



DOI: <https://doi.org/10.34069/RA/2025.15.05>

Volumen 8, Número 15/enero-junio 2025

Martínez Ruiz, W.L., & Cubides Guzmán, Z.A. (2025). Análisis de la jerga docente en el contexto de las tecnologías educativas. Una aproximación desde la revisión documental. *Revista Científica Del Amazonas*, 8(15), 76-93. <https://doi.org/10.34069/RA/2025.15.05>

Análisis de la jerga docente en el contexto de las tecnologías educativas. Una aproximación desde la revisión documental

Analysis of teaching jargon on educative technologies context. An approach from the documentary review

Recibido: 10 de marzo de 2025

Aceptado: 12 de junio de 2025

Autores:

Walter Leonardo Martínez Ruiz¹
Zully Alejandra Cubides Guzmán²

Resumen

La jerga de los docentes está en constante transformación. Palabras van y vienen en su forma de comunicarse. Este artículo se propone explorar los cambios y anexos en el corpus dialectal que se han dado en la forma de expresarse de los docentes de primaria en el marco de la integración de las tecnologías educativas. Para tal fin, se analizaron seis clases virtuales grabadas entre los años 2020 y 2023. Cada una de estas clases, corresponde a cada nivel de primaria, desde primero a quinto y se incluye también, una clase de preescolar. En ese orden de ideas, el objetivo es analizar los cambios en la jerga docente a partir de la integración de las tecnologías educativas y desde una perspectiva documental basada en clases virtuales.

Se establece como metodología, una revisión documental de material audiovisual grabado entre los años 2020 y 2023 y que responde a cada nivel de primaria y preescolar, para tal fin se construyó una matriz de observación y de análisis validada por seis expertos en comunicación y educación adscritos a universidades de la ciudad de Bogotá. De igual forma y como resultado, se reflexiona sobre el corpus de palabras nuevas usadas por los docentes en el proceso de enseñanza a través de las pantallas y cómo éstas, inciden en los procesos pedagógicos adelantados en el contexto educativo.

Palabras clave: Jerga, docente, análisis documental, enseñanza, tecnologías educativas.

Abstract

Teachers' jargon is in a constant state of flux. Words come and go in their way of communicating. This article aims to explore the changes and annexes in the dialectal corpus that have occurred in the way primary school teachers express themselves in the context of the integration of educational technologies. To this end, six virtual classes recorded between 2020 and 2023 were analyzed. Each of these classes corresponds to each primary school level, from first to fifth grade, and a preschool class is also included. In this order of ideas, the objective is to analyze the changes in the teaching jargon from the integration of educational technologies and from a documentary perspective based on virtual classes.

As a methodology, a documentary review of audiovisual material recorded between 2020 and 2023 and that responds to each level of primary and preschool was established, for this purpose an observation and analysis matrix was built and validated by six experts in communication and education attached to universities in the city of Bogota. As a result, we reflect on the corpus of new words used by teachers in the teaching process through the screens and how they affect the pedagogical processes carried out in the educational context.

Keywords: Jargon, teacher, documentary analysis, teaching, educational technologies.

¹ Candidato a Doctor en Educación. Universidad Antonio Nariño, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9175-9829>
Email: wamartinez42@uan.edu.co

² Magister en Transformación Digital. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0159-6896>
Email: zully.cubides@uniminuto.edu.co



Introducción

La integración de las tecnologías educativas en los procesos de enseñanza de los docentes de primaria se ha consolidado en los últimos años. Durante la última década y con marcado énfasis en la época de la pandemia del Covid-19, las clases dictadas mediadas por dispositivos tecnológicos se ha potencializado. Bien sea visto como un proceso premeditado o como un suceso que obligó al uso de la tecnología en favor de la educación, las clases virtuales han permitido el acercamiento del conocimiento a los estudiantes. Esta vinculación de la tecnología a la educación viene desde las nuevas tecnologías, que en palabras de Engelbard (1963), “el objetivo de las tecnologías es mejorar nuestra habilidad para abordar problemas complejos” (Engelbard, 1963, p. 12). En la educación, la distancia es un problema complejo; el difícil acceso a ciertas zonas, la falta de dinero o rutas para movilizarse o incluso, la falta de una escuela física es una situación problemática que la tecnología ayuda a solucionar. La pandemia es un buen ejemplo: las restricciones para asistir a lugares de alto flujo de personas como las escuelas, fue solucionado -con muchos inconvenientes, por supuesto- por las nuevas tecnologías. Ahora bien, la tecnología en la educación, al ser de un campo específico, su denominación también es concreta. Según Skinner (1970), las tecnologías en esta área son conocidas como tecnologías educativas en tanto que son “tecnologías que contribuyen a los procesos pedagógicos” (Skinner, 1970, p. 44)

El trasladar los procesos de enseñanza de lo presencial a lo virtual genera muchos cambios. Por ejemplo, el lugar donde se enseña o aprende, pasa de ser el salón de clases al estudio, el comedor o la alcoba; los implementos como el tablero o el marcador son sustituidos por una pizarra digital y el puntero del mouse. La forma de comunicarse de los docentes también se transforma. Esta forma de transmitir un mensaje a partir de nuevas palabras se conoce como jerga. La jerga es un fenómeno sociolingüístico en el que, según palabras de William Labov (1983), se estudia “la relación entre las variaciones del lenguaje y las estructuras sociales” (Labov, 1983, p. 356). Cuando se traslada la educación a los entornos virtuales, esas estructuras sociales cambian. De ahí, la importancia de adelantar este tipo de estudios.

Para llegar a los resultados aquí planteados es apremiante destacar la definición de jerga que establece Halliday (1978): “la jerga se caracteriza por un léxico especializado y un conjunto de normas que reflejan las experiencias y el conocimiento compartido de sus miembros” (Halliday, 1978, p. 37)” Así mismo, la pregunta de investigación que estará latente a lo largo del presente manuscrito es ¿qué cambios se observan actualmente en la jerga docente visualizados en un corpus documental audiovisual y con el paso de los procesos de enseñanza mediados por las tecnologías educativas? Bajo esta problemática, se busca generar una reflexión sobre el nuevo corpus de palabras que se han creado a propósito de la participación de la tecnología educativa (Skinner, 1970; Selwyn, 2011; Reigeluth, 2012; Clark y Mayer, 2016; Prensky, 2010) en los procesos de enseñanza (Piaget, 1936; Bruner, 1995; Ausubel, 2002; Freire, 1986; Gardner, 2001) mediados por la jerga docente (Halliday, 1978; Holmes, 2013; Crystal, 2003, Mendoza-Denton, 2008, Tannen, 1990)

Marco Teórico

La investigación gira en torno a tres categorías de análisis centrales: La jerga como concepto principal, la mediación tecnológica y los procesos de enseñanza. A lo largo de las líneas aquí presentadas, estas categorías de análisis estarán en diálogo permanente.

La jerga está trabajada desde los planteamientos de Halliday (1978), quien la define como un fenómeno sociolingüístico, que se desarrolla en grupos sociales determinados y genera con ello, una identidad lingüística. A su vez, se le atribuye un léxico especializado y no formal, propio de grupos sociales que comparten profesión, aficiones, procedencia o una categoría social. Dentro de esta categoría de análisis, se aborda concretamente, la jerga adulta al trabajarse con este tipo de población. Para hacer más efectivo el análisis propuesto, se profundiza en dos variables sociolingüísticas: la edad y la formación (Cheshire, 2013).

Con relación a la mediación tecnológica, es un concepto que se hizo concreto, pero que se vino desarrollando desde categorías más amplias como las nuevas tecnologías y las tecnologías educativas. Para la presente investigación es más acertado trabajar las posturas aquí propuestas desde la mediación tecnológica en tanto que, ésta no solo es entendida como el medio donde los individuos interactúan, sino que en ésta y por medio de ésta, es posible que transformen su comprensión del mundo (Vygotsky, 1981).

