

GUÍA DE IMPLEMENTACIÓN DE AMBIENTES HÍBRIDOS: MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

MODELO DE AULA AMPLIADA
(*B-LEARNING*)

Educación en los actuales
entornos sociotécnicos

A. CLAUDIA ROZO SANDOVAL
N. PATRICIA MORENO GARCÍA



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



Primera edición, 2026

Helberth Augusto Choachí González
Rector

Paola Helena Acosta Sierra
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Marcela Duarte Fonseca
Secretaria General

A. Claudia Roza Sandoval
acrozoz@pedagogica.edu.co

N. Patricia Moreno García
moreno@pedagogica.edu.co
Autoras

Preparación editorial
Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

María Alejandra Uribe Cadena
Edición

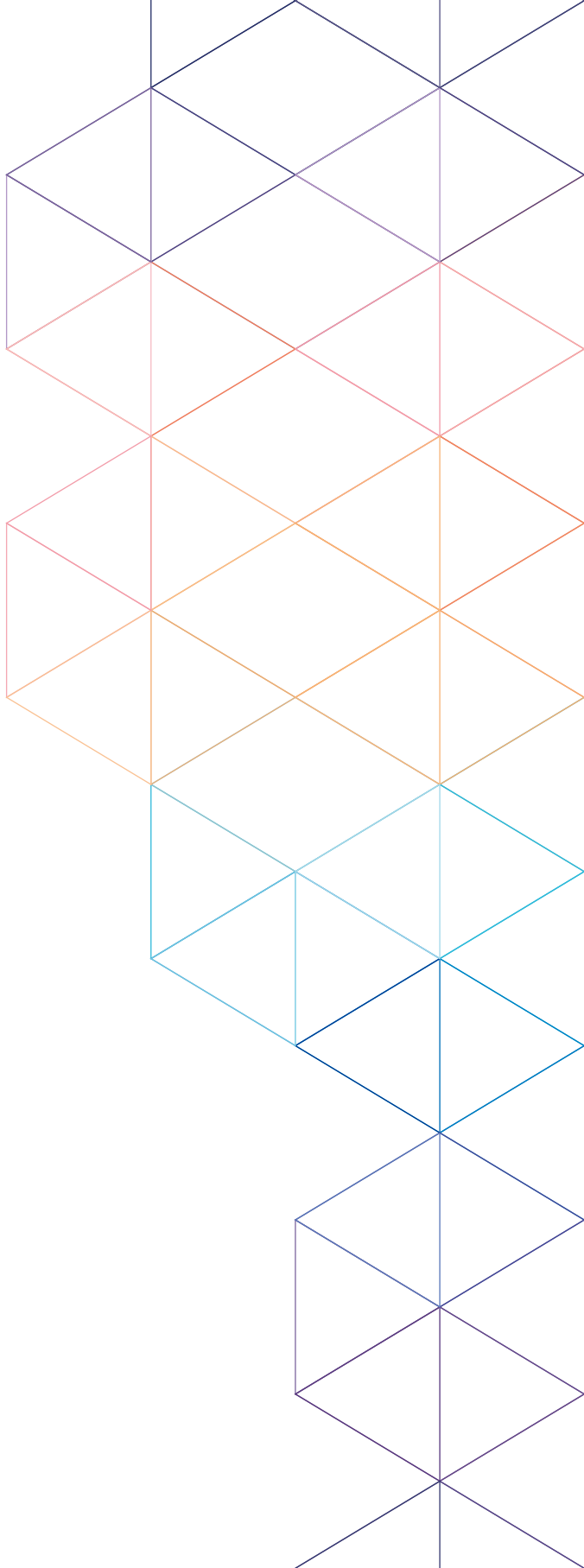
Martha J. Méndez
Corrección de estilo

Fredy Johan Espitia Ballesteros
Diseño y diagramación

Bogotá, D. C., 2026

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.

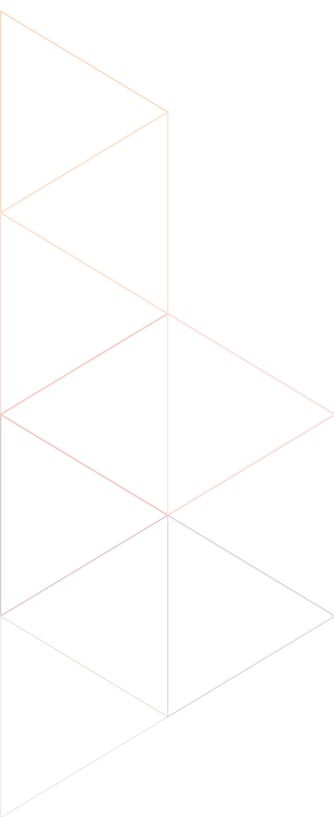
Prohibida la reproducción total o parcial de este material, sin la autorización por escrito de la Universidad Pedagógica Nacional.





