutas de conocimiento y saberes que generen lugares comunes inéditos y significativos para cada uno de los participantes. Esto es, poder suspender el ejercicio de la realidad actual para reorganizar lo que se pensaba conocido y entrar en un aprendizaje experiencial y colectivo donde habrá que seguir adelante aunque la marcha se haga más retadora (Brew, 2011).

Con fundamento en lo anterior este trabajo tiene como objetivo general establecer un escenario enriquecido de construcción de aprendizajes situados y apalancados desde el cuestionamiento de los saberes previos de los estudiantes, con el

fin de crear nuevas experiencias de saberes individuales y colectivos, que lleven a la apropiación de las temáticas estudiadas de la mano de la orientación de un docente especialista en el área, para explorar fronteras del conocimiento posibles y probables que reten lo aprendido y reinventen su propia práctica.

## **METODOLOGÍA**

A continuación se comparten algunos de los comentarios textuales extraídos de las encuestas realizadas al final del curso en más de siete (7) cursos realizados bajo esta modalidad. Las respuestas sobre la metodología fueron:

- “La metodología fue adecuada porque al realizar las lecturas previo a los temas, nos permitió hacer un abordaje a las temáticas y generar temas de discusión que nos permitió generar mayor aprendizaje, que fue complementado en clase y los talleres”.
- “Si, el auto aprendizaje con lecturas, motivando a la disciplina; el análisis de la literatura permite establecer entendimiento del tema y exteriorizar en la actualidad sumándole con los talleres que obligan a pensar en escenarios posibles”.
- “Me invitó a cuestionarme sobre el futuro de la práctica de seguridad, lo que permite adoptar el conocimiento. Fue muy diverso e interesante, de cara a lograr un progreso en el conocimiento. No me aburrí, y eso es bien difícil conmigo”.
- “Ideas disruptivas, aprendí a desaprender y cuestionarme mi práctica profesional”.
- “Metodología poner en cuestionamiento a uno mismo, buena forma de ver las cosas y sobre todo la base de todo es aprender, desaprender y reaprender, cambiar la mentalidad y seguir adelante con esa visión”.
- “Siempre tener una posición crítica ante todos los retos, a ver el salir de la zona de confort como una necesidad de ser mejor y no como una obligación”.
- “Me ayudó a incrementar mis conocimientos y a empezar a aplicarlos en mi trabajo”.

Cuando se analizan las respuestas de los participantes a la pregunta de la metodología se encuentran expresiones reiterativas como: mayor aprendizaje, abordaje de temáticas, diversidad, aprender de mis compañeros, postura crítica, mayor conocimiento, que confirman la esencia

misma de propuesta que persigue el aula diflexiva y enmarca su diseño y despliegue desde la postura ecológica profunda que reconoce a cada uno de los actores educativos en relación unos con otros, donde el aprendizaje surge como propiedad emergente de la interdependencia y conexión que se crean por cuenta de la “reflexión” y la “diversión”.

## RESULTADOS

### Fundamentos

La palabra diflexiva es la combinación de dos palabras “diversión” y “reflexión”, dos conceptos básicos que generan la dinámica en un espacio de conversación abierto e intencionalmente dirigido por un docente. La “diversión” no tiene que ver directamente con el juego o la lúdica, sino con la etimología base de la palabra que sugiere “dar un giro en dirección opuesta”, que en lectura de esta propuesta se traduce como “diferentes versiones”, posturas y reflexiones distintas generadas por cada uno de los participantes de la conversación. Por otra parte, está la palabra “reflexión” que corresponde a “pensar nuevamente en algo”, lo que se traduce en este ejercicio como una invitación a volver sobre sí mismo y retar lo que inicialmente se conoce sobre un tema.

Con fundamento en lo anterior, el aula diflexiva es un espacio de “diversión” y “reflexión” que permite tanto a docente como estudiante contar con diferentes visiones y versiones sobre un tema, que habilite una reflexión personal y colectiva, donde la tecnología es una excusa técnica que crea los enlaces y canales de comunicación que buscan enrutar y concretar las conexiones visibles y motivar otras emergentes, desde la realidad de cada uno de los actores académicos.

