

MEMES, STICKERS Y EMOJIS COMO RECURSOS MULTIMODALES DE CONFIGURACIÓN IDENTITARIA EN INTERCAMBIOS VIRTUALES INTERCULTURALES

MEMES, STICKERS, AND EMOJIS AS MULTIMODAL RESOURCES FOR IDENTITY CONSTRUCTION IN INTERCULTURAL VIRTUAL EXCHANGES

Natalia De Luca

Universidad Austral; Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES-UNSAM)

<https://orcid.org/0000-0002-5431-1803>

RESUMEN

El presente artículo analiza cómo memes, stickers y emojis funcionan como repertorios sociolingüísticos multimodales de negociación identitaria en un intercambio virtual (O'Dowd, 2018; EVOLVE, Erasmus, 2020) entre estudiantes universitarios de Argentina y México. Desde una perspectiva cualitativa centrada en el análisis del discurso digital y multimodal, se examinan cuatro interacciones desarrolladas en WhatsApp y Google Meet con el propósito de observar cómo estos recursos semióticos permiten construir una imagen de sí ante los otros y activar referencias culturales situadas en la interacción intercultural. El análisis muestra que los recursos digitales no operan únicamente como recursos expresivos o humorísticos, sino también como formas de indexicalizar identidades territoriales, negociar sentidos compartidos y construir cercanía (o distancia) entre los participantes. Asimismo, el trabajo evidencia que, aun en entornos digitales globalizados, la interpretación de estos repertorios continúa dependiendo de conocimientos pragmáticos y culturales locales, lo que genera asimetrías interpretativas, explicaciones metalingüísticas y procesos de “traducción” cultural entre los estudiantes. Finalmente, el artículo permite complejizar las discusiones

sobre los repertorios sociolingüísticos digitales en contextos educativos interculturales al mostrar que la construcción identitaria no se produce únicamente desde lo verbal, sino también a partir de recursos visuales, gestuales y tipográficos propios de la comunicación multimodal contemporánea.

PALABRAS CLAVE: discurso digital; multimodalidad; identidad lingüística, intercambios virtuales

ABSTRACT

This article analyzes how memes, stickers, and emojis function as multimodal sociolinguistic repertoires for identity negotiation in a virtual exchange (O'Dowd, 2018; EVOLVE, Erasmus, 2020) between university students from Argentina and Mexico. From a qualitative perspective grounded in digital and multimodal discourse analysis, four interactions developed through WhatsApp and Google Meet are examined in order to observe how these semiotic resources allow participants to construct an image of themselves in relation to others and activate cultural references situated within intercultural interaction. The analysis shows that these digital resources do not operate only as expressive or humorous devices, but also as means to indexicalize territorial identities, to negotiate shared meanings, and to construct closeness (or distance) among participants. In addition, the study shows that, even within globalized digital environments, the interpretation of these repertoires continues to depend on local pragmatic and cultural knowledge, generating interpretive asymmetries, metalinguistic explanations, and processes of cultural "translation" among students. Finally, the article contributes to enrich discussions on digital sociolinguistic repertoires in intercultural educational contexts by showing that identity construction is produced not only through verbal, but also through visual, gestural, and typographic resources characteristic of contemporary multimodal communication.

KEYWORDS: digital discourse; multimodality; linguistic identity; virtual exchanges

1. Introducción

En los últimos años, las tecnologías digitales se han integrado de manera sostenida en los distintos niveles del sistema educativo, transformando las formas de acceso a la información y también las dinámicas de interacción, producción de conocimiento y construcción de vínculos entre los estudiantes (Jewitt, 2008; Area

y Adell, 2021; Zapata, Kalantzis y Cope, 2023; Lago Martínez, Gala y Samaniego, 2024; Uribe et al., 2026). En este marco, diversas propuestas pedagógicas comenzaron a incorporar instancias de interacción mediadas por tecnologías digitales entre estudiantes de diferentes instituciones o contextos socioculturales, entre las que se destacan los intercambios virtuales (O'Dowd, 2018; EVOLVE, Erasmus+, 2020). Estas experiencias promueven espacios de colaboración e interacción intercultural en línea que favorecen el desarrollo de competencias comunicativas, digitales e interculturales, al tiempo que habilitan nuevas formas de negociación de sentidos y de construcción identitaria en entornos educativos mediados tecnológicamente. A pesar del notable crecimiento de estudios en el campo, la investigación se ha centrado principalmente en los aportes de estos intercambios al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, la competencia lingüística y pragmática, así como en los beneficios asociados al aprendizaje colaborativo y al desarrollo profesional docente (Lee, 2006; Belz y Kinginger, 2003; Hampel y Hauck, 2006; Avgousti, 2018; Baroni et al., 2019). Asimismo, se han abordado las tensiones en la comunicación intercultural y los procesos de construcción identitaria en estos entornos (Klimanova y Dembovskaya, 2013; Van der Zwaard y Bannink, 2014, 2020;), junto con la relevancia de la reflexión crítica y metacognitiva (Dooly, 2010; Loranc-Paszylk, 2020). Sin embargo, aún persiste un área escasamente explorada en relación con las dinámicas microinteraccionales que se despliegan en estos espacios, particularmente en lo que respecta a cómo los participantes configuran sus identidades lingüísticas mediante el uso de recursos semióticos digitales propios de la comunicación contemporánea, como los memes y los stickers. En este marco, el presente artículo se propone analizar cómo los estudiantes movilizan recursos multimodales –particularmente memes, stickers y emojis– para “mostrarse” frente a los otros pares y gestionar la interacción en un intercambio virtual intercultural. Específicamente, nos interesa indagar de qué manera estos repertorios multimodales funcionan como marcadores de pertenencia; cómo intervienen en la negociación de identidades lingüísticas en la interacción; y qué tensiones, malentendidos o asimetrías interpretativas se pueden establecer cuando los participantes no comparten los mismos repertorios digitales. En este sentido, el trabajo busca contribuir a los estudios sobre discurso digital e intercambios virtuales al poner en diálogo el análisis multimodal de recursos semióticos digitales –particularmente memes, stickers y emojis– con los procesos de negociación identitaria que se despliegan en interacciones interculturales situadas.

A partir del uso de un amplio repertorio sociolingüístico (Blommaert, 2010), en las distintas instancias del IV¹ se evidenciaron desde el inicio mecanismos de relación y diferenciación en torno al vínculo lengua-territorio, los cuales se materializaron en posicionamientos discursivos y pragmáticos que los propios estudiantes activaron en la interacción, configurando una frontera entre “nosotros” (los argentinos) y “ustedes/ellos” (los mexicanos), y viceversa. Esta marcación geográfica se convirtió en una forma de caracterizar sus formas de habla, desde diferentes aspectos de los niveles lingüísticos, en particular, léxicos, pragmáticos y, en menor medida, fonéticos. Así, cada vez que los alumnos hablaron, escucharon, leyeron o escribieron, no solo participaron en un IV, sino que también construyeron y reconstruyeron, a través del diálogo, el sentido de quiénes son y cómo se relacionan en la sociedad (Norton, 2010, p. 410). Además de ser un “vehículo” de interacción, la lengua es también un factor de identidad a través del cual se establecen los lazos con otras personas y se construyen sentidos de pertenencia a un colectivo y de distanciamiento de otros.

En el intercambio virtual analizado, los estudiantes interactuaron mediante diferentes plataformas digitales, entre ellas WhatsApp, Google Meet, Trello y documentos colaborativos de Google. No obstante, para este artículo nos centramos específicamente en tres conversaciones desarrolladas en WhatsApp² y un pasaje de una reunión sincrónica realizada a través de Google Meet, dado que estos espacios permitieron observar con mayor claridad las dinámicas de negociación identitaria y el uso de repertorios multimodales. A fin de abordar estas dinámicas de interacción intercultural, en los apartados siguientes se desarrollan, en primer lugar, las principales perspectivas teóricas que cimientan el estudio; posteriormente, las decisiones metodológicas vinculadas con el corpus y, luego, el análisis de las interacciones seleccionadas.

