



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

Configuración de la jerga docente en los procesos de enseñanza: un estudio cualitativo mediado por tecnologías educativas en el colegio Chiloé.

Configuration of teachers' jargon in teaching processes: a qualitative study facilitated by educational technologies at Chiloé school.

Configuração da linguagem docente nos processos de ensino: um estudo qualitativo mediado por tecnologias educacionais na escola Chiloé.

Encuentre este artículo en

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/index>

Para citar este artículo

To cite this article

Para citar este artigo:

Martínez Ruiz, W. L., & Cubides Guzmán, Z. A. (2026). Configuración de la jerga docente en los procesos de enseñanza: un estudio cualitativo mediado por tecnologías educativas en el colegio Chiloé. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 145-162. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.145-162>

Recibido/Received/Recebido:

04 - 10 - 2025

Aceptado/Accepted/Aceito:

12 - 04 - 2026

Publicado/Published/Publicado:

26 - 06 - 2026

Artículo de investigación

Research Article

Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses:

Los autores han declarado que no existen intereses en competencia



Walter Leonardo Martínez Ruiz.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

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

walter.martinez@unad.edu.co

Bogotá, Colombia

Zully Alejandra Cubides Guzmán.

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).

 <https://orcid.org/0009-0007-0159-6896>

zully.cubides@uniminuto.edu.co

Bogotá, Colombia.



Resumen

Las tecnologías educativas son herramientas que han contribuido a los procesos de enseñanza adelantados por los docentes con sus estudiantes. Su implementación ha generado transformaciones en la jerga que los educadores usan para establecer una comunicación en el contexto escolar. Este artículo se propuso determinar la incidencia que tienen las tecnologías educativas en la configuración de la jerga en los procesos de enseñanza de los docentes de primaria de la Institución Educativa Chiloé del municipio de Soacha, Cundinamarca. Para tal fin, se adelantaron diez entrevistas semiestructuradas con docentes desde los grados preescolar hasta quinto, quienes viven en el municipio de Soacha y en la ciudad de Bogotá y con una edad que oscila entre los 35 y 58 años. Los insumos recogidos con esta herramienta metodológica fueron analizados en procura de responder el objetivo de la investigación. Se estableció como metodología el análisis de factores recurrentes de los insumos recogidos con las entrevistas aplicadas. Para ello, se construyó una matriz de análisis validada por seis expertos en comunicación y educación adscritos a universidades de las ciudades de Soacha y Bogotá. De igual forma y como resultado, se reflexionó sobre la incidencia que han tenido las tecnologías educativas en la jerga creada por los docentes y la forma cómo esta influye en sus procesos de enseñanza con los estudiantes.

Palabras clave: docente; estudiante; enseñanza; jerga; tecnologías educativas.

Abstract

Educational technologies are tools that have contributed to the teaching processes carried out by teachers with their students. Their implementation has led to changes in the jargon that educators use to communicate in the school context. This article aims to determine the impact of educational technologies on the configuration of jargon in the teaching processes of primary school teachers at the Chiloé Educational Institution in the municipality of Soacha, Cundinamarca. To this end, ten semi-structured interviews were conducted with teachers from preschool to fifth grade, who live in the municipality of Soacha and the city of Bogotá and are between the ages of 35 and 58. The data collected with this methodological tool were analyzed in order to respond to the research objective. The methodology established is the analysis of recurring factors in the data collected from the interviews. To this end, an analysis matrix was constructed and validated by six experts in communication and education affiliated with universities in the cities of Soacha and Bogotá. Similarly, and as a result, we reflect on the impact that educational technologies have had on the jargon created by teachers and how this affects their teaching processes with students.

Keywords: teacher; student; teaching; jargon; educational technologies.



Resumo

As tecnologias educativas são ferramentas que têm contribuído para os processos de ensino desenvolvidos pelos professores com os seus alunos. A sua implementação gerou transformações na gíria que os educadores utilizam para estabelecer uma comunicação no contexto escolar. Este artigo propõe-se determinar a incidência das tecnologias educativas na configuração da linguagem utilizada nos processos de ensino dos professores do ensino básico da Instituição Educativa Chiloé, no município de Soacha, Cundinamarca. Para tal, foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas com professores do pré-escolar ao quinto ano, residentes no município de Soacha e na cidade de Bogotá, com idades compreendidas entre os 35 e os 58 anos. Os dados recolhidos com esta ferramenta metodológica foram analisados com o objetivo de responder ao objetivo da investigação. Estabelece-se como metodologia a análise de fatores recorrentes dos dados coletados com as entrevistas aplicadas. Para isso, foi construída uma matriz de análise validada por seis especialistas em comunicação e educação vinculados a universidades das cidades de Soacha e Bogotá. Da mesma forma e como resultado, reflete-se sobre a incidência que as tecnologias educativas tiveram na gíria criada pelos professores e a forma como isso influencia os seus processos de ensino com os alunos.

Palavras-chave: profesor; estudiante; ensino; gíria; tecnologias educativas.