Contenido

Presentación	4
Los ambientes híbridos en la MELE: el modelo de aula ampliada	6
1. Modelo de aula ampliada	8
1.1 Experiencia pedagógica	10
1.2 Componentes del modelo	10
1.3 Dimensiones del modelo	11
a. Dimensión pedagógica	12
b. Dimensión ambiente	12
c. Dimensión tecno-comunicativa	12
1.4. Diseño de los espacios académicos	13
2. Orientaciones para el diseño de los espacios académicos en el modelo de aula ampliada	15
2.1 Diseño pedagógico	16
a. Momentos claves por considerar en el diseño pedagógico	16
2.2 Diseño del ambiente	17
2.3 Diseño tecno-comunicativo	19
Referencias	21





Presentación



La Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (MELE) de la Universidad Pedagógica Nacional, como apuesta investigativa y de formación, se orienta hacia la reflexión crítica, la construcción conjunta y la transformación de la realidad educativa, mediante el análisis y los cambios en las prácticas pedagógicas, el estudio de los procesos de aprendizaje y de enseñanza de las lenguas extranjeras, concretamente francés, inglés y español como lengua extranjera, como programa de doble titulación, para el énfasis en Francés, con la Universidad de Nantes (Francia).

Adicional a lo anterior y en el marco de la política institucional se reconoce el interés por la regionalización de la oferta académica de la universidad (nuevos programas en distintas modalidades), la renovación de los programas de pregrado y posgrado, el fortalecimiento de la formación en investigación, las opciones de flexibilización e internacionalización (PDI 2022-2026), entre otros aspectos. En ese sentido, en la Facultad de Humanidades, concretamente en la maestría, se han desarrollado dos proyectos de facultad (2023-2, 2024-1, 2024-2, 2025-1) para construir una propuesta que articule las posibilidades de las tecnologías de información de base computacional con el desarrollo académico de la maestría.

En este contexto, se llevó a cabo un proceso de indagación y análisis que incluyó la revisión de programas de posgrado en modalidad distinta a la presencial (con base en los registros del SNIES), el análisis de artículos de investigación sobre ambientes híbridos publicados en revistas indexadas, el registro de uso y prácticas

pedagógicas de las profesoras y los profesores que se forman en la maestría con uso de tecnologías (mediante un *Google Forms*) y el estudio de las orientaciones del Ministerio de Educación sobre el tema. Todo esto sirvió de base para la formulación, el diseño y la implementación de los ambientes híbridos en la maestría, así como su pilotaje y evaluación en dos espacios académicos, que sirven de marco para presentar esta guía, con la que se busca orientar el diseño de otros espacios académicos, con el interés de renovar la oferta de la Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras y proyectarla a las regiones.

La guía presenta la apuesta metodológica de *aula ampliada* como la oportunidad de articular los distintos espacios de formación (en aula física y remota) centrados en la construcción de *experiencia pedagógica*, esto es, propiciar el encuentro con el saber, articular el debate, la argumentación, fomentar el espíritu investigativo y reflexivo teniendo en cuenta la estrategia de fortalecer *comunidades que aprenden*.

En la guía se hace una presentación de los “Ambientes híbridos: el modelo de aula ampliada”, el lugar de la experiencia pedagógica, los componentes, las dimensiones y, posteriormente, “El diseño de los espacios académicos”, la forma como se implementó el pilotaje y las orientaciones para el diseño.



Los ambientes híbridos en la MELE: el modelo de aula ampliada



El aula como un entorno sociotécnico concreto (Dussel, 2020) se configura alrededor de las diversas formas de relación con el saber, compromisos con los aprendizajes, estrategias pedagógicas y procesos de socialización, entre otras dinámicas allí presentes que tienen lugar en tiempos y espacios determinados que se suspenden o aíslan intencionalmente para construir experiencia pedagógica. En la actual condición de “conectividad” permanente, que también se instala en las aulas, la noción de “presencia” se hace más compleja al combinar espacios que comparten el encuentro físico con la proyección de la presencia de quienes se vinculan o “conectan” al espacio de formación, por medio de pantallas, plataformas y dispositivos que distribuyen sonidos, imágenes, textos y otras formas que implican también presencialidad.