¹ A fin de no repetir tanto el sintagma “intercambios virtuales”, se procederá a usar IV.

² Esta es una de las aplicaciones de mensajería instantánea más empleadas para el desarrollo de intercambios interpersonales en la Argentina, lo que ha sido vinculado con la gratuidad del programa y la versatilidad de recursos que facilita la plataforma (Cantamutto y Vela Delfa, 2019). Su uso ha sido registrado en muchos centros de diferentes niveles educativos para propiciar y facilitar la comunicación entre los estudiantes y con los docentes, al habilitar, además de intercambios entre usuarios particulares, la creación de grupos de participantes y también de Interacción colaborativa escolar en WhatsApp (Godoy, 2023).

2. Marco teórico

En el marco de prácticas sociales situadas y, particularmente, en contextos de IV, los estudiantes no solo adquieren habilidades lingüísticas y comunicativas, sino que también participan como actores en entornos digitales en los que desarrollan relaciones sociales, movilizan repertorios sociolingüísticos y construyen posicionamientos identitarios. Desde una perspectiva sociocultural e interaccional, las actividades propuestas, las discusiones en los chats y las reuniones sincrónicas constituyen espacios en los que las identidades se activan, modifican y resignifican en la dinámica de interacción con otros participantes. Partimos de la idea de que las identidades, desde una mirada sociolingüística, se producen, negocian y reconfiguran en prácticas comunicativas situadas (Zavala y Back, 2017; Bucholtz y Hall, 2020). En este sentido, entendemos la identidad lingüística como un fenómeno esencialmente relacional, en el que los hablantes, al interactuar, se posicionan a sí mismos y a los otros. Desde esta perspectiva, concebimos la identidad lingüística como “el vínculo que crea todo hablante con la comunidad de habla de la que se hace miembro y cuya variedad de lengua adopta como propia” (Martínez, 2008), vínculo que no es dado de antemano, sino que se actualiza y resignifica en la interacción. En síntesis, estas identidades no son autónomas ni estables, sino que adquieren significado social en relación con otras posiciones disponibles y con otros actores sociales (Zavala y Back, 2017: 20). Desde esta perspectiva, las identidades lingüísticas se configuran en relación con procesos de posicionamiento, negociación y afiliación que se desarrollan en interacciones situadas y atravesadas por relaciones de poder, ideologías lingüísticas y repertorios socioculturales específicos.

Otro concepto relevante para este artículo es la noción de repertorio sociolingüístico, propuesta por Jan Blommaert, quien lo define como la totalidad de recursos comunicativos –incluyendo géneros, estilos y marcos de interpretación– que un individuo tiene a su disposición (Blommaert, 2010, p. 4). Estos recursos son redes de medios semióticos que los hablantes emplean para dar sentido a su realidad y proyectar imágenes de sí mismos en marcos sociales específicos (Blommaert y Backus, 2013, p. 27). Más allá de ser un simple listado de capacidades, el repertorio integra el conocimiento sobre cómo y por qué utilizar dichos recursos, así como las valoraciones e indexicalidades sociales que se les asocian (Blommaert y Backus, 2013). Desde esta perspectiva, los repertorios no se limitan únicamente a recursos verbales, sino que incluyen también recursos visuales, gestuales, tipográficos y

multimodales que los hablantes movilizan en contextos específicos de interacción digital. En este artículo, empleamos dicho concepto como una lente analítica para observar cómo los estudiantes movilizan estos recursos en contextos de comunicación intercultural, permitiéndonos describir la forma en que articulan sus herramientas expresivas y los significados sociales que estas conllevan. Desde esta perspectiva, el repertorio se comprende como una biografía indexical que no es estática ni lineal, sino un proceso dinámico de crecimiento y reconfiguración secuencial (Blommaert y Backus, 2013). En lugar de un conocimiento “terminado”, el repertorio funciona como un mosaico de recursos distribuidos funcionalmente que se expande, altera o especializa a medida que el sujeto transita por diversas esferas sociales y trayectorias de aprendizaje a lo largo de su vida (p. 29). Ahora bien, pensar en los repertorios desde las aulas implica, como señala Magadán (2021), que estos se constituyen no solo como un espacio de intercambios verbales, sino también de negociaciones de repertorios multimodales que, desde el afuera, atraviesan las paredes escolares: “Cada aula, cada grupo y cada estudiante nos enseñan que cada uno de estos conjuntos de recursos está sujeto a patrones de distribución específicos y que, como recursos de literacidad, no constituyen una categoría uniforme ni homogénea en la configuración de los repertorios de las personas” (2021, p. 117).

Para este artículo, son claves los aportes de los estudios de la multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 2001; Jewitt, 2009, Van Leeuwen, 2015), desde los cuales los significados se construyen mediante la articulación de diferentes modos semióticos –lingüísticos, visuales, gestuales y tipográficos– que interactúan entre sí en situaciones comunicativas concretas. La multimodalidad, como campo teórico y disciplinario, nos permite estudiar los datos de nuestro corpus como un conjunto organizado de recursos social y culturalmente modelados, con diferentes potenciales para la significación y la comunicación (Kress, 2011). En este sentido, los modos están sujetos a un trabajo social constante, regulados por convenciones que reflejan sus usos en contextos concretos y transformados situadamente por los usuarios en función de sus necesidades comunicativas. El uso reiterado de determinados modos para representar significados particulares estabiliza ciertas potencialidades semióticas y vuelve convencionales algunas formas de significar entre los miembros de una comunidad.

Si bien los estudios sobre discurso digital han abordado ampliamente la circulación de memes, stickers y emojis en redes sociales y entornos virtuales, gran parte de estas investigaciones se ha centrado en sus funciones humorísticas,

expresivas e interaccionales dentro de plataformas de mensajería instantánea y redes sociales digitales (Yus, 2018, 2022, 2024; Sampietro, 2023; Sampietro y Pérez-Sabater, 2025; Magadán, 2023; Cantamutto y Vela Delfa, 2023; Godoy, 2023). Otros trabajos han analizado estos recursos como formas de afiliación grupal, construcción de convivencia y prácticas de sociabilidad digital propias de determinadas comunidades de usuarios (Blommaert y Varis, 2015; Cantamutto y Vela Delfa, 2025). Asimismo, algunas investigaciones se han detenido específicamente en el análisis de memes y recursos digitales en interacciones juveniles mediadas por WhatsApp, observando sus funciones pragmáticas y discursivas en la construcción de sentidos compartidos (De Luca, 2021), así como en las formas de escritura multimodal que emergen en intercambios digitales entre adolescentes y jóvenes (Magadán, 2021). Más recientemente, ciertos estudios comenzaron a explorar la circulación de estos recursos en contextos educativos y universitarios, particularmente en relación con las formas de comunicación entre estudiantes (Cervantes y Arámbula, 2023). No obstante, todavía son escasos los trabajos que examinan estos repertorios multimodales en contextos educativos interculturales y, particularmente, en experiencias de intercambio virtual entre estudiantes universitarios de distintas variedades del español. Por consiguiente, el presente artículo busca contribuir a estas discusiones al analizar cómo memes, stickers y emojis funcionan como repertorios sociolingüísticos multimodales de negociación identitaria en la interacción digital entre estudiantes de Argentina y México.

3. Marco metodológico

Esta investigación parte de los datos de un proyecto intercultural pedagógico en línea (un IV) en el que participaron 52 estudiantes de dos instituciones universitarias: una argentina, ubicada en el conurbano bonaerense y otra mexicana, situada al noroeste del país, en una localidad limítrofe con los Estados Unidos.