1. Introducción

En las últimas décadas, la incorporación de tecnologías educativas ha transformado de manera significativa los procesos de enseñanza en distintos niveles del sistema educativo. En el caso de la educación primaria, estas herramientas han dejado de ser un recurso complementario para convertirse en mediadoras centrales de la práctica pedagógica. En la Institución Educativa Chiloé, ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca, este fenómeno se evidencia en la integración progresiva de dispositivos digitales y plataformas virtuales en el quehacer docente, lo que ha derivado en nuevas formas de interacción y comunicación en el aula (Salazar y Pérez, 2023)

En este contexto, la mediación tecnológica no solo redefine los métodos de enseñanza, sino que también incide en la manera en que los docentes construyen y transmiten el conocimiento. Como lo plantea Engelbart (1963), “el objetivo de las tecnologías es mejorar nuestra habilidad para abordar problemas complejos” (p. 12), lo cual implica la necesidad de desarrollar códigos comunicativos que respondan a dichas transformaciones. Desde esta perspectiva, y de acuerdo con Skinner (1970), las denominadas tecnologías educativas son “tecnologías que contribuyen a los procesos pedagógicos” (p. 44), entre los cuales la comunicación ocupa un lugar estructural. En consecuencia, el uso de estas tecnologías conlleva la emergencia de un léxico especializado que permite nombrar, organizar y dinamizar las nuevas prácticas pedagógicas.

El tránsito de entornos presenciales a escenarios mediados por tecnologías digitales ha implicado cambios sustanciales en las condiciones materiales y simbólicas de la enseñanza. Espacios tradicionales como el aula han sido desplazados hacia contextos domésticos, mientras que herramientas físicas han sido reemplazadas por interfaces digitales. Sin embargo, más allá de estas transformaciones visibles, se produce un cambio menos evidente pero igualmente relevante: la reconfiguración del lenguaje docente. En efecto, la necesidad de comunicar prácticas, herramientas y dinámicas propias de la virtualidad ha favorecido la aparición de formas específicas de expresión que configuran una jerga particular (Redecker, 2020)

Desde una perspectiva sociolingüística, este fenómeno puede comprenderse a partir de la relación entre lenguaje y estructura social. Labov (1983) señala que dicha relación permite analizar “las variaciones del lenguaje y las estructuras sociales” (p. 356), lo que resulta especialmente pertinente en contextos donde las condiciones de interacción han sido modificadas. En entornos educativos mediados por tecnologías, estas variaciones se manifiestan en la incorporación de anglicismos, la creación de neologismos y la resignificación de términos existentes. En este sentido, la jerga docente emerge como un repertorio lingüístico que refleja tanto las transformaciones tecnológicas como las nuevas formas de socialización académica.

En consonancia con lo anterior, Halliday (1975) define la jerga como “un léxico especializado y un conjunto de normas que reflejan las experiencias y el conocimiento compartido de sus miembros” (p. 37). Esta conceptualización permite comprender cómo los docentes, en su interacción cotidiana mediada por tecnologías, desarrollan prácticas discursivas que no solo facilitan la enseñanza, sino que también evidencian procesos de adaptación y apropiación de los entornos digitales.



A pesar de la amplia producción académica sobre tecnologías educativas y sobre teorías del aprendizaje, se identifica una limitada articulación entre estos campos y el análisis de las transformaciones lingüísticas en el discurso docente. En particular, son escasos los estudios que abordan de manera específica la incidencia de las tecnologías educativas en la configuración de la jerga en contextos de educación primaria. Esta ausencia constituye un vacío relevante, en la medida en que el lenguaje no solo media los procesos de enseñanza, sino que también configura las formas en que se construye y se comparte el conocimiento.

En atención a este vacío, el presente artículo se orientó a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo han incidido las tecnologías educativas en la configuración de la jerga en los procesos de enseñanza de los docentes de primaria de la Institución Educativa Chiloé? A partir de esta pregunta, el objetivo del estudio es analizar la relación entre la incorporación de tecnologías educativas y la transformación de las prácticas discursivas docentes en dicho contexto.

Para ello, se propuso un abordaje que articula el análisis de las tecnologías educativas (Skinner, 1970; Selwyn, 2016; Reigeluth, 2012; Clark y Mayer, 2016; Prensky, 2001), los procesos de enseñanza (Piaget, 1971; Bruner, 1995; Ausubel, 2002; Freire, 2005; Gardner, 2007) y la jerga docente como fenómeno sociolingüístico (Halliday, 1975; Holmes, 2013; Crystal, 2003; Mendoza-Denton, 2008; Tannen, 1990). De este modo, se buscó contribuir a la comprensión de las transformaciones contemporáneas de la educación desde una perspectiva que integra lo pedagógico, lo tecnológico y lo lingüístico.

En ese orden de ideas, los resultados evidenciaron que la incorporación de tecnologías educativas ha incidido significativamente en la configuración de la jerga docente, particularmente a través de la incorporación de anglicismos, neologismos y términos técnicos asociados a plataformas digitales. Asimismo, se identificó que dicha jerga no solo facilita la comunicación en entornos mediados por tecnologías, sino que también redefine las dinámicas de interacción pedagógica, generando tensiones relacionadas con la brecha generacional y el acceso desigual a recursos tecnológicos. Estos hallazgos permiten comprender la jerga docente como un fenómeno sociolingüístico en constante transformación, estrechamente vinculado a los procesos de mediación tecnológica en la enseñanza.

Tecnologías educativas y mediación pedagógica

Las tecnologías educativas se han consolidado como un eje central en la transformación de los procesos de enseñanza contemporáneos. Su incorporación en el ámbito escolar no solo responde a una necesidad de innovación, sino también a la exigencia de adaptar la educación a contextos sociales y culturales mediados por lo digital. En este sentido, lo que sitúa a la tecnología como un medio para potenciar las capacidades cognitivas y operativas de los sujetos.

