

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i3.2558>

El intercambio virtual como innovación pedagógica: representaciones sobre la lengua y estrategias de intervención en estudiantes universitarios

*Virtual exchange as pedagogical innovation: representations of language and
intervention strategies among university students*

María Victoria Tonelli

ytonelli@austral.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-3225-5724>

Universidad Austral
Buenos Aires - Argentina

Natalia De Luca

ndeluca@austral.edu.ar

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

Universidad Austral - Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (UNSAM)
Buenos Aires – Argentina

Artículo recibido: 10 julio 2026- Aceptado para publicación: 16 agosto 2026
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

Hablar sobre la lengua implica reconocer su carácter ideológico, en tanto las representaciones sociolingüísticas orientan y condicionan las prácticas discursivas de los sujetos. En este marco, el presente trabajo se propone analizar las representaciones sociolingüísticas de estudiantes universitarios de la carrera de Comunicación, con especial atención a la persistencia de una concepción instrumental de la lengua y asociada a una comprensión restringida de sus modos de significación. Partimos de la hipótesis de que la representación instrumental de la lengua, predominante en el relevamiento inicial, puede ser problematizada mediante intervenciones pedagógicas que introduzcan preguntas sobre la historicidad de las denominaciones, la construcción discursiva de los acontecimientos y el posicionamiento de los hablantes. En este marco, se describen y analizan estrategias pedagógicas específicamente diseñadas para problematizar y desestabilizar visiones reduccionistas que promueven la articulación de distintos modos semióticos en la construcción de sentido. Desde un enfoque cualitativo, complementado con procedimientos cuantitativos descriptivos, se analizan producciones escritas de estudiantes universitarios correspondientes a tres momentos de una secuencia de intervención pedagógica. El primero releva sus representaciones iniciales sobre la lengua; el segundo problematiza el carácter aparentemente neutro de las denominaciones "español" y "castellano"; y el tercero se desarrolla mediante una experiencia de Collaborative Online International Learning (COIL) entre estudiantes argentinos y chilenos, centrada en el análisis de las distintas formas de nombrar y representar discursivamente los incendios ocurridos en ambos países durante el verano de 2026. El análisis se concentra especialmente en las producciones reflexivas elaboradas al finalizar esta

última experiencia. Los resultados muestran que la representación instrumental no desaparece, pero pierde su carácter autosuficiente en la mayor parte de las producciones finales. Junto con la función comunicativa, aparecen concepciones de la lengua como sistema y como práctica social situada, y referencias a la construcción de representaciones, el punto de vista, el posicionamiento y las relaciones de poder. Estos desplazamientos permiten pensar la reflexión metalingüística producto de las intervenciones pedagógicas no como la adquisición de una nueva definición de lengua, sino como la posibilidad de interrogar el carácter aparentemente transparente de las elecciones lingüísticas.

Palabras clave: representaciones sociolingüísticas, glotopolítica, intercambio virtual, enseñanza universitaria, didáctica de la lengua

ABSTRACT

Speaking about language means acknowledging its ideological character, insofar as sociolinguistic representations orient and condition the discursive practices of subjects. This paper analyzes the sociolinguistic representations of university students in Communication, focusing on the persistence of an instrumental conception of language, associated with a restricted understanding of its modes of signification and the absence of a multimodal dimension in its conceptualization. We start from the hypothesis that these representations not only reflect functionalist conceptions of language, but also operate as ideological devices that limit students' possibilities for semiotic action and reflection on languages. Accordingly, we describe and analyze pedagogical strategies specifically designed to problematize and destabilize reductionist views, promoting the articulation of different semiotic modes in the construction of meaning. From a qualitative approach, we work with a corpus of written productions and surveys carried out with 39 students, inquiring into what they understand by language and what they consider its function to be. In a second stage, we analyze productions following the implementation of didactic activities designed to intervene on these representations, attending to the articulation between different semiotic modes. Results show that the instrumental representation does not disappear, but loses its self-sufficient character in most of the final productions. Along with the communicative function, conceptions of language as a system and as a situated social practice emerge, together with references to the construction of representations, point of view, positioning, and power relations.

Keywords: sociolinguistic representations, language policy, virtual exchange, higher education, language teaching

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

En la formación universitaria en Comunicación, la lengua ocupa un lugar que suele darse por supuesto. Se enseña a escribir con claridad, a adecuar los textos a distintos géneros, a organizar la información y a resolver problemas de corrección gramatical. En ese marco, resulta frecuente que los estudiantes conciban la lengua principalmente como una herramienta destinada a transmitir contenidos o como un sistema de reglas que permite comunicarse correctamente. Si bien esta representación no es necesariamente errónea, resulta limitada para quienes serán actores que intervendrán en la construcción social del sentido.

El problema que orientó la experiencia no consistió en reemplazar esa representación por otra definición de lengua que los estudiantes debieran incorporar como correcta. El propósito fue indagar hasta qué punto una serie de intervenciones pedagógicas podía poner en cuestión el carácter autosuficiente de esa concepción inicial y favorecer la aparición de otras dimensiones: el carácter histórico de las denominaciones, la relación entre elecciones lingüísticas y posicionamientos, la construcción discursiva de representaciones sociales y la incidencia de las prácticas lingüísticas en la interpretación de los acontecimientos.