Esta propuesta basada en la epistemología sistémica y ecológica profunda está articulada y estructurada desde cinco elementos fundamentales que animan las relaciones en este ecosistema:

- Colaboración - construir y desarrollar ideas alrededor de una temática (Barkley et al., 2012).
- Cooperación - sumar esfuerzos para desarrollar una idea común (Barkley et al., 2012).

- Coordinación - diseñar estrategias para ordenar los diferentes planteamientos alrededor de un tema.
- Comunicación - construir sentido a través del diálogo y reconocimiento del otro (Dávila y Maturana, 2021).
- Confianza - aceptar la vulnerabilidad individual basada en las expectativas positivas sobre las intenciones o el comportamiento del otro (Rousseau et al., 1998).

Al reconocer el aula diflexiva como un ecosistema con escenarios intencionales de diálogo, se marca una estrategia de construcción de saberes colectivos, que configuran un entorno psicológicamente seguro de aprendizaje (Edmondson y Lei, 2014), donde las diferencias, las posturas alternas y las experiencias tienen un espacio para conectarse, y provocar posibles desinstalaciones intelectuales de autoridad, que muchas veces limitan o no permiten explorar visiones novedosas. Esto es, abrir la posibilidad en espacios guiados, con mapas de ruta contruidos desde la experiencia práctica y conceptual del docente, para desconectar teoría o conceptos específicos, y situarlos en la práctica específica de los participantes, y desde allí explorar efectos alternos, basados en experiencias prácticas o críticas argumentadas de los actores educativos.

### Detalles

Desarrollar el aula diflexiva implica actividades concretas por parte del docente y del estudiante, es un compromiso de doble vía donde el profesor desde su saber previo logra articular un mapa de ruta intencional basado en un conjunto de lecturas previas que el estudiante debe preparar (leer de forma crítica, situada en su experiencia y permitiendo el reto de su saber previo) para crear un espacio de diálogo y reflexión que tiene una agenda invisible e intencional, que no limita la participación de los estudiantes, sino que más bien la canaliza sobre un escenario previamente definido.

De otra parte, el estudiante se compromete a preparar sus lecturas, las cuales deberán ser motivadoras, retadoras y exigentes, que muevan al participante de su zona cómoda y lo lancen a encontrar nuevos lugares comunes de conocimiento, diferentes versiones del conocimiento clave y lo lleven a elaborar

reflexiones que conecten o desconecten lo que se daba por conocido y estable, para caminar por senderos poco conocidos, que se empiezan a recorrer con la orientación del docente. Cada perspectiva y aporte de los estudiantes permite conectar los elementos previstos en el escenario intencional de aprendizaje, sin perjuicio que existan apuestas conceptuales que superen lo inicialmente planeado por el docente.

La dinámica del aula diflexiva se concreta desde la provocación que surge en las lecturas y en las reflexiones que sugiere el docente, quien desde su perspectiva (que es una más que se plantea en el diálogo) ofrece caminos alternativos y sugerencias prácticas desde su conocimiento y experiencia en la temática, que puede ocasionar puntos de inflexión o contradicción frente a lo que dice la literatura, lo que vuelve más intensa y motivadora la conversación. De esta forma, se crea un hub de aprendizaje situado y significativo que habilita un aprendizaje experiencial y colectivo, donde es posible transformar perspectivas y posturas que enriquecen la práctica docente y la visión del estudiante.

### **Contrastes**

El aula diflexiva es una propuesta novedosa que construye y desarrolla una lectura ecológica profunda en el aula, donde se crean hubs de aprendizaje, desde la oportunidad de cuestionar y retar lo saberes previos de los estudiantes, para lo cual se establecen mecanismos de balance y equilibrio dinámico basados en los cinco aspectos fundamentales previamente mencionados: colaboración, cooperación, coordinación, comunicación y confianza, donde de forma natural se amplifican las diferentes versiones y aproximaciones sobre una temática, y al tiempo se atenúan y ordenan las reflexiones desde el mapa de ruta planeado por el docente, enmarcado en el escenario intencional de aprendizaje previsto (Espejo y Harden, 1989).

Esta propuesta contrasta con el aula invertida, en la medida que si bien en este tipo de estrategias el estudiante igualmente tiene la carga del aprendizaje, el énfasis se tiene en la preparación de los recursos que el estudiante debe revisar y analizar previamente, para luego en la experiencia presencial el docente identifique las dificultades de aprendizaje tratando de cerrar la brecha identificada y así procurar una

experiencia personalizada donde las dudas son el insumo de la interacción con el docente (Pasqualino y Imwinkelried, 2016).