En el campo educativo, Skinner (1970) define las tecnologías educativas como “tecnologías que contribuyen a los procesos pedagógicos” (p. 44), destacando su función instrumental en la optimización del aprendizaje. No obstante, enfoques más recientes amplían esta visión al considerar que dichas tecnologías no solo facilitan la enseñanza, sino que también reconfiguran las dinámicas de interacción, los roles de los actores educativos y las formas de acceso al conocimiento (Selwyn, 2016; Reigeluth, 2012; Clark y Mayer, 2016; Prensky, 2001).



Desde esta perspectiva, la tecnología educativa debe entenderse como un sistema de mediación que transforma tanto los contenidos como las formas de comunicación en el aula. En consecuencia, su impacto no se limita al plano técnico, sino que se extiende al ámbito simbólico, donde se configuran nuevas prácticas discursivas y significados compartidos (Mahecha, 2022)

Procesos de enseñanza en contextos de tecnologías educativas

Los procesos de enseñanza han sido ampliamente estudiados desde diversas corrientes teóricas que resaltan el papel activo del estudiante y la importancia de la interacción en la construcción del conocimiento. Piaget (1971) enfatiza el desarrollo cognitivo como un proceso de construcción individual, mientras que Bruner (1995) introduce la idea del aprendizaje como un proceso guiado y mediado culturalmente. Por su parte, Ausubel (2002) destaca la relevancia de los conocimientos previos en la adquisición de nuevos saberes.

En una línea más crítica, Freire (2005) concibe la enseñanza como un proceso dialógico, en el que el lenguaje juega un papel fundamental en la construcción de significados compartidos. Asimismo, Gardner (2007) amplía la comprensión del aprendizaje al proponer la teoría de las inteligencias múltiples, reconociendo la diversidad de formas en que los estudiantes procesan la información.

En contextos mediados por tecnologías, estos enfoques adquieren nuevas dimensiones. La virtualización de la enseñanza transforma las condiciones de interacción, los tiempos de aprendizaje y los recursos disponibles, lo que exige a los docentes adaptar sus estrategias pedagógicas. En este escenario, el lenguaje se convierte en una herramienta clave para mediar el conocimiento, coordinar actividades y generar procesos de comprensión en entornos no presenciales.

Jerga y variación sociolingüística en contextos educativos

La jerga constituye un fenómeno sociolingüístico que permite analizar la relación entre lenguaje, contexto social y prácticas comunicativas. Según Labov (1983), el estudio de la variación lingüística se centra en “la relación entre las variaciones del lenguaje y las estructuras sociales” (p. 356), lo que implica que los cambios en las condiciones sociales generan transformaciones en el uso del lenguaje.

En el ámbito educativo, estas variaciones se hacen evidentes en la forma en que los docentes adaptan su discurso a las necesidades del contexto (López y Paladines, 2024). La incorporación de tecnologías digitales ha propiciado la emergencia de nuevas formas de expresión caracterizadas por el uso de términos técnicos, anglicismos, abreviaturas y neologismos. Estas formas configuran una jerga específica que responde a las dinámicas propias de los entornos virtuales de aprendizaje.



Halliday (1975) define la jerga como “un léxico especializado y un conjunto de normas que reflejan las experiencias y el conocimiento compartido de sus miembros” (p. 37). Esta definición resalta el carácter funcional y social de la jerga, en tanto que permite la comunicación eficiente dentro de un grupo determinado. En esta misma línea, autores como Holmes (2013), Crystal (2003), Mendoza-Denton (2008) y Tannen (1990) han destacado que las prácticas discursivas están profundamente influenciadas por factores sociales, culturales y contextuales.

Así, la jerga docente en entornos mediados por tecnologías puede entenderse como un sistema lingüístico emergente que refleja procesos de adaptación, apropiación y resignificación del lenguaje en función de nuevas realidades pedagógicas.

Articulación entre tecnología, enseñanza y lenguaje

La relación entre tecnologías educativas, procesos de enseñanza y jerga docente permite comprender de manera integral las transformaciones actuales del ámbito educativo. La incorporación de herramientas digitales no solo modifica las prácticas pedagógicas, sino que también incide en las formas de comunicación que las sostienen.

En este sentido, el lenguaje deja de ser un medio neutral para convertirse en un elemento constitutivo de la experiencia educativa (Bates, 2022). La emergencia de una jerga docente asociada al uso de tecnologías evidencia cómo los actores educativos reinterpretan y reconstruyen sus prácticas en función de nuevos entornos. Esta articulación permite analizar la enseñanza como un proceso complejo en el que convergen dimensiones técnicas, pedagógicas y lingüísticas.

Por tanto, estudiar la incidencia de las tecnologías educativas en la configuración de la jerga docente no solo contribuye a comprender los cambios en el lenguaje, sino también a interpretar las transformaciones más amplias en los procesos de enseñanza. Este enfoque integrador resulta clave para analizar las dinámicas educativas contemporáneas y los desafíos que estas plantean en contextos específicos como la educación primaria.



2. Metodología

La estructuración metodológica está organizada en torno a un diseño metodológico hermenéutico narrativo, de tipo cualitativo aplicado al nivel de básica primaria. El instrumento que se aplica es entrevista semiestructurada.