Si bien el IV no formó parte del diseño de la investigación, funcionó como campo en el que se generaron los datos que luego fueron analizados. Este IV constituyó una experiencia intercultural en la que los futuros docentes pudieron reflexionar sobre temas sociolingüísticos a partir de una serie de actividades grupales propuestas. El IV duró seis semanas (entre los meses de octubre y noviembre del 2021) y se dio en el marco de las actividades de dos asignaturas diferentes del área de estudios

lingüísticos: en Argentina, una perteneciente a la carrera de Profesorado en Letras, y en México otra perteneciente a la Licenciatura en Comunicación. El desarrollo del IV resultó relevante en tanto proporcionó a los estudiantes herramientas teóricas para reflexionar sobre la lengua en un espacio intercultural y ponerlas en juego, de manera situada desde un “aprender haciendo” (Dewey, 1926). La participación en el IV no fue de carácter obligatorio: se envió una invitación con una descripción general del intercambio (objetivos, temas por tratar, etapas, destinatarios tentativos, etc.); en el caso de México, se anotaron los estudiantes que, además de su licenciatura, deseaban ser docentes y estaban cursando las materias didácticas correspondientes de su plan de estudios.

A lo largo del IV, se siguieron estrategias propias de la etnografía digital, que incluyeron la observación participante, el registro de interacciones en entornos virtuales y la recopilación de materiales multimodales producidos por los estudiantes. Esta etnografía digital y multimodal (Dicks, Flewitt, Lancaster y Pahl, 2011; Jewitt, Bezemer y O’Halloran, 2016) nos permitió dar cuenta de los artefactos e interacciones que se producían de manera situada y de las relaciones entre ellos. Como señalan Bezemer y Kress, es importante considerar las instancias que involucran conjuntos de modos diferentes utilizados para comunicarse (2016, p. 36), por lo que un enfoque que articule la etnografía con la multimodalidad es una metodología enriquecedora para que los materiales recolectados puedan documentar la construcción de significados sociales y culturalmente situados.

En cuanto a los acuerdos y permisos para el trabajo de campo, se solicitó un consentimiento informado de la otra docente participante y de todos los estudiantes. En este documento, se señalaron los fines y alcances de la investigación; se aclaró que no se trataba de evaluar ni juzgar la participación de los estudiantes y se aseguró la confidencialidad de sus datos personales y de su identidad mediante el resguardo del anonimato y la protección de las imágenes utilizadas. Además de los permisos de docentes y estudiantes, también se obtuvo una autorización formal de las autoridades de las dos universidades participantes para dar un marco institucional a mi investigación.

Las conversaciones fueron registradas mediante copias de seguridad semanales (backups) y, al finalizar el intercambio, se exportaron los chats completos de cada grupo en formato *.txt. Además, se guardaron capturas de pantalla y archivos complementarios (imágenes, audios, stickers y emojis) para conservar la multimodalidad de las interacciones. Con respecto a las reuniones de Google

Meet, se desgrabaron y solo se tomó en cuenta el habla oral ya que muy pocos estudiantes encendieron la cámara, por lo que no se tuvieron en cuenta otros modos semióticos. Los registros fueron organizados y numerados por semana y grupo, lo que permitió reconstruir la secuencia temporal de los intercambios. Todo el material se almacenó en una carpeta protegida con acceso restringido, resguardando la confidencialidad de los participantes.

En total participaron 52 estudiantes organizados en ocho grupos interculturales, conformados por entre cuatro y siete integrantes cada uno. En términos demográficos, la mayoría de los participantes tenía entre 18 y 22 años y se identificaba predominantemente con el género femenino. Aunque estas variables no fueron consideradas categorías analíticas centrales, se incorporan con el fin de contextualizar el corpus y las dinámicas interaccionales del IV. Los grupos se conformaron inicialmente a partir de afinidades previas entre estudiantes de cada universidad, quienes primero se agruparon con compañeros de su propia institución y luego se integraron con estudiantes de la otra universidad para formar equipos mixtos. En este marco, los intercambios se desarrollaron principalmente a través de WhatsApp, mientras que las reuniones sincrónicas se realizaron mediante Google Meet. Asimismo, las dinámicas de interacción presentaron distintos grados de estructuración: por un lado, las reuniones en Meet se encontraban guiadas por una hoja de ruta semanal que proponía consignas específicas de intercambio y debate; por otro lado, las interacciones en WhatsApp no respondían a consignas formales, sino que se desarrollaban de manera más espontánea, orientadas a la comunicación cotidiana, la coordinación de tareas y la construcción de vínculos entre los participantes.

Para el recorte analítico presentado en este artículo se seleccionaron cuatro intercambios correspondientes a distintos grupos. Uno de ellos proviene de una reunión sincrónica en Google Meet, cuya interacción fue transcrita e incluye referencias a los materiales visuales compartidos en pantalla. Los otros tres corresponden a intercambios producidos en los chats de WhatsApp. El criterio de selección se basó en identificar situaciones en las que los estudiantes movilizaron recursos propios de los entornos digitales –memes, stickers y emojis–, ya que estos permitían observar de manera especialmente clara cómo los participantes ponían en juego repertorios sociolingüísticos multimodales para construir posicionamientos identitarios en el marco de la interacción intercultural. Si bien a lo largo del intercambio los estudiantes configuraron y expresaron sus identidades a través de múltiples prácticas discursivas y en distintos tipos de actividades, en este artículo nos centramos específicamente

en aquellos episodios en los que dicha construcción identitaria emerge a partir del uso y la interpretación de recursos multimodales característicos de la comunicación digital. Por ello, los fragmentos fueron seleccionados mediante un criterio intencional, priorizando aquellas interacciones que permitían observar usos situados de repertorios multimodales.

Ahora bien, para el análisis de estos intercambios se atendió particularmente a la articulación entre diferentes recursos multimodales propios de la comunicación digital. Así, los intercambios fueron analizados tanto desde una dimensión multimodal –atendiendo a la articulación entre distintos modos semióticos– como desde una dimensión interaccional discursiva, observando especialmente cómo, a partir de estos recursos, emergieron formas de diferenciación y territorialización vinculadas con las pertenencias nacionales y culturales de los participantes, que a continuación describiremos en el apartado analítico.

4. Del repertorio sociolingüístico verbal al repertorio multimodal

A lo largo del IV, los estudiantes fueron reflexionando metalingüísticamente sobre los repertorios sociolingüísticos (Blommaert, 2010) que ellos mismos reconocieron como marcas propias de su identidad territorial como hablantes (por ejemplo, desde algunas palabras como *boludo* o *wey*, algunas todas o marcas prosódicas al hablar, etc.) Específicamente se centraron en el repertorio sociolingüístico verbal; no obstante, a lo largo del IV también discutieron repertorios sociolingüísticos propios de los entornos digitales, tales como WhatsApp y otras redes sociales: memes, stickers, y emojis, cuya aparición en las interacciones se dio de manera espontánea y no como resultado de una consigna explícita del IV.

Desde el comienzo los participantes buscaron formas de (re)conocerse ya sea desde lo individual, lo grupal, lo nacional o lo transnacional. De hecho, en su primera reunión, debieron buscarle a cada equipo un nombre que los representara y, mayormente, apelaron a encontrar “rasgos típicos” de los dos países a fin de que el nombre evidenciara algún rasgo intercultural. Estas elecciones iniciales permiten observar cómo, incluso antes de discutir explícitamente sobre las variedades lingüísticas o la discriminación, temas propios del proyecto, los participantes ya movilizaban recursos semióticos para construir una identidad grupal y delimitar

formas de afiliación simbólica entre “nosotros” y “ellos”. Ahora bien, en primer lugar, se ubicaron aquellos grupos que apelaron explícitamente a rasgos asociados a las variedades y referencias culturales nacionales de Argentina y México. Así, por ejemplo, LOS PLEBXS CHIMICHURRIS buscaron la palabra “plebxs”, usada en México para decir “compañeros”, y “chimichurris”, que alude a un condimento típico argentino; del mismo modo, el grupo CHIN CHIN – BIRRA CHELA optó por combinar dos formas de nombrar la cerveza en ambas variedades. En segundo lugar, se agruparon aquellos equipos que priorizaron referencias vinculadas al tipo de actividad compartida, el IV. Así, INTERCAMBIANDO buscó transmitir la idea de encuentro de ideas y diálogo, mientras que DESESTRÉS realizó un juego de palabras para dar cuenta de que se trataba del grupo 3. Por último, algunos equipos eligieron nombres que remitían a referencias culturales compartidas en un sentido más amplio, no circunscriptas exclusivamente a Argentina y México, sino a un imaginario cultural latinoamericano o transnacional. En este grupo se inscribe MARCO POLO, que alude al viajero italiano como figura asociada al viaje y al encuentro entre culturas; LOS TACOS LOCOS, que combinan una referencia a la comida típica mexicana; y LOS CHAYANNITOS, cuyo nombre apela al gusto musical compartido por un cantante puertorriqueño, inscribiéndose en una referencia cultural latinoamericana más amplia.

