



Caracterización de la jerga docente en escenarios de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza, Colombia

Characterization of teaching jargon on scenarios of technological mediation of teaching processes, Colombia

Caractérisation du jargon enseignant dans les scénarios de médiation technologique des processus d'enseignement, Colombie

Walter Martínez¹



<https://orcid.org/0000-0001-9175-9829>

Universidad Antonio Nariño, Bogotá - Bogotá, Colombia
wamartinez42@uan.edu.co (correspondencia)

Ronald González



<https://orcid.org/0000-0001-7910-2015>

Universidad Antonio Nariño, Bogotá - Bogotá, Colombia
sigrodan@uan.edu.co

DOI : <https://doi.org/10.35622/j.ro.2025.01.001>
Recibido: 17-09-2025 / Aceptado: 17-10-2025 / Publicado: 1-11-2025

Resumen

La jerga docente ha experimentado transformaciones derivadas de la mediación tecnológica de los procesos educativos. En ese sentido, este artículo tiene como objetivo caracterizar la transformación de la jerga de los docentes de la Institución Educativa Chiloé entre los años 2020 y 2024 a partir de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza. La investigación implementa una metodología cualitativa de tipo descriptivo e interpretativo. El corpus está compuesto por veinte clases de docentes de primaria (diez presenciales y diez virtuales), observadas entre los años 2020 y 2024. La información se analizó a partir de cuatro criterios lingüísticos: sociolingüística (jerga docente y lenguas en contacto), semántica (neologismos y desplazamientos semánticos), pragmática (recontextualización de expresiones y presuposiciones e implicaturas) y sintaxis (orden de las palabras y construcciones no convencionales). Los resultados evidencian una transformación de la jerga docente, caracterizada por la integración de nuevos términos tecnológicos, la reinterpretación

¹ Docente oficial de educación básica, profesional y posgradual.

de conceptos pedagógicos tradicionales, y la adaptación de las estrategias comunicativas según las condiciones interactivas de los entornos digitales. Además, se afianza la premisa de una creciente hibridación discursiva entre la oralidad pedagógica tradicional y las nuevas formas de comunicación mediadas por la tecnología. Se concluye que la mediación tecnológica ha impactado la jerga docente, con el surgimiento de neologismos, cambios semánticos y adaptaciones discursivas que reflejan la transformación de las prácticas pedagógicas hacia entornos digitales.

Palabras clave: discurso pedagógico, enseñanza, jerga docente, mediación tecnológica, sociolingüística.

Abstract

Teacher jargon has undergone transformations resulting from the technological mediation of educational processes. In this regard, this article aims to characterize the transformation of teachers' jargon at Chiloé Educational Institution between 2020 and 2024, based on the technological mediation of teaching processes. The study employs a qualitative, descriptive, and interpretive methodology. The corpus consists of twenty primary school lessons (ten in-person and ten virtual) observed between 2020 and 2024. The data were analyzed according to four linguistic criteria: sociolinguistics (teacher jargon and languages in contact), semantics (neologisms and semantic shifts), pragmatics (recontextualization of expressions, presuppositions, and implicatures), and syntax (word order and non-conventional constructions). The results reveal a transformation of teacher jargon characterized by the incorporation of new technological terms, the reinterpretation of traditional pedagogical concepts, and the adaptation of communicative strategies to the interactive conditions of digital environments. Furthermore, the findings confirm a growing discursive hybridization between traditional pedagogical orality and new forms of communication mediated by technology. It is concluded that technological mediation has impacted teacher jargon through the emergence of neologisms, semantic changes, and discursive adaptations that reflect the transformation of pedagogical practices toward digital environments.

Keywords: pedagogical discourse, teaching, teacher jargon, technological mediation, sociolinguistics.

Résumé

Le jargon enseignant a connu des transformations découlant de la médiation technologique des processus éducatifs. Dans ce contexte, cet article vise à caractériser la transformation du jargon des enseignants de l'Institution Éducative Chiloé entre 2020 et 2024, à partir de la médiation technologique des processus d'enseignement. La recherche adopte une méthodologie qualitative de type descriptif et interprétatif. Le corpus est constitué de vingt cours d'enseignants du primaire (dix en présentiel et dix en virtuel), observés entre 2020 et 2024. Les données ont été analysées selon quatre critères linguistiques : sociolinguistique (jargon enseignant et contact des langues), sémantique (néologismes et déplacements sémantiques), pragmatique (recontextualisation d'expressions, présupposés et implicatures) et syntaxe (ordre des mots et constructions non conventionnelles). Les résultats montrent une transformation du jargon enseignant, marquée par l'intégration de nouveaux termes technologiques, la réinterprétation de concepts pédagogiques traditionnels et l'adaptation des stratégies communicatives aux conditions interactives des environnements numériques. De plus, la recherche confirme une hybridation discursive croissante entre l'oralité pédagogique traditionnelle et les nouvelles formes de communication médiées par la technologie. En

conclusion, la médiation technologique a influencé le jargon enseignant à travers l'apparition de néologismes, de changements sémantiques et d'adaptations discursives qui reflètent la transformation des pratiques pédagogiques vers des environnements numériques.

Mots-clés: discours pédagogique, enseignement, jargon enseignant, médiation technologique, sociolinguistique.

INTRODUCCIÓN

La jerga profesional, entendida como el conjunto de expresiones, modismos, tecnicismos y formas de comunicación propias del quehacer pedagógico, forma un universo discursivo que media las relaciones entre el saber, el poder y la cultura en el aula de clases (Bernstein, 2003). La jerga docente, especialmente en contextos tecnológicos, tiene una importancia significativa porque puede facilitar la comprensión de conceptos entre profesores y estudiantes. Su desconocimiento, por el contrario, puede generar inseguridad, malentendidos y resistencia a la adopción de nuevas tecnologías en la enseñanza. En el área de la educación mediada por la tecnología, la jerga de los docentes va más allá de su función comunicativa y se constituye como un sistema de significados compartidos que estructura, organiza y condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cazden, 2021, Van Dijk, 2019). En esa misma línea, la incorporación de la mediación tecnológica en los procesos de enseñanza ha reconfigurado los modos de interacción, representación y transmisión del conocimiento. La mediación tecnológica no solo cambia los canales de comunicación, sino que modifica el entramado simbólico del aula, mutando los roles, los tiempos de acción, los espacios de desarrollo, los discursos y por supuesto, la jerga (Coll et al., 2010; Salinas, 2020). Estudiar estos procesos es apremiante para entender cómo las tecnologías educativas reconfiguran las prácticas del educador, sus estilos de comunicación y los elementos epistemológicos que direccionan la enseñanza (Cabero-Almenara 2020, Hodges et al., 2020).

Algunas investigaciones han abordado el problema de la transformación de la jerga docente en contextos tecnológicos. Por ejemplo, García Pinilla (2023) analiza cómo los docentes de algunas instituciones en Colombia utilizan y apropian las herramientas tecnológicas para mejorar los procesos comunicativos y la motivación del estudiantado, aspecto relevante en la investigación y desarrollo pedagógico actual que se presenta actualmente en el país. También destaca Herman (2019) con su desmitificación de la jerga *EdTech* con la premisa de que los educadores no se sientan alineados por el vocabulario técnico que trae consigo el vocabulario académico vinculado con la mediación tecnológica. Con ello se busca, distanciar a los profesores de miedos y prevenciones que significa el acercamiento a la forma comunicativa que traen consigo las tecnológicas educativas. Finalmente, Koehler et al. (2013) desarrollan ampliamente el concepto de modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) que explica los conocimientos básicos que necesita un educador para integrar de forma eficaz sus procesos de enseñanza a la mediación tecnológica. Para ello, se basa en la creciente interacción que se ha establecido entre contenidos curriculares, pedagogía y tecnología, aspectos más que actuales, ante la permanente necesidad de integrar saberes tecnológicos en el aula de clases y en la interacción con los estudiantes.

Estudios relacionados con la jerga docente datan de la presente década. Investigaciones encaminadas a explorar la relación entre este fenómeno sociolingüístico y la mediación tecnológica son nulos. De ahí que se vuelve pertinente explorar, como objeto de estudio, la relación entre estas dos variables de análisis en los procesos de enseñanza. Si el lenguaje del

docente es un vehículo para construir sentido y orientar la actividad pedagógica, entonces su transformación en contextos mediados tecnológicamente puede tener implicaciones profundas en la naturaleza de la enseñanza, la gestión del conocimiento y la interacción con los estudiantes (Warschauer, 2011, Wertsch, 1998). Las tecnologías en la educación no solo alteran el canal, sino también el contenido y la forma del discurso que posibilita la jerga, introduciendo neologismos, desplazamientos semánticos, cambios pragmáticos y reconfiguraciones sintácticas que modifican el ethos comunicativo del profesorado (Scolari, 2018).