Esta preocupación adquiere una relevancia específica en la formación de comunicadores, cuya práctica profesional no consiste solo en transmitir una realidad previamente constituida. Por el contrario, seleccionar una denominación, jerarquizar información, atribuir una responsabilidad o construir una determinada caracterización de los actores supone intervenir discursivamente sobre aquello que se representa. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lengua no puede agotarse en el dominio de recursos para comunicar con eficacia, sino que requiere también generar condiciones para que los estudiantes puedan reconocer qué hacen socialmente cuando hablan, escriben o producen discursos mediáticos.

Consecuentemente, el objetivo general de este artículo es analizar las representaciones sociolingüísticas sobre la lengua de estudiantes universitarios de Comunicación y los desplazamientos que se producen en ellas a partir de una secuencia de intervenciones pedagógicas orientadas a problematizar su concepción instrumental. En particular, se busca caracterizar las representaciones iniciales de los estudiantes, observar las transformaciones producidas durante el recorrido y analizar en qué medida las intervenciones favorecen una comprensión de la lengua como práctica social, histórica e ideológicamente situada.

El análisis se detiene especialmente en el tercer momento de la secuencia, desarrollado mediante una experiencia de Collaborative Online International Learning (COIL) entre estudiantes de dos universidades: una de Argentina y una de Chile. La actividad enfrentó a los estudiantes con un problema concreto de producción de sentido: las diferentes maneras de nombrar los incendios ocurridos en ambos países durante el verano de 2026. El interés no estuvo puesto en el fenómeno ambiental en sí mismo, sino en las representaciones construidas por medios

de comunicación, instituciones y otros actores sociales a través de las denominaciones, las atribuciones de responsabilidad y las valoraciones asociadas con el acontecimiento.

Marco teórico

El estudio de las representaciones sociolingüísticas que los estudiantes construyen sobre la lengua requiere considerar que estas no surgen de manera aislada ni constituyen únicamente opiniones individuales. Se inscriben en marcos de sentido compartidos, históricamente producidos, que permiten interpretar la experiencia y hacen que determinadas concepciones resulten más plausibles que otras. Abordamos estas representaciones desde la perspectiva de la glotopolítica, en tanto este campo permite situarlas no como simples opiniones sobre la lengua, sino como formaciones discursivas atravesadas por disputas de sentido, relaciones de poder y coyunturas históricas concretas (Arnoux y Del Valle, 2010).

Para abordar el origen del término de representación sociolingüística, es necesario referirnos a Henry Boyer, quien definió el concepto de representación sociolingüística como el conjunto de “imágenes, actitudes y otras categorizaciones, más o menos estereotipadas” (1991: 39-44) referidas a las lenguas con las que un grupo social se relaciona. Las representaciones sociolingüísticas operan como subsistemas dentro de formaciones ideológicas más amplias y, en tanto constituyen ideología, se materializan en los discursos que circulan en una sociedad en un momento determinado. Asimismo, estas representaciones forman parte de las representaciones sociales y, a partir de los aportes de Boyer (1991) en el marco de la Sociología del Lenguaje, pueden definirse como “una suerte de pantallas ideológicas que, como una lente que distorsiona la visión, se interpone entre las prácticas lingüísticas reales y la conciencia social de dichas prácticas” (Bein, 2013: 42).

Ya anclados en la perspectiva glotopolítica, años después, las representaciones sociolingüísticas fueron definidas por Elvira Arnoux y José Del Valle (2010) como las diferentes formas en que los hablantes de una comunidad lingüística representan y perciben su propia lengua en relación con otras lenguas y variedades lingüísticas. Para Arnoux y Del Valle, el carácter ideológico de la lengua se explica porque hay un sistema que otorga valores a los distintos usos de la lengua. De hecho, ellos sostienen que las representaciones sociolingüísticas permiten explicar las actitudes y comportamientos hacia las lenguas y son concebidas como una lucha de fuerzas y de relaciones de sentido que deben ser comprendidas atendiendo a las coyunturas históricas, sociales y políticas en las cuales emergen. En esta línea, Bein (2013) agrega que en su dinámica son productos mediatos de las condiciones sociohistóricas con consecuencias diversas que pueden incidir en las prácticas. De esta forma, favoreciendo determinados discursos se puede incidir en las representaciones e instalar un nuevo sistema de ideas sobre la lengua o el lenguaje. Cabe destacar que, según Arnoux y Del Valle (2010), las representaciones afectan directamente a la identidad lingüística de una comunidad en la medida en que articulan nociones generales sobre la lengua, el habla o la comunicación con formas de pensamiento y formas de acción

concretas, materializándose en “zonas discursivas”, tales como las gramáticas y diccionarios, los artículos de circulación masiva, las imágenes mediáticas así como también en la propia praxis lingüística, entendida como acción en la que los interlocutores negocian sus identidades sociales (Arnoux y Del Valle, 2010: 3).