En esa transformación de la materialidad del aula¹ pervive la interacción entre sujetos, saberes, deseos, espacios y artefactos, como lo advertían, entre otros, Latour (2005) y Van Dijk (2016), y se pone de presente la imbricación entre sujetos sociales y

1 Desde este enfoque se reconoce que el aula no solo opera como contenedor de interacciones; en cuanto ecosistema material, sus componentes físicos, tecnológicos y espaciales inciden en las dinámicas sociales, pedagógicas y cognitivas que tienen lugar en el espacio escolar (Contribuciones de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad, teoría del actor red, performatividad del aula y cultura material).

dispositivos o artefactos tecnológicos como una condición propia de la humanidad que, con las tecnologías actuales, se modifica por las condiciones de los entornos y objetos inmateriales, que también implican a la institución educativa.

Lo anterior permite señalar que en los *entornos sociotécnicos contemporáneos*² se vienen configurando modos de ser, estar y habitar el mundo (Haraway, 1985; Latour, 2005; Turkle, 2011; Hui, 2016, entre otros) que inciden también en los escenarios de socialización que incluyen a la institución educativa. En este contexto, se produce una especie de “desterritorialización” en los modos de habitar las aulas, posible por la infraestructura que proveen estas tecnologías, que modifica también el lugar del encuentro tradicional de la práctica educativa, así como los tiempos y los espacios dispuestos para ello, entendidos hasta ahora como “espacios de suspensión de la acción escolar” (Jan Masschelein y Maarten Simons [2014], citados en Dussel y Trujillo [2018]).

Para los autores citados, esos “espacios de suspensión” donde tradicionalmente se concentraba el trabajo de la cultura educativa, de los modos de enseñar, de las prácticas de reproducción social, de las formas de socialización específicas del aula y de la escuela, distantes de otras actividades cotidianas, en la actualidad comparten otras formas espaciotemporales y convergen con ellas. Esta condición sociotécnica nos convoca a trascender la visión instrumental de los dispositivos tecnológicos que se instalan en las aulas, en los ambientes y en los entornos educativos, así como a superar los enfoques deterministas que instrumentalizan tanto la educación como las tecnologías (Rozo-Sandoval y Rueda Ortiz, 2023).

En la MELE proyectar el desarrollo de ambientes educativos híbridos obliga a reflexionar críticamente sobre las posibilidades de estos entornos, analizar las implicaciones en las formas de enseñar y la incidencia en los aprendizajes; poner en el centro del trabajo docente las formas *como construimos experiencias pedagógicas, como propiciamos aprendizajes en estos ambientes y como comprendemos y abordamos las distintas formas de estar presentes* en los espacios de formación posgradual. Así, estos ambientes se constituyen como ampliaciones espaciotemporales que se componen y extienden entre los encuentros de aula tradicional y los que se producen apoyados por recursos de conectividad y comunicación (síncronos y asíncronos), a propósito del ejercicio formativo de los estudiantes que vivencian los entornos sociotécnicos contemporáneos.

2 Soportados en las tecnologías de la información y la comunicación de base computacional, articuladas a los desarrollos de las ciencias de la vida, sistemas informáticos y desarrollos de la inteligencia artificial, entre otros componentes que configuran la actual condición técnica, y que implica también a la educación.



1. Modelo de aula ampliada



El modelo de aula ampliada, que opera en la lógica de ambientes educativos híbridos, se concibe como un espacio donde se establecen relaciones entre pares, entre los sujetos y el saber, y entre humanos y no humanos, donde lo pedagógico, lo cognitivo, lo técnico, lo social y lo cultural confluyen para configurar experiencia pedagógica y propiciar distintos aprendizajes.

La figura 1 representa las distintas relaciones que median los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cuando convergen encuentros para la formación en espacios físicos y espacios digitales, a modo de esquema de los espacios sociotécnicos contemporáneos en los que se inscribe el modelo de aula ampliada.

1.1 Experiencia pedagógica

El eje articulador del modelo es la *experiencia pedagógica*, como vivencia subjetiva en la que las y los participantes se transforman, construyen sentidos en torno a sus procesos de formación, la reflexión e investigación sobre sus prácticas y las interacciones presentes en el aula ampliada. Se consideran tres dimensiones significativas en la configuración de esta experiencia, que tiene lugar en el espacio físico y en el digital:

» Presencia/cuerpo

La dimensión corporal y las formas de estar presente implican lecturas, comprensiones y manifestaciones del lenguaje verbal y no verbal en el espacio de aula.³

» Tiempos/encuentros

Encuentros que coinciden en tiempos y espacios (aula física), encuentros que se producen por medio de plataformas, con presencialidades remotas y sincrónicas, mediante dispositivos tecnológicos organizados para ello.