Así mismo, es entendida como un conjunto de herramientas tecnológicas que estructuran y transforman el cómo las personas interactúan con el mundo y con los otros (Leontyev, 1978)

En esa misma línea, se abordan los procesos de enseñanza que a su vez se sustraen de los procesos pedagógicos (Montessori, 1912). La categoría de análisis de procesos de enseñanza es importante en la presente investigación, porque son los procesos establecidos en el aula (física o virtual) a través de actividades, metodologías y estrategias para llevar los saberes propuestos a los educandos (Bruner, 1995; Freire, 1986). De igual forma, son procesos dinámicos e interactivos que contribuyen a la adquisición del conocimiento (Ausubel, 2002; Piaget, 1936)

Las tres categorías referenciadas están estrechamente relacionadas y las investigaciones en el campo de la educación y la comunicación han crecido exponencialmente. Particularmente, en el contexto del aula clase, bien sea virtual o física. Allí se profundiza en el rol del educador como mediador del conocimiento haciendo uso del lenguaje y de tecnologías que deben ser pensadas desde una didáctica que muchas veces no ha sido pensada propiamente para procesos de enseñanza.

Revisando los estudios que ponen en el centro de la discusión a la jerga adulta, se encuentra que en primer lugar, es entendida conceptualmente como un conjunto de términos, expresiones y léxico propio del mundo adulto, con unas barreras a superar para comprender y apropiarse el conocimiento en contextos escolares. Investigaciones como la de Fishman (1972, 1988), evidencian que el uso del lenguaje excesivamente técnico puede crear una distancia simbólica que afecta los procesos de enseñanza en el aula. Otros estudios como el de Jaramillo Bedoya (2013) han resaltado que la jerga es un fenómeno que reproduce relaciones de poder, donde, por ejemplo, el profesor es quien posee el saber y la jerga legítima, mientras que el estudiante debe adaptarse o quedar por fuera del discurso.

Ahora bien, la mediación tecnológica también muestra estudios interesantes que la muestran como una promesa de democratizar el conocimiento, pero al mismo tiempo, como una fuente de nuevas exclusiones (Orozco, 1996). En esta línea tan delgada se mueven autores como Garrison y Anderson (2002) quienes afirman que las tecnologías digitales facilitan el acceso a una infinidad de recursos, así como promocionan en conocimiento y fomentan el aprendizaje autónomo. Pero así mismo, muchas tecnologías educativas refuerzan la jerarquía del saber y sugieren ser un dominio técnico y lingüístico que no está al alcance de todos los educandos, lo que profundiza la brecha digital que actualmente se presenta

Por otro lado, los procesos de enseñanza también se erigen con estudios de interés actual. La mayoría de ellos coinciden en que existe la necesidad de una pedagogía que reconozca y dialogue con otros tipos de jerga (Ricoeur, 1975). Principalmente, que se exploren y se profundicen en las jergas docente y juvenil. De igual forma, proponen que dichos procesos se integren con un lenguaje y con tecnologías que enseñen con lineamientos verdaderamente inclusivos.

En general, se puede observar que hay estudios actuales y con profundidad argumentativa en cada una de las variables de estudio. Sin embargo, la relación entre ellas ha sido poco explorada, sobre todo cuando se acercan mucho más al contexto educativo. Tal es el caso de la jerga docente, jerga académica o la mediación de los procesos de enseñanza. El desarrollo del presente manuscrito es una oportunidad para empezar a tejer este tipo de relaciones y potenciar estudios direccionados con esta brújula lingüística, tecnológica y pedagógica.

Metodología

Revisión documental como diseño metodológico

Con el objetivo de analizar cuáles son los principales cambios que se han dado en la jerga de los docentes en los procesos de enseñanza a partir de la participación de las tecnologías educativas, se adelantó un proceso de revisión documental de seis clases virtuales grabadas entre los años 2020 y 2023. El diseño metodológico implementado para tal fin, fue la revisión documental. Se optó por este camino metodológico, porque como bien lo establecen Hernández, Fernández y Baptista “La revisión documental permite acceder a información ya existente que facilita la comprensión del problema de investigación, además de proporcionar antecedentes teóricos y contextuales que enriquecen el estudio” (Sampieri, et al., 2014, p. 295). De igual forma, la escogencia de esta senda metodológica se dio porque la revisión documental es

entendida como un proceso en el que se analiza un conjunto de documentos -en este caso audiovisuales-, a partir de su examen y evaluación para obtener información y para verificar o validar datos (Sampieri et al., 2014)

A partir de esta revisión documental audiovisual, se extrajeron elementos de análisis que ponen en conversación un nuevo corpus de palabras, entendidas como jerga (Trudgill, 1983), en el desarrollo de unos procesos de enseñanza mediados por las tecnologías educativas. En esa línea de análisis, es importante aclarar que se siguieron unos pasos fundamentales para garantizar la pertinencia y claridad investigativa.

En un primer momento se definió el objetivo y la pregunta problema de la investigación, para entender desde el paso inicial, a donde se quería llegar una vez cumplido el proceso investigativo. En ese orden de ideas, el objetivo de investigación es analizar los cambios que actualmente se presentan en la jerga docente a partir de la integración de las tecnologías educativas y desde una perspectiva documental basada en clases virtuales (Freire, 1986). Así mismo, la pregunta problema es ¿qué cambios se observan actualmente en la jerga docente visualizados en un corpus documental audiovisual y con el paso de los procesos de enseñanza mediados por las tecnologías educativas?

Seguidamente, se pasó a recopilar el corpus documental. Se conversó con varios docentes de primaria de la Institución Educativa Chiloé, del municipio de Soacha, Cundinamarca. Se les contextualizó sobre la investigación que se estaba desarrollando y se les solicitó acceder -a quienes estuvieran de acuerdo- a sus clases grabadas en el entorno virtual de Google Drive. Se escogieron seis clases, de diferentes profesores en cada uno de los niveles de primaria y el nivel de preescolar.

Como tercer paso, se diseñó una matriz de observación y de análisis que, a su vez, fue validada por seis profesores universitarios de Bogotá. En la matriz se consignaron datos importantes para tres momentos de la clase: apertura, desarrollo y cierre; y a partir de tres criterios: estrategias usadas por el docente para explicar los temas propuestos, nuevas palabras usadas y en qué momento y herramientas digitales usadas por el docente para adelantar el proceso de enseñanza. La matriz cumplía la función de recolectar, que sería el paso tres y de analizar los datos, que sería el paso cuatro. En este último paso mencionado. Se categorizó la información y se discriminó por elementos de relevancia y por patrones de repetición.

El quinto paso fue la escritura de las conclusiones a partir de la observación y el análisis. Siempre buscando abarcar el objetivo planteado y dar respuesta a la pregunta problémica. Finalmente, el sexto paso, fue la redacción del presente artículo donde se presenta el proceso investigativo y la discusión que se generó en torno a éste.

Instrumentos metodológicos: matriz de observación

Para adelantar el proceso de recolección de información se creó una matriz de observación que permitiera recoger los insumos necesarios para adelantar el análisis propuesto. Se estudiaron documentos investigativos que adelantaran análisis documentales, con matriz de observación como herramienta de recolección de información y a partir de estos, se fue construyendo el instrumento metodológico propio. El paso siguiente a la construcción inicial de la matriz de observación fue consultar con varios expertos la pertinencia de los puntos allí contenidos. Este paso se profundizará en el siguiente apartado cuando se exponga la validación del instrumento metodológico.

Tabla 1.
Instrumento metodológico: matriz de observación

	Universidad Antonio Nariño Facultad de Educación Doctorado en Educación Matriz de observación			
Lugar	Virtual			
Fecha				
Duración				
Nivel	Primaria. Grado _____			
Objetivo	Caracterizar la jerga de los docentes asociada a las tecnologías educativas en los procesos de enseñanza			
Pregunta orientadora	¿Cómo está actualmente la jerga con respecto a los procesos de enseñanza de los docentes?			
Descripción				
Categorías	Criterios	Momentos de desarrollo de la clase		
		Inicio	Desarrollo	Cierre
Enseñanza docente	Estrategias usadas por el docente para explicar los temas propuestos			
Jerga/corpus lexical	Nuevas palabras usadas y en qué momentos			
Tecnologías educativas	Herramientas digitales usadas por el docente para adelantar el proceso de enseñanza			
Aspectos a tener en los momentos de desarrollo de la clase, durante la observación: 1. Inicio/apertura: - Motivación del docente - Problematización del tema - Propósito de la clase - Planteamiento criterios de evaluación - Recuperación de saberes 2. Desarrollo: - Interacción con nueva información - Estrategias de enseñanza - Análisis y síntesis generado en estudiante - Momento práctico 3. Cierre: - Revisión y resumen del tema - Motivación estudiante para demostrar lo aprendido - Proceso de evaluación - Retroalimentación				

Nota: elaboración propia

Como se observa en la matriz de observación creada, la intención es poder caracterizar la jerga de los docentes asociada a las tecnologías educativas en los procesos de enseñanza a través del objetivo planteado en el presente manuscrito, en el que el análisis de los cambios en la jerga de los docentes de primaria (Cheshire, 2013) a partir de la integración de las tecnologías educativas en los procesos de enseñanza (Montessori, 1912) es la acción central. De igual forma, y de la mano con la pregunta problemática, se estableció una pregunta orientadora que ayudara a darle la dirección adecuada a la herramienta de recolección de información: ¿cómo está actualmente la jerga con respecto a los procesos de enseñanza de los docentes? Esta pregunta estuvo latente en todo el proceso de investigación; desde la creación del título hasta la consolidación de las preguntas. La pregunta orientadora fue determinante para mantener los márgenes de trabajo y no desviarse hacia otras categorías analíticas.