Anclarnos desde la glotopolítica resulta productivo para el trabajo con las respuestas de los estudiantes: no se pretende acceder de manera directa a una representación sobre la lengua, sino observar las formas discursivas mediante las cuales los estudiantes la definen, la describen y le atribuyen determinadas funciones. El lenguaje no solo permite el acceso analítico a lo simbólico, sino que también produce y reproduce sentidos, consolidando representaciones sociales que pueden sostener el orden social o modificarlo (Fairclough y Wodak, 2000). Las recurrencias en esas formulaciones nos van a permitir reconocer representaciones relativamente estabilizadas y, a partir de ellas, formular hipótesis acerca de los marcos de sentido que las sostienen.

MATERIALES Y MÉTODOS

Desde el punto de vista metodológico, este artículo se inscribe en una perspectiva etnográfica, en la medida en que busca comprender cómo los estudiantes construyen y transforman representaciones sociolingüísticas a lo largo de una experiencia educativa intercultural situada. Asimismo, el enfoque del trabajo articula un análisis cualitativo y un componente cuantitativo de tipo descriptivo. En cada uno de los tres momentos, las producciones de los estudiantes fueron categorizadas según criterios contruidos a partir de una primera lectura del corpus, y esas categorías fueron luego cuantificadas para establecer su peso relativo dentro del total de respuestas. Esta cuantificación intenta cumplir una función descriptiva en tanto nos permite visualizar tendencias dentro del grupo y contrastar, de manera sistemática, las variables en una representación antes y después de cada intervención pedagógica. En cuanto al análisis cualitativo —centrado en el examen discursivo de las formulaciones de los estudiantes— nos posibilita interpretar el sentido de esos desplazamientos y anclarlos en el marco teórico glotopolítico que orienta el trabajo.

Contexto institucional

La experiencia se desarrolló en una materia relacionada con las prácticas del lenguaje correspondiente a una materia de primer año de la carrera de Comunicación de una universidad de la zona norte de la provincia de Buenos Aires. La asignatura forma parte del Área de Lenguajes, uno de los tres ejes en los que se organiza la formación de la carrera, junto con las áreas de Teoría y de Contenidos. Su finalidad institucional se vincula con la alfabetización académica de los estudiantes ingresantes y, en particular, con el desarrollo de la competencia de la producción escrita. En efecto, entre sus metas de comprensión se espera que los estudiantes puedan producir textos coherentes, cohesivos, gramaticalmente correctos y adecuados a las situaciones

comunicativas y a los géneros correspondientes, mediante un proceso recursivo de planificación, textualización y revisión.

Este marco no constituye solo el escenario en el que tuvo lugar la intervención; por el contrario, la organización curricular expresa también una determinada manera de concebir la lengua. Mientras las otras áreas concentran los contenidos disciplinares y conceptuales, el Área de Lenguajes aparece ligada al desarrollo de las herramientas necesarias para comunicar esos saberes. De este modo, los objetivos institucionales de la asignatura priorizan el uso competente de la lengua y la producción de textos adecuados antes que la reflexión sobre la propia concepción del lenguaje.

La experiencia se desarrolló, por lo tanto, dentro de una materia que conserva sus objetivos de alfabetización académica, pero que incorpora de manera deliberada problemas que habitualmente quedan fuera de ese marco: qué implica elegir una denominación y no otra, qué representaciones construyen las elecciones lingüísticas y de qué manera esas elecciones participan en disputas sociales por el sentido. El interés no fue abandonar el aprendizaje de las normas, los géneros o los procedimientos de escritura, sino ampliar la comprensión de la práctica discursiva que ese aprendizaje supone.

Diseño de la secuencia: tres momentos

Esta experiencia se inscribe en un recorrido pedagógico organizado en tres momentos, diseñado con el propósito de indagar y problematizar las representaciones sociolingüísticas de los estudiantes sobre la lengua.

En un primer momento, se relevaron las concepciones iniciales mediante la actividad "¿Qué pienso sobre la lengua?", administrada antes de cualquier intervención pedagógica. A través de un cuestionario breve de tres preguntas abiertas —qué es la lengua, por qué consideran importante para un estudiante de Comunicación cursar una materia llamada Lengua y Comunicación, y qué palabras asocian con el término "lengua"— se relevaron las representaciones espontáneas de 39 estudiantes, tomando como insumo tanto las definiciones formuladas como el campo léxico asociado.

En un segundo momento, se implementó una secuencia didáctica de intervención centrada en la reflexión glotopolítica sobre la denominación de la lengua, mediante la actividad "¿Español o castellano?". La consigna se estructuró en dos instancias. Antes de la lectura, se solicitó a los 39 estudiantes participantes que indicaran cómo llaman a la lengua que hablan, que redactaran una frase con "español" y otra con "castellano", y que reflexionaran sobre si esa elección podía implicar algo más que una costumbre. Luego de la lectura de dos textos con posiciones distintas sobre el estatuto de ambas denominaciones, se les pidió que identificaran los presupuestos que debían sostenerse para que cada texto resultara convincente —entre ellos, la existencia de una lengua homogénea, el carácter no neutro de nombrar, la incidencia de relaciones de poder o la superficialidad de las diferencias entre los nombres— y que volvieran a responder

si consideraban indiferente decir "español" o "castellano", justificando su respuesta. Este segundo momento permitió comparar, para cada estudiante, el argumento sostenido antes y después de la lectura.