Ya desde la elección de los nombres de grupos, los estudiantes comenzaron a forjar una identidad grupal en relación con la pertenencia al grupo que se empezaba a construir; por ello, buscaron gustos comunes (como los musicales o los alimenticios) que, lejos de marcar diferencias, se configuraron como “equipos” que estaban naciendo. Estas elecciones iniciales, aparentemente triviales, revelan mecanismos de posicionamiento y negociación identitaria. Al construir nombres que combinan elementos nacionales, culturales y humorísticos, seleccionan qué rasgos destacar, qué símbolos resignificar y qué elementos compartir como “marca de grupo”. Estos procesos, además, sientan las bases para futuras reflexiones sobre cómo la lengua funciona como territorio de identificación y pertenencia.

Pensar el repertorio más allá de lo verbal, nos lleva a reflexionar sobre la riqueza y complejidad de los repertorios sociolingüísticos para configurar prácticas estilísticas (Eckert, 2004) identitarias de un grupo. Todo hablante cuenta con un repertorio sociolingüístico heterogéneo y multimodal. Existen diversas formas de producir, distribuir y comunicar significados y conocimientos que cuestionan las dicotomías

modales (como por ejemplo lo oral/escrito - verbal/visual) y llevan a concebir un continuum (multi)modal que se resignifica y revitaliza en cada intercambio.

5. Cuando el sentido no es compartido: explicaciones y ajustes en el uso de memes y stickers

Si bien los memes, los stickers y los emojis no son exclusivos del espacio de WhatsApp, circulan asiduamente por este medio como una forma reproducir contenidos de internet y adaptarlos a las diferentes situaciones para evocar referencias culturales compartidas con una finalidad cómica o sarcástica (Shifman, 2014; autor, 2021a, 2021b; Magadán, 2023; Cantamutto y Vela Delfa, 2023; Godoy, 2023). Y, justamente son esas referencias culturales las que encontraron como formas de pertenencia territorial y de diferenciarse entre los estudiantes argentinos y los mexicanos. En términos multimodales, estos recursos integran elementos visuales, espaciales y tipográficos que actúan como claves de contextualización (Gumperz, 1982) y estrategias de encuadre (Gallardo Paúls, 2021), que facilitan o limitan la interpretación según el capital cultural digital de los interlocutores.

En cuanto a los memes, estos configuran un género discursivo que circula en entornos digitales y se construyen a partir de una relación de coexistencia entre dos modos predominantes: lo visual (el gesto, la imagen, el color) y lo verbal, que se combinan de forma creativa para provocar efectos humorísticos. Sin embargo, esta no es su única finalidad, también en algunos contextos son concebidos como formas retóricas (Huntington, 2013) pues son parte de elaboraciones argumentales que van más allá del humor y que pueden ser usadas en discusiones políticas o sociales. Los memes presentan una característica esencial que es la viralidad (Shifman, 2014; Blommaert y Varis, 2015; Nissenbaum y Shifman, 2017; Yus, 2018, 2024), es decir, su capacidad para replicarse (manteniéndose iguales, cambiando o remezclándose) de un usuario a otro o a varios, dentro y entre múltiples redes sociales. Desde esta perspectiva, más que generar identidades estables, estos usos compartidos favorecen formas de convivencia (Blommaert y Varis, 2015), entendida como la construcción de marcos de afiliación flexibles y situados, sostenidos en prácticas predominantemente fáticas y en el reconocimiento de códigos y referencias compartidas, que permiten a los participantes enmarcarse momentáneamente en colectivos sin constituir comunidades ni pertenencias duraderas.

Para ilustrar estos repertorios sociolingüísticos, tomamos tres interacciones diferentes. En primer lugar, seleccionamos una en el que las estudiantes de México del grupo LOS TACOS LOCOS tuvieron que explicar el significado de un meme cuyo uso pragmático y su efecto cómico resultaban desconocidos para las compañeras argentinas. En términos de Cantamutto y Vela Delfa (2024), este tipo de situaciones exhiben “asimetrías en la comunidad interpretativa” de los repertorios digitales³: el hecho de que un meme sea formalmente comprensible no implica que lo sea cultural o pragmáticamente. Cabe destacar que la discusión que se da en esta interacción sobre el meme se inscribe en el marco de una consigna propuesta durante la segunda semana del IV, en la que se solicitó a los estudiantes rastrear y recopilar, de forma individual, materiales digitales –entre ellos memes– en los que se observaran situaciones de discriminación lingüística, con el objetivo de ponerlos luego en común en la reunión grupal:

INTERACCIÓN #1- REUNIÓN DE MEET - GRUPO LOS TACOS LOCOS

1. NEFTALÍ (MEX): no sé si entienden el contexto de este meme pero últimamente como que han estado haciendo imágenes así de que con la palabra Evil que es como que dice lo contrario a lo que debería de ser, entonces encontré este meme que es como que lo que diría la Real Academia Española en su grado Evil y entonces me dio risa la verdad porque obviamente pone todo con faltas de ortografía

³ Llamamos repertorios digitales al conjunto dinámico de recursos semióticos –verbales, visuales, icónicos y multimodales– que los hablantes emplean en la comunicación digital para interactuar, construir sentido y posicionarse en la interacción. Estos repertorios se organizan de manera situada y relacional, en función de los contextos de uso, las trayectorias de participación y las comunidades en las que circulan.



(Meme compartido)

Figura 1. Meme compartido por Neftalí. Captura de pantalla de la reunión de Meet

2. YAMILA: yo no conocía

3. NEFTALÍ (MEX): ¿no?

4. YAMILA: no, no conocía porque no lo usamos, porque para hacer ese meme usaríamos mejor el ahre que significa como el evil por lo que veo

5. NEFTALÍ (MEX): acá en México es lo que está ahorita

6. RENATA: el ahre es el que les expliqué el uso el otro día por whatsapp, que es como decir algo irónico al revés y en memes o sticker lo re usamos y en todo

7. NEFTALÍ (MEX): todavía acá el evil es como que está naciendo digamos

En el marco de las discusiones sobre la discriminación lingüística que los estudiantes debían reflexionar durante la segunda semana del intercambio virtual, Neftalí compartió un meme que se burla sobre cómo “hablaría la RAE en modo evil”. El término *evil*, de origen inglés y ampliamente difundido en la cultura digital global, es utilizado aquí como un recurso irónico que invierte los valores normativos

asociados a la institución, en una lógica similar a expresiones como “modo diablo”. La composición del meme se da a partir del modo visual, a través de la imagen-logo de la RAE intervenida con lentes y del modo verbal con la descripción escrita con errores ortográficos. El efecto humorístico del meme se construye precisamente a partir de la articulación entre ambos modos semióticos: mientras el modo visual del logo de la RAE con lentes oscuros parodia la autoridad institucional, el modo verbal “incorrecta” intensifica la inversión irónica del discurso normativo asociado históricamente a la institución.

Según Shifman, desde una perspectiva de difusión social, los memes en internet se definen como “unidades de cultura popular que circulan, son imitadas y transformadas por los usuarios, generando en este proceso una experiencia cultural compartida” (2014, p. 17). Sin embargo, el IV evidencia que la circulación del meme no garantiza una interpretación compartida de manera inmediata. Aunque el inglés *evil* es un recurso globalmente reconocible, su uso específico como clave irónica dentro de este formato no resulta igualmente accesible para todos los participantes, lo que genera una interrupción en la comprensión del sentido. Las estudiantes argentinas manifiestan no conocer ese uso y proponen como analogía el empleo de “ahre”, un recurso propio de su repertorio digital para marcar ironía o inversión del sentido. La referencia a “ahre” funciona aquí como una estrategia de traducción pragmática entre repertorios digitales diferentes. Más que establecer una equivalencia exacta entre ambos recursos, las estudiantes argentinas buscan explicar el tipo de operación irónica que el meme produce dentro de determinados marcos de uso digitales. Esta comparación no busca equiparar funcionalmente ambos recursos, sino señalar que cada grupo reconoce mecanismos similares dentro de sus propios repertorios, cuya interpretación depende del conocimiento compartido y del contexto de uso.