Bajo estas premisas, es imperativo abordar la comprensión de la jerga docente mediada por las tecnologías a partir de:

1. La jerga docente como práctica lingüística situada: la jerga docente es entendida como manifestación del lenguaje que se desarrolla al interior de una comunidad discursiva profesional (los docentes) (Martínez Ruiz, 2025). Esta jerga incluye diferentes manifestaciones discursivas: tecnicismos pedagógicos, expresiones idiomáticas del aula, recursos retóricos propios de la enseñanza y una construcción del discurso que responde a necesidades didácticas particulares (Bernstein, 2003, Gee, 2015). En este orden de ideas, la jerga docente va más allá de ser un simple repertorio léxico, es una forma de codificación del conocimiento profesional que estructura la relación entre el docente, el contenido y el estudiante. Desde una perspectiva sociolingüística, las jergas profesionales son una afiliación identitaria, pero al mismo tiempo son un mecanismo de exclusión y de jerarquización del saber (Wardhaugh & Fuller, 2021). La jerga, en tal sentido, debe entenderse como una práctica discursiva situada, enmarcada en contextos sociales, culturales e institucionales específicos, y permeada por las dinámicas de poder y autoridad propias del ámbito educativo (Fairclough, 2013).
2. Mediación tecnológica de los procesos de enseñanza como configuradora de nuevas prácticas discursivas: la llegada de las tecnologías digitales educativas a los procesos de enseñanza no solo ha transformado los medios a través de los cuales se imparte la educación, sino que han propiciado nuevas formas de pensar, estructurar y comunicar el conocimiento (Coll et al., 2010; Salinas, 2020). La mediación tecnológica de los procesos de enseñanza implica, desde esta perspectiva, una reconfiguración de los discursos del aula, en el que el lenguaje y la jerga se adapta a nuevas condiciones de producción, circulación y recepción de los saberes (Scolari, 2018). La virtualización, particularmente entre los años 2020 al 2022, aceleró estos procesos, promoviendo la aparición de nuevos términos léxicos y pragmáticos vinculados al entorno digital (Hodges et al., 2020). Conceptos como “compartir pantalla”, “mute”, “*linkear*” o “abrir y cerrar pantalla o micrófono” se integraron rápidamente al discurso docente, generando un campo léxico emergente que se articula con formas previamente construidas del lenguaje pedagógico. Desde el enfoque de la mediación sociocultural (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998), la tecnología no actúa como un agente neutral, sino como un instrumento semiótico que transforma la actividad cognitiva y comunicativa, de tal forma que las tecnologías digitales reconfiguran no solo la forma del discurso, sino también sus significados, intenciones y modos de interacción. De ahí que la jerga del discurso docente pedagógico esté en permanente transformación y que los procesos de enseñanza que el profesor ejecuta estén profundamente marcados por la mediación tecnológica.

3. La transformación del discurso docente pedagógico a partir del contacto de la jerga docente y la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza en la era digital: La relación entre jerga docente y mediación tecnológica de los procesos de enseñanza configura un espacio discursivo híbrido, en el cual se producen fenómenos lingüísticos particulares: neologismos, desplazamientos semánticos, cambios en los actos de habla, reformulaciones sintácticas y recontextualizaciones de expresiones tradicionales (Crystal, 2019; Warschauer, 2011). Estas transformaciones señalan una adaptación del discurso pedagógico a los nuevos entornos comunicativos (Mercado Borja et al., 2023). Desde la perspectiva del análisis del discurso, estos cambios deben interpretarse no solo como cambios lingüísticos, sino como indicadores de una reestructuración más profunda de los entornos educativos: el paso de una enseñanza centrada en la presencialidad a una enseñanza mediada por las tecnologías que impone nuevas formas de interacción temporales, espaciales y relacionales (Fairclough, 2006; Van Dijk, 2019).

Ahora bien, el estudio de la jerga docente es importante, porque ayuda a comprender las dinámicas del discurso escolar, así como a visibilizar cómo las prácticas lingüísticas reproducen o transforman estructuras de conocimiento y autoridad en contextos educativos. Caracterizar la jerga docente permite comprender las dimensiones culturales de la educación en tanto que, el discurso docente es un vehículo a través del cual se construyen y reproducen prácticas pedagógicas. Al examinar este lenguaje, investigadores y profesionales pueden descubrir cómo los docentes conceptualizan el aprendizaje, definen sus roles y gestionan las complejidades de los sistemas educativos. Además, desde la perspectiva sociolingüística, la jerga docente funciona como un indicador de identidad profesional y pertenencia e inclusión comunitaria. Sin embargo, la jerga docente también puede ser responsable de procesos de exclusión, ya que limita la comunicación con estudiantes, padres de familia y otros actores educativos. Por lo tanto, la caracterización de la jerga permite identificar posibles barreras a la colaboración y brinda oportunidades para mejorar la inclusión en el discurso educativo. A partir de lo mencionado, el presente estudio tiene como objetivo caracterizar la transformación de la jerga de los docentes de la Institución Educativa Chiloé entre los años 2020 y 2024, a partir de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza y desde las funciones comunicativas del lenguaje (Bajtin, 1989; Jakobson, 1984) que explorarán el uso del fenómeno sociolingüístico de la jerga desde la interacción docente y estudiantes, particularmente, desde las funciones referencial, expresiva, conativa, metalingüística y fática, que son de alta recurrencia en la forma como se establecen los actos de habla en el desarrollo de las clases. Este análisis es crucial para comprender cómo las tecnologías no solo median la enseñanza, sino que también intervienen en los modos de decir y de significar lo pedagógico. La caracterización de la jerga en este contexto permite identificar los desplazamientos lingüísticos y discursivos que han emergido con la digitalización de las clases, así como las continuidades y rupturas respecto del discurso pedagógico que se desarrolla de forma tradicional en el aula de clases. Esta comprensión tiene implicaciones significativas para la formación docente, el diseño de materiales didácticos y el desarrollo de políticas educativas sensibles a los nuevos escenarios tecnológicos y sociolingüísticos

METODOLOGÍA

Este estudio es de carácter cualitativo, con un enfoque descriptivo e interpretativo que caracteriza la transformación de la jerga docente en contextos de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza. La elección de esta metodología responde al interés por

explorar significados, usos lingüísticos, desplazamientos semánticos y reconfiguraciones pragmáticas desde una perspectiva contextualizada y situada (Denzin & Lincoln, 2018; Flick, 2023). El estudio constó de tres fases que abordan planteamiento metodológico, recolección y análisis de datos.

Fase 1. Planteamiento metodológico

Diseño metodológico

Se adoptó un diseño metodológico cualitativo, descriptivo, con un corte de análisis documental y de observación, centrado en una institución educativa pública del municipio de Soacha, Cundinamarca, en Colombia (Merriam & Tisdell, 2016).

Diseño del instrumento

Para poder caracterizar la transformación de la jerga docente, se construyó una matriz de observación a partir de criterios y descriptores lingüísticos. Los criterios y descriptores tuvieron un primer aval en su construcción con el aporte de seis expertos doctores en Educación y Comunicación de las escuelas de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia que los corrigieron a partir de los saberes propios de su área. Así mismo, se adelantaron diez observaciones con docentes del Colegio Chiloé, pero que no eran focalizados por los criterios de inclusión, para hacer una prueba piloto que le diera mayor validez al instrumento metodológico. Posteriormente, fueron afianzados a partir de la lectura de diez autores Bajtín (1989), Bernstein (2003), Bourdieu (1979), Bourdieu (1992), Chomsky (1957), Fishman (1977), Goffman (1959), Grice (1975), Lavob (1972), Leech (1983) y Schegloff (2007) de marcada trayectoria en el campo de la lingüística y la sociolingüística y se hizo un proceso de revisión iterativa con docentes del Doctorado en Educación de la Universidad Antonio Nariño, hasta alcanzar la validez requerida en el estudio.

Población participante

Para esta investigación fueron seleccionados veinte profesores de la Institución Educativa Chiloé con once años de experiencia en dicho colegio (desde el año de su fundación en 2015) y experiencia adicional previa.