» Materialidad del aula ampliada

Coproducción de experiencias posibles por la configuración de *acontecimientos educativos*, esto es, situaciones intencionalmente formativas con significado y sentido para quienes intervienen en este ejercicio, por medio de plataformas, conexiones, dispositivos tradicionales y novedosos conectados con la experiencia que tiene lugar en el espacio de aula física.

1.2 Componentes del modelo

Con estas comprensiones, y como se observa en la figura 1, los componentes son: el maestro/la maestra, los/las estudiantes, el saber, las interacciones, los recursos educativos (tanto del aula física como del aula digital) y las herramientas tecnológicas que soportan el espacio digital.

El maestro/la maestra actúa como formadora, orientadora y proyecta las situaciones de aprendizaje que propician experiencias pedagógicas, formula procesos de evaluación; fomenta la interacción y retroalimentación entre pares e interpela el sentido de la enseñanza en los espacios híbridos.

3 Se alude a “manifestaciones” de la “presencialidad” por medio de emojis, avatares, *likes* y, en algunos casos, formas de ausencias presentes, por ejemplo, cuando no se enciende la cámara.

Los/las estudiantes participan activamente en la construcción de sus intereses de aprendizaje y en la comprensión de su proceso de formación posgradual, lo que implica el compromiso con la resolución de problemas investigativos para la transformación de sus prácticas pedagógicas. Este ejercicio formativo lo comparten con otros colegas, profesionales de la educación, interesados en resolver y aprender sobre problemáticas concretas. Aquí el desafío está en la configuración de comunidades de aprendizaje.

Los saberes en la formación constituyen el eje de la relación pedagógica y se establecen alrededor de conocimientos, habilidades y competencias que implican el reto de indagar, reflexionar, interpelar y articular las corrientes teóricas, conceptuales y metodológicas a problemáticas del ejercicio docente; esto en relación con asuntos más amplios de la educación y la pedagogía.

Las interacciones se producen tanto en el espacio de aula física como en el espacio digital, para promover situaciones de aprendizaje sobre los contenidos propios de cada espacio académico (teóricos y prácticos) que permitan el intercambio de ideas y la colaboración entre quienes participan en el espacio de formación. Se tiene en cuenta la *mediación pedagógica* como el reconocimiento de las posibilidades de los aprendizajes que se construyen socialmente en interacciones entre los sujetos sobre los saberes que intencionalmente se promueven en el entorno.

Recursos educativos y herramientas tecnológicas. La disposición de los recursos educativos, a propósito del desarrollo de los contenidos de los seminarios, se articula con el uso de recursos tecnológicos.⁴ Las herramientas tecnológicas, que soportan la posibilidad de los encuentros remotos, la creación de repositorios de recursos, el acceso a contenidos digitales y las actividades de comunicación en red, hacen parte del diseño pedagógico y de la posibilidad de construir experiencias de aprendizaje.

1.3 Dimensiones del modelo

Para el diseño de los espacios académicos híbridos en la maestría se trabajan tres dimensiones articuladas entre sí: pedagógica, ambiente y tecno-comunicativa. A partir de estos se potencia lo que Coll y Engel (2014) identifican como oportunidad para ampliar el espacio y el tiempo dedicado al aprendizaje, incorporar recursos y dispositivos que favorecen la interacción y la construcción de conocimiento

4 Véanse las contribuciones de Márquez (2022).

en contextos flexibles, adaptado a diferentes situaciones educativas. Estas dimensiones constituyen las bases para el diseño.

a. Dimensión pedagógica

Implica las subjetividades, las interacciones y los significados que se construyen en la experiencia formativa en torno a los saberes y conocimientos que median las relaciones entre docentes y estudiantes con base en los principios pedagógicos de la maestría: integralidad e interdisciplinariedad, flexibilidad y autonomía. Se apoya en la consolidación de *comunidades que aprenden*, a partir de los ejes y núcleos problemáticos que se propone la maestría, como espacios articuladores de los asuntos de indagación que organizan los intereses de aprendizaje y fortalecen los trabajos de investigación de los docentes en formación posgradual.

b. Dimensión ambiente

Considera las posibilidades de trabajo pedagógico en los espacios físico y digital, ya referido como ambiente híbrido, que se instala en el modelo de aula ampliada, como un *continuum* de la propuesta formativa para potenciar la experiencia pedagógica. Implica la identificación, por parte del docente, de las situaciones de aprendizaje, así como el lugar de los sujetos, de los materiales y las relaciones que tienen lugar en el ambiente para dar sentido a la experiencia.