El tercer momento, que constituye el foco específico de este trabajo, se desarrolló como una experiencia de COIL entre estudiantes argentinos y chilenos, organizada en torno al análisis de las representaciones discursivas construidas sobre los incendios ocurridos en ambos países durante el verano de 2026.

Los intercambios virtuales se definen como interacciones colaborativas mediadas por tecnologías entre grupos culturalmente diversos con objetivos pedagógicos comunes (O'Dowd, 2018; Dooly y Vinagre, 2021), y el COIL constituye una de sus formas más extendidas en la educación superior: articula, dentro de un mismo espacio curricular, a estudiantes de instituciones de distintos países que trabajan de manera colaborativa sobre un problema compartido, combinando instancias sincrónicas y asincrónicas de interacción. A diferencia de otras propuestas de internacionalización que suponen la movilidad física de los estudiantes, el COIL habilita una experiencia intercultural situada dentro del propio dictado de la materia, sin requerir traslados ni recursos adicionales.

En este caso, la experiencia, que tuvo como objeto los incendios ocurridos en ambos países durante enero y febrero de 2026, propuso considerar esos incendios no solo como acontecimientos ambientales, sino también como objetos discursivos construidos de diferentes maneras según las denominaciones, las atribuciones de responsabilidad y las valoraciones puestas en circulación. La consigna destacaba que nombrar un hecho como incendio forestal, catástrofe ambiental, ecocidio o desastre natural no constituye una elección neutra, porque cada designación puede orientar de manera diferente la interpretación pública del acontecimiento.

Los estudiantes trabajaron durante un mes en equipos binacionales, con instancias sincrónicas y asincrónicas. En un primer momento, cada grupo debía construir un corpus de diez piezas, cinco de cada país, seleccionadas entre noticias digitales, publicaciones en redes sociales, comunicados oficiales, campañas u otros materiales institucionales. Se buscó que el corpus presentara diversidad de denominaciones y modos de atribuir responsabilidades.

En una segunda etapa, los grupos analizaron las formas de denominación del fenómeno, la presencia o ausencia de agentes responsables, los componentes evaluativos, los campos asociativos y los silencios relevantes. El objetivo era comparar las representaciones construidas en ambos países y observar qué cambiaba, por ejemplo, cuando un incendio se presentaba como natural o provocado, cómo se distribuía o se ocultaba la responsabilidad y qué efectos podía producir cada denominación sobre la percepción pública.

La última etapa consistió en una intervención comunicacional: la producción de un spot audiovisual o una campaña gráfica que hiciera visible una posición frente a las representaciones halladas durante el análisis. Es decir, que no se trataba de elaborar una pieza informativa, sino de

intervenir discursivamente sobre el problema a partir de las decisiones lingüísticas y comunicacionales adoptadas.

Al finalizar el COIL, los estudiantes completaron una rutina de pensamiento destinada a recuperar qué concebían inicialmente por lengua, qué pensaban después del recorrido y qué experiencias habían incidido en esa transformación. Cabe aclarar que, si bien el COIL comprendió distintas instancias de trabajo —que se detallan a continuación—, el análisis que se presenta en este artículo se concentra específicamente en la rutina de pensamiento final. Esta decisión responde a que dicha instancia constituye el registro más directo de los desplazamientos representacionales operados sobre la concepción de la lengua, mientras que el proceso de construcción del corpus y las piezas comunicacionales producidas exceden el alcance de este trabajo y podrán ser objeto de un análisis posterior.