Fase 2. Recolección de datos

Técnica de recolección de información

La información se obtuvo mediante una observación participante a través de la revisión documental de las veinte clases seleccionadas, con el instrumento denominado “Matriz de observación de la transformación de la jerga docente en la I.E. Chiloé”, construido a partir de las necesidades conceptuales identificadas en el contexto escolar y que permitió registrar manifestaciones verbales relevantes, características del discurso docente y elementos de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza que inciden en la comunicación. Se diligenció un protocolo de registro lingüístico en el que se categorizaron en una matriz creada en *Microsoft Excel* los actos de habla de los docentes en sus clases, a partir de los criterios lingüísticos definidos. La técnica de recolección de información surtió un efecto de triangulación teórica a través de un marco conceptual basado en las funciones comunicativas del lenguaje (Bajtín, 1989; Jakobson, 1984). Al mismo tiempo, se adelantó un proceso de

corroboración cruzada para fortalecer la validez interna del estudio y enriquecer la interpretación de los datos (Creswell & Poth, 2018).

Criterios de inclusión y exclusión

Como criterios de inclusión y exclusión se tuvieron en cuenta los relacionados en la Tabla 1.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión de docentes focalizados

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Vinculación desde el año 2020 o anterior	Vinculación posterior al año 2021
Formación profesional o posgradual relacionada con tecnologías educativas	Formación profesional o posgradual diferente a tecnologías educativas
Vinculación laboral de planta con la Secretaría de Educación de Soacha	Vinculación laboral diferente de planta con la Secretaría de Educación de Soacha
Diligenciamiento de consentimiento informado de la investigación (Tracy, 2020)	No diligenciamiento de consentimiento informado de la investigación
Docentes de nivel de básica primaria	Docentes de básica secundaria, media vocacional o universitarios

Fase 3. Análisis de datos

Criterios y descriptores de análisis

El análisis de los datos se realizó a través de un enfoque lingüístico-multinivel, basado en cuatro criterios. 1. Sociolingüística: se analizó la presencia y uso de una jerga docente específica, considerando su relación con lenguas en contacto, variedades dialectales y comunidades discursivas (Wardhaugh & Fuller, 2021). 2. Semántica: se identificaron neologismos asociados y afianzados gracias a la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza, así como desplazamientos semánticos en expresiones pedagógicas tradicionales (Crystal, 2019). 3. Pragmática: se examinó la recontextualización de expresiones en función del canal usado en los procesos de enseñanza (presencial o digital), y el uso de presuposiciones e implicaturas relevantes para comprender de las intenciones comunicativas del docente (Levinson, 2021). 4. Sintaxis: se observaron alteraciones en el orden de las palabras y en el uso de construcciones no convencionales, especialmente en contextos de oralidad digital, donde los docentes adaptan su discurso a la nueva realidad tecnológica y a las condiciones de conectividad (Tagliamonte, 2020).

Corpus y unidades de análisis

El corpus de análisis estuvo constituido por 20 clases registradas entre 2020 y 2024: 10 clases presenciales observadas en el aula de clase y 10 clases virtuales previamente grabadas de forma sincrónica a través de la plataforma *Google Meet*, dichas clases fueron seleccionadas mediante un muestreo intencional, considerando criterios de diversidad disciplinar y formación en tecnologías educativas, mediación tecnológica o afines.

Tabla 2

Secuencia de formación de títulos

Matriz de observación de la transformación de la jerga docente en la I.E. Chiloé			
Fecha			
Duración			
Nivel			
Grado			
Objetivo			
Pregunta orientadora			
Descripción de clase			
CRITERIOS	DESCRIPTORES	DESARROLLO DE LA CLASE	
		Registro de formas de la jerga*	Usos establecidos con relación a las funciones comunicativas**
Sociolingüística	Jerga docente (como nivel de formación - identidad grupal-) con relación al lenguaje especializado usado en el aula		
	Lenguas en contacto (como cambio de código y bilingüismo social) con relación a la creación de la jerga docente a partir de la interacción comunicativa		
Semántica	Neologismo con relación al léxico usado a partir de la mediación tecnológica		
	Desplazamiento semántico que se le da a los nuevos términos de moda con relación al contexto de enseñanza		
Pragmática	Recontextualización de expresiones con relación a la profesión docente y al contexto de enunciación		
	Presuposición e implicatura con relación al propósito del mensaje construido		
Sintaxis	Orden de las palabras con relación a la construcción de los mensajes de la comunicación		
	Construcciones no convencionales con relación a los cambios de las estructurales de las oraciones o su omisión		

* La jerga en la presente investigación es abordada desde los planteamientos de Halliday (1975), quien la refiere como un fenómeno sociolingüístico que genera una identidad lingüística, que establece un léxico especializado y no formal; propio de un grupo social que comparten profesión, aficiones, procedencia o categoría social.

** Las funciones comunicativas son entendidas a partir de la conceptualización y denominación hecha por Jakobson (1958). En tal sentido, son comprendidas como funciones del lenguaje que se relacionan con los componentes de un proceso comunicativo. Son distribuidas en referencial, emotiva, conativa, metalingüística, poética y fática.

Cada clase constituyó una unidad de análisis discursiva. El registro de análisis de éstas se hizo a través de una matriz de observación (ver Tabla 2) construida a partir de la estructuración emanada de los criterios y descriptores sociolingüísticos que constituyen la investigación. En

ésta, se transcribieron fragmentos literales de las enunciaciones de los docentes. Por su parte, la tabla 3 presenta datos relevantes de las clases que fueron observadas y analizadas.

Tabla 3

Caracterización del corpus documental observado

Clase	Tipo	Fecha	Duración	Curso	Área y tema
1	Virtual	7-may-20	29 min.	Tercero	Matemáticas: adición.
2	Virtual	9-oct-20	32 min.	Primero	Español: vocales.
3	Virtual	12-abr-21	21 min.	Cuarto	Inglés: comparatives and superlatives.
4	Virtual	9-mar-21	23 min.	Primero	Ciencias naturales: la energía.
5	Virtual	11-oct-20	18min.	Quinto	Inglés: adjectives.
6	Virtual	30-sep-20	34 min.	Segundo	Matemáticas: adición y sustracción.
7	Virtual	10-jun-21	29 min.	Primero	Matemáticas: restas.
8	Virtual	11-oct- 20	26 min.	Quinto	Inglés: prepositions and adverbs.
9	Virtual	15-mar-21	38 min.	Cuarto	Español: la carta.
10	Virtual	10-oct-20	39 min.	Segundo	Español: anuncio publicitario.
11	<i>In situ</i>	5-jul-24	48 min.	Tercero	Matemáticas: fracciones.
12	<i>In situ</i>	29-oct-24	44 min.	Primero	Lenguaje: el abecedario.
13	<i>In situ</i>	22-ago-23	53 min.	Quinto	Matemáticas: suma de fracciones.
14	<i>In situ</i>	22-may-23	53 min.	Quinto	Lenguaje: medios de comunicación.
15	<i>In situ</i>	4-jun-24	50 min.	Tercero	Ética: las emociones.
16	<i>In situ</i>	21-ago-23	47 min.	Cuarto	Ciencias naturales: seres bióticos y abióticos.
17	<i>In situ</i>	25-oct-23	51 min.	Primero	Matemáticas: figuras geométricas.
18	<i>In situ</i>	13-ago-24	52 min.	Quinto	Lenguaje: preposiciones.
19	<i>In situ</i>	4-may-24	50 min.	Quinto	Inglés: present simple.
20	<i>In situ</i>	3-ago-23	53 min.	Cuarto	Matemáticas: clasificación de polígonos.