Esta dimensión demanda considerar factores externos al propio ambiente (hábitos de lectura y escritura, suficiencia lingüística del énfasis, habilidades de colaboración, entre otras).

c. Dimensión tecno-comunicativa

Posibilita la consolidación del entorno híbrido, es decir, la estructura de comunicación y de tecnologías que permiten transitar por el espacio de aula ampliada, donde tiene lugar la experiencia educativa; en esta dimensión es relevante la disposición de recursos (conectividad, plataformas, soportes en el aula física y digital) para fortalecer las interacciones, y los procesos de mediación.

Esta dimensión también demanda el acompañamiento institucional, tanto en términos de soporte técnico como de formación docente, de manera que las decisiones tecno-pedagógicas se alineen con los propósitos formativos del programa.

Las tres dimensiones operan de manera articulada para fortalecer los espacios de formación de los estudiantes de la MELE.

1.4 Diseño de los espacios académicos

Las orientaciones que se presentan para el diseño de los espacios académicos en el modelo de aula ampliada consideran los resultados de la implementación de dos espacios académicos de la MELE, por medio de los cuales se identificaron y realizaron ajustes y adecuaciones a la propuesta inicial.

Durante este trabajo se desarrollaron tres fases:

- » Fundamentación sobre los entornos *b-learning*, híbridos, y los entornos sociotécnicos en educación;
- » identificación, análisis de las condiciones de la maestría y de los espacios académicos susceptibles de pilotaje;
- » desarrollo, diseño y evaluación de espacios académicos de la maestría que constituyen el soporte de esta guía.

Las tareas necesarias para el diseño y la evaluación de los dos seminarios de la maestría se muestran en la figura 2.

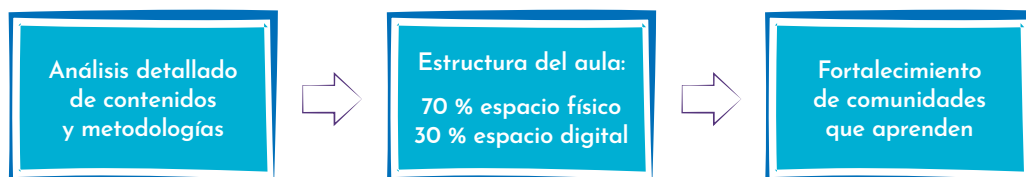


Figura 2. Criterios para el diseño de los seminarios

Fuente: elaboración propia.

Como se registra en la figura 2, en línea con Salinas (2012), al integrar en la experiencia de aula los espacios físicos y digitales se promueve la flexibilidad, la personalización, la colaboración y el aprendizaje autónomo, lo que permite a los/las estudiantes consolidar sus procesos de apropiación y desarrollo de aprendizajes.

Para efectos del diseño de los seminarios se tuvo en cuenta el porcentaje de trabajo en cada uno de los entornos, el análisis detallado de los contenidos y sus metodologías para identificar y diseñar las distintas estrategias de trabajo

pedagógico, orientadas a fortalecer las *comunidades que aprenden*, en línea con el interés de fortalecer las habilidades investigativas de los docentes que se forman en la maestría.