RESULTADOS

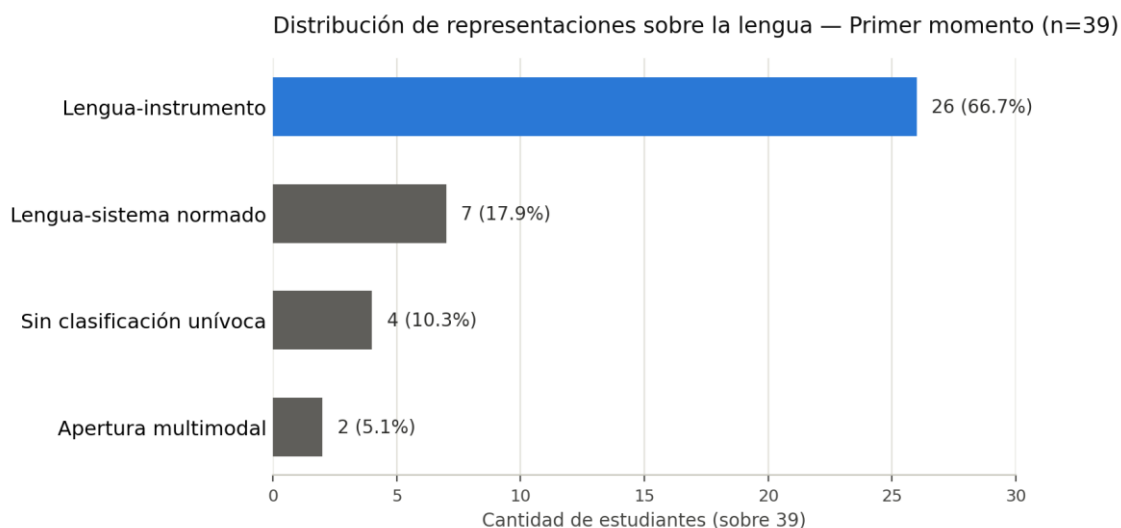
Momento 1: el punto de partida

Antes de cualquier intervención pedagógica, es importante indagar con qué ideas sobre la lengua llegan los estudiantes al ingresar a la universidad. Estas representaciones no se construyen en el vacío; en gran medida son heredadas de la trayectoria escolar previa, donde la lengua suele presentarse asociada a la corrección gramatical y ortográfica, y donde predominan visiones instrumentales que la reducen a un medio para comunicarse correctamente. Para quienes comienzan el recorrido de formación universitaria como futuros comunicadores, esa concepción de partida no es un dato menor: en la medida en que su práctica profesional futura implicará intervenir discursivamente sobre la realidad social, consideramos que recuperar esas ideas es una pieza fundamental para diseñar cualquier intervención que luego invite a problematizarlas.

Sobre el cuestionario descrito en la Metodología, la clasificación de las 39 respuestas siguió este criterio: se consideró “instrumental” toda definición cuyo núcleo predicativo remitiera exclusivamente a la función comunicativa (medio, herramienta, forma de transmitir), sin mención de reglas, sistema o norma; se consideró “sistema normado” toda definición que incorporara explícitamente la idea de regla, gramática o estudio normativo, aun cuando conservara vocabulario instrumental; y se consideró “apertura multimodal” toda mención espontánea —no inducida por la consigna— de un canal no oral-escrito. El siguiente gráfico muestra cómo se distribuyeron las respuestas:

Figura 1

Distribución de representaciones sobre la lengua — Primer momento (n=39)



A partir del análisis de las 39 respuestas, identificamos tres grandes grupos en la manera en que los estudiantes definen la lengua: un primer grupo que la concibe como instrumento de comunicación, un segundo grupo que la asocia a un sistema normado y un tercer grupo, más incipiente, que abre hacia lo multimodal.

En primer lugar, la formulación más recurrente en los estudiantes ha sido definir a la lengua directamente como medio o herramienta para comunicarse, sin mayor elaboración: "La lengua es el medio que se utiliza para comunicarse con otros de manera oral o escrita"; "La lengua es un medio de comunicación tanto oral como escrito"; "La lengua hace referencia al habla. Es una herramienta que utilizamos en la oralidad"; "Es el método o capacidad de hablar o expresarse mediante la palabra". Así, sus palabras nos muestran una reiteración de la misma estructura: se ve un sujeto lengua que se vuelve predicado medio/herramienta con un complemento para comunicar. Ahora bien, dentro de este primer grupo distinguimos dos variantes, ya que algunas respuestas se limitan a la fórmula mínima, sin ningún desarrollo adicional, mientras que otras fueron ampliando la definición instrumental hacia lo relacional, como por ejemplo cuando dicen "La lengua es una herramienta comunicacional creada por el hombre, la cual sirve para establecer vínculos sociales entre los seres humanos"; "aquella que nos da voz, nos permite comunicarnos con los demás, establecer vínculos, etc.". Lo interesante de esta ampliación es que comienzan intuitivamente a incorporar una dimensión social, aunque esa sociabilidad todavía no se traduce en una pregunta por las diferencias, jerarquías o disputas que atraviesan los usos lingüísticos: el vínculo se presenta como armonioso y sin fricciones, no como un espacio de negociación de sentido.

En segundo lugar, encontramos respuestas que se caracterizaron por incorporar explícitamente la idea de regla o sistema, como por ejemplo en "aquel sistema que usamos para comunicarnos, con reglas, palabras y adaptaciones que usamos todos los hablantes en la misma

lengua" o en "el estudio del idioma, el cual contiene reglas gramaticales" y en el "estudio y comprensión del uso correcto de las palabras y su clasificación". Dentro de este grupo se destacan dos respuestas en las que la lengua queda directamente identificada con la asignatura curricular, en lugar de con su objeto de estudio: "Lengua es una materia que te ayuda a poder escribir mejor"; "La lengua es una de las materias del plan de estudios en la carrera de Comunicación". Creemos que este deslizamiento —de la lengua como objeto a la lengua como nombre de una materia escolar— es un indicio de que, en este momento inicial, la reflexión sobre la norma no cuenta con más marco que el de la experiencia escolar de la corrección gramatical y ortográfica, muy ligada a los primeros contenidos que se dan en la materia durante esa etapa.

Por último, si bien es muy incipiente, solo dos respuestas sobre 39, pudieron marcar de manera espontánea una concepción de la lengua que excede el canal oral-escrito. Una de ellas señala que la comunicación puede darse "tanto de forma hablada, que puede ser de diferentes idiomas, pero también con otro tipo, como por ejemplo, el lenguaje de señas"; otra define la lengua como "una herramienta que tiene distintos modos de comunicación, como al usar un idioma o gesto para comunicarnos con otros". Ahora bien, en ambos casos, la mención multimodal conserva el vocabulario instrumental de base ("herramienta"); en otras palabras, esta apertura, tal como ocurrió cuando marcaron la dimensión social, no implica todavía un cuestionamiento de la representación funcionalista, sino una ampliación de su alcance.