Tipo de análisis

Por otro lado, la distribución de los criterios y descriptores en mención permitió tomar referencias del desarrollo de clases a partir del registro de las formas de la jerga (Halliday, 1975) que materializaban los docentes de primaria (Cheshire, 1997) cuando desarrollaban la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza (Montessori, 1912) y que, a su vez, eran analizados a partir de los usos establecidos con relación a las funciones comunicativas (Jakobson, 1958) a través de una codificación de expresiones y actos de habla recurrentes y relevantes. Con relación a las funciones comunicativas se construyeron y consolidaron a partir del ensayo “Lingüística y poética” de Roman Jakobson (1984). Dichas funciones son: 1. Función referencial, que señala lo que se está comunicando, informando o describiendo; 2. Función expresiva, donde el emisor -docente de primaria- muestra sus emociones a través de sus enunciados; 3. Función conativa, que busca influir en los emisores del mensaje; 4. Función metalingüística, donde el lenguaje es usado para hablar sobre sí mismo; 5. Función

fática, en la que, a través de, cortos enunciados, se quiere asegurar que el mensaje comunicativo está llegando de la forma correcta; y 6. Función poética, que destaca por poner énfasis en la estética y belleza del mensaje. Esta estructuración estableció que el tipo de análisis se orientara a ser categorial, basado en criterios lingüísticos y aspectos sociolingüísticos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis del corpus documental compuesto por diez clases presenciales y diez clases virtuales permitió identificar transformaciones en la jerga docente a partir de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza (ver Tablas 4 y 5). Estos cambios se manifiestan en distintos niveles del lenguaje y dan cuenta de un proceso de reconfiguración discursiva que ha modificado tanto el léxico pedagógico, como las estrategias comunicativas, los marcos pragmáticos de interacción y la estructura sintáctica del discurso docente. En ese orden de ideas, se presentan y discuten los principales hallazgos de acuerdo con los criterios establecidos.

Usos de la jerga docente a partir de las funciones comunicativas del lenguaje

Las dos tipologías de clases observadas *-in situ* y virtuales- presentaron dinámicas diferentes, según las necesidades comunicativas que cada una de ellas tenía. Adicional a eso, el cambio de contexto y la relación entre los sujetos que en él interactúan, también determinó cambios de discurso (Jakobson, 1984). Por un lado, las clases virtuales, mostraron que para la función conativa predomina la interacción de docentes y estudiantes en la interacción, ya que la docente emite instrucciones claras que requieren una acción específica de parte de los estudiantes (por ejemplo: “*cerrar el micrófono*”, “*consultar recursos en línea*”, “*participar en los foros*”). Estas orientaciones no son negociables, lo que refleja la intencionalidad de dirigir el comportamiento estudiantil para el buen desarrollo de la clase. Entre tanto, en las clases presenciales, dicha función está estrechamente relacionada con instrucciones y con el tono de la voz afectuoso con predominio de diminutivos de los educadores y con el señalamiento de objetos palpables (Bajtín, 1989), por ejemplo, señalar elementos en una proyección o el televisor.

Por otro lado, la función fática en las clases virtuales es utilizada para verificar y mantener el canal de comunicación por parte de los docentes asegurando que los estudiantes estén presentes, atentos y listos para participar en la clase. Por ejemplo, cuando el educador solicita que los educandos confirmen si están viendo o escuchando la información audiovisual que está proyectando a través de reuniones virtuales en línea. Por su parte, en las clases *in situ* es recurrente el uso de esta función del lenguaje para confirmar que el conocimiento compartido por parte del docente está siendo recibido de forma clara por parte de los estudiantes. De ahí que expresiones como “*verdad*” “*cierto*” o “*excelente*” sean enunciadas con frecuencia (Bajtín, 1991).

La función referencial está presente en el desarrollo del contenido académico cuando se adelanta un proceso de enseñanza a través de canales digitales. Los docentes se refieren a objetos concretos como el libro de texto, plataformas digitales y situaciones cotidianas, facilitando la comprensión del tema mediante un lenguaje claro y accesible (Bajtín, 1982). Para el caso de clases presenciales, se presenta al señalar y describir elementos proyectados con ayuda de aparatos tecnológicos, como una forma de recordar conocimientos previos, como traer a colación saberes nuevos. La función metalingüística se presenta de forma muy

similar en el desarrollo de ambos tipos de clases y aparece en la explicación del propio lenguaje, especialmente al abordar conceptos matemáticos o del español. Se apoya en la formulación de preguntas y respuestas para asegurar la comprensión conceptual (Bajtín, 1989): “¿Vamos bien?” “¿Todo claro?” “¿Alguna duda o pregunta?”

Tabla 4

Ejemplo de observación de clases presenciales

Categoría de jerga	Función comunicativa	Ejemplos de jerga docente
Control de clase	Conativa	– <i>Silencio, le pregunté a Camilito.</i>
Instrucciones académicas	Conativa	– <i>Proyecto lector: les voy a borrar los números (del tablero) para que vean mejor (el video).</i>
Motivación / validación	Conativa	– <i>Vamos a hacer oraciones: Pablito, regáleme una con tortuga</i>
		– <i>No hagan nada hasta que yo les diga, ok</i>
		– <i>Ustedes me van a ayudar a resolver este problema</i>
		<i>Felicitaciones, han estudiado muy bien</i>
		– <i>Ahora yo quiero que todos vamos a mirar un cuento (en el televisor) que habla sobre la importancia de las palabras</i>
		– <i>Ahora yo quiero que todos vamos a mirar un cuento</i>
		– <i>Bueno chicos, vamos a iniciar con la clase</i>
		– <i>El día de hoy les traje una clase muy bonita, entonces vamos a poner mucha atención</i>
Motivación / validación	Expresiva	– <i>Eso muy bien, solo la primera letra</i>
		– <i>La S de sustantivo</i>
Motivación / validación	Fática	– <i>Primero una actividad de conversación, luego una actividad en equipos y finalmente vamos a llenar un texto con los verbos que hemos venido aprendiendo.</i>
		– <i>¿Cuántas quedaron? Un cuarto, ¡muy bien! Correcto, muy bien</i>
		– <i>¿Verdad?</i>
		<i>Abí vamos muy bien.</i>
		<i>Excelente/correcto (cuando se contesta bien).</i>
		– <i>Vamos a contar la ronda del abecedario.</i>
		<i>¡Hielo!, recuerden que la H es muda.</i>
		<i>Listo mis amores, ahora si seguimos las instrucciones de la profesora.</i>
Motivación / validación	Referencial	– <i>Excelente mis amores, ya sabemos a hacer oraciones</i>
		– <i>Listo/ok/bien.</i>
		– <i>¿Cuál es el tema de la clase?</i>
		– <i>Muy bien, los medios comunicativos.</i>
		– <i>Vamos bien, ¿cierto?</i>
		– <i>Chicos, vamos a hacer silencio mientras vamos viendo el video que les traje.</i>
		– <i>Vamos a realizar una lectura.</i>
		<i>Podemos ver divisiones en un grupo o en un objeto.</i>
Motivación / validación	Referencial	<i>El otro material lo vamos guardando y lo pintan como quieran.</i>
		– <i>Recuerdan, mis hijos, ¿esta foto?</i>
		<i>Vamos a hacer unos juegos interactivos.</i>
		<i>Aborita vamos a jugar en los computadores.</i>

		- <i>No debo llenarlos solo de conocimientos, sino que también deben conocer otros tópicos.</i> <i>Hoy vamos a ver, entonces, la suma de fraccionarios.</i> - <i>Vamos a ver cuál es el objetivo de la clase (señalando la presentación digital).</i> <i>El recurso de la aplicación que nos va a permitir medir la humedad a través del hidrómetro.</i> - <i>Primero vamos a ver un video muy interesante, entonces le ponemos cuidado al video.</i> - <i>Muy bien, si tiene tres lados es un... triángulo.</i> - <i>Muy bien.</i> - <i>Ya hemos hablado un poco de las oraciones, hoy vamos a ver una parte de ella, que son las preposiciones.</i> - <i>Vamos a ver cómo se define un polígono, cómo se forma un polígono, qué lo caracteriza.</i>
Otro	Conativa	- <i>Todos conocen los caballos, ¿verdad?</i> - <i>Nos aprendimos el abecedario, a la vez que nos divertimos.</i> <i>Ya entramos a Google, ¿mis amores?</i> <i>Recuerdan que es el ícono de colores</i> - <i>Van a copiar la información (proyectada a través de la información).</i> - <i>¿Qué pasó con la señorita Duque?, que la clase pasada no estuvo.</i> <i>Si le pregunto a un estudiante, los demás por favor calladitos.</i> - <i>Ven los contextos comunicativos (en la proyección).</i> <i>¿Qué va a hacer el niño? (el que se presenta en la proyección.</i> <i>Dale click al botón.</i> - <i>Ah no, fue que se bloqueó.</i> - <i>Dale Cristian, papi: ayúdame a resolverlo.</i> - <i>Bueno chicos, los necesito bien concentrados en lo que vemos en la imagen.</i> - <i>Un factor abiótico, por ejemplo, Juan Camilo, deme un ejemplo de factor abiótico.</i> - <i>En la canción, del video, veíamos un rectángulo.</i> - <i>Exacto mi amor.</i> - <i>Sigamos amiguitos.</i> <i>Dylan, siéntate mi amor.</i> - <i>A ver Santiago, marque allá en el tablero (la imagen marcada por el video beam) el sustantivo, con el color rojo (marcador).</i> - <i>Aquí la señorita nos va a marcar el adjetivo, señorita Lizeth.</i> - <i>Les voy a mostrar un videito que les va a explicar qué es eso del presente simple</i> - <i>Van a hacer la mímica de los verbos que vimos en el video.</i> - <i>Necesito que ustedes, niños, me recuerden donde están las figuras planas. Por ejemplo, en este salón.</i> - <i>Yo quiero, antes de que sigamos con la clase, mostrarles un video a ustedes. Presten mucha atención, por favor.</i> <i>En este momento nos concentramos a ver el video.</i> - <i>Concentrados... para entender.</i>
Otro	Expresiva	- <i>El docente hace pausas al final cada oración para que los estudiantes completen.</i>