En este sentido, se pone de relieve lo que Cantamutto y Vela Delfa (2024) denominan asimetrías en la comunidad interpretativa de los repertorios digitales: el hecho de que un meme sea formalmente comprensible –por su imagen o por el uso de una lengua global como el inglés– no implica que lo sea cultural o pragmáticamente para todos los interlocutores. Así, el meme compartido por Neftalí requiere una explicación adicional para ser interpretado, lo que muestra que la comprensión de estos recursos no depende únicamente de su circulación global, sino de la pertenencia a comunidades de uso que comparten convenciones, referencias y prácticas discursivas específicas.

Esta conversación revela un aspecto central: la circulación digital no garantiza una comunidad interpretativa homogénea. Lo que en ciertos grupos etarios en México circula como meme popular, en Argentina puede resultar opaco, y viceversa. Además, se expone una paradoja relevante: mientras los estudiantes suelen presentarse como usuarios digitales globalizados, aquí se evidencia que sus prácticas siguen ancladas en repertorios locales, por ejemplo, con la interpretación situada del término *evil* muestra que incluso recursos de circulación transnacional requieren conocimientos locales y específicos para activar su sentido. Aunque reconocen con humor la diferencia entre “evil” y “ahre”, lo hacen desde la reafirmación de sus propios códigos más conocidos. También es interesante notar que, pese al tono relajado y la disposición a explicar los memes, el acto de traducir o aclarar qué significa cada recurso implica diferentes posicionamientos: Neftalí asume el rol de quien “enseña”, mientras que las estudiantes argentinas se posicionan como receptoras. Esta asimetría, aunque sutil, posiciona los saberes digitales como capitales en disputa y refuerza la dinámica de “expertos” versus “aprendices”.

Además, los stickers, en los que nos centraremos a continuación, emergieron como objeto de discusiones metalingüísticas y como una forma de instaurar nuevamente la delimitación entre un “nosotros” y “ellos” en el marco de la interacción. Los stickers se configuraron como una unidad discursiva icónica propia de los entornos digitales que recorta imágenes o fotos de personas, personajes u objetos para “pegarlas” en las intervenciones. En algunos casos, al ser imágenes de personajes famosos, comidas nacionales, expresiones, en algunas instancias necesitaron una “traducción” para que cumplieran su propósito comunicativo.

Por eso, tomamos lo ocurrido en el grupo LXS PLEBES CHIMICHURRIS cuando explican el uso de un sticker⁴, correspondiente a la Figura 3:

⁴ En las siguientes capturas aparecerá la indicación “borrado de nombre”, dado que en el curso de la interacción figuraban los nombres reales de los participantes. Esta intervención se realizó con el fin de preservar el anonimato de los estudiantes.

INTERACCIÓN #2 - WHATSAPP - GRUPO LXS PLEBXS CHIMICHURRIS

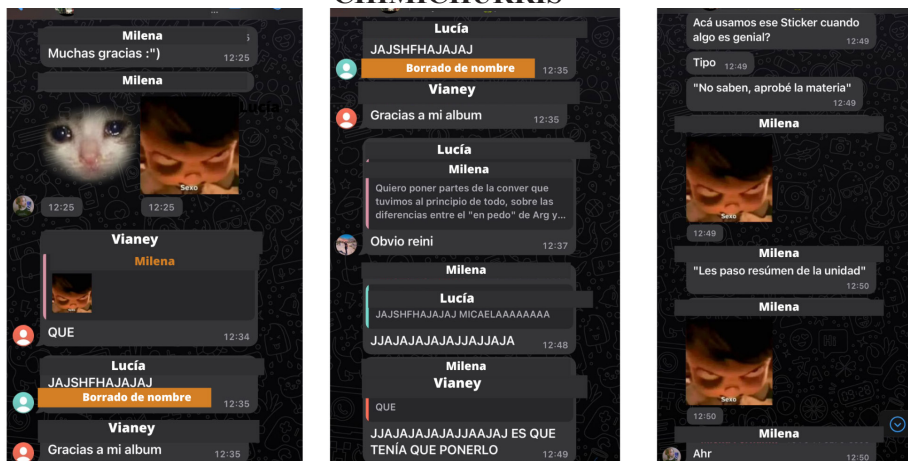


Figura 2. Captura de pantalla de conversación

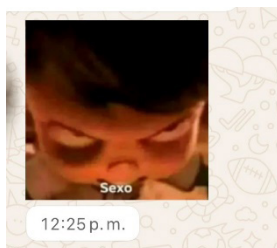


Figura 3. Ampliación del sticker para facilitar su visualización

Tras agradecimientos entre sus compañeros de IV por una tarea cumplida, Milena envía el sticker “sexo”, a partir del cual obtiene dos reacciones diferentes: por un lado, su compañera argentina Julieta le llama la atención con su nombre y en mayúscula (esto apareció con borrado de nombre), como si fuera una advertencia y gritándole por qué puso ese sticker en el grupo intercultural; por otro lado, Guada, compañera de México, le pregunta “¿qué?” como si no lo entendiera. La palabra “sexo” de manera literal pareciera, en principio, no esperable en un contexto académico, es decir, una palabra tabú. Resulta significativo que las dos reacciones frente al sticker

sean diferentes: mientras Vianey manifiesta no comprender el sentido del recurso, Lucía interpreta inmediatamente su uso y reacciona exacerbando su risa desde el conocimiento compartido del repertorio pragmático al que pertenece y hasta quizás descolocada porque su compañera lo mandó a este grupo.

El sticker está construido predominantemente desde lo gestual con la mirada del niño (una mirada perspicaz) y el modo verbal con “sexo”. El efecto humorístico del sticker no depende únicamente del modo verbal de la palabra “sexo”, sino también de la articulación con el modo gestual del niño, cuya expresión facial exagerada intensifica el sentido de entusiasmo y complicidad que el sticker adquiere dentro de determinados repertorios juveniles digitales. De este modo, el significado se encuentra en la relación entre la imagen, la palabra y los marcos pragmáticos compartidos por quienes lo utilizan cotidianamente. Así, tras ser interpelada, Mika explica que es un sticker que tiene un significado especial y que es muy propio entre las estudiantes argentinas cuando interactúan cotidianamente sobre temas comunes, triviales o de la vida diaria, acentuando nuevamente las diferencias lingüísticas entre ambas comunidades. En este sentido, cuenta que ese sticker equivale a un “genial”, como símbolo de exaltación y alegría. Aquí, al igual que en otras interacciones, recurre a ejemplos concretos de uso para ilustrar el contexto adecuado, es decir, apelando a los marcos pragmáticos de interpretación.

Sin embargo, es interesante notar que el propio gesto de Milena al enviar el sticker sin prever posibles malentendidos muestra un rasgo habitual en las interacciones digitales: el supuesto de que lo compartido en internet es automáticamente comprensible. Esta confianza en la “universalidad” de los repertorios digitales es desmentida por esta interacción, que expone las limitaciones del humor cuando no se comparte un trasfondo sociocultural común. De este modo, la interacción vuelve a mostrar que los modos semióticos no poseen sentidos fijos ni universales, sino que requieren conocimientos situados para que sus efectos humorísticos y afiliativos puedan ser interpretados.