Para abordar la matriz que servirá como sistematización de la observación, se plantean las siguientes categorías de observación: 1. Enseñanza docente, 2. Jerga/corpus lexical, y 3. Tecnologías educativas. Para profundizar en cada una de estas categorías, se plantea analizarlas a la luz de diferentes momentos de desarrollo de la clase dirigida por el docente: 1. Inicio/apertura, 2. Desarrollo, y 3. Cierre.

Dentro de los momentos de desarrollo de la clase, se pretende abordar diferentes aspectos. Para el caso del inicio, se tendrá en cuenta la motivación generada por el educador, la problematización del tema, el propósito de la clase, el planteamiento de los criterios de evaluación y la recuperación de los saberes previos. En el momento del desarrollo, se revisará la interacción con la nueva información, las estrategias de enseñanza, el análisis y la síntesis que se logra generar en el estudiantado y la práctica que se establece según el tema. Para el último momento, el de cierre, se observará cómo se revisa y se resume el tema, cómo se motiva al estudiante para que demuestre lo aprendido, el proceso de evaluación y la retroalimentación hecha.

Se observaron seis clases virtuales de primaria de diferentes grados para poder hacer un trabajo de comparación frente a la configuración de la jerga del docente a partir de los procesos de enseñanza que establece según la edad de los educandos, así como la temática, el área del saber, entre otros elementos que lleguen a destacar en el proceso de observación.

Validación del instrumento metodológico

La matriz de observación tuvo varias fases de construcción. En el apartado anterior se dieron a conocer los pasos iniciales de sustracción de información y de conversación con expertos en áreas de comunicación y de educación que ayudaran a consolidar el instrumento. Estas conversaciones iniciales se hicieron en un contexto informal a la luz de diálogos en tiempos libres y alejados de un contexto académico. Estos insumos de conversación se tuvieron en cuenta y alimentaron un primer producto de matriz de observación.

El paso siguiente fue crear una matriz de evaluación y de validación del instrumento (Mora, 2023). Esta matriz fue enviada junto con la herramienta metodológica, como un solo paquete adjunto en correos electrónicos institucionales a seis docentes universitarios que, según su perfil de formación y áreas de desempeño, ayudarían a nutrir aún más la herramienta metodológica. El proceso de validación se hizo durante el mes de diciembre, entre los días del 2 al 13 del mes. De los seis docentes, cuatro son doctores en áreas de la educación y las humanidades, mientras que los otros dos profesores, son candidatos a doctor en áreas similares. Por respeto a su privacidad, no serán mencionados sus nombres. En su lugar se referirán como evaluador 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

Tabla 2.

Evaluadores del proceso de evaluación y validación del instrumento metodológico

Evaluador	Áreas de desempeño	Formación
1	Docente medio tiempo UNAD. Docente Competencias comunicativas, licenciatura en filosofía	Doctor en Ciencias de la Comunicación. Universidad Rey Juan Carlos
2	Docente tiempo completo UNAD. Docente introduction to linguisticis, licenciatura en inglés	Doctor en Tecnología Educativa. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, sede Florida
3	Docente Uniminuto. Docente identidad, diversidad y retos para la transformación digital, maestría en transformación digital	Candidato a doctor en Ciencias de la Comunicación. Universidad Rey Juan Carlos
4	Docente Universidad Manuela Beltrán. Docente inteligencia y creatividad. Psicología	Candidata a doctora en Proyectos. Universidad Americana de Europa
5	Docente medio tiempo UNAD. Docente didáctica, licenciatura en inglés	Doctora en Traducción y Estudios Interculturales. Universidad Autónoma de Barcelona
6	Docente tiempo completo UNAD. Docente perspectivas y tendencias del aprendizaje, maestría en educación	Doctora en Educación. Universidad de Baja California

Nota: elaboración propia

La matriz de evaluación y validación estaba organizada de tal forma que el objetivo y los propósitos que se proponía fueran claros. También se priorizaron los aspectos que se requerían fueran evaluados y validados, con base en el modelo de sistema de evaluación de Repetto y Pérez (2004):

Tabla 3.
Aspectos a evaluar y validar

Aspecto	Definición
Claridad	Por Claridad se entiende en qué medida el ítem es claramente comprensible, está adecuadamente redactado, utiliza un vocabulario adecuado y su interpretación es unívoca.
Coherencia	Por Coherencia se entiende la congruencia entre cada pregunta y su objetivo específico, el grado en que la pregunta es concordante con dicho objetivo, y en que el objetivo es representativo de la pregunta
Relevancia	Por Relevancia se entiende el grado de significatividad que tiene la pregunta respecto de los objetivos de la investigación. Se busca indagar las concepciones filosóficas/epistémicas

Nota: elaboración propia

Para lograr una evaluación y validación lo más transparente posible, se implementó un modelo de puntaje en rangos de escala Likert. En este, el evaluador asignaba un puntaje a cada aspecto propuesto:

Tabla 4.
Modelo de puntaje en Escala Likert

Evaluación en puntaje de Escala Likert	
1	Muy baja
2	Baja
3	Mediana
4	Alta
5	Muy alta

Nota: elaboración propia

Teniendo en cuenta los aspectos a evaluar y validar y la escala Likert que se aplicaría, además del objetivo, la pregunta orientadora, la pregunta problémica, los criterios y los momentos de la clase a observar, se construyó la matriz de evaluación y validación definitiva (King & Horrocks, 2019):

Tabla 5.
Matriz de evaluación y validación

Instrumento: matriz de observación					
Objetivo: Caracterizar la jerga de los docentes asociada a las tecnologías educativas en los procesos de enseñanza					
Categorías: Enseñanza docente, Jerga/corpus lexical, Tecnologías educativas					
Dimensiones: Sociolingüística, Nuevas tecnologías, Procesos pedagógicos					
Criterios	Momentos de desarrollo de la clase	Claridad	Coherencia	Relevancia	Comentario
Estrategias usadas por el docente para explicar los temas propuestos	Inicio (motivación del docente, problematización del tema, propósito de la clase, planteamiento criterios de evaluación, recuperación de saberes)				
	Desarrollo (interacción con nueva información, estrategias de enseñanza, análisis y síntesis generado en estudiante, momento práctico)				
	Cierre (revisión y resumen del tema, motivación estudiante para demostrar lo aprendido, proceso de evaluación, retroalimentación)				
Nuevas palabras usadas y en qué momentos	Inicio (motivación del docente, problematización del tema, propósito de la clase, planteamiento criterios de evaluación, recuperación de saberes)				
	Desarrollo (interacción con nueva información, estrategias de enseñanza, análisis y síntesis generado en estudiante, momento práctico)				
	Cierre (revisión y resumen del tema, motivación estudiante para demostrar lo				

	aprendido, proceso de evaluación, retroalimentación)				
Herramientas digitales usadas por el docente para adelantar el proceso de enseñanza	Inicio (motivación del docente, problematización del tema, propósito de la clase, planteamiento criterios de evaluación, recuperación de saberes)				
	Desarrollo (interacción con nueva información, estrategias de enseñanza, análisis y síntesis generado en estudiante, momento práctico)				
	Cierre (revisión y resumen del tema, motivación estudiante para demostrar lo aprendido, proceso de evaluación, retroalimentación)				

Nota: elaboración propia

Los profesores que fungían como evaluadores enviaron sus evaluaciones respondiendo el correo desde donde les fue enviado o al whatsapp personal del investigador, dada la facilidad en la comunicación que esto representa. Los puntajes consolidados finales dieron como resultado que la matriz de observación debía mantenerse con algunos ajustes de redacción y con unas precisiones en algunos aspectos muy puntuales en el proceso de observación que se agregaron al final del instrumento.