Otro	Fática	- ¿Qué volaban? ¿A dónde? - A lo alto de los... árboles. Una fracción es un pedazo de... algo. Quedan dos cuartos de pizza, porque nos comimos... Tres octavos es para el color... el color... azul. - Ya nos hemos aprendido el abecedario, ¿verdad? - Ustedes dos son un grupo, y estás dos hojas son las tuyas. A ver Carol, cuénteme. ¿Qué vas a decir María Paula? - Porque pensamos diferentes, claro. - ¿Por qué creen que murieron estas plantas? - Porque no estaban en el ambiente que correspondía. - Bien Sofía, estás tomando apuntes. - ¿Qué pasó con los impulsos? Se aceleraron, ¿sí o no? - ¿Quién más faltó?... Sí, María Isabela. - Y hay un verbo, ¿quién me lo va a marcar? - A ver, si señorita. - Bueno chicos, ¿les gustó el video? - ¿Cuáles son los verbos que vieron? - Bien, concentrados para ver el video, para poderlo entender. - Veo que faltó alguien hoy. - ¿Quién faltó hoy? Hemos venido trabajando un tema específico durante estas semanas. - ¿Quién me recuerda?
Otro	Metalingüística	- ¿Qué otra cosa falló?, ¿dónde más estuvo el error? Pregunto: ¿será que el contexto falló? - La preposición es una parte muy importante de la oración. ¿Cómo lo conjugáramos en el presente? - Y nos queda una última oración... A ver Raúl, el artículo... Johan, el sustantivo. Sí señorita, muchas gracias, el verde es... adjetivo.
Otro	Fática	- Veíamos que, al partir la unidad, eso es un fraccionario. - La herramienta para evitar los conflictos, se llama el "stop" (muestra una paleta roja con la palma de una mano). - Miremos el video, la canción.
Otro	Referencial	- Les voy a colocar un videito, para que se entienda más lo que les estoy explicando. - Está cargando (el video). Como dice el video: voy a señalar la letra... voy a señalar en la diapositiva. - La metodología que estamos implementando es la flash room o clase al revés. La falla principal está en el receptor. - Lo ven bien (en la proyección) los contextos comunicativos. - Cuando vengo para el colegio, yo tenía puestos mis auriculares. - Las emociones las sienten todas las personas, sus papás, ustedes, la profe. La clase anterior vimos algunas herramientas para poder convivir en paz. Los humanos por naturaleza nos comunicamos y ese mensaje debe ser asertivo. - Esta herramienta se llama el...stop. - ¿De dónde es esta foto? De la huerta, ¿verdad? - Cuadrado, triangulo y... círculo.

		- <i>El video explica los tiempos verbales.</i> - <i>Ver el video (mientras va haciendo pausas en el computador conectado al televisor).</i> - <i>¿Vieron verbos?</i> - <i>Los hemos visto antes.</i> - <i>Este no es el video de ayer.</i> - <i>Este es sobre figuras planas.</i> - <i>En el tablero que tenemos... un rectángulo; el televisor que tenemos... un rectángulo</i>
Uso tecnológico / control virtual	Fática	- <i>Voy a comentar un poquito la información de la pantalla.</i>
Uso tecnológico / control virtual	Referencial	- <i>Señalé allá en el texto (proyectado en el video beam). Tenemos que tener claro el tema de las preposiciones. Entonces vamos al enlace del computador, démosle click a ese enlace. Vamos ahí a la parte de debajo de la pantalla, donde están los otros ejemplos.</i>

Sociolingüística: entre la comunidad discursiva y la adaptación digital

Los resultados muestran una hibridación en la comunidad discursiva docente. Allí coexisten expresiones propias de la pedagogía tradicional con nuevos términos tecnológicos. En las clases virtuales, se identificaron expresiones como “abrir/ cerrar micrófonos o cámaras”, “compartir pantalla”, “quedarse pegado o congelado”, que se han incorporado a la jerga del educador con naturalidad. Este fenómeno refleja un proceso de normalización lingüística de prácticas digitales que, en el contexto presencial, carecían de significado o funcionalidad (Scolari, 2018; Warschauer, 2011). De igual forma, se observaron variaciones en la jerga vinculadas al contacto con otras lenguas, particularmente con el inglés. En los entornos virtuales, el uso de anglicismos como “mute”, “link”, “classroom”, refleja un dominio terminológico de dicha lengua. Un fenómeno que ha sido ampliamente debatido con autores como Crystal (2019) y Wardhaugh & Fuller (2021). Esta vinculación léxica tiende a consolidarse más entre docentes jóvenes o con mayor formación tecnológica, lo que evidencia una brecha sociolingüística generacional en el uso del lenguaje docente mediado por tecnología.

Semántica: neologismos y desplazamientos del sentido pedagógico

Se identificaron múltiples neologismos funcionales, como “googlear”, “cliquear” o “linkear”, los cuales emergen como parte de la adaptación a plataformas digitales. En consecuencia, las clases observadas demuestran que estos términos no existían en el repertorio docente antes de 2020, pero actualmente son utilizados con marcada regularidad, incluso en clases presenciales. Esto sugiere una transversalización semántica del lenguaje digital en la práctica pedagógica. Junto con los neologismos, se observó un fenómeno recurrente de desplazamiento semántico. Por ejemplo, el término “clase” dejó de referirse exclusivamente al espacio físico del aula y pasó a incluir a una instancia sincrónica en línea, sin localización geográfica. Lo mismo acontece con la asistencia a clases en tanto que, ya no implica únicamente presencia física, sino conexión participativa en una plataforma virtual de reuniones. Estos hallazgos confirman lo que Salinas (2020) denomina “mutación conceptual de las categorías escolares” y confirman una transformación profunda en el modo en que se conciben y comunican las prácticas educativas.

Pragmática: recontextualización y reformulación en la interacción docente-estudiante

Los resultados muestran una recontextualización de las fórmulas de interacción en las clases virtuales. En lugar de comandos usados en contextos presenciales como *“abran el cuaderno”* o *“miren el tablero”*, se utilizan expresiones como *“vean la pantalla”*, *“abran el drive, el archivo o el enlace”* o *“suban o carguen la tarea al classroom”*. Esta reconfiguración responde a una adaptación pragmática del discurso docente frente a la nueva realidad tecnológica (Levinson, 2021; Yus, 2023). Así mismo, se detectaron variaciones en el uso de presuposiciones. Por ejemplo, expresiones como *“ya deben haber leído el texto en la plataforma”* presupone no solo que los estudiantes tienen acceso tecnológico, sino también que han desarrollado una autonomía operativa que no siempre se verifica en la práctica. Esta presuposición tecnológica introduce un nuevo campo de desigualdades comunicativas y pedagógicas que impactan directamente en la eficacia del acto pedagógico (Fairclough, 2013).

Sintaxis: economía discursiva y estructuras no convencionales

En el criterio sintáctico, se registraron fenómenos de economía discursiva en las clases virtuales: frases más cortas, uso de estructuras imperativas directas, omisión de conectores y pausas frecuentes. Por ejemplo *“click en el link”* *“micrófonos cerrados”* *“grabación ya en classroom”* o el uso recurrente de emoticones, para expresar emociones, acuerdos y desacuerdos. Esto que sugiere limitaciones propias de la comunicación sincrónica a través de canales virtuales (retrasos, problemas de conexión, fatiga visual, inmediatez en las respuestas, entre otras), que obligan al docente a condensar y priorizar la información (Tagliamonte, 2020). De igual forma, se observaron construcciones no convencionales, tales como *“lo tienen ya listo, ¿cierto, cierto?”*, *“vamos linkeando todos, ¿sí?”*, o *“están adentro del Meet, pero no están”*. Estas expresiones reflejan una oralidad adaptada al espacio digital, en la que se mezclan fórmulas tradicionales con nuevas estrategias de apelación y seguimiento. Esta hibridación discursiva genera una nueva variedad de lenguaje usado en el aula digital, que trae consigo nuevas formas de identidad de la comunidad docente.