6. “Pasen stickers argentinos”: la identidad nacional

También se dio otro tipo de interacción en el que los estudiantes participan de un intercambio masivo de stickers, una práctica comunicativa propia de los entornos digitales y particularmente frecuente en WhatsApp, donde los stickers se envían de manera consecutiva y acumulativa como forma de interacción en sí misma:

INTERACCIÓN #3 – WHATSAPP – GRUPO MARCO POLO

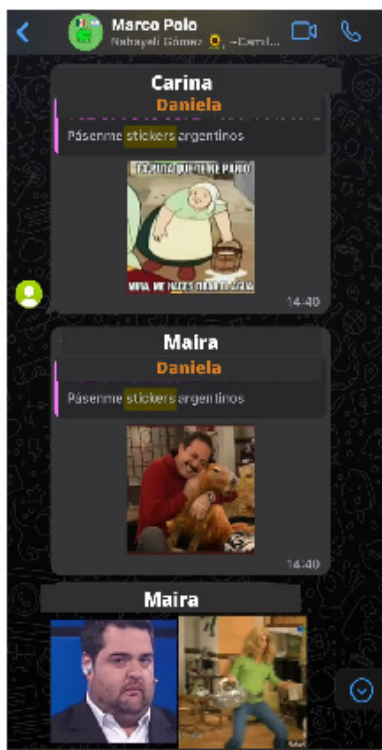


Figura 4. Captura de pantalla de conversación

La estudiante mexicana pide explícitamente que le pasen “stickers argentinos”. A partir de este pedido, le envían cuatro stickers diferentes que pueden agruparse en dos estilos: (1) sticker que alude a las formas de habla argentina, en este caso, un insulto coloquial; (2) sticker en el que aparecen figuras conocidas localmente. En cuanto al primero, es un sticker narrativo que escenifica un error involuntario de una anciana y muestra una expresión representativa del habla de los argentinos, que lejos de ser literal en este uso, es un insulto que manifiesta rechazo, queja o un lamento. El uso del sticker se ve enfatizado a partir del prefijo “re” en la expresión verbal del insulto, que se emplea para intensificarlo y generar más impacto en el sticker. El efecto humorístico del sticker se construye multimodalmente a partir de la relación entre la expresión gestual de la anciana, el componente verbal del insulto y la exageración pragmática producida por el intensificador “re”. De este modo,

el sticker no solo comunica un estado emocional, sino que también indexicaliza una forma de hablar reconocida por los estudiantes como propia de determinados repertorios juveniles argentinos.

En cuanto al segundo tipo de stickers, se enviaron tres de figuras públicas argentinas; uno, el actor y conductor Darío Barassi, que ha sido viralizado por sus gestos y comentarios mordaces en diferentes programas de televisión; y otros dos en los que aparecen los personajes Moni y Pepe Argento de la serie *Casados con hijos*, que representa de manera satírica a una familia tipo argentina. En estos stickers, el efecto humorístico y afiliativo no depende únicamente de reconocer a los personajes, sino también de la expresividad gestual y corporal que los caracteriza con la preponderancia del modo semiótico gestual. En el caso de Pepe y Moni Argento, los stickers condensan escenas y dinámicas familiares exageradas que forman parte de un imaginario mediático ampliamente reconocido por los estudiantes argentinos. Los gestos, las poses corporales y las expresiones faciales remiten a formas de actuar y reaccionar asociadas culturalmente con los personajes, por lo que el sentido del sticker no puede separarse del conocimiento previo de la serie y de sus marcos de interpretación compartidos.

Algo similar ocurre con el sticker de Darío Barassi, cuya circulación digital se sostiene en la exageración de sus movimientos corporales, expresiones faciales y modos de reaccionar frente a determinadas situaciones. En este caso, el potencial humorístico del sticker se construye multimodalmente a partir del gesto, la postura corporal y la memoria mediática asociada al conductor. Así, aunque algunos stickers puedan parecer comprensibles únicamente desde la imagen, su interpretación plena continúa dependiendo de conocimientos contextuales y culturales compartidos por quienes reconocen esas figuras públicas y sus formas recurrentes de actuación.

Ahora bien, cuando la estudiante de México responde al intercambio, elige dos stickers que ilustran su pertenencia territorial con la imagen de dos perritos, con un sombrero de mariachi, ícono de la música propia de México y ante la vista de un extranjero:

INTERACCIÓN #4 – WHATSAPP – GRUPO MARCO POLO



Figura 5. Captura de pantalla de conversación

Este intercambio dialoga directamente con la queja formulada por Nahuel, cuando problematizaba el uso del mariachi como estereotipo de “lo mexicano”. Mientras que en aquel caso el mariachi era señalado como una reducción folclorizante, aquí reaparece como un recurso elegido por la propia Daniela. Esta tensión pone en evidencia que los mismos recursos pueden ser percibidos de manera ambivalente: como estereotipos simplificadores cuando son utilizados desde afuera, y como emblemas identitarios legítimos cuando son reapropiados desde adentro del grupo, en otras palabras, se refuerza la idea de que los stickers funcionan como signos de negociación identitaria situados.

Desde una perspectiva multimodal, estos stickers condensan distintos recursos semióticos que permiten construir una representación reconocible de “lo mexicano”. En ambos casos, el modo visual adquiere centralidad a través de elementos culturalmente indexicalizados, como el sombrero de mariachi, asociado globalmente con México. Sin embargo, el efecto identitario no se construye únicamente a partir de ese objeto, sino también desde la gestualidad y la expresividad de los perritos: uno

aparece serio, mientras que el otro enfatiza una pose corporal exagerada y humorística. Asimismo, resulta significativo que Daniela elija animales caricaturizados y no personas reales para representar su pertenencia territorial. Esta estilización visual atenúa el peso potencialmente conflictivo del estereotipo y favorece una apropiación lúdica de ciertos símbolos nacionales. En este sentido, el sticker no funciona únicamente como representación de “lo mexicano”, sino también como una forma de negociar cómo presentarse ante los compañeros argentinos dentro de un marco de interacción distendido y humorístico.

“Los stickers una vez que los mandás son del universo, al igual que los memes”, dijo Agustina en el grupo AMOR A LA MEXICANA. Sus palabras dan cuenta de que los stickers forman una clase abierta, cuyo carácter virtual y viral habilita su reapropiación, resignificación y desplazamiento entre distintos grupos y contextos. En este sentido, su uso se vincula (además de los fines comunicativos) a recursos afiliativos o “bromas” internas del grupo (Cantamutto, 2023) o como, en este caso, para instituir recursos relacionales intragrupales. Cuando la estudiante solicita “stickers argentinos” no es solamente para ampliar su repertorio sociolingüístico, sino principalmente para, por un lado, conocer e indagar un poco más en la cultura de sus compañeros y, por otro lado, a partir de su interés, establecer lazos interpersonales de cercanía.

Esta interacción también pone en escena “hablar en modo sticker” (Cantamutto y Dambrosio, 2022), donde el intercambio además de vehiculizar significados, opera como práctica afiliativa. El pedido de “stickers argentinos” es simultáneamente una solicitud de acceso a un repertorio cultural y un acto de negociación de identidad grupal, porque no se limita a solo pedir un simple sticker, sino que implica invitar a los otros a mostrarse, representarse y explicarse a través de signos que consideran propios y reconocibles como “argentinos”. Si miramos estos stickers, vemos que para describir y comprender de forma completa una identidad, necesitamos recurrir, como expresa Van Leeuwen (2021), a recursos más allá de los sociológicos, como, por ejemplo, los semióticos. Así, desde una mirada multimodal, la identidad es un constructo semiótico: recursos que usamos para expresar nuestra identidad de manera que otros puedan reconocerla. En los stickers que manda, Daniela tiene la necesidad de mostrar algunos recursos estilísticos (aunque sean estereotipados) sobre estilos de vestir o estilo de objetos. Lo mismo ocurre cuando mandan las compañeras de Argentina: se pone en evidencia la forma en que hablan (con el sticker de la abuela) o rasgos gestuales que generan comicidad en ciertos entornos (con el sticker del conductor Barassi).