Ahora bien, leídas en clave glotopolítica, las representaciones sociolingüísticas relevadas en este primer momento dan cuenta de una expresión discursiva de una representación relativamente estabilizada: aquella que la concibe como canal neutro de transmisión, disponible por igual para cualquier hablante y ajeno a toda historia o disputa de sentido. En términos de Arnoux y Del Valle (2010), esta transparencia se erige a partir de un efecto ideológico: la lengua aparece como instrumento precisamente porque el trabajo social e histórico que la constituyó como tal permanece invisibilizado. Que 26 de los 39 estudiantes (66,7 %) recurran, casi sin variación constituye un indicio de una representación ampliamente estabilizada en el corpus y compatible con un marco de sentido socialmente sedimentado sobre la lengua.

El segundo grupo, que asocia la lengua con la norma y la gramática (7 estudiantes, 17,9 %), permite matizar esta lectura sin contradecirla. Cuando dos respuestas llegan a identificar la lengua directamente con la materia escolar —"Lengua es una materia que te ayuda a poder escribir mejor"; "La lengua es una de las materias del plan de estudios en la carrera de Comunicación"—, o cuando otras la definen como "el estudio del idioma, el cual contiene reglas gramaticales" o como el "estudio y comprensión del uso correcto de las palabras y su clasificación", lo que se pone de manifiesto es que el único marco disponible para pensar la norma es el de la autoridad escolar sobre la corrección, no el de una norma en tanto convención social e históricamente construida, sujeta a disputa. Y, por último, los dos casos de apertura multimodal (5,1 %) resultan, en este contexto, especialmente productivos para pensar el punto de partida de

la secuencia e intervención, en donde luego sus producciones serán multimodales donde la palabra no solo comunica.

En síntesis, lo que el primer momento vislumbra no es la ausencia de representaciones sobre la lengua, sino la presencia de una representación particular —instrumental, homogénea y transparente— que funciona, siguiendo a Fairclough y Wodak (2000), como una de las formas en que el discurso reproduce y naturaliza un orden dado en lugar de intervenir sobre él. Esta representación poco elaborada, en términos de Boyer (1991), es el punto de partida necesario para evaluar, en los momentos siguientes, hasta qué punto la secuencia pedagógica logra volver visible aquello que en este primer relevamiento permanecía dado por sentado: la historicidad de las denominaciones, la existencia de relaciones de poder entre variedades y la función constructiva —y no solo transmisiva— del lenguaje en la producción de sentido social.

Ahora bien, analizar los tres momentos nos interesa especialmente desde el punto de vista educativo. Si la representación instrumental llega a la universidad ya sedimentada, en gran medida heredada de una trayectoria escolar donde la lengua se enseñó asociada casi exclusivamente a la corrección gramatical y ortográfica, entonces la tarea pedagógica no puede limitarse a agregar contenidos nuevos sobre lo que "también es" la lengua. Se trata, entonces, de diseñar intervenciones capaces de desnaturalizar una representación que los propios estudiantes no perciben como una entre varias posiciones posibles. En este sentido, el primer momento nos aporta una fotografía inicial y funciona como un diagnóstico pedagógico que orienta el diseño de las intervenciones posteriores (la reflexión sobre español/castellano en el segundo momento, y el trabajo con discursos reales sobre los incendios en el tercero).

Momento 2: ¿español o castellano?

En esta instancia, se solicitó a los estudiantes que indicaran cómo llaman a la lengua que hablan, que redactaran una frase con "español" y otra con "castellano", y que reflexionaran sobre si esa elección podía implicar algo más que una costumbre. Sobre el total de 38 estudiantes, 15 declaran usar preferentemente "español", 14 usan "castellano" y 8 emplean ambos términos de manera indistinta. A diferencia de lo ocurrido en el primer momento, aquí se presentó una convivencia de denominaciones que los propios estudiantes explican de maneras muy distintas: "A la lengua que hablo la llamo castellano"; "Llamo español a la lengua que hablo ya que no siento usual la palabra castellano en mi entorno"; "Uso ambas pero generalmente uso castellano porque cuando hablo de 'español' lo asocio más con el español de España".

En cuanto a si esa elección implicaba algo más que una costumbre, la mayoría responde que nunca lo había pensado o que se trata simplemente de un hábito: "Nunca me detuve a pensar si esa elección podía implicar algo más que una costumbre"; "No creo que la elección entre español y castellano implique más que una costumbre. Ambas son válidas". Sin embargo, un grupo menor de alumnos ya trae, incluso antes de leer los textos, una intuición que apunta hacia una dimensión política o histórica: una respuesta vincula la elección con una cuestión de identidad

nacional ("sí lo vi como una cuestión de independencia y esencia nacional. Es decir, que esa elección nos distinguía de España y nos personalizaba como nación Argentina"); otra anticipa con notable precisión la distinción entre uso y origen que luego retomará buena parte del corpus ("el decir que tu idioma es uno u otro implica una posición. Para mí, los españoles de Castilla prefieren el término, mientras que España no"); y una tercera asocia directamente el término "español" con una posición de poder territorial ("el 'español' era el nombre que se le daba a la lengua en general [...] y el 'castellano' el nombre que se le daba al español de la región de Castilla"). Lo interesante es que estas respuestas comienzan ya en esta segunda intervención a evidenciar y desarrollar una intuición glotopolítica, aun antes de cualquier lectura teórica: la reflexión no es enteramente inducida por la consigna, sino que preexiste de manera dispersa en una porción minoritaria del corpus.