Tabla 6.
Consolidado de puntuación del proceso de evaluación y validación

Juez		1	2	3	4	5	6	Total	Promedio
Inicio	Claridad	5	4	4	3	5	4	25	4,2
	Coherencia	5	4	4	3	5	4	25	4,2
	Relevancia	4	4	4	4	5	4	25	4,2
Desarrollo	Claridad	5	5	4	3	5	4	26	4,3
	Coherencia	5	5	4	3	5	4	26	4,3
	Relevancia	4	5	4	4	5	4	26	4,3
Cierre	Claridad	5	5	4	3	5	4	26	4,3
	Coherencia	5	5	4	3	5	4	26	4,3
	Relevancia	4	5	4	4	5	4	26	4,3
Inicio	Claridad	4	5	5	3	5	4	26	4,3
	Coherencia	3	5	5	3	5	4	25	4,2
	Relevancia	4	5	5	4	5	4	27	4,5
Desarrollo	Claridad	4	5	5	3	5	4	26	4,3
	Coherencia	3	5	5	3	5	4	25	4,2
	Relevancia	4	5	5	4	5	4	27	4,5
Cierre	Claridad	4	5	5	3	5	4	26	4,3
	Coherencia	3	5	5	3	5	4	25	4,2
	Relevancia	4	5	5	4	5	4	27	4,5
Inicio	Claridad	4	5	5	3	5	4	26	4,3
	Coherencia	3	5	5	3	5	4	25	4,2
	Relevancia	4	5	5	4	5	4	27	4,5
Desarrollo	Claridad	4	5	5	3	5	4	26	4,3
	Coherencia	3	5	5	3	5	4	25	4,2
	Relevancia	4	5	5	4	5	4	27	4,5
Cierre	Claridad	4	5	5	3	5	4	26	4,3
	Coherencia	3	5	5	3	5	4	25	4,2
	Relevancia	4	5	5	4	5	4	27	4,5

Nota: elaboración propia

Material de análisis: clases virtuales grabadas

Se observaron y analizaron un total seis clases virtuales del nivel de primaria y preescolar. Los docentes que permitieron el acceso a su Google drive para poder hacer uso de sus registros audiovisuales (McLuhan, 1996) no serán mencionados por respeto a su privacidad, pero cabe destacar la amabilidad y apertura completa para colaborar con el desarrollo del presente trabajo investigativo. La siguiente tabla muestra los detalles más relevantes del corpus documental en mención:

Tabla 7.
Caracterización del corpus documental observado

Clase	Fecha	Duración	Curso	Área y tema
1	09 de octubre de 2020	44 minutos y 20 segundos	Segundo	Español: el anuncio publicitario
2	07 de mayo de 2022	29 minutos y 2 segundos	Tercero	Matemáticas: la adición
3	26 de agosto de 2021	33 minutos y 26 segundos	Quinto	Ciencias naturales: el cuidado del medio ambiente
4	23 de septiembre de 2022	1 hora, 17 minutos y 12 segundos	Cuarto	Matemáticas: el mínimo común múltiplo
5	24 de marzo de 2021	41 minutos y 13 segundos	Primero	Matemáticas: resolución de sumas y restas con ábaco
6	31 de julio de 2020	30 minutos y 42 segundos	Preescolar	Español: Introducción a la letra ch

Nota: elaboración propia

La forma de escoger las clases pasó en un primer momento por la autorización en su uso de los docentes de primaria. Con los seis docentes iniciales que se conversó para acceder al material, se logró una autorización. El paso a seguir fue acceder a sus espacios de almacenamiento en Google drive y descargar por cada docente, una de sus clases grabadas. Se estableció, principalmente, que fueran clases de diferentes áreas y que los elementos visuales y auditivos fueran los más claros posibles. Bajo estos criterios se consolidó la tabla que fue presentada. Bajo estos criterios de escogencia se logró que las clases fueran de diferentes docentes entre las dos jornadas de prestación de servicio que ofrece la Institución Educativa Chiloé, del municipio de Soacha, Cundinamarca.

Resultados y discusión

En el marco del análisis de las matrices de observación obtenidas, se estableció que se haría desde cada uno de los criterios propuestos. A saber 1. Estrategias usadas por el docente para explicar los temas propuestos, 2. Nuevas palabras usadas y en qué momentos y 3. Herramientas digitales usadas por el docente para adelantar el proceso de enseñanza. Dentro de cada uno de estos, se explorarán los elementos más destacados en los momentos de la clase, que están distribuidos en a) inicio: motivación del docente, problematización del tema, propósito de la clase, planteamiento criterios de evaluación, recuperación de saberes; b) desarrollo: interacción con nueva información, estrategias de enseñanza, análisis y síntesis generado en estudiante, momento práctico y c) cierre: revisión y resumen del tema, motivación estudiante para demostrar lo aprendido, proceso de evaluación, retroalimentación.

En ese orden de ideas, a continuación, se presentan los resultados y la discusión a la luz del análisis hecho desde los criterios establecidos y desde los momentos de la clase observados.

Estrategias usadas por el docente para explicar los temas propuestos

Tabla 8.
Estrategias usadas por el docente para explicar los temas propuestos

Categoría: Enseñanza docente			
Criterio: Estrategias usadas por el docente para explicar los temas propuestos			
Momentos de desarrollo de la clase			
Clase	Inicio	Desarrollo	Cierre
1	<p>La docente inicia preguntándole a los estudiantes sobre cómo estuvo la clase anterior, de educación física. También contextualiza como será la evaluación que se cargará en la plataforma, los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta y el valor cuantitativo que le corresponde.</p> <p>Se hace una corta oración de agradecimiento. Seguidamente se pasa al tema de la clase: anuncio publicitario con una muestra de varias imágenes sobre publicidad y lo que quiere publicitar cada una.</p>	<p>La docente explica cómo se desarrollará la actividad central de la clase, llamada “Súper chico (a) publicista” En la que cada estudiante debe crear un anuncio publicitario con materiales que se solicitaron la clase pasada (hoja oficio y témperas). El anuncio debe contener marca del producto, imagen, eslogan, información comercial y datos del producto.</p> <p>Se muestra una imagen de publicidad de comida para perros, donde la docente señala con el mouse, cada una de las partes que solicitó en la actividad central.</p> <p>La docente también hace su propio anuncio publicitario, a medida que lo hace, va comentando que le va agregando y va dando ideas de que anuncios pueden hacer los estudiantes</p>	<p>La docente crea su propio anuncio publicitario en la pizarra digital y a medida que les pide a algunos estudiantes que presenten sus anuncios, ella va escribiendo en la pizarra digital las partes de su propio anuncio publicitario.</p> <p>La docente solicita que cada estudiante termine su anuncio publicitario para que, al comenzar la siguiente clase, los que faltaron por presentar el producto, lo puedan hacer.</p>
2	<p>La docente invita a revisar el libro de matemáticas que han usado en el curso. En la plataforma se publicará que página se está trabajando.</p> <p>Repasa la forma como se suma con dos cantidades, para iniciar la explicación con la adición de tres o más cantidades. Hace un repaso con algunos ejemplos, usando solo la voz, sin ninguna herramienta digital</p>	<p>La docente pide que se abra el libro y lee el ejemplo de adición que allí está. Antes de resolver el ejercicio, la docente pide a los estudiantes que resuelvan en la mente unos ejercicios que ella propone. Para ello, la docente abre los micrófonos para que entre todos digan las respuestas.</p> <p>La docente, usando un tablero físico explica varios ejemplos de cómo sumar más de dos cantidades, a través de la propiedad asociativa</p>	<p>La docente resuelve un ejercicio de cinco cantidades en el tablero físico, para resolver dudas. Seguidamente, anuncia que dejará como tarea, las sumas de dos páginas del libro de matemáticas. Ella resuelve una de las adiciones para afianzar el conocimiento en los estudiantes. Resuelto el problema, la profesora pregunta por posibles dudas. Al no haber preguntas, se da por terminada la clase</p>
3	<p>El docente inicia preguntando sobre cómo ha estado la semana y qué tanta cantidad de tareas han tenido. Hace llamado de la lista.</p> <p>Pregunta sobre qué significa el cuidado del medio ambiente. Varios estudiantes dan sus percepciones sobre el tema</p> <p>Se explica la actividad de la clase: hacer un cartel sobre el cuidado del medio ambiente con los materiales solicitados previamente</p>	<p>Culminado el tiempo para desarrollar la actividad, el docente anuncia que cuatro estudiantes presentarán sus productos, mostrándolos a la cámara, al tiempo que van comentando sus producciones. El docente reflexiona y retroalimenta los carteles creados por los educandos</p>	<p>El profesor pide que muestren a la cámara las plantas que pidió en la clase anterior. Pide que las presenten y que hagan recomendaciones de por qué es positivo tener una planta en cada uno de los hogares de los educandos</p>
4	<p>La docente inicia tomando la asistencia de los estudiantes que van apareciendo en la pantalla.</p> <p>Como actividad inicial, se juega ruleta de cálculo mental en la que los estudiantes escogen número de los cuadros de la pantalla y deben contestar la operación que allí está.</p>	<p>En un documento en pdf, la docente explica el tema, sombreando y señalando los aspectos que considera relevantes. Con un lápiz digital, la profesora escribe ejemplos que va explicando</p>	<p>La docente plantea la tarea que deben hacer los estudiantes para exponer los ejercicios desarrollados la próxima clase.</p> <p>Una estudiante abre un archivo en power point para exponer sobre el tema del área de una figura. La docente les asigna una nota a los estudiantes que la hicieron</p>