Enfoque y diseño metodológico

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño hermenéutico narrativo, orientado a comprender las transformaciones en la jerga docente a partir de la mediación de tecnologías educativas en contextos de educación primaria. Este enfoque resulta pertinente en tanto permite interpretar los significados que los docentes construyen en sus prácticas discursivas, reconociendo el carácter contextual, dinámico y social del lenguaje (Bruner, 2002; Ricoeur, 1975).

La perspectiva hermenéutica narrativa posibilita analizar las experiencias relatadas por los participantes no solo como descripciones de hechos, sino como construcciones de sentido que articulan prácticas pedagógicas, usos tecnológicos y configuraciones lingüísticas. En este marco, las narrativas docentes se asumen como unidades de análisis que permiten comprender la relación entre lenguaje, tecnología y enseñanza.

Revisión documental y su pertinencia metodológica

La revisión documental se integró como estrategia transversal del proceso investigativo, tanto en el diseño metodológico como en el análisis de los datos. Su pertinencia radica en tres aspectos fundamentales: la fundamentación teórica de las categorías analíticas -tecnologías educativas, procesos de enseñanza y jerga docente-, la orientación en la construcción del instrumento de recolección de información, y la triangulación e interpretación de los hallazgos empíricos.

En este sentido, la revisión documental no se limitó a un ejercicio preliminar, sino que operó como un componente articulador que permitió contrastar los datos obtenidos con desarrollos teóricos en sociolingüística y educación mediada por tecnologías, fortaleciendo la validez interpretativa del estudio (Sampieri et al., 2014).

Participantes y criterios de selección

La muestra estuvo conformada por diez docentes de educación primaria de la Institución Educativa Chiloé, ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca. Se empleó un muestreo intencional, orientado por criterios teóricos y sociolingüísticos relevantes para el objeto de estudio. Los criterios de selección fueron:

1. Experiencia en el uso de tecnologías educativas en procesos de enseñanza;
2. Diversidad etaria (entre 35 y 58 años), considerando la incidencia de la edad en la variación lingüística (Labov, 1983);
3. Variación dialectal (residencia en Bogotá y Soacha), en tanto factor que incide en la configuración del repertorio lingüístico (Gumperz, 1982);
4. Disposición voluntaria para participar en el estudio.



Estos criterios permitieron conformar una muestra heterogénea, adecuada para explorar la diversidad de prácticas discursivas docentes en contextos mediados por tecnologías.

Saturación teórica

El número de participantes se definió atendiendo al principio de saturación teórica, entendido como el punto en el que la recolección de información deja de aportar nuevos elementos relevantes para el análisis. Durante el proceso de codificación y categorización, se evidenció recurrencia en los patrones discursivos asociados a la jerga docente, lo que permitió considerar que las diez entrevistas realizadas eran suficientes para dar cuenta del fenómeno estudiado.

Técnica e instrumento de recolección de información

Se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de información, dado su potencial para explorar en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas discursivas de los participantes.

El instrumento estuvo compuesto por catorce preguntas organizadas en cinco categorías analíticas:

Sección 1: Uso de las tecnologías educativas: 1. ¿Qué herramientas tecnológicas ha utilizado con más frecuencia en sus clases?; 2. ¿Cómo ha cambiado su forma de comunicarse con los estudiantes desde que comenzó a usar tecnologías educativas?; 3. ¿Ha incorporado términos técnicos o extranjerismos a su vocabulario cotidiano debido al uso de estas herramientas?

Sección 2: Impacto en la jerga docente: 4. ¿Ha notado que otros colegas o usted mismo utilizan expresiones nuevas relacionadas con las tecnologías educativas? ¿Podría dar ejemplos?; 5. ¿Cree que la jerga asociada a las tecnologías puede ser una barrera o una ventaja en los procesos pedagógicos?; 6. ¿Qué términos o expresiones cree que se han vuelto indispensables para el trabajo docente en la actualidad?

Sección 3: Adaptación y percepción: 7. ¿Cómo cree que perciben los estudiantes el uso de esta jerga tecnológica en las clases?; 8. ¿Ha tenido que explicar a los estudiantes términos o conceptos tecnológicos que forman parte de su comunicación docente?; 9. ¿Cree que el uso de tecnologías educativas ha cambiado la forma en que se valora la comunicación en el aula?

Sección 4: Comparación con métodos tradicionales: 10. ¿Qué diferencia nota entre el lenguaje docente utilizado en métodos tradicionales y el utilizado cuando se emplean tecnologías educativas?; 11. ¿Cree que las tecnologías educativas han influido en la formalidad o informalidad de la comunicación docente?

Sección 5: Reflexión y proyección: 12. ¿Cómo cree que evolucionará el vocabulario docente en los próximos años con el avance de la tecnología?; 13. ¿Qué medidas considera importantes para que todos los docentes puedan adaptarse al nuevo lenguaje tecnológico?; 14. ¿Qué rol cree que tiene la formación continua en el manejo del vocabulario relacionado con tecnologías educativas?



Esta estructura garantizó la coherencia entre los objetivos de investigación y las dimensiones analizadas, permitiendo abordar de manera integral la relación entre tecnología, lenguaje y enseñanza.

La construcción del instrumento se fundamentó en la revisión documental de estudios previos que emplean entrevistas semiestructuradas en investigaciones cualitativas. Posteriormente, fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos.