Después de leer los dos textos, la pregunta sobre si es indiferente decir "español" o "castellano" reordena el grupo de respuestas según un criterio distinto: ya no el término preferido, sino el tipo de argumento esgrimido. Un primer grupo amplio, de aproximadamente 20 estudiantes, sostiene que la elección es indiferente apoyándose en la sinonimia: "Si, lo es, ya que español y castellano son dos términos para nombrar una misma lengua, y no difieren en nada respecto al nombre que le damos al idioma"; "es indiferente ya que ambos son sinónimos y no cambia el significado al decirlo". En este subgrupo, la lectura no modifica sustancialmente la posición de partida: la sinonimia sigue funcionando como respuesta suficiente, sin que se incorpore ningún elemento de los textos leídos. Mientras que un segundo subconjunto, más reducido —alrededor de 9 estudiantes—, revierte o matiza explícitamente su posición inicial al incorporar ahora el origen histórico o la dimensión política como argumento: "Si, gramaticalmente es indiferente, ya que ambos están aprobados por la RAE. aunque sí, es cierto que vienen de contextos diferentes [...] sí sería correcto afirmar que son indiferentes a nivel de uso, pero no lo es en origen". Otra respuesta da vuelta completamente su posición: "No, no es indiferente decir 'español' o 'castellano' debido a la posición política e histórica que se elige tomar al usar cada término. Más allá de su sinonimia superficial, cada palabra abarca un gran pasado que le otorga peso" —la misma estudiante que, antes de la lectura, ya había esbozado una intuición nacionalista sobre la elección—, y otra remite explícitamente a la variación dialectal como argumento de peso: "no es indiferente decir 'español' o 'castellano', ya que los dialectos de cada región son muy diferentes e influyen en la lengua". Y, por último, un tercer subconjunto, no resuelve la pregunta en términos binarios sino que la subordina al contexto de enunciación: "En un contexto coloquial puede ser indiferente [...] Mientras que en el uso académico, formal, informativo, etc., es más propenso a contener una intención específica".

A partir de todas las respuestas, entonces, notamos que "español" y "castellano" funcionan, para la mayoría del corpus antes de la lectura como dos términos que se perciben intercambiables y neutros, y que solo al ser interrogados podrían revelar una trama ideológica que

esa neutralidad encubre. Ahora bien, que algunos estudiantes comiencen a notar que "castellano" remite a una filiación regional e histórica y "español" a un proceso posterior de expansión y estandarización es un dato relevante para comenzar advertir que ambas denominaciones cargan con historias de poder distintas, y que esa historia de poder incide en las actitudes y comportamientos actuales hacia cada término. Que este desplazamiento afecte a una minoría del corpus y no a su mayoría es coherente con lo observado en el primer momento: la representación instrumental no se abandona de manera generalizada ante una sola intervención, sino que empieza a fisurarse en focos puntuales. Y nos muestra que la reflexión glotopolítica no se instala como un saber que se transmite de una vez, sino como una pregunta que, una vez formulada, algunos estudiantes empiezan a hacerse extensiva a otros objetos discursivos. Es precisamente ese trabajo el que el tercer momento buscó profundizar y generalizar, llevando la pregunta por la denominación hacia la construcción misma de los acontecimientos.

Momento 3: de la denominación a la posición

Las producciones finales muestran que la representación instrumental no desaparece de manera uniforme. En efecto, la función comunicativa continúa presente en varias respuestas y, en algunos casos, sigue ocupando un lugar central. Sin embargo, su persistencia no adopta siempre la misma forma. Si bien en ciertas respuestas comunicar continúa funcionando como explicación exhaustiva sobre qué es la lengua, en otras, la idea de herramienta se conserva pero se combina con dimensiones sociales, históricas, contextuales o identitarias.

El tercer momento de la intervención contó con 18 participantes. La diferencia respecto del relevamiento inicial no responde a una selección muestral, sino a modificaciones en la composición del grupo a lo largo del período: algunos estudiantes habían dejado la carrera, otros se encontraban recursando instancias previas de la asignatura y otros participaban, en ese momento, de diferentes actividades de formación propuestas por la universidad. Por este motivo, el análisis del tercer momento se realizó sobre la totalidad de las producciones disponibles correspondientes a los estudiantes que efectivamente participaron de esa instancia. Dado que la composición del grupo se modificó durante el desarrollo de la experiencia, la comparación entre los distintos momentos se realiza sobre tendencias y configuraciones representacionales del corpus y no como un seguimiento longitudinal caso por caso.