Mientras en el aula invertida los estudiantes eligen cuándo y dónde aprenden, en el aula diflexiva los estudiantes hacen parte de un hub de aprendizaje, donde se nutren no sólo de la experiencia de los otros, sino que pueden contrastar sus propias reflexiones desde los fundamentos teóricos y la experiencia práctica.

De otro lado, en el aula invertida se preparan contenidos de forma intencional con el fin lograr la exploración y reconocimiento de una temática particular, ya en el aula diflexiva se diseña un escenario intencional de aprendizaje, que está mediado por las lecturas previas previstas y articuladas desde el saber experiencia del docente, las cuales describen un mapa de ruta de aprendizaje que es orientado y desarrollado por el docente, sin limitar los aportes de cada uno de los estudiantes.

En el aula invertida el docente debe maximizar el tiempo de interacción con los estudiantes para identificar aquellos elementos y puntos de inflexión que ha identificado frente a la temática, en el aula diflexiva el docente hace parte de la construcción de conocimiento y se sitúa como el facilitador de los aprendizajes desde la reflexión y diversión que procuran las provocaciones que se establecen en las lecturas. De esta manera, cuida el aprendizaje a partir de la experiencia, que tiene la potencialidad de transformar el saber previo y su práctica, que lleve a desinstalar sus conceptos iniciales.

En resumen, el aula invertida y el aula diflexiva convergen en el reconocimiento que es posible aprender de los otros, donde, como afirma Pasqualino y Imwinkelried (2016), las explicaciones y posturas de los estudiantes pueden resultar mucho más claras y significativas que las del propio profesor.

A continuación se presenta una tabla donde se detallan las características de cada una de las aulas mencionadas:

**Tabla 1**

Comparación entre el aula diflexiva y el aula invertida .

	Aula diflexiva	Aula invertida
Epistemología	Sistémico y ecológica profunda	Constructivismo
Estudiante	Prepara lecturas asignadas como provocación del aprendizaje	Consumo los recursos preparados por el docente para aprender
Docente	Prepara y habilita escenarios intencionales de aprendizaje y sus mapas de ruta.	Identifica problemas de aprendizaje y establece estrategias para cerrar las brechas.
Interacción	El docente se sitúa como el facilitador de los aprendizajes desde la reflexión y diversión que procuran las provocaciones que se establecen en las lecturas.	El docente debe maximizar el tiempo de interacción con los estudiantes para identificar aquellos elementos y puntos de inflexión que ha identificado frente a la temática
Resultados	Desarrollo de aprendizaje en red que habilita un <i>hub</i> de aprendizaje donde los estudiantes pueden contrastar sus propias reflexiones contra los referentes teóricos y su experiencia práctica.	Aprendizajes individualizados y situados de acuerdo con las características propias del estudiante.

Nota: Elaboración propia.

El aula diflexiva. Experiencias de su aplicación en programas de posgrado en Colombia y México. La aplicación de esta propuesta educativa se realizó durante los años 2019, 2020 y 2021 en programas de posgrado en Colombia y México, donde los participantes de los cursos diseñados y desarrollados en formato de enseñanza remota, eran profesionales con más de 5 años de experiencia empresarial, que buscaban concretar un nuevo nivel de conocimiento práctico (para el caso de las especializaciones) y de visión empresarial y ejecutiva (para el caso de las maestrías).

El docente inicia la conversación con una breve presentación de la temática de la sesión, donde los invita a dejarse interrogar en su saber previo, a entrar en una zona de inestabilidad sobre lo aprendido para construir en conjunto y reorganizar su experiencia actual. Para ello, lanza una serie de preguntas a todos los estudiantes como pueden ser:

- ¿Qué encontraron en la lectura que más le

llamó la atención?

- ¿Qué cosas interroga, confirma o desinstala lo que ustedes saben hasta el momento de la temática?
- Al revisar las lecturas, ¿qué les trajo a la memoria de su práctica actual? ¿Confirma cosas, las complementa o las contradice?

Conforme inician los aportes de los estudiantes, el docente va tomando nota sobre las intervenciones para ir creando la malla de conocimientos que se van estableciendo, los puntos convergentes, divergentes o contradictorios que puedan surgir. Debe estar muy atento para que no se “enganchen” los participantes en puntos específicos, para mantener el flujo de la conversación manteniendo siempre en contexto y apertura los cinco elementos básicos del aula diflexiva: colaboración, cooperación, coordinación, comunicación y confianza, los cuales son declarados como base del desarrollo mismo del curso.

Es posible que al inicio del espacio de conversación los participantes sean algo tímidos para aportar a la discusión, por lo cual hay que mantener el espíritu propositivo y motivador del docente, que de manera permanente recuerda los cinco elementos básicos, reafirmando que toda intervención suma a la construcción colectiva que se hace. Cuando se alcanza esa “velocidad de crucero” donde se lleva la dinámica de exploración y descubrimiento de conocimientos nacidos desde la experiencia de los participantes, como desde la comprensión de las lecturas, es necesario comenzar a cerrar y armonizar desde el escenario intencional de aprendizaje y el mapa de ruta del docente, generalmente asistido por presentaciones previamente preparadas, para visualizar las nuevas ganancias teóricas y prácticas que conllevan la transformación de la clase en un *hub* de aprendizajes.

Con las reflexiones realizadas, las posturas identificadas y las tensiones que se pueden suscitar al interior de cada participante (que muchas veces no son visibles), se cierra la sesión de trabajo preguntando a los estudiantes ¿qué se llevan de la sesión?, ¿qué cosas los puso a pensar en su práctica profesional?, ¿qué cosas cambiaron de perspectiva? Inquietudes que preparan la siguiente interacción del curso al día

siguiente o para la siguiente sesión, creando expectativa de cómo será la próxima clase, donde se concretan diversos talleres que toman los conceptos intencionalmente situados, para aplicar y desafiar lo que inicialmente su experiencia les indicaba, para materializar nuevas distinciones, que no tienen otro propósito que expandir sus saberes previos y crear redes de conocimiento nuevas y ampliadas al interactuar con sus otros compañeros de curso.

El creador de esta palabra es el Ing. Andrés Ricardo Almanza Junco, quien ha dado los permisos formales para utilizarla en el desarrollo de este artículo.

El prefijo “co” indica “en compañía”, “en unión” y por lo tanto, en lectura de este artículo establece un marco de trabajo que privilegia la búsqueda de convergencias y conexiones entre los participantes para lograr perspectivas distintas a las iniciales.

Formado por el prefijo co y el verbo ordinare, derivado de ordo (orden, fila, rango), vocablo vinculado al verbo ordiri (ajustar). Tomado de: <http://etimologias.dechile.net/?coordinar>

## DISCUSIÓN

¿Cómo se aprende en red? Transformando los saberes previos con el fundamento epistemológico fundado en perspectiva sistémica, holística y ecológica profunda, se establece un paradigma pedagógico diferente a los conocidos a la fecha como son el conductista, el hermenéutico y crítico, donde el individuo se convierte en un descubridor de su entorno, para lo cual utiliza los recursos disponibles para crear redes de conocimiento y aprendizaje que van más allá de alcanzar objetivos específicos e individuales, esto es, consolidar un andamiaje que construye y articula estructuras, actividades o estrategias de apoyo que facilitan el aprendizaje (Gros y Mas, 2016).

Parafraseando a Gros y Mas (2016, p.57) “el aprendizaje en red no constituye por sí mismo ningún enfoque ni teoría pedagógica concreta, ya que bajo esta denominación se refiere a una multitud de experiencias, contextos y situaciones distintos”. Esto implica reconocer el ecosistema que se configura para facilitar y apalancar la experiencia de aprendizaje, donde ahora es el

estudiante quien lleva mucha de la “carga” sobre la formación y el aprendizaje. Esta experiencia que está apalancada por la generación de conocimiento de forma colaborativa, el intercambio de lecciones aprendidas, la convergencia entre lo físico y lo digital, lo personal y lo profesional, referencia un entorno sociotecnológico que potencia una práctica educativa más interdisciplinar y basada en el encuentro de saberes y perspectivas distintas, donde las diferencias son el insumo fundamental para hacer un ejercicio intelectual que conecta los teóricos tradicionales con las nuevas visiones y alternativas que se elaboran en red (Gros y Mas, 2016).

Aprender en red implica generar provocaciones intencionales por parte de los docentes, para sacar de la zona cómoda a los estudiantes, con el fin de interrogarlos a sí mismo sobre la realidad y las temáticas que se deben abordar. Lo anterior permite reconocer conexiones y estructuras conceptuales que marcan relaciones conocidas que se confirman a lo largo de los diálogos, explorar aquellas que pueden ser emergentes o novedosas, comoquiera que allí existen escenarios inexplorados que abren ventanas de aprendizaje que podrán ser profundizadas o no, considerando la dinámica de las conversaciones e intereses de los participantes.

Aprender en red es configurar en cada clase un hub de aprendizaje (Redecker et al., 2009), donde cada actor educativo puede aportar con su experiencia, saber y conocimiento, para darle forma a un concepto o perspectiva, el cual deberá ser organizado y articulado por el docente, quien reconociendo la malla de intereses de los estudiantes cruzados con las preguntas emergentes fruto de las reflexiones (así como aquellas sugeridas por el syllabus), logra darle forma a la experiencia de aprendizaje, donde las tecnologías de información y las comunicaciones no son el actor central, sino un affordance, esto es, prestación o posibilidad distinta que esta ofrece para concretar procesos de aprendizaje y crear espacios de reflexión colectiva, los cuales según Gibson (1979), no tienen que ser visibles, conocidos o deseables.

El aprendizaje en red, como fundamento del aula diflexiva, no se centra en los objetos de aprendizaje en un ambiente virtual de aprendizaje, sino en la dinámica y relaciones emergentes que

se pueden crear con ocasión de las provocaciones académicas y conceptuales, las cuales se articulan desde escenarios intencionales de diálogo dirigidos por el docente, donde la idea es que se susciten procesos de cuestionamiento de saberes previos, sorpresas y posturas particulares, bien surgidas desde los mismos estudiantes o derivadas por la planeación de dichos escenarios. De esta forma, la experiencia de aprender se hace más participativa y dirigida, más no limitada, donde se empodera al estudiante para que haga suyo el espacio de construcción colectiva.

## CONCLUSIONES

El aula diflexiva desarrolla un ciclo de aprendizaje que inicia con la provocación de las lecturas para situar el saber previo del estudiante, y desde allí, crear los quiebres o retos necesarios para interrogar la experiencia propia del participante, que generen inestabilidad e inquietud para explorar nuevas posibilidades y oportunidades que se abren desde este contexto.

Creada la inquietud, se hace necesario establecer las conexiones y desconexiones con la estructura de conocimiento previo, donde el docente, en su papel de facilitador, con preguntas provocadoras, habilita al estudiante para proponer alternativas o posturas diferentes que revelan una perspectiva distinta de la temática en estudio para concretar una nueva ganancia teórica y práctica relevante para sus intereses. De esta forma, el estudiante se apropia de una distinción, esto es, una lectura particular y diferente de la realidad que elabora sobre su conocimiento previo, siendo este último responsable de los impactos y resultados que generen por cuenta de su proceso (Reyes y Zarama, 1998).

El aula diflexiva es un proceso que implica desafíos tanto para el estudiante como para el docente. En el estudiante se busca crear un reto e incomodidad sobre lo que ha aprendido previamente, como una invitación a reconocer aspectos distintos de la realidad y abrirse a la oportunidad de sentirse caminando sobre arenas movedizas. Es un proceso, que cruza el umbral del interés personal, para transformarse en un reto personal, donde el único beneficiado será él. Sin esta disposición, sin la madurez necesaria para asumir el reto y sin el hábito de la lectura crítica y

especializada, el aula diflexiva tendrá pocos espacios para hacer la diferencia en el proceso de motivar ventanas de aprendizaje fuera de los contextos conocidos.

De otra parte, para el profesor el aula diflexiva le exige una preparación rigurosa de la temática, desarrollar el escenario intencional de aprendizaje donde pueda desconectar y conectar las ideas fundamentales de la temática, con el fin de generar conversaciones enriquecidas que vayan tejiendo una red de aprendizajes y saberes que terminen dando cuenta de la importancia y posibilidades que se plantean alrededor del tema de estudio. De igual forma, el docente debe preparar ayudas conceptuales para recoger y conectar las distintas vistas elaboradas por los estudiantes a manera de síntesis y como una excusa para encontrar tanto los aspectos convergentes, divergentes o complementarios que se hayan presentado a lo largo de la clase.