Tabla 5

Resultados de observación de clases virtuales

Categoría de jerga	Función comunicativa	Ejemplos de jerga docente
Anglicismos / bilingüismo	Conativa	Choose the answer on the screen.
Anglicismos / bilingüismo	Metalingüística	Palabras de lengua inglesa: what is the correct adverb?... early or truly?
Control de clase	Conativa	No rayen la pantalla, porque se confunden.
Control de clase	Fática	Estamos listos Luciana. Les voy a acercar un poquito la imagen. Encontraste la imagen, Luis, mi amor.
Instrucciones académicas	Conativa	La docente enuncia las preguntas, los estudiantes la escriben y luego la comparten con todos en la clase. La profesora establece una pregunta. Seguidamente la enuncia, si algún estudiante responde la aprueba o corrige, de lo contrario llama a algún estudiante. <i>Por favor, escriban sus respuestas en el cuaderno.</i>

Caracterización de la jerga docente en escenarios de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza, Colombia

Walter Martínez; Ronald González

Instrucciones académicas	Expresiva	<i>Mis niños, estas son las preguntas que deben ir respondiendo. Escriban en el cuaderno mis amores. Tengan cuidado con el lápiz mis amores. Hemos venido hablando sobre la sustracción.</i>
Instrucciones académicas	Fática	La docente constantemente está preguntando las respuestas correctas, cuando no hay respuesta se dirige específicamente a un estudiante y le pide que conteste. Si está bien dice: <i>“Congratulations!”</i> y si está <i>“I’m sorry”</i>
Instrucciones académicas	Metalingüística	Pregunta por conocimiento del tema, revisión de ejercicios y resolución de problemas propuestos. Normalmente con preguntas de la docente, respuestas de los estudiantes y aclaraciones de la educadora.
Instrucciones académicas	Referencial	La docente repasa el tema y explica cómo se hará la actividad. En ese proceso, los estudiantes hacen preguntas y piden claridad de las instrucciones. Al decir las letras repasadas, los estudiantes dan ejemplos de palabras que se escriban con esas letras.
Motivación / validación	Conativa	Ok, vamos a iniciar. Vamos a repasar a partir de las preguntas orientadoras.
Motivación / validación	Expresiva	Estamos listos o no estamos listos. Libro de matemática abierto en la página 123. <i>“Excelente”, “muy bien”</i> cuando se afirma que una pregunta fue contestada correctamente <i>Espero que ustedes estén muy, muy, muy bien.</i> Al ser una clase de inglés, la docente combina palabras en español e inglés permanentemente: <i>Next one, please, guys, ok, correct answer.</i> <i>Hola, mis amores.</i> <i>Hola chicos, bienvenidos.</i> <i>Vamos linda, te escuchamos.</i>
Motivación / validación	Fática	Ok, ya estamos listos. <i>“Please”</i> , cuando requiere que se piense y se enuncie una respuesta. <i>“Ok”</i> , cuando no consigue respuesta de los estudiantes y la docente invita a un educando a responder. <i>“Ok”</i> para afirmar lo que dicen los estudiantes. No se escucha el audio. Creo que no escuchaba muy bien el audio.
Motivación / validación	Conativa	Ahora sí, vamos a iniciar con la actividad del día de hoy.
Motivación / validación	Referencial	<i>“Ok”/“So”</i> para iniciar una nueva acción o nueva sección de la clase: <i>“ok, game, picture, screen”</i> .
Otro	Conativa	El cronograma decía que materiales debían traer para esta clase. El lenguaje tiende al formalismo. Dar indicaciones y que sean ejecutadas por los estudiantes. La docente conoce las herramientas para interactuar en los recursos digitales, y sus indicaciones son claras. La docente da las indicaciones; da cada paso dos veces. Espera un par de minutos para que los estudiantes ejecuten cada indicación. Los estudiantes confirman cuando han terminado y la docente continua con los siguientes pasos. <i>Profe, se quedó trabada.</i>

		<i>Chicos, rápidamente, escriban sus respuestas.</i> Hoy no tomaré lista, pueden pasar en el orden que quieran. Ahorita voy mi amor. Dime Juana, ¿en qué puedo ayudarte?
Otro	Expresiva	Se hace la oración al inicio de la clase, para agradecer la posibilidad de seguir recibiendo clases. Te pedimos por los compañeros que aún no se han conectado. Hay comentarios positivos sobre las respuestas de los estudiantes, motivándolos <i>Se me fue la luz profé, por eso no estaba.</i> <i>Mis niños, mis amores.</i> La docente muestra cercanía con los estudiantes. Incluso continúa conversaciones planteadas por ellos, diferentes al tema de la clase. Se da de tal forma que la docente establece una acción por hacer y los estudiantes la ejecutan. <i>Ustedes eligen que operación sumar, según el resultado.</i> <i>Muy buenos anuncios publicitarios.</i> <i>Lenguaje amable que muestra cercanía con los estudiantes.</i>
Otro	Fática	<i>Please, Ale, escribe las respuestas.</i> <i>José, cómo vas con las respuestas.</i> <i>Jóvenes, chicos</i> Uso predominante del inglés, dada la formación de la docente. El trato hacia los estudiantes es muy amable. Con diminutivos, propio de docentes mayores: jueguito, cuadernito. ¿Me entienden mis amores? Hay un contacto amoroso. La docente se dirige a los estudiantes con aprecio: "mis amores". <i>Hey, guys.</i> <i>Samuel, ¿cuál es la respuesta correcta?</i> <i>Se los dejo en el colegio, para cuando vayan a recoger sus notas; ¿Quién quiere continuar?</i> <i>El orden los marcan ustedes.</i> <i>¿Algún voluntario?, súper.</i>
Otro	Metalingüística	Estamos bien, a pesar de las dificultades de este año, por la pandemia. Dada la asignatura, las palabras usadas son, en su mayoría, en inglés. Video como apoyo y material pedagógico
Otro	Referencial	Repasar las letras que se han visto en esta unidad. Las letras compuestas. La profesora se dirige con palabras amorosas: mi amor, mi vida y con apocopes de los nombres: "Santi". Se evidencia cercanía entre los actores de la comunicación. Una mamá informa que a Carlitos lo sacarán de la clase, porque se siente enfermo. <i>Abran el enlace.</i> Prueba corta, que se hará como evaluación del tema <i>Compu.</i> <i>Pueden repetir conmigo el proceso.</i> <i>Este es el juego, escriban sus respuestas.</i> <i>Game on the screen</i> Lenguaje amable e interactivo en el contexto de desarrollo de un juego pedagógico virtual. <i>Les doy permiso para compartir.</i> <i>Mi carta es en power point.</i> <i>El está en proceso de aprendizaje.</i>