5	<p>La clase inicia con el saludo a los estudiantes, preguntando que han hecho en los momentos previos a la clase. Seguido a esto, se inicia con un juego de acertijos: la docente menciona características de animales, frutas y prendas de vestir y los educandos deben identificar cuál es</p>	<p>La docente proyecta en la pantalla del equipo tecnológico, imágenes en forma de fichas con operación entre dos números, bien sea sumando o restando. Los estudiantes hacen esta operación con el uso de los ábacos, los padres de ellos, también los ayudan. Al terminar cada operación, la docente abre las fichas, donde se encuentra el resultado de la operación.</p> <p>Las actividades de suma y resta son intercaladas usando el ábaco o frijoles para quienes no tenga esta ayuda didáctica</p> <p>Para evitar que los estudiantes se distraigan la docente dice otros acertijos con medios de transporte y partes del cuerpo</p>	<p>La docente solicita que los estudiantes saquen su libro de trabajo, lápiz y borrador y entre todos empiecen a resolver los puntos de la actividad relacionada con el tema de la clase. La docente va dando haciendo la lectura de los problemas y los orienta para que lo puedan resolver. El libro es acercado a la cámara y la profesora con el dedo va haciendo la lectura y especificando donde se debe escribir</p> <p>Como tarea los estudiantes deben terminar los ejercicios para socializarlos la próxima clase</p>
6	<p>La docente inicia preguntando qué día es en el que se desarrolla la clase, así como el mes y el año. También pregunta sobre cómo está el clima y en un tablero detrás de ella coloca un sol.</p> <p>La docente reproduce el video Pie Pie de Bichokids y va moviendo el cuerpo según va sonando la canción, los estudiantes repiten los movimientos.</p>	<p>Seguido a eso, se presente las letras ch, en un material didáctico presentado a través de la pantalla. Crea una historia con varias palabras que inicien con Ch</p> <p>En un documento de Word, la docente presenta las letras Cha, las combinaciones que resultan con cada una de las vocales. También proyecta dibujos de palabras que comienzan con las diferentes combinaciones de la Ch con las vocales. Con estas mismas palabras cuentan la cantidad de sílabas que contienen</p>	<p>Se continua en el mismo documento Word, donde se proyectan imágenes con palabras incompletas para ser completadas con las combinaciones que se forman con las letras Ch y las vocales. La docente pide que varios estudiantes activen los micrófonos y den respuesta a las diferentes preguntas planteadas. La siguiente imagen es la tarea que deber ser desarrollada por los estudiantes.</p> <p>Un formulario es parte de la evaluación que se deberá desarrollar</p>

Nota: elaboración propia

El criterio relacionado con las estrategias que usan los docentes para explicar los temas que han planteado en su clase, está estrechamente relacionado con las prácticas de enseñanza de cada educador. En ese orden de ideas, es un elemento importante para que el devenir de la clase pueda ser resuelto con éxito.

Inicio de la clase

A la luz del criterio en mención, se pudo observar que los docentes tienen muy arraigados sus procesos de enseñanza. En la mayoría de casos, el inicio de la clase se apertura preguntando a los estudiantes cómo estuvo la clase anterior, o las sesiones con otros docentes durante la semana, la cantidad de tareas que les han dejado e incluso una docente comenzó con una pequeña oración. También se planteaban preguntas iniciales, bajo la premisa de lluvia de ideas, sobre el tema que se iba a tratar en la sesión. Todas estas, son acciones propias de las clases que se desarrollan de forma presencial, en un salón de clases. Así mismo, se pudo observar que aún cuando se había establecido un proceso de clases virtuales, en varios casos los docentes solicitaron un libro físico del cual tenían una copia digital. Esto les permitía ir proyectando página a página el libro digital en las pantallas de los estudiantes, mientras estos seguían la explicación en sus libros físicos.

El desarrollo de las actividades también era orientado y desde el primer momento se anunciaba que, en la plataforma de tareas, principalmente classroom de Gmail, se dejarían los criterios de calificación y de valoración. Las explicaciones iniciales de los temas de la clase normalmente iniciaban con un repaso corto o una retoma del tema anterior. En matemáticas, por ejemplo, para hablar de sumas de más de dos cifras se retomaba y repasaba la suma con dos cantidades. Para este fin, se usaban pizarras digitales en la web, una página de Paint o presentaciones de power point en las que le era posible escribir al educador, con el puntero del mouse.

La toma de asistencia también es una acción del momento inicial de las clases presenciales. Sin embargo, en las clases virtuales observadas, se empiezan a percibir algunos cambios sutiles. Por ejemplo, en el salón de clase, se pide al educando que levante su mano y diga presente. Por el contrario, en las clases virtuales

que sirvieron de insumo para la investigación, el docente anunciaba que solo valdrá la asistencia para aquellos estudiantes que tuvieran la cámara prendida.

De los seis docentes, dos de ellos, usaron de forma activa las herramientas digitales que tenían a su disposición. El educador de la clase cuatro usó un juego en línea en el que él giraba una ruleta con varias operaciones matemáticas y escogía un estudiante al azar para que diera respuesta a dicho problema matemático. Cuando el educando daba su respuesta, el profesor daba click sobre el problema y se añadía un símbolo de igual (=) y la respuesta correcta. La docente de la clase seis estableció un baile en vivo con ayuda de un video de la plataforma youtube, en el que los estudiantes seguían los pasos que la docente estaba proyectando a través de su cámara.

Desarrollo de la clase

Durante el momento de desarrollo de la clase, se pudo observar que el material físico fue usado por todos los docentes. Unos más que otros. Por ejemplo, las explicaciones de los temas se hacían utilizando fichas didácticas que tenían los educandos o a través de tableros físicos que instalaban detrás de ellos. El caso de la enseñanza de la letra ch se dio por medio de fichas con dibujos y palabras, las sumas se hicieron con la ayuda de números que eran operados entre ellos en pequeños papeles creados por los profesores.

Otra forma en la que se desarrolló la explicación de los docentes fue usando un libro digital que tenía que estar de forma física en las manos de cada estudiante. Esto llevaba a que mientras el profesor enseñaba el tema, el estudiante podía seguir los procesos de aprehensión y de aprendizaje en cada uno de sus espacios físicos.