Van Leeuwen (2021) explica que nuestra comprensión de las cualidades de los modos semióticos —como la forma de las letras, el color, la textura, el movimiento o, en el caso de los stickers, los gestos— desbloquea potenciales significados que son reconocibles y comprensibles universalmente, aunque a menudo no podamos expresarlos con palabras. Este potencial de significado se vincula con una dimensión experiencial y corporeizada de la comunicación, en tanto se apoya en percepciones visuales y gestuales que los sujetos reconocen de manera inmediata. Por ejemplo, el gesto cómico de un actor argentino en un sticker o la imagen folclórica de un perro con sombrero de mariachi adquieren su fuerza indexical no solo por su contenido superficial, sino porque evocan y activan un potencial de significado culturalmente situado que el grupo entiende y utiliza para construir sus lazos de afinidad. Es decir, el significado experiencial se actualiza a partir de repertorios culturales locales compartidos. Ahora bien, aunque los estudiantes son usuarios digitales globalizados, sus prácticas siguen ancladas en repertorios locales y se pone en tensión la aparente universalidad de los recursos semióticos que circulan globalmente con los modos situados de interpretación. El hecho de que un meme sea incomprensible sin la “subtitulación” de lo que significa “evil” o que la palabra “sexo” en un sticker deba ser traducida como “genial” demuestra que los recursos semióticos, si bien tienen un potencial de significado experiencial, solo se convierten en significado pleno en contextos específicos. Por lo tanto, en la interacción digital, la identidad se negocia constantemente, y el repertorio multimodal funciona como un delimitador de las fronteras entre quienes tienen el conocimiento local para decodificar los códigos (“evil” o “ahre”) y quienes quedan en la posición de “aprendices”.

Por último, las identidades también emergieron en la búsqueda de emojis. Estos son un conjunto de íconos e imágenes prediseñadas, muy empleadas en la comunicación digital, para canalizar gran parte de la expresividad en la interacción digital escrita (Cantamutto y Vela Delfa, 2020, p. 121) y que funcionan como claves de contextualización de los enunciados y estrategias de encuadre (Gallardo Paúls, 2014). Siguiendo a Herring y Dainas (2017), los emojis, como signos estandarizados, poseen menor grado de mutabilidad que los stickers, pero su selección y combinación sigue siendo un acto sociopragmático que refleja ideologías y preferencias culturales.

A lo largo del intercambio no hubo ningún conflicto comunicativo en torno a su uso, solo al momento de definirse en un espacio común, es decir, cuando en la primera semana del IV, tenían a pedido de la consigna que pensar un nombre para su grupo:

INTERACCIÓN #5 – WHATSAPP - GRUPO LOS TACOS LOCOS



Figura 6. Captura de pantalla de conversación

En el IV, ya habían decidido su nombre LOS TACOS LOCOS y para agregarle expresividad a través de los emojis estaban buscando tacos y empanadas, de manera tal que quedara armónico con su imagen de perfil. En ese momento se dan cuenta de que la plataforma Whatsapp no ha incorporado aún el emoji de empanada. Entre risas y chistes lo toman como “una discriminación de emojis”, en tanto ven que sí hay otros alimentos más universales. En este intercambio, los estudiantes asociaron explícitamente los emojis con una forma de autoidentificación discursiva, y utilizaron su selección para reforzar una pertenencia grupal que vuelve a organizarse en términos nacionales, Argentina por un lado y México por otro.

Desde una perspectiva multimodal, resulta significativo que los estudiantes recurran a emojis de alimentos para representar identidades nacionales. A diferencia de los stickers —más abiertos a la personalización y a la circulación local— los emojis funcionan como repertorios semióticos previamente estandarizados por las plataformas digitales. Por ello, la ausencia del emoji de empanada no es interpretada únicamente como una limitación técnica de WhatsApp, sino como una ausencia simbólica dentro del repertorio visual legitimado globalmente por la plataforma. A diferencia de lo que hemos visto en otras interacciones, aquí el conflicto no se

produce por un problema de comprensión pragmática, sino por una imposibilidad de representación. Mientras el taco sí aparece disponible como recurso visual identificable, la empanada queda excluida del sistema de emojis disponibles. Así, los estudiantes interpretan humorísticamente esta ausencia como una forma de “discriminación”, trasluciendo que incluso los repertorios digitales aparentemente universales se encuentran atravesados por jerarquías culturales sobre qué elementos merecen ser representados visualmente y cuáles no. Es decir, que más allá de atender a necesidades comunicativas, los emojis pueden brindar mucha información sobre los gustos, las preferencias, por lo que elegir determinado emoji desnuda, en muchos casos, la imagen del que lo emplea ante el resto de los miembros del grupo (Padilla, 2023, p. 252) y permite configurar la cohesión social entre los grupos de pertenencia: en este caso específico, muestra que los estudiantes atribuyen a los emojis un valor representacional, en tanto esperan que estos les permitan “mostrar” simbólicamente su identidad en el espacio digital compartido.

Esta interacción revela, además, un matiz relevante: aunque en otros los estudiantes habían asumido los repertorios digitales como espacios de creatividad y apropiación personal, aquí aparece un momento puntual de conciencia crítica multimodal y digital sobre las limitaciones estructurales de esas plataformas. Mientras los estudiantes aceptan y reproducen de forma acrítica muchos otros recursos digitales (como memes o stickers) sin cuestionar sus sesgos o limitaciones, en el caso del emoji de empanada, esa falta de inclusión los incomoda. Esto muestra cómo la conciencia sobre la desigualdad cultural en los repertorios sociolingüísticos digitales no es constante ni sistemática, sino que emerge en función de intereses situados de la interacción.

En conjunto, estas interacciones permiten observar que los repertorios sociolingüísticos digitales funcionan como espacios de negociación identitaria situados. Aunque los estudiantes participan de entornos digitales globalizados y movilizan recursos de amplia circulación transnacional, sus interpretaciones y usos continúan anclados en conocimientos locales, marcos pragmáticos compartidos y formas particulares de pertenencia territorial. Así, memes, stickers y emojis operan simultáneamente como recursos de afiliación, diferenciación y convivialidad, permitiendo a los participantes construir identidades lingüísticas situadas en el marco del intercambio intercultural. En muchos casos, estas formas de representación recaen en selecciones simplificadas o folclorizadas de “lo argentino” o “lo

mexicano”, donde ciertos recursos circulan casi como “souvenirs” del intercambio virtual: objetos semióticos que no necesariamente se discuten críticamente, pero que sí funcionan como marcas reconocibles de pertenencia, afinidad y cercanía grupal dentro de la interacción.

7. Conclusiones

Hasta aquí, observamos que, en el intercambio virtual, la discusión en torno a los repertorios sociolingüísticos constituyó una estrategia para marcar diferencias y construir identidades separadas a partir de las etiquetas que los propios estudiantes asignaron a las variedades: la argentina y la mexicana. Asimismo, estos repertorios trascendieron lo estrictamente verbal para pasar a explicarse multimodalmente a través de memes, stickers y emojis. Las tecnologías digitales han añadido nuevas modalidades y medios de comunicación; diferentes medios pueden facilitar o favorecer distintos tipos de creación de significado y de trabajo identitario (Bezemer y Jewitt, 2010), entendido este último como el conjunto de prácticas mediante las cuales los estudiantes se posicionan, se presentan y negocian pertenencia en la interacción. En este sentido, los intercambios analizados muestran que los estudiantes ya no pueden pensarse únicamente desde lo verbal, sino también desde la capacidad de leer críticamente los repertorios multimodales que circulan en sus interacciones cotidianas, tanto en el aula como en los entornos digitales. Ignorar esta dimensión multimodal supone reducir el alcance de la CLC y dejar fuera una parte sustantiva de las prácticas comunicativas contemporáneas, donde las disputas por el significado, la pertenencia y el poder se ponen en juego en decisiones aparentemente menores, como qué meme se entiende, qué sticker resulta apropiado o qué emoji logra representar a un grupo. Asimismo, el trabajo permite pensar el intercambio virtual no solo como espacio de interacción transnacional, sino también como escenario pedagógico para problematizar repertorios sociolingüísticos y prácticas comunicativas multimodales en la formación docente.

Además, observamos que los estudiantes recrean una versión turística de sus variedades, donde ciertos recursos de los repertorios sociolingüísticos –como el pedido de “stickers argentinos”– funcionan como objetos culturales más cercanos a un souvenir identitario que a un repertorio situado. Esta operación multimodal produce una forma de folclorización digital que, si bien facilita la afinidad grupal,

también refuerza una lógica de visibilidad selectiva: circulan aquellos signos que condensan rasgos culturales fácilmente reconocibles y reproducibles, dejando fuera la complejidad y diversidad sociolingüística de cada comunidad. Al privilegiar lo pintoresco, la reflexión se desplaza hacia un terreno seguro y sin conflictos donde las diferencias se celebran, pero no se problematizan. En consecuencia, lo que emerge es una identidad “mostrable” para el IV que no necesariamente refleja la heterogeneidad real de los repertorios sociolingüísticos ni la historicidad de las disputas que los configuran. En este sentido, el análisis permite mostrar que los repertorios multimodales digitales no funcionan únicamente como recursos expresivos o humorísticos, sino como espacios donde los estudiantes seleccionan, condensan y estilizan ciertos rasgos culturales para volverlos reconocibles ante los otros. Así, memes, stickers y emojis operan como formas de indexicalizar pertenencias y construir afinidad en la interacción intercultural, incluso cuando esas representaciones recaen en procesos de simplificación o folclorización digital. De este modo, el trabajo permite complejizar las discusiones sobre repertorios sociolingüísticos en entornos educativos digitales al mostrar que la construcción identitaria no se produce solo desde lo verbal, sino también desde decisiones multimodales vinculadas con lo visual, lo gestual y lo tipográfico, a partir de las cuales los estudiantes construyen cercanía, delimitan pertenencias y marcan diferencias frente a los otros.

Por último, estos hallazgos deben comprenderse como resultados situados, producidos en el marco de un intercambio virtual específico entre estudiantes universitarios de Argentina y México. En este sentido, las formas de configuración identitaria, los repertorios movilizadas y los modos de interpretación aquí analizados no buscan constituirse como categorías generalizables, sino como emergentes de una experiencia intercultural concreta. Esto abre futuras líneas de investigación orientadas a explorar cómo estas dinámicas se reconfiguran en otros contextos educativos, plataformas digitales y comunidades de práctica. Lejos de diluir las diferencias culturales en un espacio digital globalizado, los memes, stickers y emojis muestran que las pertenencias continúan negociándose mediante repertorios locales, cuyos sentidos solo se vuelven plenamente interpretables para quienes comparten determinados marcos pragmáticos y culturales. En este sentido, las interacciones del IV evidencian que las fronteras culturales y lingüísticas entre los participantes lejos de desaparecer en la comunicación digital, pueden reconfigurarse multimodalmente.

Referencias

- Area, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *Reice. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 19(4).
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2021). Comprender la sociedad a través del lenguaje: Una nueva mirada sobre los grupos sociales y la integración. *Enunciación*, 26, 37-54.
- Blommaert, J., y Varis, P. (2015). *Enoughness, accent and light communities: Essays on contemporary identities* (Tilburg Papers in Culture Studies, Paper 139).
- Bucholtz, M., y Hall, K. (2020). Nuevas coaliciones en la lingüística sociocultural. En *Hacia una sociolingüística crítica* (pp. 71-114).
- Cantamutto, L., y Dambrosio, A. (2022). “Hablar en modo sticker”: Estrategias pragmáticas digitales en la interacción oral. En *Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos: Intersecciones lingüísticas*. Universidad Nacional de Moreno.
- Cantamutto, L., y Vela Delfa, C. (2023). Corpus de interacciones digitales: Sistematización de técnicas para recoger datos en WhatsApp. *Cuadernos.info*, 54, 117-139.
- Cantamutto, L., y Vela Delfa, C. (2024). WhatsApp. En *Introducción al estudio del discurso digital en español* (pp. 81-95). Routledge.
- Cantamutto, L. M., y Vela Delfa, C. (2025). ¿Texto, audio, emoji o sticker? Elecciones de modo en interacciones por WhatsApp.
- Cervantes, A. R., y Arámbula, R. E. (2023). Influencia de los Memes en la comunicación verbal y digital en estudiantes universitarios: estudio de caso Universidad Autónoma de Nayarit, México. *Transdigital*, 4(7), 1-15.
- De Luca, N. (2021). El marcador conversacional ahre en memes: hacia la definición del marcador-meme en interacciones digitales de dos comunidades de práctica juveniles: The conversational marker ahre in memes: towards the definition of the marker-meme in digital interactions of two youth communities of practice. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics*, 9(1), 76-95.
- Dicks, B., Flewitt, R., Lancaster, L., y Pahl, K. (2011). Multimodality and ethnography: Working at the intersection. *Qualitative Research*, 11(3), 227-237.
- Eckert, P. (2004). *Linguistic variation as social practice*. Blackwell.
- EVOLVE Project Team. (2020). *The impact of virtual exchange on student learning in higher education: EVOLVE project report*.
- Gallardo Paúls, B. (2021). El hablar como intención comunicativa. In *Manual de lingüística del hablar* (pp. 79-94). De Gruyter Mouton.
- Herring, S. C. y Ge-Stadnyk, J. (2024). Emoji and illocutionarity. Structures in Discourse. En Gill, M., Malmvirta, A. y Warvik, B. (Eds.) *Interaction, adaptability, and pragmatic functions* (pp. 124-155). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.345.07her>

- Huntington, H. E. (2013). Subversive memes: Internet memes as a form of visual rhetoric. En *Selected Papers of Internet Research (AoIR)*.
- Jewitt, C., Bezemer, J., y O'Halloran, K. L. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.
- Lago Martínez, S., Gala, R., y Samaniego, F. (2024). Educación virtual: narrativas de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires post pandemia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2).
- Magadán, C. (2021). Textos figurados: Apuntes sobre la escritura multimodal. *Enunciación*, 26, 102-119.
- Magadán, C. (2023). Multiliteracidades. En *Lexicón crítico de la glotopolítica*. UNSAM Edita. <https://unsamedita.unsam.edu.ar/lexicocritico/>
- Nissenbaum, A., y Shifman, L. (2017). Internet memes as contested cultural capital. *New Media & Society*, 19(4), 483–501.
- Norton, B. (2010). Language and identity. En *Sociolinguistics and Language Education*, 23(3), 349-369.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23.
- Sampietro, A. (2023). El auge de los 'stickers' en WhatsApp y la evolución de la comunicación digital. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 94, 271.
- Sampietro, A., y Pérez-Sabater, C. (2025). Pragmatic approaches to visual discourses in digital interactions. *Internet Pragmatics*.
- Shifman, L. (2014). The cultural logic of photo-based meme genres. *Journal of Visual Culture*, 13(3), 340-358.
- Uribe, J. C. M., Concha, A. H., Quispe, R. E. S., y Gonzales, W. E. C. (2026). Tecnologías digitales para la educación virtual: transformación pedagógica en la era Post-Pandemia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(41), 442-459.
- Van Leeuwen, T. (2015). Multimodality. En: Tanner, D., Hamilton, H. E., y Schiffrin, D. (Ed.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 447-465). Chichester, West Sussex: WileyBlackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch21>
- Van Leeuwen, T. (2021). *Multimodality and identity*. Routledge.
- Yus, F. (2018). Multimodality in memes. En *Analyzing digital discourse* (pp. 105–131). Springer.
- Yus, F. (2022). WhatsApp: interacciones y humor en la mensajería instantánea. *Interactividad en modo humorístico: Géneros orales, escritos y tecnológicos*, 161-192.
- Yus, F. (2024). Memes. En *Introducción al estudio del discurso digital en español* (pp. 190-208). Routledge.
- Zapata, GC, Kalantzis, M., y Cope, B. (2023). *Multialfabetización en contextos educativos internacionales*. Taylor y Francis.
- Zavala, V., y Back, M. (2017). Introducción: La producción discursiva de identidades racializadas. En *Racismo y lenguaje* (pp. 11-38).