Momentos de encuentro en el aula ampliada

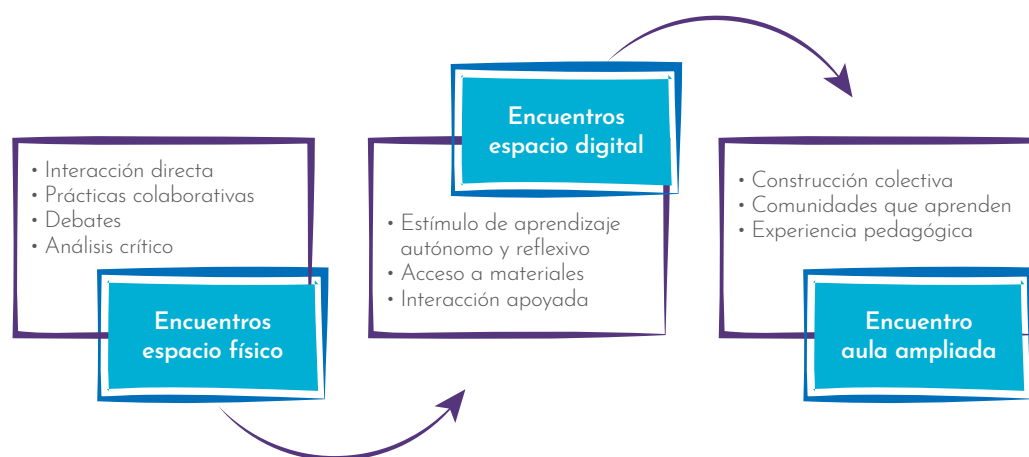


Figura 3. Encuentros en aula ampliada

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la figura 3, cada espacio se proyecta a partir del encuentro, con algunas estrategias de trabajo educativo que consideran los entornos socio-técnicos disponibles.

Para la selección de los recursos educativos por emplear en los diferentes espacios, se identifican algunos criterios:

- » Relevancia temática de los recursos;
- » adecuación al tema y al contexto;
- » disponibilidad, de acuerdo con la estructura real de las regiones;
- » posibilidades para el análisis crítico de las prácticas;
- » posibilidades del recurso para fomentar relaciones;
- » accesibilidad.

2. Orientaciones para el diseño de los espacios académicos en el modelo de aula ampliada

• • • •

Las orientaciones se formulan teniendo en cuenta las tres dimensiones que constituyen el modelo de aula ampliada (figura 4).

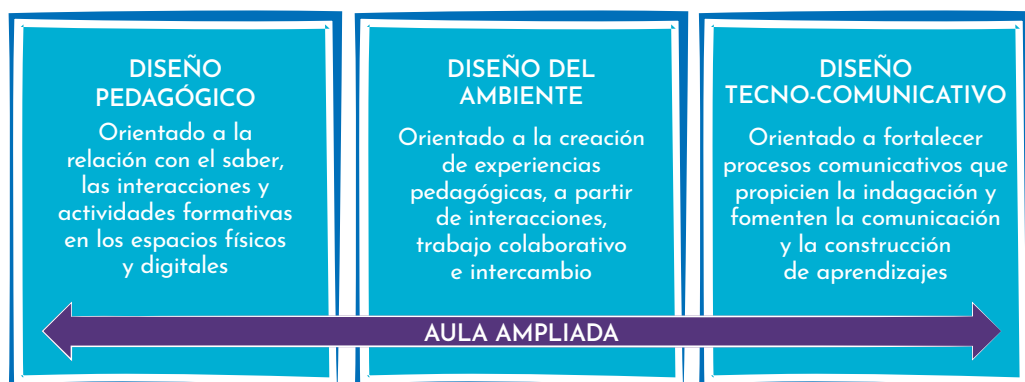


Figura 4. Dimensiones para el diseño del modelo

Fuente: elaboración propia.

Las dimensiones que configuran el modelo de aula ampliada orientan el trabajo del diseño para la organización de los espacios académicos y se formulan en consonancia con las dimensiones propuestas en la fundamentación.

2.1 Diseño pedagógico

El diseño pedagógico de los espacios académicos se concibe como una práctica situada que articula los distintos momentos y modalidades del proceso formativo. Desde esta perspectiva, el diseño trasciende la lógica de la planeación técnica y esquemática y se sitúa en un enfoque pedagógico que reconoce la relación con el saber, las interacciones y las actividades formativas en los espacios físicos y digitales. Igualmente, reconoce la diversidad de trayectorias, saberes y contextos de los participantes, así como la complejidad de los entornos educativos contemporáneos.

Esta propuesta considera las particularidades del aula ampliada como un escenario en donde convergen distintas formas de presencia, interacción y construcción de sentido y se busca consolidar comunidades académicas que aprenden, investigan y transforman conjuntamente, mediante la integración de actividades presenciales, sincrónicas y asincrónicas que dialogan entre sí, respetando los ritmos, intereses y contextos de los participantes.

a. Momentos clave por considerar en el diseño pedagógico

- » Definición de objetivos de aprendizaje que orienten el desarrollo del seminario, teniendo en cuenta los encuentros presenciales y los encuentros en el aula ampliada.
- » Selección y organización de contenidos, diferenciando aquellos que pueden abordarse de manera autónoma por medio de plataformas digitales, de aquellos que se desarrollan en el aula física. Para ello se emplearán diferentes formatos para la lectura y comprensión de textos, tales como documentos en el PDF, lecturas en voz alta, infografías, podcasts, entre otros.
- » Diseño de secuencias didácticas integradoras que articulen metodologías y modalidades de interacción, mediante la implementación de actividades asincrónicas (lecturas, foros, videos), sincrónicas (debates, análisis de casos, talleres) y presenciales (experiencias prácticas, síntesis colaborativa, trabajo de campo) (figura 5).