Validez del instrumento

La validez de contenido se garantizó mediante la evaluación del instrumento por seis expertos en educación y comunicación, quienes analizaron la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de las preguntas en relación con el objetivo de investigación. Este proceso permitió realizar ajustes en la formulación de los ítems, fortaleciendo la consistencia conceptual del instrumento (Mora, 2023).

Adicionalmente, se aseguró la validez interna mediante la correspondencia entre las categorías teóricas, las preguntas de la entrevista y los objetivos del estudio.

Procedimientos de confiabilidad

1. La confiabilidad del estudio se abordó a través de varias estrategias metodológicas:
2. Estandarización del proceso de recolección, aplicando el mismo instrumento a todos los participantes en condiciones similares.
3. Transcripción literal de las entrevistas, garantizando fidelidad a los discursos originales.
4. Sistematización rigurosa de la información, mediante matrices de análisis que permitieron identificar recurrencias, patrones y divergencias.
5. Triangulación teórica, contrastando los datos empíricos con los referentes conceptuales del estudio.
6. Estas estrategias contribuyen a la consistencia y estabilidad de los resultados, propias de la investigación cualitativa.

Procedimiento de análisis de la información

Las entrevistas fueron realizadas entre el 13 y el 23 de enero de 2025, previa obtención del consentimiento informado de los participantes y garantizando el anonimato de sus respuestas.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de transcripción, codificación y categorización temática. El análisis se desarrolló mediante la identificación de patrones de recurrencia, relaciones semánticas y tensiones discursivas en torno a la jerga docente mediada por tecnologías.

La información fue organizada en matrices de análisis que permitieron sistematizar los datos según categorías y subcategorías emergentes. Este proceso facilitó una interpretación comprensiva de los hallazgos, articulando los datos empíricos con el marco teórico.



3. Resultados y discusión

El análisis de la información se organizó en torno a las cinco categorías derivadas del instrumento: 1. Uso de tecnologías educativas; 2; Impacto en la jerga docente; 3. Adaptación y percepción; 4. Comparación con métodos tradicionales y 5. Reflexión y proyección. No obstante, más que una descripción segmentada de respuestas, la interpretación se orienta a identificar patrones, tensiones y relaciones entre los datos empíricos y los referentes teóricos, en coherencia con el objetivo de determinar la incidencia de las tecnologías educativas en la configuración de la jerga docente.

En este sentido, la síntesis de resultados presentada en la tabla 1: Síntesis de resultados, permite evidenciar que las tecnologías educativas no solo introducen herramientas en el aula, sino que actúan como mediadores culturales que reconfiguran tanto las prácticas pedagógicas como los repertorios lingüísticos (Selwyn, 2016).

Tabla 1. Síntesis de resultados

Categoría de análisis	Hallazgo	Análisis	Interpretación
Uso de tecnologías educativas	Predominio de plataformas digitales (Classroom, Teams, YouTube) y dispositivos electrónicos en el aula.	Predomina una combinación entre herramientas físicas y entornos virtuales.	Las tecnologías actúan como mediadores culturales que reconfiguran las prácticas pedagógicas y comunicativas (Selwyn, 2016).
Transformación de la comunicación	Comunicación más interactiva, ágil e inmediata; incremento en la participación estudiantil.	Tendencia positiva hacia la interactividad; limitada en contextos con bajos recursos tecnológicos.	Se evidencia una transición de modelos comunicativos tradicionales a dinámicas más horizontales e interactivas, propias de entornos digitales (McLuhan, 1996).
Incorporación de nueva jerga	Incorporación de anglicismos, neologismos y tecnicismos (click, classroom, webinar, IA).	Consolidación de un léxico tecnológico común en la práctica docente.	La jerga docente se configura como un fenómeno sociolingüístico dinámico, influenciado por procesos de globalización y digitalización (Crystal, 2003; Trudgill, 1983).
Impacto de la jerga docente	La jerga facilita la comunicación, pero también puede generar barreras en contextos con limitaciones tecnológicas.	Dualidad que favorece el aprendizaje, pero evidencia brechas digitales y generacionales.	El lenguaje especializado cumple una función instrumental, pero puede reproducir desigualdades si no es accesible para todos los actores (Selwyn, 2016).
Adaptación de los estudiantes	Alta comprensión y apropiación del lenguaje tecnológico; rápida adaptación.	Los estudiantes actúan como “usuarios competentes” del lenguaje digital.	Los estudiantes, como “nativos digitales”, poseen competencias previas que facilitan la apropiación del discurso tecnológico (Prensky, 2001).
Rol del docente frente a la jerga	Interacción bidireccional: docentes enseñan, pero también aprenden términos de los estudiantes.	Relación bidireccional en la construcción del lenguaje.	El aula se configura como un espacio de co-construcción discursiva, donde el conocimiento lingüístico circula de manera horizontal (Bruner, 2002).



Categoría de análisis	Hallazgo	Análisis	Interpretación
Comparación con métodos tradicionales	Lenguaje más técnico, dinámico y participativo en entornos digitales frente a modelos tradicionales.	Paso de comunicación unidireccional a interacción más horizontal.	La transformación del lenguaje refleja cambios estructurales en los modelos pedagógicos, pasando de lo transmisivo a lo interactivo.
Formalidad del lenguaje	Tendencia hacia mayor informalidad en la comunicación docente.	Flexibilización del discurso pedagógico.	La digitalización flexibiliza los registros lingüísticos, adaptándolos a contextos de inmediatez e interacción constante.
Proyección del lenguaje docente	Incremento progresivo de términos tecnológicos y globalizados.	Evolución constante del léxico docente mediado por tecnología.	El lenguaje educativo se encuentra en constante evolución, condicionado por la innovación tecnológica y la circulación global del conocimiento.
Capacitación docente	Necesidad de capacitación continua para apropiación del lenguaje tecnológico.	Consenso general sobre su importancia.	La formación docente es clave para reducir brechas digitales y garantizar una integración crítica del lenguaje en la enseñanza.