		<i>Recuerden los elementos que conforman el anuncio publicitario. Fernando, nos vas a ayudar con el siguiente punto.</i>
Uso tecnológico / control virtual	Conativa	<i>Miren pues, les voy a silenciar a todos el micrófono, porque se oye mucha interrupción.</i> <i>Ustedes abren el micrófono para que puedan contestar.</i> <i>En la plataforma, vamos a colocar el número de la página. Puedes ir a buscarla en la plataforma cuando terminemos la clase.</i> <i>Vamos a mantener apagado (el micrófono), porque se oye mucha bulla.</i> <i>Solo quien sepa la respuesta, abre su micrófono.</i> <i>Vamos a dejar como tareíta, esas dos páginas.</i> <i>Silenciar micrófono, por hacer silencio.</i> <i>Dejar en plataforma, por escribir la tarea.</i> <i>Verdad, cuando se quiere confirmar si fue entendida la información.</i> <i>Por favor, ponemos en silencio los micrófonos para que podamos escuchar.</i> La docente presenta la página web para desarrollar las actividades e invita a los estudiantes a resolverlas en sus propias pantallas y luego enunciar la respuesta. <i>Copiamos las preguntas de la pantalla.</i> <i>Deben convertir los adjetivos en comparativos y superlativos.</i> <i>El examen estará en la plataforma, está habilitados hasta las 12 de la noche.</i> <i>Profe, puedes volver a compartir pantalla.</i> <i>Voy a compartir la pantalla</i> <i>Vamos a ver el video</i> <i>Conforme vayan girando los dados en la pantalla, copiar desde la pantalla</i> <i>Resolver desde los dados, ahora sí, pueden encender su micrófono y ver un pequeño video.</i> <i>Mis amores, deben tener cuidado, porque hay algunos que están usando en lápiz y rayan, marcan la pantalla y no dejan ver a los otros ver la pantalla.</i> <i>Dejamos el lápiz quieto, para no rayar la pantalla.</i> <i>Les voy a dar la opción para quienes quieran compartir pantalla. Abí están sus compañeros entrando a la reunión.</i> <i>Enciende el micrófono, por fa.</i> <i>Súbele al volumen, no se te escucha.</i> <i>Muéstralo en la pantalla.</i> <i>Muéstrame la pantalla, a ver cómo te quedó.</i> <i>Van desarrollando los puntos a medida que les coloco los números en la pantalla.</i>
Uso tecnológico / control virtual	Fática	Todos podemos ver la pantalla, ¿verdad chicos? Me avisan chicos, para pasar a la siguiente diapositiva. Santi, ¿estás por aquí? ¿Ya puedes ver la pantalla? Voy a silenciar un poquito sus micrófonos para que podamos colocar atención. ¿Igual qué mi amor?, se te apagó el micrófono.
Uso tecnológico / control virtual	Metalingüística	Pantalla, para referir el espacio donde se comparte la información. Toda la información llega al correo electrónico.
Uso tecnológico / control virtual	Otra	<i>Compartir pantalla.</i> <i>¿Cuál es la página de la actividad?</i> <i>Ingresar a la plataforma para hacer el examen.</i> <i>Compartir pantalla, para proyectar la actividad</i>
Uso tecnológico / control virtual	Referencial	<i>Escribe los ejemplos en tu cuaderno.</i> <i>Agarrar los números, se les haga más fácil la suma.</i> Hace preguntas de cómo se suma y espera que los estudiantes den la respuesta.

Chicos, si tienen dudas, abren el micrófono y los escucho.

“Ok”: como forma de decir que algo está bien.

Micrófono (abrirlo, cerrarlo).

Plataforma.

Interrupción: se da en el contexto de enseñar la adición con más de dos sumandos.

Las operaciones matemáticas se hacen en la mente, porque no hay un tablero donde escribirlas.

El libro es acercado a la pantalla para mostrar cómo desarrollar los ejercicios allí propuestos.

La comunicación, en ocasiones se escucha lejana o con interrupciones.

Pantalla.

Micrófono.

Diapositiva.

Sacar de la clase.

Enlace.

Pantalla.

Página.

Según lo proyectado en la pantalla (diapositiva).

Pantalla.

Correo electrónico.

Pantalla, como el espacio para proyectar la información.

Compartir, como acción de compartir un espacio (pantalla).

Compartir.

Deshabilitar.

Plataforma.

Rayar la pantalla.

Se me trabó la pantalla

A veces el internet falla.

Compartir.

Pantalla.

Video.

Volumen del compu.

Rayar.

Visualizar.

Internet.

Micrófono.

Pantala.

Que lindo su fondo, la felicito.

No puedo prender la pantalla, el celular de mi papá se cayó y no le funciona.

Fondo.

Micrófono.

Power point (pantalla).

Funciones comunicativas del lenguaje: reconfiguración de la jerga docente.

La jerga docente, tanto en la presencialidad como en la virtualidad, permite observar una transformación profunda en las formas de comunicación que estructuran la práctica pedagógica. En el contexto presencial, la jerga se centra principalmente en expresiones vinculadas al control de clase y la motivación inmediata, con ejemplos como: “*Cuántas quedaron? Un cuarto, ¡muy bien!*”, “*Correcto, muy bien*” o “*Si le pregunto a un estudiante, los demás por favor calladitos*”. Estas fórmulas cumplen una función conativa clara, con el objetivo de organizar la participación y mantener la atención del grupo en un espacio físico de interacción

(Labov, 1972; Goffman, 1959). Al mismo tiempo, destacan expresiones de carácter afectivo y cercano (Bajtín, 1989), como *“Dylan, siéntate, mi amor”*, *“Bueno chicos, los necesito bien concentrados”* o *“Exacto mi amor; sigamos amiguitos”*, que reafirman la dimensión relacional del discurso docente en el aula tradicional. De igual forma, aparecen construcciones ligadas a la mediación con recursos didácticos presenciales, proyectados o manipulados en el espacio del aula: *“Les voy a mostrar un videito que les va a explicar qué es eso del presente simple”* o *“A ver Santiago, marque allá en el tablero el sustantivo con el color rojo”*. Todo ello refleja un lenguaje situado en la interacción cara a cara, donde la jerga de los educadores funciona como instrumento de control, validación y acompañamiento afectivo (Schegloff, 2007). Entre tanto en la virtualidad se configura una jerga híbrida que combina elementos afectivos con recursos propios del entorno tecnológico y globalizado. Así, junto a expresiones de cercanía como *“Estamos listos Luciana”*, *“Luis, mi amor”* o *“Santi”* (apócope del nombre propio Santiago), aparecen enunciados técnicos o bilingües, tales como *“ok / so para iniciar una nueva acción”*, así como *“picture”*, *“screen”* o *“abran el enlace”*. En este espacio de ejecución, el docente recurre con frecuencia a anglicismos y préstamos propios de la cultura digital, lo que introduce una función metalingüística (Crystal, 2019; Yus, 2023). En tanto que no solo se transmiten instrucciones, sino que además se explican o aclaran términos y procedimientos asociados al uso de plataformas, juegos virtuales o evaluaciones en línea. Ejemplos puntuales son: *“prueba corta, que se hará como evaluación del tema”*; *“mi carta es en PowerPoint”*. De esta manera, la jerga virtual no se limita a organizar la interacción, sino que incorpora y resignifica vocabulario tecnológico, haciendo notar la necesidad de mejorar la adaptación del discurso pedagógico a las necesidades propias de los entornos digitales (Wardhaugh & Fuller, 2021).

En consecuencia, mientras la jerga presencial se caracteriza por un tono más relacional, afectivo y situacional, que se orienta al manejo inmediato de la clase, la jerga virtual lo hace por su enfoque tecno y metalingüístico, que combina afecto, instrucción y mediación digital. Expresiones como *“Les voy a acercar un poquito la imagen”* o *“Recuerden los elementos que conforman el anuncio publicitario”* explicitan cómo el discurso se encamina hacia una referenciación a los recursos visualizados en una pantalla y a dinámicas propias de diferentes plataformas interactivas. Estos aspectos entre una clase *in situ* y una virtual muestra que la transición de la presencialidad a la virtualidad no supone solo un cambio de escenario, sino una reconfiguración compleja del corpus discursivo de docente, donde el lenguaje por él usado expresa al mismo tiempo la apropiación de la tecnología, la incorporación de préstamos globalizados y la aprehensión constante de estrategias comunicativas afectivas que buscan mantener el vínculo pedagógico a pesar de la distancia física. (Levinson, 2021; Tagliamonte, 2020). En términos generales, los resultados evidencian -a partir de la triangulación teórica de las funciones comunicativas (Bajtín, 1989; Jakobson, 1984)- una transformación de la jerga docente, que no se limita al plano léxico, sino que implica una reestructuración semántica, pragmática y sintáctica del discurso pedagógico. Esta transformación está profundamente ligada a la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza, como un agente constitutivo del cambio discursivo (Wertsch, 1998). Esta transformación no se traduce necesariamente en una pérdida de riqueza discursiva, sino en una reconfiguración de los modos de significar, comunicar y enseñar. La jerga docente es un sistema dinámico, que logra adaptarse y resignificarse ante las nuevas realidades establecidas por la tecnología, aunque también revela tensiones, desigualdades y desafíos pedagógicos.