DISEÑO PEDAGÓGICO

Consolidación de la experiencia pedagógica.
Relación con el saber, las interacciones y las mediaciones

Defina objetivos de aprendizaje y considere encuentros en aula física y remota.

1

2

Identifique los contenidos a desarrollar en aula sincrónica y en aula física.

Diseñe secuencias didácticas integradoras: asincrónicas (lecturas, foros, videos, otros) y sincrónicas (debates, talleres, otros).

3

Figura 5. Diseño pedagógico

Fuente: elaboración propia.

2.2 Diseño del ambiente

El diseño del ambiente propone una organización del entorno educativo que integra recursos, estrategias y espacios, tanto físicos como digitales, para facilitar la construcción compartida de saberes. Igualmente, reconoce la importancia de crear condiciones que promuevan la participación, el diálogo pedagógico y el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, en consonancia con los principios de inclusión, diversidad y la co-construcción de conocimiento.

En coherencia con la apuesta formativa e investigativa del programa, esta dimensión se orienta a la creación de experiencias pedagógicas a partir de interacciones, trabajo colaborativo e intercambio. En este sentido, se privilegia una lógica de diseño que responda a las necesidades *socioeducativas*, que favorezca el aprendizaje situado, el reconocimiento mutuo y el fortalecimiento de vínculos formativos significativos.

Comprende los siguientes componentes (figura 6):

- » Identificación de situaciones de aprendizaje, en los espacios para fortalecer la experiencia formativa.
- » Fomento de distintas formas de participación (oral, escrita, visual) que favorezcan el análisis crítico y la expresión de saberes diversos.
- » Implementación de diversas estrategias de evaluación, como rúbricas para la evaluación, autoevaluación y coevaluación de los aprendizajes; proyectos, portafolios y presentaciones que hagan evidente el aprendizaje significativo.
- » Fomento de la interacción entre estudiantes presenciales y virtuales mediante el desarrollo de actividades y la creación de espacios compartidos en línea, que propicien el intercambio de saberes y experiencias.

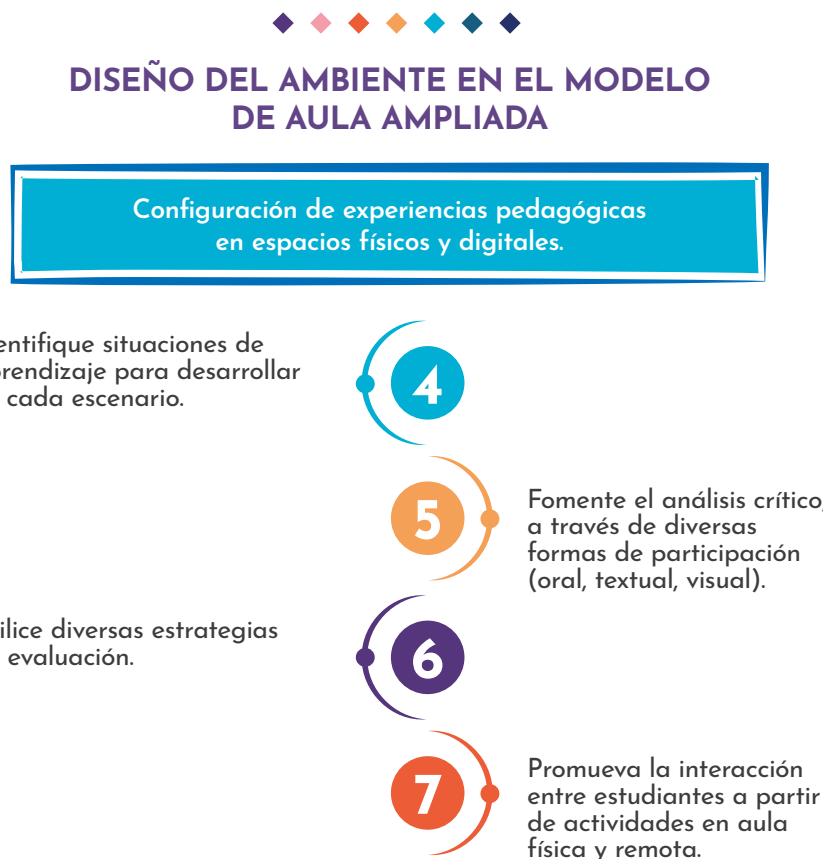


Figura 6. Diseño del ambiente en el modelo de aula ampliada.