La vinculación de acciones propias de la presencialidad en las clases virtuales, también se pudo observar en las diferentes producciones que surgían de las actividades propuestas. Por ejemplo, en la clase uno previamente se habían solicitado materiales como hojas oficio y temperas, en la que los educandos creaban un anuncio publicitario. Lo mismo sucedió con la clase cinco, en la que los estudiantes debían llevar un ábaco o frijoles para resolver los problemas matemáticos que la docente iba planteando. La clase tres también tuvo este efecto, porque las producciones sobre el cuidado del medio ambiente se hicieron, al igual que los anteriores ejemplos, en hojas físicas con otros tantos materiales que los aprendices tenían a su disposición.

Cierre de la clase

Los cierres de las diferentes clases observadas, fueron inconclusos en su mayoría. Muchos de ellos terminaron con tareas para culminar en el libro físico, los ejercicios que se estaban haciendo, finiquitar los trabajos que se estaban haciendo con los materiales solicitados o preparar la exposición para la siguiente clase de los estudiantes que no alcanzaron a participar en la clase observada.

La conexión fuerte con las clases presenciales siguió estando muy marcada. El uso de tableros físicos para ayudar a resolver las actividades acercar el libro físico a la cámara para hacer una lectura o señalar con el dedo donde deben ir las respuestas fueron acciones que se repitieron con mucha frecuencia. De parte de los educandos también se les invitó a hacer uso de esos elementos propios de la presencialidad, mediándolos con la virtuales. Por ejemplo, la exposición de los productos que hicieron con los materiales físicos, se hacía con el uso de la pantalla y el micrófono de sus dispositivos electrónicos. En la clase tres se hizo la presentación de las plantas que los estudiantes han estado cuidando durante las últimas semanas, también haciendo uso de la cámara y micrófono de sus dispositivos de conexión.

Todas las clases terminaron con tarea. Como se mencionaba en el primer párrafo de este apartado, la mayoría fue para terminar las actividades inconclusas de la clase. Sin embargo, llaman la atención las clases cuatro y seis. En el caso de la clase cuatro, porque la docente tiene la estrategia de asignar temas del área para que, en las siguientes sesiones, los educandos las expongan. Dicha clase culminó con la exposición de una estudiante sobre el área de las figuras, para ello usó una presentación en power point. La presentación salió muy bien, por lo que recibió buenos comentarios de la educadora. Al final la profesora recordó los dos nombres de los estudiantes que expondrían la siguiente clase recordándoles que debían hacer una presentación usando una herramienta digital.

El caso de la clase seis se debe a que la profesora usó un documento en Word con palabras incompletas que debían ser completadas con la letra ch. Los estudiantes veían las imágenes que acompañaban las palabras y lograban descubrir cuál era la palabra en cuestión. Más interesante aún fue la tarea que dejó la docente. Ella anunció y compartió un mensaje, un enlace, por medio del chat de la plataforma por la cual estaban conectados -Meet- para que los estudiantes ingresaran después de la clase, a un formulario en Google, en el que debían resolver una serie de preguntas. Esta estrategia se configuró como la evaluación del tema visto en clase.

Nuevas palabras usadas y en qué momentos

Tabla 9.
Nuevas palabras usadas y en qué momentos

Categoría: Jerga/Corpus lexical			
Criterio: Nuevas palabras usadas y en qué momentos			
Momentos de desarrollo de la clase			
Clase	Inicio	Desarrollo	Cierre
1	<p>Te trabaste, cuando la pantalla se congeló para uno de los estudiantes.</p> <p>Enciende la cámara, orden dada por la docente.</p> <p>Apagar el celular, quedarse sin carga.</p> <p>Plataforma, como el lugar donde se cargan los archivos (tareas, exámenes, etc.)</p>	<p>Presentación, cuando la docente indica donde está la información de la clase.</p> <p>Apaga el micrófono, cuando la docente pidió que se silenciara el sonido de fondo de un estudiante.</p>	<p>Pantalla, cuando se hace la explicación de las partes del anuncio publicitarios.</p>
2	<p>Plataforma, como el espacio donde se cargan las actividades pendientes.</p> <p>Cerrar el micrófono, cuando hay mucho ruido en los espacios donde toman clase los estudiantes.</p> <p>Interferencia, el ruido que percibe la docente, proveniente de los espacios donde están los estudiantes.</p>	<p>Abrir micrófono para que los estudiantes den las respuestas solicitadas.</p>	
3	<p>Encender la cámara, cuando el docente pide que todos se puedan ver.</p>	<p>Abre el micrófono, cuando los estudiantes hablan, pero no se les escucha.</p> <p>Congelar imagen, cuando la pantalla se queda quieta en la exposición de un estudiante.</p>	<p>Según mi pantalla, cuando el profesor pide que presenten las plantan según el orden como aparecen en su pantalla.</p>
4	<p>Revisa las cámaras, cuando los estudiantes dicen que sus compañeros no se ven.</p> <p>Ir a, cuando se pasa de una página web a otra o a otro espacio virtual de trabajo.</p>	<p>Micrófono apagado y abierto, cuando se pide silencio o cuando se solicita la participación.</p> <p>Foto, que deben tomar los estudiantes del trabajo hecho en cada uno de sus libros. La foto la toma la docente como captura de pantalla en el desarrollo de la case.</p>	<p>Presentación power point, como espacio para la creación de presentaciones de la clase.</p> <p>Chat, como espacio para compartir información y enlaces importantes de clase (tareas, actividades, evaluaciones)</p> <p>Cuenta, cuando se pide correo electrónico para ingresar a las actividades virtuales.</p> <p>Classroom, espacio virtual que simula el salón de clases.</p> <p>Compartir pantalla, cuando se presentan temas desde la pantalla de la docente.</p>

5	Video/cámara, cuando se refiere a la docente proyectada en la pantalla.		Prende el micrófono, cuando la docente da la palabra a una estudiante para que dé respuesta a la pregunta planteada en el libro de trabajo. Whatsapp, como el medio más efectivo para enviar correcciones en la indicación dada de la actividad en clase. También por allí se envía la invitación a la siguiente clase virtual.
6		Presentar imágenes, en lugar de mostrar imágenes. Activar micrófono cuando la docente pide que algunos estudiantes den respuesta sus preguntas. Formulario, como el espacio en el que se desarrollarán actividades y evaluaciones. Correo electrónico, para acceder al material de tarea.	

Nota: elaboración propia.

La categoría de jerga/corpus lexical está marcado por una serie de palabras nuevas que son usadas en momentos a lo largo de todo el desarrollo de las clases observadas. Dichos términos nuevos no discriminan en los momentos de la clase. Así como se pueden presentar al inicio de las clases, también lo pueden hacer en el desarrollo de las mismas o incluso al final de éstas.

En ese orden de ideas, cabe destacar en un primer momento palabras que hacen referencia a los elementos propios de los aparatos electrónicos. Términos como pantalla, cámara o micrófono son bastante recurrentes. Al tomar asistencia, los docentes pedían que se prendieran las cámaras, también se implementó el verbo abrir, para pedir que se abrieran las cámaras en ciertos momentos. Lo mismo acontecía con el micrófono, se solicitaba que se abriera/prendiera o cerrara/apagara cuando había la necesidad de comunicar algo o cuando las conversaciones de un estudiante interrumpían la explicación dada por los educadores. La palabra pantalla se encuentra de inicio a fin en las clases observadas. La pantalla se convirtió en el escenario propio del devenir de la clase. Allí pasaba todo, por lo que enunciaciones como sigan mi pantalla, compartir pantalla o tomar foto de la pantalla se volvieron muy comunes.

Las situaciones que se iban presentando mientras la clase avanzaba, también tienen su corpus lexical. Por ejemplo, nuevas palabras como congelarse, interferencia, trabarse, presentación, chat, cuenta/correo electrónico, whatsapp, compartir pantalla se volvieron propias del habla común en los espacios digitales que compartían docentes y estudiantes. La pantalla vuelve a ser protagonista en este punto, porque muchas de estos nuevos términos están relacionadas con ella. Por ejemplo, cuando había preocupación porque la pantalla se congeló, o porque la señal mostrada en ella tenía interferencia y empezaba a trabarse. También mediado por la imagen digital se hacían las presentaciones que ayudaban en el proceso de enseñanza al docente.

Otros elementos virtuales y de comunicación empezaron a tener un papel más protagónico. El chat de la plataforma meet, era el espacio en el que se compartían archivos y enlaces que el docente consideraba importantes. También en este espacio del chat, los estudiantes podían escribir las preguntas y dudas que iban surgiendo en el desarrollo de las sesiones de clase virtuales. El correo electrónico y la función que cumplía como cuenta para ingresar a la plataforma meet o classroom, incluso para otras páginas que lo requerían empezó a ser importante. Los chats y los grupos de whatsapp entre estudiantes, estudiantes y profesor, profesor y padres de familia, o solo padres de familia se volvieron muy recurrentes, puesto que allí la comunicación era inmediata y se volvía más efectiva la entrega de mensajes, archivos y diferentes documentos.

Surgieron muchas palabras nuevas a propósito de la participación de las tecnologías educativas en los procesos de enseñanza que adelantaron los docentes en los espacios virtuales que tenían a su disposición. Algunos se naturalizaron poco a poco y fueron haciendo parte de la jerga especializada del aula

(Halliday, 1978), mientras que otros términos se resistieron a ser reemplazados. Palabras para sustituir libro, tablero o guía, por ejemplo, no se lograron dar y fueron términos que se mantuvieron en las clases observadas.

En general, los resultados aquí plasmados muestran que existe una transformación profunda y en proceso del ámbito educativo, mediado por las tecnologías digitales, pero que aspectos propios de la jerga adulta y de los procesos de enseñanza, han quedado relegados. Se evidencia una forma particular de resistencia al cambio de los registros discursivos y de los procesos de enseñanza del docente. Los estudios de Selwyn (2011) evidencian que la resistencia al uso de nuevas tecnologías en la enseñanza no solo responde a baja formación en el área, sino a factores ideológicos relacionados con la enseñanza, la autoridad pedagógica y el rol del lenguaje mismo. Por ello, se afirma que la jerga adulta es una forma en la que se pretende conservar el poder simbólico en el entorno digital que, fácilmente, diluye las jerarquías tradicionalmente establecidas en la educación.

Por otro lado, se evidencia una marcada persistencia del lenguaje presencial, aún cuando la migración hacia la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza se ha acelerado rápidamente en los últimos años, sobre todo desde el momento histórico marcado por la pandemia. Muchas estructuras formales, turnos de palabras, formalismos lingüísticos y jerarquías verbales pretenden mantenerse en una dinámica de enseñanza virtual, desconociendo la integración de nuevos canales mediados por plataformas digitales y virtuales (Orozco, 1996)

Lo anterior está estrechamente relacionado con la resistencia del educador al cambio tecnológico, que no se justifica solo desde una falta de formación, sino que se conectan estrechamente con esa identidad lingüística, social y cultural que imprime la jerga. Estudios de Garrison y Anderson (2002) demuestran que la resistencia al cambio se relaciona con la defensa de la identidad profesional, las rutinas consolidadas y las formas históricas de autoridad. Se ve a la jerga adulta como la reafirmación del rol del docente como custodio del saber.

Herramientas digitales usadas por el docente para adelantar el proceso de enseñanza

Tabla 10.

Herramientas digitales usadas por el docente para adelanta el proceso de enseñanza

Categoría: Tecnologías educativas			
Criterio: Herramientas digitales usadas por el docente para adelanta el proceso de enseñanza			
Momentos de desarrollo de la clase			
Clase	Inicio	Desarrollo	Cierre
1	Pizarra digital en la que todos los estudiantes tienen posibilidad de acceder y escribir Imágenes de internet sobre anuncios publicitarios para explicar el tema	Fotos del libro físico que se usa en la clase, pero proyectadas en la pizarra digital creada por la docente	Mouse y el puntero para escribir en la pizarra digital
2		Cámara del computador, para enfocar un tablero físico que la docente tiene, tal como lo haría en el aula física	
3	Cámara del equipo tecnológico para poder interactuar entre todos		
4	Página web, la ruleta de cálculo mental	Documento pdf del libro de trabajo físico, en el que se explican los temas a tratar	Presentación en power point con la explicación de los temas propuestos en la clase
5	La cámara del computador para postrar dibujos didácticos para la clase		
6	Plataforma de youtube para colocar un video de baile de dibujos	Documento Word con diferentes imágenes	Formulario en línea para presentar como se debe desarrollar la tarea para casa.

Nota: elaboración propia

Curiosamente las herramientas pedagógicas que usan los docentes para desarrollar sus clases virtuales, tienen una fuerte inclinación a mantenerse tal y como son de forma presencial. El uso de la cámara de los

dispositivos electrónicos es la tecnología educativa con la cual estas herramientas son puestas en función de la enseñanza adelantada por el educador. El uso de fotos de libros físicos, imágenes de internet, tableros detrás de los profesores son ejemplos de herramientas que son de uso frecuente en el salón de clases. La diferencia radica en que en las clases observadas se digitalizaron, las imágenes de internet no fueron impresas sino presentadas en un archivo Word, pdf o power point. El libro físico no se pasa hoja por hoja frente a los estudiantes, sino que cada uno tiene uno de estos libros que es de su uso exclusivo, el tablero ya no se siente frío al tacto de los estudiantes, porque la visión es el único sentido que puede acceder a él por medio de cada una de sus pantallas.

Los riesgos en acceder a estas herramientas digitales en procura de un buen proceso de enseñanza se pueden medir en rangos. En el párrafo anterior, se describió a los docentes que se arriesgan mínimamente por explorar las herramientas digitales. Los profesores con un riesgo medio implementan páginas, plataformas y estrategias de uso común en internet o en la web en general. Aquí se pueden mencionar los casos de los docentes que usaron como herramientas digitales a la plataforma YouTube, páginas de trabajo en Word, pdf o power point y la escritura que allí se posibilita con la mediación del teclado o el mouse del computador.

Para los profesores que les gusta arriesgarse y explorar en un nivel alto las herramientas digitales que implementan en sus clases digitales, están aquellos que buscan y se apoyan en juego didácticos que se encuentran en la red, como el caso de la clase cuatro donde el educador usa para el desarrollo de su clase, una ruleta de cálculo mental, que motiva y consigue la atención del estudiantado. También está la profesora de la clase seis que se atrevió a crear un formulario en Google, para evaluar a sus estudiantes al término de la clase que estuvo dictando. Aún cuando a los estudiantes no les gustó el material, porque lo poco que vieron del abrebocas que ofreció la docente, era muy extenso, si es un buen elemento que seguramente le ayudo en su proceso de calificación a la profesora.

En términos generales, se nota una marcada articulación entre jerga adulta, mediación tecnológica y procesos de enseñanza que muestra un desfase entre los acelerados cambios propios de la tecnología y la intención de continuar con las formas tradicionales de poder discursivo. Frente a ellos, se sugiere una pedagogía crítica que contribuya a procesos de enseñanza que fortalezcan la comprensión de los estudiantes. Tareas pendientes en esta senda son el reconocimiento de la tecnología como dispositivo cultural y estrechamente relacionado con el campo lingüístico, la promoción de la formación docente no solo a nivel técnico, sino también en aspectos sociolingüísticos y el reconocimiento y legitimización de las prácticas lingüísticas juveniles.

Conclusiones

Uso de pantallas: cámara y micrófono

El arraigo que tienen los docentes con las clases desarrolladas de forma virtual fue muy evidente en las clases observadas. Se uso con una altísima frecuencias la cámara y el micrófono de sus aparatos tecnológicos para desarrollar sus clases. En muchos casos se usó para presentar elementos digitales, pero en casos aún mayores, los educadores mostraban el material físico usando estos elementos. Cámara y micrófono fueron las palabras que más se repitieron en las clases virtuales. Puntean como los términos lexicales más recurrentes en la jerga docente en el marco de la participación de las tecnologías educativas.

Uso de materiales físicos: libro, tablero, temperas, hojas

Aun cuando las clases eran desarrolladas de forma cien por ciento virtual, en tanto que el contacto físico entre educador y educando era nulo, la presencia de elementos físicos era muy marcada. La solicitud de materiales físicos, el trabajo sobre libros de clase eran aspectos que pesaban más que el desarrollo de clase en herramientas digitales. La conexión de materiales físicos fue perpetuada y muy marcada durante el devenir de los procesos de enseñanza que los profesores de primaria adelantaron mediante el uso de las tecnologías educativas.