Fuente: elaboración propia.

Uso de las tecnologías educativas y transformación comunicativa

Los resultados muestran que los docentes emplean de manera simultánea dispositivos físicos (computadores, celulares, video beam) y plataformas digitales (*Classroom*, *Teams*, *YouTube*), lo que confirma la coexistencia de entornos híbridos de enseñanza. Sin embargo, más allá del uso instrumental, los datos evidencian una transformación significativa en la comunicación pedagógica: esta se vuelve más ágil, interactiva y multimodal (Alonso, 2022).

Este hallazgo coincide con lo planteado por McLuhan (1996), quien sostiene que los medios no solo transmiten información, sino que reconfiguran las formas de interacción social. En el contexto analizado, la mediación tecnológica introduce nuevas dinámicas comunicativas caracterizadas por la inmediatez y la expansión de los canales de interacción (correo electrónico, *WhatsApp*), lo que amplía las posibilidades de participación estudiantil.

No obstante, el análisis crítico de los datos permite matizar esta visión. Aunque predomina una valoración positiva, emergen tensiones asociadas a limitaciones de infraestructura tecnológica, lo que sugiere que la transformación comunicativa no es homogénea. Este aspecto refuerza la idea de que las tecnologías educativas, lejos de ser neutras, están atravesadas por condiciones materiales que condicionan su impacto (Selwyn, 2016).



Configuración de la jerga docente: entre globalización y funcionalidad

Uno de los hallazgos más consistentes es la consolidación de un corpus lexical asociado a las tecnologías educativas, caracterizado por la presencia de anglicismos (*click, play, classroom*), tecnicismos (*webinar, IA*) y neologismos (*chatear, cliquear*). Este resultado, sintetizado en la tabla analítica, confirma que la jerga docente se configura como un sistema lingüístico dinámico, influenciado por procesos de globalización digital (Crystal, 2003; Trudgill, 1983).

A diferencia de estudios sociolingüísticos tradicionales que explican la variación lingüística desde variables sociales como clase o género (Labov, 1983), los resultados de esta investigación sugieren que la mediación tecnológica emerge como un factor determinante en la transformación del lenguaje docente. En este sentido, la jerga no solo cumple una función identitaria (Halliday, 1975), sino también una función instrumental, orientada a optimizar la comunicación en entornos digitales.

Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones. La percepción ambivalente identificada en los docentes —ventaja para la innovación, pero *potencial barrera* en contextos con limitaciones tecnológicas— pone en evidencia que el lenguaje especializado puede funcionar simultáneamente como mecanismo de inclusión y exclusión. Este hallazgo dialoga con planteamientos críticos que advierten sobre el riesgo de que la tecnificación del lenguaje reproduzca desigualdades educativas.

Adaptación y co-construcción del lenguaje en el aula

Los resultados muestran que los estudiantes presentan una alta capacidad de adaptación al lenguaje tecnológico, lo que se traduce en una comprensión fluida de la jerga docente. Este hallazgo es consistente con la noción de “nativos digitales” (Prensky, 2001), aunque su uso debe ser matizado, ya que no todos los estudiantes tienen las mismas condiciones de acceso o alfabetización digital.

Un elemento particularmente relevante es la evidencia de relaciones bidireccionales en la construcción del lenguaje: en algunos casos, los estudiantes no solo comprenden la jerga, sino que también enseñan a los docentes. Esta dinámica sugiere una reconfiguración de las relaciones de poder en el aula, en la que el conocimiento lingüístico deja de ser exclusivamente vertical (docente-estudiante) y se convierte en un proceso de co-construcción (Bruner, 2002).

Desde una perspectiva crítica, este hallazgo cuestiona modelos tradicionales de enseñanza centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento y abre la posibilidad de comprender el aula como un espacio discursivo más horizontal, mediado por saberes compartidos.

Lenguaje y transformación de los modelos pedagógicos

La comparación entre métodos tradicionales y aquellos mediados por tecnologías evidencia que el lenguaje no solo acompaña el cambio pedagógico, sino que lo configura. La mayoría de los docentes identifica diferencias significativas, destacando un lenguaje más dinámico, técnico y atractivo en entornos digitales.



Este resultado puede interpretarse a la luz de enfoques pedagógicos críticos (Casanova, 2022; Freire, 2005), en los que el diálogo y la participación son elementos centrales del proceso educativo. La jerga tecnológica, al incorporar términos cercanos a la experiencia digital de los estudiantes, favorece la interacción y el involucramiento.

No obstante, también se identifican tensiones. Mientras algunos docentes valoran la mayor participación, otros señalan limitaciones en la interacción profunda, especialmente en contextos virtuales donde la comunicación depende de mediaciones tecnológicas adicionales. Asimismo, la tendencia hacia la informalización del discurso plantea interrogantes sobre el equilibrio entre cercanía comunicativa y rigor académico.