Limitaciones y proyecciones

Los estudios relacionados con la jerga en entornos educativos son, mayoritariamente, relacionados con estudiantes. Los docentes como actores centrales en investigaciones sobre este fenómeno sociolingüístico son pocos. Eso es al mismo tiempo, innovador y una limitación conceptual que exige un esfuerzo mayor por rastrear y definir la jerga docente, desde otras categorías y contextos. De igual forma, el acceso a clases virtuales se restringe por permisos de usuarios y protección de datos. De ahí la necesidad de gestionar adecuadamente los consentimientos informados de cada sujeto que dispuso su participación en la pesquisa. Este estudio en particular tiene una fuerte proyección para ser el punto de partida en investigaciones relacionadas con fenómenos del lenguaje, con el docente como eje investigativo y con caracterización de aspectos comunicativos en entornos académicos. Contextualmente, también se presta para adelantar investigaciones similares en zonas locales, nacionales e internacionales, donde el español sea la lengua materna.

CONCLUSIONES

Esta investigación busca caracterizar la transformación de la jerga de los docentes de la Institución Educativa Chiloé entre los años 2020 y 2024 a partir de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza, desde la observación y análisis de veinte clases (diez *in situ* y diez virtuales). Para ello parte de la premisa que la jerga docente, va más allá de ser un conjunto estático de tecnicismos pedagógicos. Constituye un sistema discursivo dinámico, profundamente sensible a los cambios contextuales, especialmente a aquellos derivados de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza. Entre las transformaciones de la jerga caracterizadas, se determina que impactan de manera directa en la forma cómo los docentes enseñan, interactúan y construyen significados en el aula, tanto física como virtual. En ese orden de ideas, se puede aseverar que la mediación tecnológica ha acelerado procesos de hibridación lingüística, introduciendo neologismos funcionales y expresiones provenientes del inglés -principalmente- que han sido adaptadas a los contextos locales de enseñanza. Esta incorporación no ha sido homogénea ni lineal, sino que presenta variaciones generacionales, institucionales y disciplinarias, lo que refleja la necesidad de comprender la jerga docente como un fenómeno situado y con múltiples variables. Así mismo, se evidencia un desplazamiento semántico en términos recurrentes del discurso educativo, como “clase”, “presencialidad”, “asistencia” o “participación”, que dejaron de pertenecer a una realidad física; ahora son compartidas por espacios de participación virtual. Este hallazgo permite afirmar que las tecnologías no solo modifican el canal de transmisión, sino que también transforman las categorías cognitivas y lingüísticas que estructuran la práctica pedagógica.

Desde las funciones comunicativas del lenguaje se abordó un análisis que permite caracterizar la jerga docente a partir de las tipologías virtual e *in situ* de las clases observadas. Las clases virtuales muestran la función comunicativa basada en la interacción entre educadores y educandos sobre procesos de ejecución en espacios digitales, en las clases virtuales se evidencia con instrucciones y tono de voz por parte del docente que refiere con mayor claridad y especificidad a los interlocutores. La función fática en las clases virtuales busca mantener la atención y asegurar el canal de comunicación en el desarrollo de las mismas. De ahí que permanentemente se confirme si se escucha claro o si se ven las imágenes proyectadas. Entre tanto, en las clases *in situ* se busca confirmación del conocimiento que se enseña con palabras o frases cortas que buscan este objetivo. La función referencial busca señalar y referir objetos que son palpables con los sentidos, dadas las características de cada

metodología de las clases observadas, en las clases virtuales es más común hacerlo con la vista, mientras que en las clases presenciales predomina el tacto.

Desde una perspectiva pragmática, se observaron cambios en las estrategias comunicativas docentes, particularmente en los modos como se enuncian las instrucciones y se hace el seguimiento del aprendizaje. Estos cambios responden a las exigencias de interacción propias del entorno digital, en el que las nociones de presencialidad, atención y respuesta se redefinen constantemente. En tal sentido, el docente se ve obligado a renegociar su rol comunicativo, desarrollando nuevas formas de establecer autoridad, empatía y claridad. En el plano sintáctico, la transición hacia la oralidad digital promovió una economía discursiva basada en frases más breves, estructuras no convencionales y reformulaciones espontáneas. Estos cambios reflejan no solo una adaptación al canal tecnológico, sino también una forma emergente de oralidad pedagógica que está en permanente construcción. Para el caso de los cambios semánticos, se identifican neologismos y desplazamientos semánticos que señalan y dan una funcionalidad a los procesos pedagógicos en entornos virtuales, que demuestran una permanente y consolidada adaptación digital que expresa transversalización semántica del lenguaje en las prácticas desarrolladas por los educadores en el salón de clase. A nivel sociolingüístico, se caracteriza una hibridación del discurso del docente, donde coexisten expresiones pedagógicas tradicionales con nuevos conceptos del entorno tecnológico, lo que muestra una normalización lingüística en las prácticas de enseñanza presenciales y virtuales.

En general, estos hallazgos permiten aseverar que la jerga docente en contextos de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza constituye una forma emergente de discurso profesional, en la que convergen elementos tradicionales y nuevas exigencias comunicativas. En consecuencia, caracterizar la transformación de la jerga docente en el contexto de la mediación tecnológica no es un ejercicio que se da solo en el nivel descriptivo, sino que es una herramienta para comprender el modo en que el lenguaje refleja y modela los cambios en las prácticas educativas.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Los autores declaran que no incurrieron en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

Walter Martínez: Conceptualización, metodología, administración del proyecto, supervisión, validación, supervisión, revisión y edición, escritura.

Ronald González: Investigación, metodología, software, análisis formal, recopilación de materiales, preparación del borrador original, escritura.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Los autores declaran que este artículo no ha sido financiado.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legal:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

Bajtín, M. M. (1982). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Siglo XXI Editores.

Bajtín, M. M. (1989). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.

- Bajtín, M. M. (1991). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Vol. 2). Routledge.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1992). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama
- Cabero-Almenara, J. (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 6(1). <https://doi.org/10.15332/24224529.6356>
- Cazden, C. (2021). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (3rd ed.). Heinemann.
- Cheshire, J. (1997) Sociolinguistics in the classroom: exploring linguistics diversity En L. Milroy, J. Milroy (Ed.). *Real English: The Grammar of English Dialects in the British Isles*. (pp.32-51). Routledge
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton
- Coll, C., & Monereo, C. (2010). *Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Competencias, retos y agendas*. ICE-Horsori.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Crystal, D. (2019). *The Cambridge encyclopedia of the English language* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. Routledge.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.
- Fishman, J. A. (1977). *Language and ethnic identity*. Newbury House
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE.
- García Pinilla, J. I., Rodríguez-Jiménez, O. R., & Olarte-Dussan, F. A. (2023). Apropiación docente compleja de las TIC en instituciones educativas dotadas con herramientas tecnológicas: Un análisis cualitativo desde el Modelo de Apropiación de la Tecnología (MAT). *Perfiles Educativos*, 45(179), 37–54. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.59798>
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday Anchor.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*: Vol. 3. Speech acts (pp. 41-58). Academic Press.
- Halliday, M. (1975) *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de cultura económica.
- Herman, A. (2019, 2 de octubre). *Demystifying EdTech Jargon*. Teq. <https://www.teq.com/demystifying-edtech-jargon/>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27(1), 1–12.

- <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jakobson, R. (1958). *Style in language*. The Massachusetts Institute of Technology.
- Jakobson, R. (1984). *Lingüística y poética. Ensayos de lingüística general*. Ariel.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2013). The technological pedagogical content knowledge framework. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 101-111). Springer New York.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Levinson, S. C. (2021). *Pragmatics* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Martínez Ruiz, W. L. (2025). Concepto de jerga docente en el marco de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza. *Revista Foco*, 18(8). <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n8-051>
- Mercado Borja, W. E., Barrera Navarro, J. R., Mosquera Mosquera, C. E., & Calle Álvarez, G. Y. (2023). Mediación educativa con tecnologías de información y comunicación desde la percepción docente: validación de métricas de acciones innovadoras. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 15(31). <https://doi.org/10.22430/21457778.2801>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Montessori, M. (1912) *El método montessori*. Dover publicaciones
- Salinas, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22, 17–21. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3173>
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press
- Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Nuevas alfabetizaciones para un mundo digital*. Gedisa.
- Tagliamonte, S. A. (2020). *Variationist sociolinguistics: Change, observation, interpretation* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Van Dijk, T. A. (2019). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2021). *An introduction to sociolinguistics* (8th ed.). Wiley-Blackwell.
- Warschauer, M. (2011). *Learning in the cloud: how (and why) to transform schools with digital media*. Teachers College Press

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.

Yus, F. (2023). *Pragmatics: An advanced resource book for students*. Routledge.