El aula diflexiva siguiendo las reflexiones de Dewey (1967), reconstruye o reorganiza la experiencia previa, con el fin de añadir y expandir el significado del saber previo. Esto supone no reproducir el conocimiento en el individuo, sino motivarlo a transformar algo, con el fin de adquirir habilidades y capacidades para enfrentar los retos sucesivos. Expandir la mente y crear espacios para pensar distinto, es concretar la experiencia del aprendizaje por descubrimiento, donde el docente con sus escenarios intencionales de aprendizaje desarrolla un entorno que encauce el esfuerzo necesario para cambiar y reinventar lo aprendido y se proyecte hacia adelante (Ruiz, 2013). Como se detalló en el aula diflexiva mantener de forma permanente reflexión e inferencia.

En definitiva, el aula diflexiva se concretan los desarrollos de Calvo (2017, p.71) cuando define la educación como un proceso de creación de relaciones posibles, donde las circunstancias cambiantes de las reflexiones del aula y la posturas distintas que se desarrollan habilitan espacios de conversaciones abiertas y motivadoras, que rompen con “el antagonismo entre el saber y la ignorancia, (...), la comprensión y la confusión, armonizándose de manera complementaria y holística a través del fluir del uno al otro” (Calvo, 2017, p.79). Esto es, “crear relaciones inéditas, todas posibles, algunas probables, pero ninguna preestablecida” (idem).



## REFERENCIAS

- Barkley, E., Cross, K. P. y Major, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario. Segunda Edición.* Madrid, España: Ediciones Morata.
- Brew, A. (2011). “Desaprender” mediante la experiencia. En Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (eds.) (2011) *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento.* Madrid, España: Narcea Ediciones. 109-122.
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela autoorganizada.* La Serena, Chile.: Editorial Universidad de La Serena.
- Capra, F. (2000). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos.* Tercera Edición. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración.* Santiago de Chile, Chile: Editorial Planeta Chilena S.A.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación.* Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Edmondson, A. y Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior.* 1, 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Espejo R. y Harden R. (1989). *The viable system model: interpretations and applications of stafford beer’s VSM.* Chichester, UK: John Wiley y Son.
- García, L., Ruiz, M. y García, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.* Madrid, España: Narcea Ediciones – Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception.* Boston: Houghton Mifflin
- Gros, B. y Mas, X. (2016). ¿Cómo aprender en red? En Gros, B. y Suárez-Guerrero, C. (eds.) (2016). *Pedagogía red. Una educación para tiempos de internet.* Barcelona, España: Ediciones Octaedro – Universitat de Barcelona. 55-76.
- Moyo, D. (2021). *How boards work and how they can work better in a chaotic world.* New York, USA.: Basic Books.
- Pasqualino, R. y Imwinkelried, G. (2016). *Seminarios. Aspectos metodológicos modernos para su dictado. Aprendizaje invertido.* XXXVIII Simposio nacional de profesores de Práctica profesional. Facultad de Economía y Administración. Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. [http://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2016/09/CECONTA\\_T2016\\_PASQUALINO\\_IMWINKELRIED\\_SEMINARIOS\\_APRENDAJE\\_INVERTIDO.pdf](http://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2016/09/CECONTA_T2016_PASQUALINO_IMWINKELRIED_SEMINARIOS_APRENDAJE_INVERTIDO.pdf)
- Redecker C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A. y Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe.* EUR 24103 EN. Luxembourg (Luxembourg): European Commission. JRC55629. Doi:10.2791/33043. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC55629>
- Reyes, A. y Zarama, R. (1998). The process of embodying: a re-construction of the process of learning. *Cybernetics y Human Knowing.* 5, 3. 19-33.
- Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R. y Camerer, C. (1998). Not so Different after All: A Cross-Discipline View of Trust. *The Academy of Management Review.* 23(3). 393-404. Doi: 10.5465/amr.1998.926617. <http://credit.ihmc.ens.fr/documents/trust%20management.pdf>
- Ruiz, G. (2013). *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo.* Foro de Educación. 11 (15). 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Vincent-Lancrin, S., Cobo, C. y Reimers, F. (eds.) (2022). *How Learning Continued during the COVID-19 Pandemic: Global Lessons from Initiatives to Support Learners and Teachers,* OECD Publishing. Paris, Francia. <https://doi.org/10.1787/bbeca162-en>