En este sentido, los resultados sugieren que la transformación del lenguaje docente debe analizarse no solo en términos de innovación, sino también de sus implicaciones en la calidad y profundidad de los procesos educativos.

Proyección del lenguaje docente y formación continua

Finalmente, los docentes coinciden en que el lenguaje asociado a las tecnologías educativas continuará evolucionando hacia formas más globalizadas y tecnificadas. Este hallazgo refuerza la idea de que la jerga docente es un fenómeno en constante construcción, determinado por la innovación tecnológica y la circulación global del conocimiento.

En este contexto, la formación continua emerge como un elemento central para la apropiación crítica del lenguaje tecnológico (Rodríguez Llanes, 2022). Los resultados muestran un consenso claro sobre su importancia, lo que se alinea con estudios que destacan la necesidad de fortalecer las competencias digitales docentes para garantizar una integración significativa de las tecnologías en la enseñanza.

No obstante, también se identifican resistencias al cambio, particularmente en algunos docentes, lo que evidencia que la transformación lingüística no es automática, sino que requiere procesos de acompañamiento institucional y formación sostenida (Salazar y Pérez, 2023).

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la incidencia de las tecnologías educativas en la jerga docente es profunda y multidimensional. No se trata únicamente de la incorporación de nuevas palabras, sino de una reconfiguración de las prácticas discursivas, las relaciones pedagógicas y los modelos de enseñanza.

Esta investigación aportó, desde una perspectiva sociolingüística, a la comprensión de la jerga docente como un fenómeno emergente en contextos de digitalización educativa, ampliando los enfoques tradicionales al incorporar la mediación tecnológica como eje central de análisis. Al mismo tiempo, introduce una mirada crítica al evidenciar que dicha transformación está atravesada por tensiones, desigualdades y desafíos formativos que deben ser considerados en futuras investigaciones y en el diseño de políticas educativas.



Conclusiones

Los resultados de la investigación permitieron afirmar que las tecnologías educativas incidieron de manera directa en la configuración de la jerga docente, cumpliendo así con el objetivo planteado de analizar su impacto en los procesos de enseñanza en la Institución Educativa Chiloé. Esta incidencia no se limita a la incorporación de nuevas palabras, sino que implica una transformación más amplia de las prácticas comunicativas, en las que el lenguaje se adapta a las lógicas, tiempos e interacciones propias de los entornos digitales.

En primer lugar, se evidenció que la mediación tecnológica reconfigura la comunicación pedagógica, haciéndola más inmediata, interactiva y funcional. La creación de un repertorio léxico compuesto por anglicismos, tecnicismos y neologismos -identificada en los resultados empíricos- confirma que el lenguaje docente no es estático, sino que se transforma en función de las condiciones materiales y simbólicas de la enseñanza. Este hallazgo se articula con la perspectiva sociolingüística asumida en el estudio, al mostrar que las variaciones lingüísticas responden a cambios en las prácticas sociales.

En segundo lugar, el estudio mostró que la incorporación de este nuevo corpus lexical tiene un carácter ambivalente. Por un lado, es valorado positivamente por los docentes como una oportunidad para innovar, dinamizar la enseñanza y acercarse a los estudiantes; por otro, introduce tensiones asociadas a la brecha digital y generacional, evidenciadas en las dificultades de acceso a tecnologías y en las diferencias en la apropiación del lenguaje entre docentes y estudiantes. De este modo, los resultados permiten matizar visiones tecnocéntricas, al mostrar que la transformación lingüística también está atravesada por desigualdades estructurales.

En tercer lugar, se identificó que los estudiantes presentan una alta capacidad de adaptación a la jerga tecnológica, lo que refuerza su papel activo en la dinámica comunicativa del aula. Este hallazgo, consistente con los resultados obtenidos en las entrevistas, sugiere una inversión parcial de los roles tradicionales, en la que los estudiantes no solo reciben el lenguaje, sino que también inciden en su circulación y legitimación. En contraste, algunos docentes -especialmente de mayor edad- enfrentan mayores desafíos en la apropiación de este repertorio, lo que posiciona la formación continua como un elemento central para garantizar la coherencia comunicativa en los procesos de enseñanza.

En cuarto lugar, la comparación entre metodologías tradicionales y aquellas mediadas por tecnologías, evidencia que el lenguaje no solo acompaña el cambio pedagógico, sino que lo configura. La jerga docente asociada a lo digital favorece prácticas más participativas y horizontales, aunque también puede propiciar escenarios de informalización del discurso. Este resultado sugiere que el lenguaje actúa como un mediador clave en la transformación de los modelos de enseñanza, más allá de su dimensión instrumental.



En términos generales, se concluye que la jerga docente mediada por tecnologías educativas constituye un fenómeno sociolingüístico emergente que refleja procesos de adaptación, apropiación y resignificación del lenguaje en contextos educativos contemporáneos. Esta conclusión responde directamente a la pregunta de investigación, al evidenciar que la incidencia de las tecnologías educativas no es superficial, sino estructural en la configuración del discurso pedagógico.

No obstante, el estudio presentó algunas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra y su carácter localizado restringen la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. Por ello, se proyecta su aplicación a otras instituciones públicas del municipio de Soacha. En segundo lugar, el uso exclusivo de entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección limita la triangulación metodológica, al no incorporar observación directa de prácticas en aula ni análisis de interacciones reales. Estas limitaciones abren la posibilidad de ampliar el alcance metodológico en futuras investigaciones.