Fuente: elaboración propia.

2.3 Diseño tecno-comunicativo

El diseño tecno-comunicativo articula el uso pedagógico, ético y crítico de las tecnologías con los procesos formativos, con el propósito de enriquecer las prácticas educativas y transformar los escenarios de enseñanza y aprendizaje. Así, la tecnología no se incorpora como un recurso instrumental aislado, sino como un mediador de nuevas formas de interacción, producción de sentido y construcción de conocimiento.

Este diseño se orienta a favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas, reflexivas y colaborativas; fortalecer los vínculos entre docentes y estudiantes; ampliar los escenarios de intercambio académico y construir comunidades de aprendizaje sostenidas en prácticas situadas, éticas y dialógicas. Se trata, así, de consolidar un enfoque que valore las tecnologías como parte constitutiva de los entornos formativos contemporáneos, sin perder de vista las tensiones, las desigualdades y los desafíos que su uso implica.

Esta dimensión se concreta en (figura 7):

- » Selección de herramientas tecnológicas que favorezcan la participación crítica y significativa, teniendo en cuenta la consolidación de comunidades que aprenden.
- » Promoción del diálogo pedagógico y la interacción por medio de espacios digitales que fortalezcan la capacidad argumentativa, analítica y crítica de los/las estudiantes, reconociendo sus saberes, contextos y formas de aprender.
- » Fomento de la indagación reflexiva como práctica de investigación que permita cuestionar, analizar y transformar el quehacer educativo.
- » Generación de espacios de socialización (seminarios, encuentros virtuales, foros de investigación) que motiven el intercambio de ideas, la construcción y presentación de investigaciones, individuales y colectivas.



DISEÑO TECNO-COMUNICATIVO

Fortalecimiento de interacciones y procesos de mediación

Seleccione herramientas tecnológicas que contribuyan los aprendizajes y la consolidación de comunidades que aprenden.

8

9

Promueva la construcción de conocimiento y la capacidad analítica y argumentativa de los estudiantes a partir de la interacción y el diálogo.

Fomente la investigación teniendo en cuenta la indagación reflexiva de la práctica docente.

10

11

Propicie espacios de socialización.

Figura 7. Diseño tecno-comunicativo

Fuente: elaboración propia.

El diseño y desarrollo del modelo de aula ampliada para la maestría constituye una posibilidad de trabajo académico que busca proyectar la presencia del programa de posgrado en otras regiones, al tiempo que actualiza las discusiones y las prácticas de formas de enseñar y de aprender, que articulan la presencialidad tradicional con otras formas de estar presente.



Referencias



- Coll, C. y Engel, A. (2014). Making meaning through joint activity in Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) settings: The interplay between content-related and activity-related talk. *Anales de Psicología*, 30(3), 818-831.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa*, 15, 1-16.
- Dussel, I. y Trujillo, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40 [número especial], 142-178.
- Haraway, D. J. (1985). A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. *Socialist Review*, 15(2), 65-108.
- Hui, Yuk. (2016). *The question concerning technology in China: An essay in cosmotechnics*. Urbanomic/Sequence Press.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor red*. Manantial.
- Márquez, A. (2022). *La Rueda del DUA_V3 2022. Actualización de recursos para derribar barreras a la participación*. <https://www.antonioamarquez.com/la-rueda-del-dua-recursos-para-derribar/>

- Rozo Sandoval, C. y Rueda Ortiz, R. (2023). Educación superior en el contexto de la digitalización: retos, tensiones y posibilidades pedagógicas. *Nómadas*, 56.
- Salinas, J. (2012). *Innovación docente y uso de las TIC en educación superior*. Editorial Ariel.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books
- Universidad Pedagógica Nacional. (2023). *Plan de Desarrollo Institucional 2020-2026: Generación de Maestras y Maestros por la Verdad, la Paz y la Vida* (versión armonizada).
- Van Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad, una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.



**Maestría en Enseñanza
de Lenguas Extranjeras**
Departamento de Lenguas
Facultad de Humanidades
Universidad Pedagógica Nacional

Dirección
Calle 72 n.º 11-86, Edificio A.
Bogotá D. C., Colombia

Teléfono
(601) 594 1894 ext. 196, 197, 206

Correos electrónicos
correspondenciadle@pedagogica.edu.co
dle@pedadodica.edu.co



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL