



Revista de Educación



Año 17, Número 38, Abril-Julio 2026, ISSN 1853-1318, ISSN 1853-1326 (en línea)

Producción académico-científica

Construcción de la jerga docente como fenómeno sociolingüístico: un análisis temático cualitativo

Construction of Teaching Jargon as a Sociolinguistic Phenomenon: a Qualitative Thematic Analysis

A construção da gíria docente como fenómeno sociolingüístico: uma análise temática qualitativa

Walter Leonardo Martínez Ruiz

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

Ronald Andrés González Reyes

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

Esta obra se publica bajo la licencia Creative Commons 4.0 Internacional Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

Resumen

Este artículo presenta análisis temático cualitativo sobre la jerga docente desde un enfoque sociolingüístico, con el objetivo de comprender su conceptualización, su función identitaria dentro del colectivo profesional docente y su transformación en contextos de mediación tecnológica de los procesos de enseñanza. El análisis incluyó estudios teóricos y científicos publicados entre los años 2000 y 2025, seleccionados mediante criterios de relevancia, pertinencia temática y rigor metodológico. Los resultados indican que la jerga docente constituye un repertorio léxico-discursivo especializado que no solo organiza el conocimiento pedagógico, sino que también actúa como marcador de pertenencia y legitimidad profesional. Asimismo, se identifica una transformación significativa en este repertorio como resultado de la digitalización de la enseñanza, lo cual ha generado nuevas formas de lenguaje híbrido, tecnopedagógico y estandarizado. Se concluye que la jerga docente es una práctica discursiva dinámica, atravesada por relaciones de poder, procesos de profesionalización e identidades en constante negociación. Finalmente, se plantea la necesidad de promover un uso más consciente, inclusivo y reflexivo del lenguaje profesional en la educación contemporánea.

Palabras clave: jerga docente; mediación tecnológica; pedagogía; enseñanza; sociolingüística

Abstract

This article presents a qualitative thematic analysis on teaching jargon from a sociolinguistic perspective, with the aim of understanding its conceptualization, its identity-forming function within the teaching profession, and its transformation in contexts of technological mediation of teaching processes. The review included theoretical and scientific studies published between 2000 and 2025, selected based on criteria of relevance, thematic pertinence, and methodological rigor. The results indicate that teacher jargon constitutes a specialized lexical-discursive repertoire that not only organizes pedagogical knowledge but also acts as a marker of professional belonging and legitimacy. Likewise, a significant transformation in this repertoire is identified as a result of the digitization of teaching, which has generated new forms of hybrid, techno-pedagogical, and standardized language. It is concluded that teaching jargon is a dynamic discursive practice, traversed by power relations, professionalization processes, and identities in constant negotiation. Finally, the need to promote a more conscious, inclusive, and reflective use of professional language in contemporary education is proposed.

Keywords: Teaching Jargon; Technological Mediation; Pedagogy; Teaching; Sociolinguistics

Resumo

Este artigo presenta una análise temática cualitativa sobre a gíria docente a partir de uma abordagem sociolingüística, com o objetivo de compreender a sua conceptualização, a sua função identitária no seio do coletivo profissional docente e a sua transformação em contextos de mediação tecnológica dos processos de ensino. A análise incluiu estudos teóricos e científicos publicados entre os anos 2000 e 2025, selecionados com base em critérios de relevância, pertinência temática e rigor metodológico. Os resultados indicam que a gíria docente constitui um repertório léxico-discursivo especializado que não só organiza o conhecimento pedagógico, mas também atua como marcador de pertença e legitimidade profissional. Além disso, identifica-se uma transformação significativa neste repertório como resultado da digitalização do ensino, o que gerou novas formas de linguagem híbrida, tecnopedagógica e padronizada. Conclui-se que a gíria docente é uma prática discursiva dinâmica, atravessada por relações de poder, processos de profissionalização e identidades em constante negociação. Por fim, é levantada a necessidade de promover um uso mais consciente, inclusivo e reflexivo da linguagem profissional na educação contemporânea.

Palavras-chave: jargão docente; mediação tecnológica; pedagogia; ensino; sociolingüística

Fecha de recepción: 2025-10-13

Fecha de evaluación: 2025-11-05

Fecha de evaluación: 2026-02-08

Fecha de aceptación: 2026-03-16

Introducción

La jerga docente, entendida como un conjunto de expresiones, términos técnicos, modismos y estructuras comunicativas compartidas por los profesionales de la educación, constituye un fenómeno sociolingüístico clave dentro del discurso pedagógico (Gee, 2004; van Dijk, 2008). Esta variedad lingüística no solo facilita la comunicación entre docentes, sino que también cumple funciones identitarias, sociales y culturales dentro del campo educativo (Bernstein, 1971; Fairclough, 2001).

En el ámbito educativo, la jerga cumple un papel fundamental al permitir la transmisión de conocimientos especializados, la configuración de prácticas pedagógicas y la construcción de saberes compartidos. Además, es un reflejo del desarrollo histórico y profesional del profesorado, lo que la convierte en un instrumento de cohesión y diferenciación dentro del entorno escolar (Bourdieu, 1991; Christie, 2002). La jerga de los profesores incluye términos propios de su área laboral; por ejemplo “planeación didáctica”, “evaluación formativa”, “aprendizaje significativo” o “intervención pedagógica”, los cuales tienen significados específicos en el discurso docente y pueden carecer de significado para quienes no hacen parte de este grupo social.

Desde una perspectiva sociolingüística, la jerga docente puede analizarse como una manifestación del lenguaje de grupo o variedad de grupo social, similar a otras jergas profesionales, con sus propias reglas, funciones y límites (Trudgill, 2000; Holmes & Meyerhoff, 2003). Su uso refleja no solo la pertenencia a una comunidad de práctica, sino también los modos en que dicha comunidad construye y negocia su identidad social y profesional mediante el lenguaje (Wenger, 1998; Bucholtz & Hall, 2005).

Diversas investigaciones han abordado la jerga docente desde enfoques discursivos y críticos, planteando preguntas sobre su impacto en la formación inicial docente, la inclusión de actores externos (familias, estudiantes, padres de familia, entre otros) en el proceso educativo, y los procesos de comunicación institucional (Perrenoud, 2001; Bolívar, 2005). Algunos estudios sugieren que el uso excesivo de jerga puede obstaculizar la comprensión entre actores educativos y generar brechas comunicativas (Rodríguez, 2012), mientras que otros destacan su potencial para reforzar la profesionalización docente (Contreras, 2014). Sin embargo, aún persiste la necesidad de delimitar conceptualmente la jerga docente y de explorar sus implicaciones sociolingüísticas en diversos contextos educativos.

En este artículo, se entiende la jerga docente como un repertorio lingüístico específico compartido por los profesionales de la educación que no solo organiza el saber pedagógico, sino que también construye una identidad discursiva propia del colectivo docente. Esta identidad se configura a través de prácticas comunicativas que distinguen al grupo frente a otros actores sociales, consolidando una comunidad epistémica con lenguaje propio, valores comunes y formas particulares de interpretar

la realidad educativa (Beacco, 2007; Díaz Barriga, 2006). En ese orden de ideas, se busca dar respuesta a las siguientes preguntas problémicas: ¿Cuál es el concepto que se maneja de la jerga docente en el contexto de la educación? ¿Cuál es la identidad que le imprime la jerga docente al grupo social en el que se establece? ¿Cómo se transforma la jerga docente a partir de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza?

Metodología

Enfoque de la investigación

Este estudio tiene un enfoque cualitativo de tipo documental, y se desarrolla a partir de un análisis temático cualitativo centrada en la jerga docente como fenómeno sociolingüístico. El objetivo de esta revisión es identificar, analizar y sintetizar los enfoques teóricos, hallazgos empíricos y debates académicos sobre el uso de la jerga en contextos educativos, así como su relación con los procesos de identidad social, cultural y profesional del educador.

Ahora bien, el análisis temático cualitativo es un método que permite identificar, organizar e interpretar patrones o temas de significado en un grupo determinado de datos cualitativos, para el caso puntual del presente documento, aquellos relacionados con la jerga docente como fenómeno sociolingüístico. Tiene un enfoque flexible que permite una definición analítica y una redacción interpretativa. Por ello, requiere un procedimiento riguroso que lleva a derivar conceptos significativos a partir de datos complejos.

Presupuestos conceptuales desde los cuales se hace la revisión

Con el objetivo de establecer cuáles son los principales debates académicos sobre la jerga docente en el periodo comprendido entre los años 2000 y 2025, se implementó en el presente manuscrito la metodología de análisis temático cualitativo (Benet Rodríguez et al., 2015) en dos etapas. Primero, se hizo la selección de materiales a partir de la ecuación de búsqueda propuesta y desde los criterios de elegibilidad. Después, se continuó con el análisis de los estudios resultantes.

Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la pertinencia y calidad de las fuentes seleccionadas, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- 1) Periodo de publicación: artículos científicos cuya publicación estuviera comprendida entre los años 2000 y 2025,
- 2) Tipo de publicación: artículos de revistas científicas indexadas,

3) Temática central: investigaciones cuyo objetivo principal sea la jerga docente a partir de un enfoque sociolingüístico,

4) Acceso: Textos cuyo acceso fuera gratuito y que permitieran la lectura del contenido completo.

De igual forma, se excluyeron aquellos documentos que abordan la jerga, pero en contextos no educativos, con un enfoque diferente al sociolingüístico o con otro tipo de población de estudio diferente a los docentes.

Por otro lado, la tabla 1, presenta las etapas de cribado que conformaron el corpus de análisis del análisis temático cualitativo del estudio.

Tabla 1
Etapas de cribado

Etapa	Actividad	Criterio aplicado	Cantidad de materiales
Identificación	Aplicación de ecuación	Resultados obtenidos por ecuación	123
	Filtro por zona geográfica		3
Documentos identificados			120
Cribado	Selección por tipo de documento	Libros, capítulos de libros y documentos de sesión	31
	Verificación de acceso	No recuperados	1
Documentos disponibles para elegibilidad			88
Elegibilidad	Análisis de título y de resumen	No tienen relación con la jerga docente	7
	Lectura	El enfoque no se relaciona con el objetivo de la revisión	17
Materiales incluidos			44

Fuente: elaboración propia

Adicional a ello, es válido mencionar que el proceso metodológico surtió un proceso de validación por autores en un primer momento y, en un segundo momento, por prueba piloto con una muestra menor a la definida en los materiales seleccionados.

Estrategia de búsqueda

La búsqueda se llevó a cabo entre abril y julio de 2025 utilizando bases de datos académicas reconocidas: Scopus, Web of Science, RedALyC, y SciELO. Se utilizaron combinaciones piloto de palabras clave en español e inglés, tales como:

- “jerga docente”,
- “lenguaje profesional de los profesores”,
- “discurso docente”,
- “sociolingüística y educación”,
- “teacher jargon”,
- “professional language in teaching”,
- “educational discourse”,
- “sociolinguistics in education”.

Lo que llevó a que la ecuación de búsqueda se estableciera de la siguiente forma y que fuera aplicada a todas las bases de datos focalizadas. Se aplicó tanto en español como en inglés:

Figura 1

Ecuación de búsqueda

TITLE-ABS-KEY (“jerga”)AND TITTLE-ABS-KEY (“docente”)OR TITTLE-ABS-KEY (“maestro”) OR TITTLE-ABS-KEY (“profesional”) OR TITTLE-ABS-KEY (“académica”) OR TITTLE-ABS-KEY (“pedagógica”)

TITLE-ABS-KEY (“jargon”)AND TITTLE-ABS-KEY (“teacher”) OR TITTLE-ABS-KEY (“educator”) OR TITTLE-ABS-KEY (“professional”) OR TITTLE-ABS-KEY (“academic”) OR TITTLE-ABS-KEY (“pedagogy”)

Fuente: elaboración propia

Los resultados se gestionaron a través del software Atlas.Ti versión 22.2.4.0, que permitió clasificar, almacenar y codificar las fuentes seleccionadas. Con la lectura de los textos se crearon códigos relacionados con la estructura de los documentos. A saber, título, resumen, palabras clave, metodología y hallazgos. Al mismo tiempo que se iba haciendo el estudio de los materiales, se incluyeron otros códigos de manera

Figura 2

Codificación de metadatos



Fuente: elaboración propia

Conceptos organizadores

La muestra total de los materiales seleccionadas evidenció tres conceptos centrales que se agruparon a partir de: 1. El concepto transversal de la jerga como fenómeno sociolingüístico, particularmente, en el grupo profesional de los docentes; 2. La identidad que genera la jerga docente a través del lenguaje en grupos sociales específicos, como son los educadores y 3. Los cambios que generó la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza en la jerga usada por los maestros en los contextos educativos.

Procedimiento de análisis

Una vez seleccionadas las fuentes, se aplicó un análisis temático (Braun & Clarke, 2006) para identificar patrones recurrentes en la conceptualización de la jerga docente, su función dentro del discurso profesional, y las perspectivas sociolingüísticas predominantes. Este proceso se realizó en tres fases:

- 1) Lectura exploratoria y codificación abierta, para extraer categorías emergentes.
- 2) Codificación axial, para agrupar conceptos afines y delimitar dimensiones clave (funciones comunicativas, identidad profesional, etc.).

3) Síntesis interpretativa, orientada a establecer relaciones entre las categorías y generar una visión comprensiva del fenómeno.

El rigor del análisis se garantizó mediante la triangulación teórica y la revisión cruzada de los hallazgos con marcos conceptuales clásicos de la sociolingüística y la lingüística del discurso (Bernstein, 1971; Fairclough, 2001; Gee, 2004). Adicional a ello, es importante mencionar que aquí se presentan resultados que buscan responder las preguntas problémicas. Eso no quiere decir que no se hayan encontrado tensiones y divergencias conceptuales en torno a la jerga docente. En ese orden de ideas, en las conclusiones se proponen líneas de futuras investigaciones que pueden ayudar a solventar esta limitación.

Resultados

Materiales incluidos en la revisión

Como puede observarse en la tabla 2 y después de adelantar etapas de selección, se obtuvo un total de 64 artículos que respondía a cada uno de los criterios de inclusión.

Tabla 2

Materiales incluidos en la revisión

No.	Artículo
1	Alarcón, M. (2011) Aproximaciones al concepto de discurso profesional docente. <i>Literatura y lingüística</i> 23 (1), 141-165
2	Alliaud, A. (2015) Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. <i>Revista de la escuela de ciencias de la educación</i> 10 (1), 111-130
3	Alonso, E. (2022) Ser docente: un acto de amor pedagógico. <i>Tendencia pedagógica</i> , 19 (1), 70-79.
4	Antón, A.; Moraza, J. (2014) Concepción de los docentes universitarios y evaluación de los aprendizajes. <i>INFAD Revista de psicología</i> 5 (1), 273-282.
5	Ávalos, B. (2011) El liderazgo docente en comunidades de práctica. <i>Educación</i> 47 (2), 237-252
6	Barreto, J.; Rodas, M. (2012) Discurso del docente y diversidad cultural: realidades contrapuestas entretejidas. <i>Revista infancias imágenes</i> 11 (2), 44-50.

7	Berenstein, D. (2019) El docente, sus contextos y adecuaciones. Distintas experiencias en educación universitaria. Jornadas de sociología. Núm. extra, 3-18
8	Biscarra, C.; Giaconi, C.; Assaél, J. (2015) El docente en la legislación educacional chilena. Psicoperspectivas 14 (3), 80-92
9	Burbano, D.; Betancouth, S. (2017) El afecto en la relación docente-estudiante. MedUNAB. 20 (3), 310-318
10	Caballero, R. (2016) "Buen o buena docente" desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. Revista electrónica educare 20 (3), 1-23.
11	Cabrera, J. (2003) Discurso docente en el aula. Estudios pedagógicos 29 (1) 7-26.
12	Camacho, M. (2012) El uso de mandos interactivos: una innovación para aumentar la motivación y mejorar el aprendizaje del alumnado universitario. Educación y cultura en la sociedad de la información 13 (1), 412-436.
13	Cardelle-Elawar, M.; Irwin, L.; Sanz de Acedo, M. (2007) Análisis transcultural de factores motivacionales que influyen en la identidad del profesor 5 (3), 565-578.
14	Carrera, M (2008). Anotaciones sobre la jerga de los maestros canteros de Transmiera (Cantabria). Hesperia. Anuario de filología hispánica 11 (1), 13-20
15	Chirinos, N.; Padrón, E. (2010) La eficiencia docente en la práctica educativa. Revista de ciencias sociales. 16 (3), 481-492.
16	De la Cruz, G.; Reyes, S.; Colina, F.; Pantigoso, N. (2023) Comunicación no verbal docente y uso de material didáctico. Revista electrónica de ciencias de la educación, humanidades, artes y bellas artes 6 (12), 134-151.
17	De la Cruz, M.; Baudino, V.; Caino, G.; Ayastuy, R.; Ferrero, T.; Huarte, M.; Palacio, M.; Reising, A.; Scheuer, N.; Siracusa, P. (2000) El análisis del discurso de profesores universitarios en la clase. Estudios pedagógicos 26 (1), 9-23.
18	Di Giacomo, M.; Castelo, V.; Galagovsky, L. (2009). De la mente al discurso: ¿qué comunicamos los docentes cuando utilizamos dibujos?. Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias. Núm extra, 192-197.

19	Díaz, M.; Monroy, M. (2017) Las preguntas pedagógicas: su papel en la formación docente. <i>Revista de ciencias humanísticas y sociales</i> 2 (1), 34-50.
20	Díaz-Barriga, F. (2010) Los profesores ante las innovaciones curriculares. <i>Revista iberoamericana de educación superior</i> 1 (1), 37-57.
21	Donato, M. (2005) La complejidad de la profesionalización docente. <i>Educación</i> . 28 (3), 437-460.
22	Esteve, J. (2001) Éxitos y derrotas en la profesión docente. <i>Andalucía educativa</i> 26 (1) 7-9.
23	Fasold, R. (1984) Las actitudes lingüísticas. En Fasold, R. (1984) <i>La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la lingüística</i> (pp.229-274). Visor Libros.
24	Fávero, A.; Román, M.; López, A. (2013) Profesores reflexivos: reinventar la práctica desde la innovación. <i>Linhas críticas</i> 19 (38), 187-205.
25	Fishman, J. (1971) <i>Sociolingüística: una breve introducción</i> . Ediciones Cátedra.
26	Genovard, C.; Gotzens, C.; Badía, M. Dezcallar, M. (2010) Los profesores de alumnos con altas habilidades- <i>Revista electrónica de formación del profesorado</i> 13 (1), 21-31.
27	Giacobbe, C. (2016) La autoridad en el aula: percepción de los profesores de escuelas secundarias en Córdoba (Argentina). <i>Cuestiones de sociología</i> 15 (1), 1-16.
28	Giraldo, G.; Osorio, J.; Flórez, J. (2015) Lenguaje docente: presencia y potencia en el aula. <i>Diálogos pedagógicos</i> 26 (1), 34-47.
29	Gómez, E. (2018) Práctica docente en psicología: la interactividad en la clase. <i>Interacciones. Revista de avances en psicología</i> 4 (1), 49-58.
30	González, C. (2016) Identidad docente en Chile. <i>Voces de la educación</i> 1 (2), 38-45.
31	Gutiérrez-Gonzales, V. B., Felices-Morales, R. L., Palomino-Gutiérrez, R. J., Rojas-Tello, L. L., & Cuya-Arango, N. (2019). Estudio léxico-semántico de la jerga en la expresión de los estudiantes de pregrado. <i>Investigación Valdizana</i> , 13(4), 214–223.
32	Halliday, M. (1975) El lenguaje y el hombre social. En Halliday, M. (1975) <i>El lenguaje como semiótica social</i> (pp. 17-51). Fondo de cultura económica.

33	Hernández, A.; Flores, L. (2012) Mediación pedagógica para la autonomía en la transformación docente. <i>Revista electrónica Educare</i> 16 (3), 37-48.
34	Inciarte, M. (2008) Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior. <i>Télématique</i> 7 (2), 19-38.
35	Labov, W. (1983) La base social del cambio lingüístico. En Labov, W. (1983) <i>Modelos sociolingüísticos</i> . (pp. 325-400). Ediciones cátedra.
36	León Guerrero, M. (2016). Reseña de la jerga de la reforma educativa. <i>Profesorado. Revistad de Currículum y Formación del Profesorado</i> , 7 (1), 1-2.
37	López, S.; Paladines, L. (2024) Análisis del discurso didáctico: semiosis y motivaciones a la lectura. <i>Enunciación</i> 29 (2), 271-288.
38	Mahecha, A. (2022) Actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el lenguaje inclusivo. <i>Entramado</i> 18 (2), 1-19.
39	Mena, P. (2009) Actitudes lingüísticas e ideológicas educativas. <i>Alteridades</i> 19 (17) 51-70.
40	Perello, T. (2011) Innovación y equipos docentes. Aportaciones desde el proyecto Estructura Social i Imaginació Sociològica. <i>Revista de innovación educativa</i> 7 (1), 19-24
41	Pérez, S. (2010) Reflexiones sobre las prácticas docentes. <i>SABER. Revista multidisciplinaria del consejo de investigación de la universidad de oriente</i> 22 (2), 193-197.
42	Pinto, T.; García, B. (2007) Formación de formadores. Nivel de conocimiento de docentes de aula y estudiantes de la licenciatura en educación integral. <i>Laurus revista de educación</i> 13 (24), 11-35.
43	Porta, M. (2017) La formación docente del profesor universitario. ¿Alcanza con saber una disciplina para ser docente? <i>Reflexión académica en diseño y comunicación</i> 19 (35), 46-48.
44	Prieto, B. (2012) Revisitando la práctica docente. <i>Shopia</i> . 8 (1), 36-46.
45	Quilez, J. (2016) ¿Es el profesor de química también profesor de lengua? <i>Educación química</i> 27 (1), 105-114.
46	Quintero, K. (2019) Discurso del docente como líder transformacional. <i>Revista científic</i> 14 (4), 228-248.
47	Reyes, M. (2003) Las estrategias creativas como factor de cambio en la actitud del docente para la enseñanza de la matemática. <i>Sapiens, revista universitaria de investigación</i> 4 (2), 1-26.

48	Roa, M.; Stipcich, M. (2009) Los docentes en relación con las tecnologías. <i>Educación y cultura en la sociedad de la información</i> 10 (1), 151-171.
49	Rodríguez, A. (2018) Actitudes e ideologías lingüísticas de docentes de español: entre la corrección y el valor de la diversidad. <i>Revista análisis</i> 50 (92), 95-117.
50	Rodríguez, J. (2001) La jerga de la reforma educativa. <i>Revista de currículum y formación del profesorado</i> 7 (2), 277-278.
51	Rodríguez, M. (2006) Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. <i>Enunciación</i> 11 (1), 59-72.
52	Rodríguez Llanes, M. (2022). El uso de la Tecnología y la innovación en la post-pandemia. <i>Visión educativa</i> 4 (1), 1-7.
53	Salazar, A.; Pérez, A. (2023). Las actitudes lingüísticas de los docentes frente a la diversidad lingüística presente en las aulas. <i>Revista signos</i> , 56(111), 127-149
54	Soler, R. (2012) ¿Es el lenguaje de los docentes creativo? Análisis de sus expresiones más frecuentes. <i>Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación</i> 3 (1) 88-104.
55	Soler, R. (2012) ¿Qué palabras y expresiones utilizan los docentes en el aula y fuera de ella? Análisis de los términos y expresiones del lenguaje de la educación. <i>Revista Interuniversitaria de formación del profesorado</i> 26 (3), 43-58.
56	Soler, R. (2013) La educación, polifonía de discursos-vozes. <i>Revista interuniversitaria de formación del profesorado</i> 26 (3) 13-18.
57	Santos, I.; Torrente, A.; Rodríguez, N.; Romero, J. (2023) Análisis del uso de las redes sociales como recurso docente. <i>Innovación docente en los estudios universitarios en comunicación</i> 26 (1), 182-204.
58	Torres, R. (2008) Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? <i>Perfiles educativos</i> 82 (1). 1-19.
59	Trejo, J. (2023) El diseño de desarrollar publicaciones científicas: la experiencia del centro regional de formación docente e investigación educativa, CRESU, México. <i>Paradigma, revista de investigación educativa</i> 30 (50), 161-180.
60	Tuñez, M. (2012) Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. <i>Pixel-Bit. Revista de medios y educación</i> 41 (1), 77-92.
61	Valencia, N. (2015) El lenguaje del docente en la virtualidad y los lenguajes de las TIC. <i>Revista reflexiones y saberes</i> 2 (3), 1-3.

62	Vargas, M. (2024) Cuestiones de la identidad profesional docente. Análisis a partir de la elaboración de un estado del arte. <i>Revista latinoamericana de estudios educativos</i> 54 (2), 359-385.
63	Villani, A.; Guridi, V. (2009) Profesor investigador y formación de profesores. <i>Tecné, episteme y didaxis</i> 3 (1), 351-359.
64	Viñals, A.; Cuenca, J. (2016) El rol docente en la era digital. <i>Revista universitaria del profesorado</i> 30 (2), 103-114.

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, como resultado del análisis de la literatura revisada, se identificaron tres grandes categorías temáticas que permiten comprender el papel de la jerga docente en el campo educativo desde una perspectiva sociolingüística: (1) su conceptualización en el contexto educativo, (2) su función identitaria dentro del grupo profesional docente, y (3) su transformación en entornos de mediación tecnológica de los procesos de enseñanza. A continuación, se detallan los hallazgos en cada una de estas dimensiones.

Conceptualización de la jerga docente en el contexto educativo

La mayoría de los estudios revisados coinciden en definir la jerga docente como un repertorio léxico-discursivo, conformado por términos técnicos, siglas, fórmulas retóricas, expresiones institucionalizadas y estructuras comunicativas que son propias y características del ejercicio profesional del magisterio (Rodríguez, 2012; Christie, 2002; Gee, 2004). Este conjunto de recursos lingüísticos no es arbitrario, sino que responde a la necesidad de representar, organizar y comunicar los saberes específicos del campo educativo (Ver gráfica 1). Por ello, su uso se vincula estrechamente con la dinámica profesional de los docentes, las políticas educativas, las prácticas de formación y la cultura institucional escolar.

Gráfica 1

Conceptualización de la jerga docente en el contexto educativo



Fuente: elaboración propia

Desde una perspectiva funcional, la jerga docente cumple una doble función fundamental. En primer lugar, permite estructurar y sistematizar el conocimiento pedagógico y didáctico, proporcionando términos precisos para describir fenómenos de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, “evaluación formativa”, “metacognición”, “secuenciación didáctica” o “aprendizaje colaborativo”). En segundo lugar, funciona como un instrumento de socialización profesional, ya que el dominio de este repertorio lingüístico facilita la integración del docente en comunidades escolares e instituciones educativas, consolidando así la pertenencia a un colectivo profesional con un lenguaje propio y compartido (Wenger, 1998; Contreras, 2014).

En esta línea, Bernstein (1971) introduce el concepto de “códigos elaborados” para referirse a las formas lingüísticas que caracterizan a los discursos formales e institucionalizados, como el educativo. Según el autor, estos códigos permiten a los docentes construir significados abstractos, operar con conceptos especializados y transmitir saberes de manera sistemática. En este sentido, la jerga docente no debe entenderse simplemente como una colección de palabras técnicas, sino como una forma específica de representar, comprender y narrar la realidad educativa. Su estructura, uso y evolución responden a necesidades comunicativas propias del trabajo docente, pero también a relaciones de poder, autoridad y legitimación dentro del sistema escolar (Bourdieu, 1991; Fairclough, 2001).

Por otra parte, estudios como los de Díaz Barriga (2006) y Fairclough (2001) señalan que el lenguaje educativo —y particularmente la jerga profesional— está cargado de significados ideológicos que reflejan concepciones específicas sobre

la enseñanza, el rol del docente, la naturaleza del aprendizaje y los fines de la educación. Así, expresiones como “eficiencia educativa”, “rendimiento escolar” o “aprendizaje basado en competencias” no son neutras, sino que remiten a marcos normativos, políticas públicas y enfoques pedagógicos dominantes. Esta dimensión ideológica convierte a la jerga docente en una herramienta de regulación discursiva que condiciona no solo cómo se comunica la experiencia educativa, sino también cómo se la concibe y se la lleva a la práctica.

Finalmente, la jerga docente presenta una tensión constante entre accesibilidad y especialización. Por un lado, representa una forma de profesionalización del lenguaje educativo; por otro, puede volverse un código poco entendible para quienes no forman parte del grupo profesional, lo que genera barreras de comunicación con estudiantes, familias y otros actores de la comunidad educativa. En consecuencia, su estudio desde la sociolingüística no solo permite comprender cómo se organiza el discurso pedagógico, sino también analizar las dinámicas de inclusión y exclusión lingüística que se generan dentro del sistema educativo.

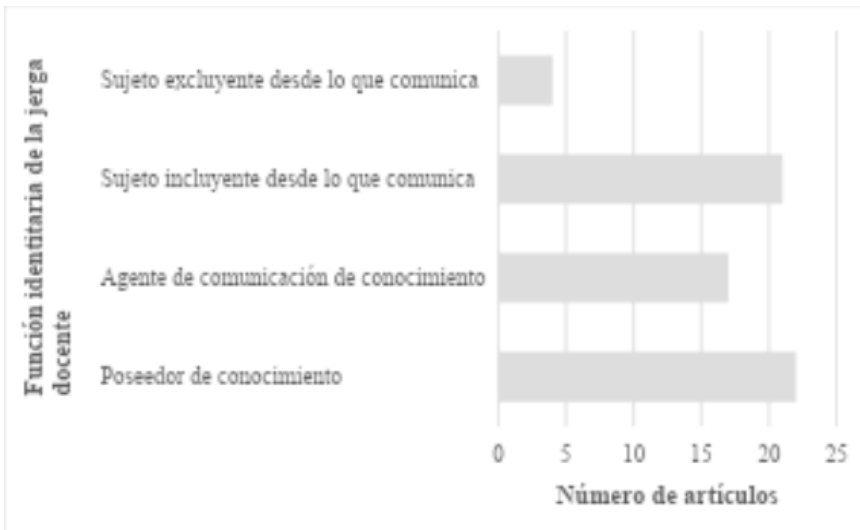
Función identitaria de la jerga docente en el grupo profesional

Diversas investigaciones reconocen que la jerga docente posee un fuerte componente identitario, actuando como un marcador sociolingüístico que delimita los márgenes del grupo profesional e incide en los procesos de construcción y reafirmación del rol del docente dentro del sistema educativo (Contreras, 2014; Wenger, 1998). En este sentido, el dominio, uso y reproducción de la jerga no solo es una habilidad técnica, sino también un símbolo de pertenencia y legitimación que sitúa a quien la emplea dentro de un entramado de saberes y prácticas específicas del magisterio.

Dentro de los espacios escolares, esta jerga adquiere un carácter performativo, en tanto que su uso adecuado permite al docente afirmarse como sujeto autorizado del discurso pedagógico. Esto implica no solo saber hablar “como docente”, sino también hacerlo en los momentos adecuados, con los interlocutores pertinentes y en conformidad con las expectativas institucionales (Ver gráfica 2). Así, la jerga actúa como una frontera simbólica que distingue al grupo profesional del resto de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, personal administrativo, entre otros), reforzando una lógica de inclusión/exclusión lingüística que incide en las relaciones de poder dentro de la escuela (Bernstein, 1971; Fairclough, 2001).

Gráfica 2

Función identitaria de la jerga docente en el grupo profesional



Fuente: elaboración propia

Desde la teoría sociológica del lenguaje de Bourdieu (1991), el uso de la jerga docente se inscribe en un habitus discursivo profesional, es decir, un conjunto de disposiciones lingüísticas adquiridas que estructuran la forma en que los docentes perciben, interpretan y comunican su práctica. Este habitus contribuye a la reproducción de jerarquías simbólicas, ya que legitima ciertos modos de hablar y deslegitima otros. Por ejemplo, un docente que domina términos como “enfoque pedagógico”, “rutas de aprendizaje” o “evaluación diferenciada” se posiciona como un actor competente dentro del campo educativo, mientras que quienes no manejan estos códigos pueden ser percibidos como menos profesionalizados.

La función identitaria de la jerga también puede analizarse desde la perspectiva de las comunidades de práctica (Wenger, 1998), donde el lenguaje compartido entre los miembros no solo facilita la coordinación y cooperación, sino que construye la identidad colectiva. A través de interacciones repetidas, el uso de ciertos términos se normaliza, se refuerza su significado y se consolidan formas propias de comunicación que definen lo que significa “ser docente” en un contexto particular.

En esta línea, Bucholtz y Hall (2005) sostienen que el lenguaje profesional —incluida la jerga— desempeña un papel crucial en la formación de afiliaciones discursivas, es decir, en los mecanismos mediante los cuales las personas se alinean con identidades grupales a través del uso compartido del lenguaje. Esta afiliación lingüística

refuerza la cohesión interna del grupo, fortalece los vínculos profesionales y crea un sentido de pertenencia que va más allá de la función laboral para convertirse en una identidad cultural y social.

Sin embargo, esta dimensión identitaria de la jerga docente también puede generar tensiones. Por un lado, permite empoderar al colectivo profesional, diferenciándolo frente a otros saberes e instituciones; por otro lado, puede reproducir dinámicas de exclusión hacia quienes no dominan ese lenguaje, como docentes con formación inicial, familias con menos escolarización, o estudiantes de contextos socioculturales diversos. Esta situación plantea la necesidad de reflexionar críticamente sobre el uso de la jerga como práctica cultural que no solo comunica, sino que también clasifica y posiciona a los sujetos en el entramado escolar.

En suma, la jerga docente opera como una tecnología del yo profesional, un dispositivo lingüístico mediante el cual los sujetos construyen su identidad docente, negocia su pertenencia a la profesión y se posicionan dentro de las estructuras discursivas de la institución educativa. Entender esta función identitaria es clave para analizar no solo cómo se enseña, sino también quién puede enseñar, con qué autoridad, y en qué condiciones de legitimación discursiva.

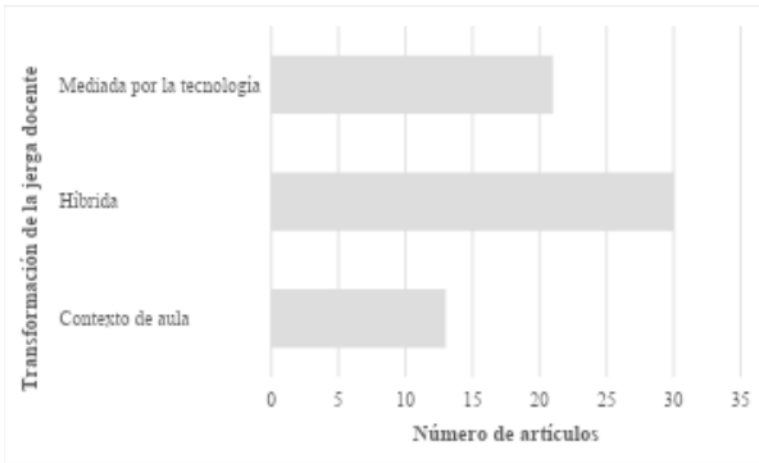
Transformaciones de la jerga docente en contextos de mediación tecnológica de los procesos de enseñanza

Una de las transformaciones más significativas del discurso profesional docente en las últimas décadas ha sido producto de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza. La introducción generalizada de tecnologías digitales en los entornos escolares ha impactado no solo en la práctica pedagógica, sino también en la manera en que los docentes nombran, conceptualizan y comunican su quehacer. En este contexto, la jerga docente ha experimentado una expansión y reformulación que responde a las nuevas realidades educativas y a las exigencias de la era digital (Pardo Kuklinski, 2020; Selwyn, 2016).

Uno de los principales efectos de esta transformación ha sido la incorporación de nuevos términos y tecnicismos al repertorio léxico del profesorado. Conceptos como “aula invertida”, “plataforma”, “educación asincrónica”, “rubricas digitales”, “gamificación”, “entornos virtuales de aprendizaje” o “inteligencia artificial en la educación” han pasado a formar parte del lenguaje cotidiano del ámbito escolar (ver gráfica 3). Este nuevo vocabulario, muchas veces importado de marcos tecnopedagógicos anglosajones, no solo introduce variaciones terminológicas, sino que también refleja cambios en las concepciones pedagógicas y en las prácticas de enseñanza.

Gráfica 3

Transformaciones de la jerga docente en contextos de mediación tecnológica de los procesos de enseñanza



Fuente: elaboración propia

Además de incorporar nuevos términos, la jerga docente se ha visto afectada en sus formas de circulación y apropiación. El paso de la presencialidad a modalidades híbridas o virtuales ha alterado los canales tradicionales de comunicación entre docentes (reuniones, salas de profesores, clases magistrales) y ha dado lugar a nuevas formas de interacción mediadas por plataformas digitales. En este entorno, las prácticas discursivas se adaptan a formatos más breves, escritos y funcionales, como mensajes en foros, correos institucionales, videollamadas o sistemas de gestión del aprendizaje. Esta transformación implica no solo un cambio tecnológico, sino también una reconfiguración de las prácticas lingüísticas y relacionales del profesorado.

Autoras como Cabello (2021) destacan que esta transición ha generado un proceso de hibridación discursiva, en el que conviven elementos del lenguaje pedagógico tradicional con términos y estructuras propias del ámbito tecnológico. Esta mezcla ha dado lugar a nuevos géneros discursivos profesionales, caracterizados por un lenguaje más técnico, abreviado y estandarizado, lo cual puede facilitar ciertas formas de comunicación operativa, pero también generar riesgos de despersonalización del discurso docente y de barreras de acceso para docentes con menor competencia digital o provenientes de contextos educativos más tradicionales.

En este mismo sentido, Area Moreira (2018) sostiene que la irrupción de lo digital en la educación ha implicado una redefinición del perfil profesional docente, donde ya no es suficiente con dominar los contenidos curriculares o las estrategias didácticas,

sino que se espera que el docente maneje una serie de conceptos, herramientas y prácticas propias de la cultura digital. Esta transformación ha llevado a que la jerga docente incorpore un componente tecnodiscursivo que se convierte en un nuevo marcador de legitimidad y experticia dentro del campo educativo.

Por lo tanto, la jerga docente en la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza no solo responde a la necesidad de adaptarse a nuevas herramientas y entornos, sino que también actúa como un mecanismo de construcción de identidad profesional en la era tecnológica. El uso fluido de este nuevo repertorio lingüístico posiciona a los docentes como actores innovadores, competentes y actualizados, mientras que su desconocimiento puede representar una forma de marginación simbólica o profesional, especialmente en contextos donde la tecnología se presenta como un valor incuestionable.

En síntesis, la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza no solo ha transformado las herramientas y metodologías de enseñanza, sino también el lenguaje mismo con el que se enseña, se aprende y se representa la educación. Esta transformación lingüística revela cómo el lenguaje profesional docente es dinámico, adaptable y profundamente ligado a los contextos sociohistóricos en los que se inscribe. Comprender estos cambios es crucial para pensar políticas de formación continua, inclusión digital y democratización del acceso al conocimiento pedagógico.

Discusión

Los resultados de esta revisión permiten comprender la jerga docente no solo como un conjunto de términos técnicos, sino como un fenómeno profundamente sociolingüístico que articula saberes, prácticas e identidades en el ámbito educativo. La conceptualización de la jerga docente como un repertorio discursivo especializado (Gee, 2004; Christie, 2002) pone en evidencia su función estructurante dentro del campo pedagógico, donde el lenguaje no solo describe la práctica, sino que la construye y legitima.

Desde una perspectiva sociolingüística crítica, la jerga docente puede ser vista como un instrumento de reproducción simbólica (Bourdieu, 1991), ya que establece fronteras entre quienes forman parte de la comunidad educativa profesional y quienes no. Esta dinámica puede fortalecer la cohesión del grupo docente y reforzar su identidad profesional (Wenger, 1998; Contreras, 2014), pero también genera riesgos de exclusión y opacidad comunicativa con otros actores del sistema escolar, como familias, estudiantes y personal no docente (Rodríguez, 2012).

En ese sentido, la jerga docente actúa como una marca de identidad lingüística (Bucholtz & Hall, 2005) que refuerza la pertenencia a una comunidad de práctica mediante códigos compartidos, normas discursivas y modos particulares de nombrar

la experiencia educativa. Esta función identitaria, sin embargo, no es neutral: está mediada por condiciones históricas, institucionales y sociales que afectan la manera en que los docentes acceden, aprenden y reproducen estos repertorios lingüísticos (Bernstein, 1971; Díaz Barriga, 2006).

Un aporte novedoso identificado en la literatura reciente es la transformación del lenguaje profesional docente a partir de la mediación tecnológica. La emergencia de nuevos entornos digitales de enseñanza ha reconfigurado el repertorio léxico del magisterio, dando lugar a una jerga híbrida, donde coexisten términos pedagógicos tradicionales con tecnicismos propios del ámbito digital (Selwyn, 2016; Cabello, 2021). Esta transformación no solo implica un cambio terminológico, sino una redefinición de la práctica docente y de su identidad discursiva en contextos virtuales.

En este marco, la incorporación de expresiones como “entornos virtuales de aprendizaje” o “aprendizaje asincrónico” refleja la adaptación de la jerga docente a nuevas realidades educativas (Pardo Kuklinski, 2020; Area Moreira, 2018). Este proceso sugiere una creciente interdependencia entre el lenguaje y las tecnologías, lo que plantea desafíos para la formación docente y la construcción de discursos pedagógicos que sean accesibles, inclusivos y comprensibles para todos los actores del sistema educativo.

De igual forma, señalar que, si bien la jerga docente cumple funciones técnicas, identitarias y organizativas, su uso indiscriminado o acrítico puede contribuir a una fragmentación comunicativa entre la escuela y la sociedad. En este sentido, es necesario promover un uso reflexivo del lenguaje profesional, que permita al profesorado negociar significados, contextualizar términos y abrir el discurso pedagógico a la participación de otros sujetos sociales.

Finalmente, es oportuno mencionar las implicaciones políticas, sociales e institucionales de los resultados obtenidos en el estudio. La jerga docente es un dispositivo discursivo atravesado por relaciones de poder, que legitiman el rol docente y están en permanente transformación sociotécnica. Con relación a lo político la jerga permite la circulación y materialización de políticas públicas al incorporar expresiones como “competencia” “eficiencia educativa” o “rendimiento escolar” que provienen, generalmente, de marcos gubernamentales u organismos internacionales y que a su vez, son replicados en las instituciones escolares. A nivel social, la jerga actúa como frontera lingüística entre actores escolares que conlleva inclusiones y exclusiones discursivas según su capital académico y de aprehensión del lenguaje profesional. De ahí la identidad que es inherente a este fenómeno sociolingüístico. La implicación institucional, lleva a destacar el papel estructurante que tiene la jerga en la cultura escolar, al consolidar formas normativas y comunicativas que se expresan en los entornos de enseñanza. Esto conlleva a que se interprete de formas particulares la práctica pedagógica y que se legitimen ciertos discursos. En conjunto, las implicacio-

nes políticas, sociales e institucionales del estudio indican que la jerga docente debe ser comprendida no solo como un fenómeno sociolingüístico, sino como un artefacto cultural y de poder que estructura el campo educativo. Su análisis invita a repensar políticas de comunicación institucional, estrategias de participación comunitaria y marcos normativos que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción de la vida escolar, la identidad profesional y la distribución de poder en el sistema educativo.

Conclusiones

El presente análisis temático cualitativo ha permitido visibilizar la jerga docente como un fenómeno sociolingüístico complejo que articula dimensiones lingüísticas, sociales, identitarias y tecnológicas dentro del campo educativo. Lejos de ser un simple conjunto de términos técnicos, la jerga docente representa un sistema discursivo especializado que estructura las prácticas pedagógicas, facilita la construcción de saberes y refuerza la pertenencia a la comunidad profesional. En tal sentido, se puede afirmar lo siguiente.

En primer lugar, los estudios revisados coinciden en que la jerga docente es una variedad lingüística funcional, caracterizada por su uso contextual, su especificidad terminológica y su capacidad para organizar el conocimiento pedagógico. Su existencia responde a la necesidad de codificar conceptos complejos de la práctica educativa y de establecer formas comunes de comunicación entre profesionales del ámbito escolar.

En segundo lugar, la jerga docente cumple una función identitaria clave al construir y consolidar el sentido de pertenencia al colectivo docente. El dominio y uso de este lenguaje refuerzan la legitimidad profesional y actúan como marcador de estatus dentro de las instituciones educativas. No obstante, también puede funcionar como un mecanismo de exclusión simbólica, dificultando la comprensión e interacción con otros actores educativos no especializados.

En tercer lugar, la transformación del discurso docente en contextos mediados por tecnología ha dado lugar a la evolución y expansión de la jerga docente. La mediación tecnológica de los procesos de enseñanza ha introducido nuevos términos, formatos y formas de interacción que resignifican el lenguaje pedagógico y exigen al profesorado el desarrollo de nuevas competencias comunicativas. Este fenómeno evidencia la flexibilidad del lenguaje docente y la necesidad de adaptar sus usos a contextos educativos en constante cambio.

Adicional a ello, el estudio presenta limitaciones tanto de población como de contexto. En el caso del primero, se limita a estudiar la jerga de los docentes, excluyendo otros grupos profesionales y sociales que, en algunos casos, tienen incidencia directa sobre los educadores. Para el caso del segundo, se profundiza en las transforma-

ciones del fenómeno sociolingüístico en el contexto de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza, distanciándose de contextos presenciales y de otros procesos pedagógicos de marcada importancia en los espacios educativos. En consecuencia, son líneas de acción para propuestas investigativas que giren en torno al lenguaje que pueden desarrollarse en futuras escenarios investigativos

En conjunto, estos hallazgos sugieren que comprender la jerga docente desde una mirada sociolingüística no solo enriquece la reflexión teórica sobre el lenguaje en la educación, sino que también permite abordar críticamente sus implicaciones prácticas. Promover un uso más consciente, inclusivo y situado del lenguaje profesional docente puede contribuir a mejorar los procesos de comunicación escolar, fortalecer la formación docente y favorecer una educación más democrática y accesible.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, M. (2011) *Aproximaciones al concepto de discurso profesional docente*. Literatura y lingüística 23 (1), 141-165
- Alliaud, A. (2015) *Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica*. Revista de la escuela de ciencias de la educación 10 (1), 111-130
- Alonso, E. (2022) *Ser docente: un acto de amor pedagógico*. Tendencia pedagógica, 19 (1), 70-79.
- Antón, A.; Moraza, J. (2014) *Concepción de los docentes universitarios y evaluación de los aprendizajes*. INFAD Revista de psicología 5 (1), 273-282.
- Ávalos, B. (2011) *El liderazgo docente en comunidades de práctica*. Educar 47 (2), 237-252.
- Area Moreira, M. (2018). *La competencia digital del docente: Clave para una educación inclusiva*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 17(2), 104–117. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.104>
- Baquero, P.; Villa, W. (2012). *Representaciones de la práctica pedagógica*. Enunciación, 17(2), 26-39.
- Barreto, J.; Rodas, M. (2012) *Discurso del docente y diversidad cultural: realidades contrapuestas entretejidas*. Revista infancias imágenes 11 (2), 44-50.
- Beacco, J. C. (2007). *The role of language in education: Linguistic practices and linguistic awareness*. Council of Europe Publishing.
- Benet Rodríguez, M., Zafra, S. L. y Quintero Ortega, S. P. (2015). *La revisión sistemática de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones*. Revista Logos, Ciencia y Tecnología, 7 (1), 101-103.
- Berstein, D. (2019) *El docente, sus contextos y adecuaciones. Distintas experiencias en educación universitaria*. Jornadas de sociología. Núm. extra, 3-18.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge & Kegan Paul.

- Biscarra, C.; Giacconi, C.; Assaél, J. (2015) *El docente en la legislación educacional chilena*. Psicoperspectivas 14 (3), 80-92
- Bolívar, A. (2005). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El enfoque biográfico y la narrativa*. La Muralla.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Burbano, D.; Betancouth, S. (2017) *El afecto en la relación docente-estudiante*. MedUNAB. 20 (3), 310-318
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). *Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach*. Discourse Studies, 7(4–5), 585–614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Caballero, R. (2016) “Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. Revista electrónica educare 20 (3), 1-23.
- Cabello, V. (2021). *Prácticas discursivas docentes en entornos digitales: Un análisis desde la sociolingüística crítica*. Revista de Educación a Distancia, 21(67), 45–60. <https://doi.org/10.6018/red.467161>
- Cabrera, J. (2003) *Discurso docente en el aula*. Estudios pedagógicos 29 (1) 7-26.
- Camacho, M. (2012) *El uso de mandos interactivos: una innovación para aumentar la motivación y mejorar el aprendizaje del alumnado universitario*. Educación y cultura en la sociedad de la información 13 (1), 412-436.
- Cardelle-Elawar, M.; Irwin, L.; Sanz de Acedo, M. (2007) *Análisis transcultural de factores motivacionales que influyen en la identidad del profesor*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology 5 (3), 565-578.
- Carrera, M (2008). *Anotaciones sobre la jerga de los maestros canteros de Transmiera (Cantabria)*. Hesperia. Anuario de filología hispánica 11 (1), 13-20.
- Castells, M. (2001). *The Internet galaxy: Reflections on the Internet, business, and society*. Oxford University Press.
- Chirinos, N.; Padrón, E. (2010) *La eficiencia docente en la práctica educativa*. Revista de ciencias sociales. 16 (3), 481-492.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. Continuum.
- Contreras, J. (2014). *Profesionalización docente y conocimiento práctico*. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 18 (1), 65–79.
- De la Cruz, G.; Reyes, S.; Colina, F.; Pantigoso, N. (2023) *Comunicación no verbal docente y uso de material didáctico*. Revista electrónica de ciencias de la educación, humanidades, artes y bellas artes 6 (12), 134-151.
- De la Cruz, M.; Baudino, V.; Caino, G.; Ayastuy, R.; Ferrero, T.; Huarte, M.; Palacio, M.; Reising, A.; Scheuer, N.; Siracusa, P. (2000) *El análisis del discurso de profesores universitarios en la clase*. Estudios pedagógicos 26 (1), 9-23.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill

Interamericana.

Díaz Barriga, F.; Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana

Di Giacomo, M.; Castelo, V.; Galagovsky, L. (2009). *De la mente al discurso: ¿qué comunicamos los docentes cuando utilizamos dibujos?*. Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias. *Núm extra*, 192-197.

Díaz, M.; Monroy, M. (2017) *Las preguntas pedagógicas: su papel en la formación docente*. Revista de ciencias humanísticas y sociales 2 (1), 34-50.

Díaz Villamil, R. (2017). *Exploración del ethos del docente de español en Colombia*. Folios, 46 (1), 175–188.

Díaz-Barriga, F. (2010) *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Revista iberoamericana de educación superior 1 (1), 37-57.

Donato, M. (2005) *La complejidad de la profesionalización docente*. Educación. 28 (3), 437-460.

Esteve, J. (2001) *Éxitos y derrotas en la profesión docente*. Andalucía educativa 26 (1) 7-9.

Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Longman.

Fasold, R. (1984) *Las actitudes lingüísticas*. En Fasold, R. (1984) *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la lingüística* (pp. 229-274). Visor Libros.

Fávero, A.; Román, M.; López, A. (2013) *Profesores reflexivos: reinventar la práctica desde la innovación*. Linhas críticas 19 (38), 187-205.

Fishman, J. (1971) *Sociolingüística: una breve introducción*. Ediciones Cátedra.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.

Genovard, C.; Gotzens, C.; Badía, M. Dezcallar, M. (2010) *Los profesores de alumnos con altas habilidades*. Revista electrónica de formación del profesorado 13 (1), 21-31.

Giraldo, G.; Osorio, J.; Flórez, J. (2015) *Lenguaje docente: presencia y potencia en el aula*. Diálogos pedagógicos 26 (1), 34-47.

Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.

Gómez, E. (2018) *Práctica docente en psicología: la interactividad en la clase*. Interacciones. Revista de avances en psicología 4 (1), 49-58.

González, C. (2016) *Identidad docente en Chile*. Voces de la educación 1 (2), 38-45.

Gutiérrez-Gonzales, V. B., Felices-Morales, R. L., Palomino-Gutiérrez, R. J., Rojas-Tello, L. L., & Cuya-Arango, N. (2019). *Estudio léxico-semántico de la jerga en la expresión de los estudiantes de pregrado*. Investigación Valdizana, 13(4), 214–223.

Halliday, M. (1975) *El lenguaje y el hombre social*. En Halliday, M. (1975) *El lenguaje como semiótica social* (pp. 17-51). Fondo de cultura económica.

Hernández, A.; Flores, L. (2012) *Mediación pedagógica para la autonomía en la transformación docente*. Revista electrónica Educare 16 (3), 37-48.

Holmes, J.; Meyerhoff, M. (2003). *Handbook of Language and Gender*. Oxford, UK: Blackwell.

Inciarte, M. (2008) *Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior*. Télématique 7 (2), 19-38.

- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Labov, W. (1983) *La base social del cambio lingüístico*. En Labov, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*. (pp. 325-400). Ediciones cátedra.
- León Guerrero, M. (2016). *Reseña de la jerga de la reforma educativa*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 7 (1), 1-2.
- Lion, C. (2012). *Tecnologías en el aula: Del uso de dispositivos a las prácticas de enseñanza*. Paidós.
- López, S.; Paladines, L. (2024) *Análisis del discurso didáctico: semiosis y motivaciones a la lectura*. Enunciación 29 (2), 271-288.
- Mahecha, A. (2022) *Actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el lenguaje inclusivo*. Entramado 18 (2), 1-19.
- Martínez García, I.; Herrera García, M. E. (2009). *Aproximación al estilo lingüístico docente*. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica 1 (7), 18-31
- Mena, P. (2009) *Actitudes lingüísticas e ideológicas educativas*. Alteridades 19 (17) 51-70.
- Mora Monge, G. (2017). *El lenguaje docente como una forma de exclusión educativa en las aulas universitarias*. Folios, 46 (1), 109–124.
- Pardo Kuklinski, (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School
- Perello, T. (2011) *Innovación y equipos docentes. Aportaciones desde el proyecto Estructura Social i Imaginació Sociològica*. Revista de innovación educativa 7 (1), 19-24.
- Pérez, S. (2010) *Reflexiones sobre las prácticas docentes*. SABER. Revista multidisciplinaria del consejo de investigación de la universidad de oriente 22 (2), 193-197.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Revista de Tecnología Educativa, 14 (3), 503–523.
- Pinto, T.; García, B. (2007) *Formación de formadores. Nivel de conocimiento de docentes de aula y estudiantes de la licenciatura en educación integral*. Laurus revista de educación 13 (24), 11-35.
- Porta, M. (2017) *La formación docente del profesor universitario. ¿Alcanza con saber una disciplina para ser docente?* Reflexión académica en diseño y comunicación 19 (35), 46-48.
- Prieto, B. (2012) *Revisitando la práctica docente*. Shopia. 8 (1), 36-46.
- Quilez, J. (2016) *¿Es el profesor de química también profesor de lengua?* Educación química 27 (1), 105-114.
- Quintero, K. (2019) *Discurso del docente como líder transformacional*. Revista scientific 14 (4), 228-248.
- Reyes, M. (2003) *Las estrategias creativas como factor de cambio en la actitud del docente para la enseñanza de la matemática*. Sapiens, revista universitaria de investigación 4 (2), 1-26.
- Roa, M.; Stipcich, M. (2009) *Los docentes en relación con las tecnologías*. Educación y cultura en la sociedad de la información 10 (1), 151-171.

- Rodríguez, A. (2018) *Actitudes e ideologías lingüísticas de docentes de español: entre la corrección y el valor de la diversidad*. Revista análisis 50 (92), 95-117.
- Rodríguez, J. (2001) *La jerga de la reforma educativa*. Revista de currículum y formación del profesorado 7 (2), 277-278.
- Rodríguez, P. (2012). *The development of non-compositional meanings in phrasal verbs: A corpus-based study*. English Studies, 93 (1), 71–90
- Rodríguez, M. (2006) *Consideraciones sobre el discurso oral en el aula*. Enunciación 11 (1), 59-72.
- Rodríguez Llanes, M. (2022). *El uso de la Tecnología y la innovación en la post-pandemia*. Visión educativa 4 (1), 1-7.
- 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
- Soler, R. (2012) *¿Es el lenguaje de los docentes creativo? Análisis de sus expresiones más frecuentes*. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 3 (1) 88-104.
- Soler, R. (2012) *¿Qué palabras y expresiones utilizan los docentes en el aula y fuera de ella? Análisis de los términos y expresiones del lenguaje de la educación*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado 26 (3), 43-58.
- Soler, R. (2013) *La educación, polifonía de discursos-voces*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado 26 (3) 13-18.
- Santos, I.; Torrente, A.; Rodríguez, N.; Romero, J. (2023) *Análisis del uso de las redes sociales como recurso docente*. Innovación docente en los estudios universitarios en comunicación 26 (1), 182-204.
- Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good for Education?* (Digital Futures). Polity Press.
- Torres, R. (2008) *Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?* Perfiles educativos 82 (1). 1-19.
- Trejo, J. (2023) *El diseño de desarrollar publicaciones científicas: la experiencia del centro regional de formación docente e investigación educativa, CRESU, México*. Paradigma, revista de investigación educativa 30 (50), 161-180.
- Tuñez, M. (2012) *Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria*. Pixel-Bit. Revista de medios y educación 41 (1), 77-92.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Penguin.
- Valencia, N. (2015) *El lenguaje del docente en la virtualidad y los lenguajes de las TIC*. Revista reflexiones y saberes 2 (3), 1-3.
- Van Dijk, T. (2008). *Discourse and Power*. Palgrave Macmillan.
- Vargas, M. (2024) *Cuestiones de la identidad profesional docente. Análisis a partir de la elaboración de un estado del arte*. Revista latinoamericana de estudios educativos 54 (2), 359-385.
- Villani, A.; Guridi, V. (2009) *Profesor investigador y formación de profesores*. Tecné, episteme y didaxis 3 (1), 351-359.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.