Herramientas básicas: Word, pdf, power point, youtube

Seguido a palabras como micrófono o cámara, le secundaron a engrosar la jerga de los docentes de primaria en el contexto del uso de las tecnologías educativas, palabras de uso diario y que fungieron de ayuda en los procesos de enseñanza que ellos adelantaban. Cabe destacar en este grupo de término como Word, pdf, power point, youtube y las plataformas que se usaban para comunicarse y cargar trabajos, actividades y evaluaciones meet, classroom, formulario, correo electrónico, whatsapp.

Todas éstas, fueron un corpus lexical que se estableció en la comunicación de los docentes con sus pares, con los estudiantes y con los padres de familia. Gracias a ellas, permitieron un mejor desarrollo de las clases, una comunicación más efectiva con los padres de familia y una resignificación de espacios, materiales y herramientas con otros educadores que también hacían uso de ellas.

Existe un temor o tal vez una confianza excesiva en las típicas herramientas de aula que usa el docente para lograr llevar a buen puerto sus procesos de enseñanza. La fiabilidad que representa el tablero, los libros de trabajo o los materiales que se pueden palpar como las plantas, son muy apropiados para las clases presenciales. Y aún cuando los docentes observados en las clases que sirvieron de insumo para la presente investigación, las implementaron de buena forma, se tienden a quedar corta con relación a la nueva necesidad que surge en la educación. Un nuevo contexto de enseñanza, requiere de nuevas herramientas para adelantar dichos procesos. De ahí que los estudiantes que tuvieron acceso a plataformas como youtube, el jurgo virtual de la ruleta de cálculo mental e incluso aquellos que conocieron el formulario en línea de Google, se mostraran más activos y prestos a mostrarse en la clase. Seguramente, estas herramientas digitales respondían de mejor forma a su nueva necesidad de ser enseñados en la virtualidad

Actualidad de la jerga docente asociada a las tecnologías educativas en los procesos de enseñanza

La construcción de una jerga particular imprime una identidad a sus usuarios y surge de unas necesidades particulares de comunicación. El paso de las clases presenciales a las clases virtuales fue una de esas necesidades particulares. Los elementos del aula cambiaron y las herramientas de las que se disponía se transformaron. Se empezaron a relacionar las palabras con los elementos de las herramientas que ahora dirigían las clases. De ahí que palabras como pantalla, micrófono y cámara marcaran el desarrollo de las clases.

Las palabras propias de las situaciones que surgían en la virtualidad también se hicieron presentes. Congelarse, interferencia, trabarse, presentación, chat, cuenta/correo electrónico, whatsapp. Todas ellas relacionadas con momentos particulares del desarrollo de la clase o con elementos que se prometían enviar por medio de los medios de comunicación dispuestos. El tono de voz ya no era el problema para lograr que todos los estudiantes escucharan, ahora el proceso de enseñanza del docente dependía de que la pantalla no se congelara, no se trabara o no tuviera interferencia. Dependía no del tamaño de la letra en el tablero, sino de que la presentación vista en cada dispositivo de cada estudiante fuera clara. Ya no había reuniones periódicas en los colegios o pequeñas charlas a la salida de los estudiantes. La comunicación se trasladó al correo electrónico o al whatsapp. Este último, el medio preferido por padres de familia y docentes para compartir comunicados

Si bien es cierto que muchas palabras de uso común en la escuela fueron reemplazadas o transformadas por la jerga que trajo consigo los procesos de enseñanza mediados por las tecnologías educativas. Muchas otras se resistieron al cambio. Es el caso de libro, tablero, lápiz, ábaco o guía. Estos términos prevalecieron durante el desarrollo de las clases virtuales, entre otras cosas porque eran elementos que aún se seguían usando en las clases mediadas por las tecnologías educativas. Lo que sugiere unas raíces muy fuertes de los elementos que representan hacia lo presencial

Referentes Bibliográficas

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Una perspectiva cognitiva. Paidós ibérica.
- Bruner, J. S. (1995). *El proceso de la educación*. Editorial UTHEA.
- Cheshire, J. (2013). Sociolinguistics in the classroom: exploring linguistics diversity. In L. Milroy, J. Milroy (Ed.). *Real English: The Grammar of English Dialects in the British Isles*. (pp.32-51). 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.
- Engelbard, D. (1963). *A conceptual framework for the augmentation of man's intellect*. VI Spartan books.
- Fishman, J. (1988). *Sociología del lenguaje*. Ediciones Cátedra.
- Fishman, J. (1972). Some basic sociolinguistic concepts. In Fishman. *The Sociology of Language. An interdisciplinary social science approach to language in society*. (pp. 15-28). Newbury house.
- Freire, P. (1986). La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad. En Freire, P. (Ed.). *Pedagogía del oprimido*. (pp. 103-158). Siglo XXI editores.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós ibérica.
- Garrison, D., & Anderson, T. (2002). Conceptual framework. In Garrison, D., Anderson, T. (Ed.). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. (pp. 7-18). Au press.
- Halliday, M. (1978). El lenguaje y el hombre social. En Halliday, M. (Ed.). *El lenguaje como semiótica social* (pp. 17-51). Fondo de cultura económica.
- Holmes, J. (2013). Gender and age. In Holmes, J. (Ed.). *An Introduction to Sociolinguistics*. (pp. 159-185). Routledge.
- Jaramillo Bedoya, J. (2013). *Aspectos sociolingüísticos de la jerga en el ejército de Colombia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11059/3596>
- King, N., & Horrocks, C. (2019). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Labov, W. (1983). La base social del cambio lingüístico. En Labov, W. (Ed.). *Modelos sociolingüísticos*. (pp. 325-400). Ediciones cátedra.
- Leontyev, A. (1978). Activity and consciousness. In Leontyev, A. (Ed.). *Activity and consciousness*. (pp. 114-138). Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios: Las extensiones del hombre*. Paidós.
- Mendoza-Denton, N. (2008). Variation in a community of practice. In Mendoza-Denton, N. (Ed.). *Homegirls: Language and Cultural Practice Among Latina Youth Gangs*. (pp. 230-264). Blackwell publishing.
- Montessori, M. (1912). Los métodos pedagógicos utilizados en las “casas de niños” En Montessori, M. (Ed.). *El método montessori*. (pp. 72-85). Dover publicaciones.
- Mora, L. A. (2023). Cómo validar una entrevista de preguntas abiertas: una propuesta para investigación filosófica empírica. *Revista Saberes Educativos*, 11, 1-25.
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencia. Un enfoque cualitativo*. Ediciones de la torre.
- Piaget, J. (1936). El problema biológico de la inteligencia. En Piaget, J. (Ed.). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (pp. 12-28). Biblioteca de bolsillo.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora SEK, S.A. <https://acortar.link/4e3znP>
- Reigeluth, C. M. (2012). Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education. *Revista de Educación a Distancia*, 32, 1-18.
- Repetto, E., & Pérez, J. C. (2004). Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional. En Heredia, E., Montañes, M., Chirivella, E., Carbonell, E., Agulló, C., Gómez, C. (Ed.). *Motivos, emociones y procesos representacionales de la teoría a la práctica* (pp. 325-334). Fundación Universidad-Empresa ADEIT.
- Ricoeur, P. (1975). Metáfora y semántica de la palabra. En Ricoeur, P. (Ed.). *La metáfora viva*. (pp. 137-182). Editorial trota.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Selwyn, N. (2011). Does technology improve learning. In Selwyn, N. (Ed.). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. (pp. 64-91). Continuum.
- Skinner, B. F. (1970). La tecnología de la enseñanza. En Skinner, B. F. (Ed.). *Tecnologías de la enseñanza*. (pp. 39-58). Harvard University press.
- Tannen, D. (1990). Different words, different worlds. In Tannen, D. (Ed.). *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. (pp.23-48). Ballantine books.
- Trudgill, P. (1983). Sociolinguistics and dialectology. In Trudgill, P. (Ed.). *On Dialect: Social and Geographical Perspectives*. (pp. 31-51). New York university press.
- Vygotsky, L. (1981). La teoría de Stern sobre el Desarrollo del lenguaje. En Vygotsky, L. (Ed.). *Pensamiento y Lenguaje* (pp.58-67). La Pléyade.