En cuanto a las proyecciones, se sugiere desarrollar estudios comparativos en otros niveles educativos y contextos socioculturales, así como incorporar metodologías mixtas que permitan complementar el análisis discursivo con evidencia cuantitativa. Asimismo, resulta pertinente profundizar en el estudio de las interacciones reales en entornos digitales de aprendizaje, con el fin de comprender cómo se materializa la jerga docente en situaciones pedagógicas concretas. Finalmente, se plantea la necesidad de explorar el papel de la formación docente en la apropiación crítica del lenguaje tecnológico, como condición para una integración más equitativa y reflexiva de las tecnologías en la educación.

Declaraciones

Financiación: Esta investigación no recibió financiación específica de entidades públicas, privadas ni de organizaciones sin ánimo de lucro.

Conflicto de intereses: los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Aspectos éticos y uso de IA: los autores declaran hacer uso ético de la inteligencia artificial.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la institución educativa y a los docentes participantes por su disposición, tiempo y valiosos aportes al desarrollo de esta investigación. Así mismo, a las personas que contribuyeron de manera directa o indirecta a la realización del estudio.

Contribución de autores (CRediT)

Autor 1: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Redacción y Validación; **Autor 2:** Redacción del borrador original, Revisión, Edición, Visualización y Revisión crítica del manuscrito.



Referencias

- Alonso, E. (2022) Ser docente: un acto de amor pedagógico. *Tendencia pedagógica*, 19(1), 70-79. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.006>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós ibérica.
- Bates, T. (2022) *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Contact North.
- Bruner, J. S. (1995) *El proceso de la educación*. Unión tipográfica editorial hispanoamericana
- Bruner, J. S. (2002) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza editorial.
- Casanova, H. (2022) *Educación y pandemia. Una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Cheshire, J. (1997) *Sociolinguistics in the classroom: exploring linguistics diversity*. Routledge.
- Clark, R. C., Mayer, R. E. (2016) *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Wiley.
- Crystal, D. (2003) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge university press.
- Engelbart, D. (1963) *A conceptual framework for the augmentation of man's intellect*. VI Spartan books.
- Fishman, J. (1971) *Sociolingüística: una breve introducción*. Ediciones Cátedra.
- Fishman, J. (1972) *The Sociology of Language. An interdisciplinary social science approach to language in society*. Newbury house publishers.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Gardner, H. (2007) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós ibérica.
- Garrison, D., Anderson, T. (2003) *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Au press.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge university press.
- Halliday, M. (1975) *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de cultura económica.
- Holmes, J. (2013) *An Introduction to Sociolinguistics*. Routledge.
- Jaramillo Bedoya, J. (2013) *Aspectos sociolingüísticos de la jerga en el ejército de Colombia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/3596>
- King, N., Horrocks, C. (2010) *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Labov, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*. Ediciones cátedra.
- López, S.; Paladines, L. (2024) Análisis del discurso didáctico: semiosis y motivaciones a la lectura. *Enunciación*, 29(2), 271-288. <https://doi.org/10.14483/22486798.22160>
- Mahecha, A. (2022) Actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el lenguaje inclusivo. *Entramado*, 18(2), 1-19. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7704>
- McLuhan, M. (1996) *Comprender los medios: Las extensiones del hombre*. Paidós.



- Mendoza-Denton, N. (2008) *Homegirls: Language and Cultural Practice Among Latina Youth Gangs*. Blackwell publishing.
- Montessori, M. (1912) *El método montessori*. Dover publicaciones.
- Mora, L. A. (2023) Cómo validar una entrevista de preguntas abiertas: una propuesta para investigación filosófica empírica. *Revista Saberes Educativos* 11(1), 1-25. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.71389>
- Orozco, G. (1996) *Televisión y audiencia. Un enfoque cualitativo*. Ediciones de la torre.
- Piaget, J. (1971) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Biblioteca de bolsillo.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon MCB University Press*, 9(5), 1-7. <https://www.murciaeduca.es/cpanitaarnao/aula/archivos/repositorio/0/85/nativos-digitales-parte11.pdf>
- Redecker, C. (2020). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Reigeluth, C. M. (2012) Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education. *Revista de Educación a Distancia* 32(1), 1-18. <https://revistas.um.es/red/article/view/270781>
- Repetto, E. y Pérez, J. C. (2004). *Validación de la entrevista KAI-R*. http://www.uned.es/competencias-emocionales/KAI-R_Validacion.pdf
- Ricoeur, P. (1975) *La metáfora viva*. Editorial Trotta.
- Rodríguez Llanes, M. (2022). El uso de la Tecnología y la innovación en la post-pandemia. *Visión educativa*, 4(1), 1-7. <https://revistasuba.com/index.php/VISIONEDUCATIVA/article/view/110>
- Salazar, A.; Pérez, A. (2023). Las actitudes lingüísticas de los docentes frente a la diversidad lingüística presente en las aulas. *Revista Signos*, 56(111), 127-149. <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/673>
- Sampieri, R.; Fernández, C; Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Selwyn, N. (2016) *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Continuum.
- Skinner, B. F. (1970) *Tecnologías de la enseñanza*. Harvard University press.
- Tannen, D. (1990) *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. Ballantine books.
- Trudgill, P. (1983) *On Dialect: Social and Geographical Perspectives*. New York University Press.