La sistematización permitió distinguir tres grupos predominantes: tres estudiantes, equivalentes al 16,7 % del corpus, mantienen una representación centrada en la función instrumental; ocho, el 44,4 %, muestran una complejización conceptual mediante la incorporación de dimensiones sistémicas, históricas, sociales o contextuales; en siete casos, el 38,9 %, la función comunicativa deja de ocupar el centro de la definición y aparecen como dimensiones dominantes la identidad, la construcción de relatos, la interpretación, el poder y el posicionamiento. Consecuentemente, 15 de las 18 producciones analizadas muestran algún grado relevante de desplazamiento y una complejización respecto de la representación instrumental que había

resultado predominante en el relevamiento inicial. Estas categorías señalan tendencias predominantes y no deben entenderse como compartimentos excluyentes.

Primer grupo: persistencia de la noción instrumental

En tres respuestas permanece de manera clara la representación inicial. Un estudiante señala, por ejemplo, que antes concebía la lengua como una materia vinculada con las reglas y la escritura correcta y que ahora la entiende como una “herramienta” para comunicarse, expresar ideas, comprender textos y relacionarse con otros. La formulación amplía el campo de funciones atribuidas a la lengua, pero conserva la noción esencial que la concibe como un recurso utilizado por un sujeto para alcanzar determinados fines.

No obstante, la permanencia del componente comunicativo no equivale necesariamente a la persistencia intacta de la representación instrumental. Por ejemplo, una respuesta puede conservar el lexema “herramienta” e incorporar a la vez vínculos, emociones, identidades o variaciones contextuales que estaban ausentes en el relevamiento inicial. Por este motivo, resultó más productivo preguntarse si la comunicación sigue funcionando como definición suficiente que comprobar si determinadas palabras desaparecen del discurso estudiantil.

Segundo grupo: complejización conceptual

Una de las direcciones del desplazamiento se vincula con la incorporación de una concepción sistémica de la lengua. En varias producciones aparecen expresiones como “sistema de signos y convenciones”, “entidad psíquica” o “sistema de signos y reglas que compartimos”. Estas respuestas muestran una complejización respecto de la fórmula inicial que asociaba “lengua” con “herramienta para comunicarse” relacionada con una conceptualización saussureana del objeto. La lengua deja de ser un instrumento individual para presentarse como sistema socialmente compartido, aunque todavía puede permanecer ajena a las relaciones históricas, ideológicas y de poder. Este resultado muestra que las intervenciones no producen un único recorrido: algunos estudiantes pasan de la herramienta al sistema; otros, de la herramienta a la práctica social; otros combinan ambos movimientos.

Un segundo conjunto de respuestas incorpora con mayor claridad dimensiones relativas al contexto, la cultura, las identidades y las relaciones sociales. Un estudiante, que afirmaba que la lengua sirve para comunicarse y transmitir información, la describe ahora como una forma de construir identidad, expresar cultura y emociones, e influir en la manera en que comprendemos a los demás. En otro caso, el estudiante señala que la lengua permite reconocer procedencias, actividades, gustos y opiniones, y relaciona esta comprensión con la experiencia del COIL, donde pudo advertir que “no todos usamos la lengua de la misma manera”.

La diferencia respecto del momento inicial es significativa. Las primeras definiciones tendían a presentar una lengua abstracta, separada de sujetos concretos y situaciones históricas. En las producciones finales empiezan a aparecer comunidades, grupos, pertenencias, contextos y

diferencias en los usos. La lengua ya no se define únicamente por aquello que permite hacer a un individuo, sino también por las relaciones sociales dentro de las cuales adquiere sentido.

Esta distinción obliga a precisar qué se entiende por desplazamiento. La incorporación de una concepción sistémica supone una complejización respecto de la representación instrumental inicial, pero no implica necesariamente una problematización del carácter social e ideológico de los usos lingüísticos. Las respuestas finales evidencian recorridos diferentes: mientras algunos estudiantes se desplazan desde la herramienta hacia el sistema, otros incorporan el contexto, la identidad, la producción de representaciones o el posicionamiento. La secuencia no conduce, por lo tanto, hacia una representación final homogénea.

Tercer grupo: la lengua como construcción

El desplazamiento más próximo a la finalidad de la intervención aparece cuando los estudiantes dejan de concebir la lengua exclusivamente como vehículo de un contenido y empiezan a atribuirle una función en la construcción de los acontecimientos. Identificamos tres tipos de intervenciones: las que asocian la lengua a la construcción de representaciones sociales, las que la vinculan con el posicionamiento o el punto de vista del enunciador, y las que advierten su carácter ideológico.

En el primer caso, una de las respuestas sostiene que la lengua permite construir “diversos relatos sobre un mismo acontecimiento”. Otra fórmula con mayor precisión que la lengua “orienta la interpretación de los acontecimientos mediante la selección de palabras, enfoques y perspectivas”. En estos casos cambia la relación supuesta entre lenguaje y realidad. Ya no se parte de un acontecimiento previamente dado que luego se transmite lingüísticamente de diferentes maneras. La selección discursiva interviene en la manera en que ese acontecimiento se configura para sus destinatarios. Esta transformación es manifiesta en las referencias al trabajo desarrollado durante el COIL, porque la comparación entre discursos argentinos y chilenos obligó a observar cómo distintas denominaciones podían hacer visibles u ocultar responsabilidades y producir interpretaciones diferentes sobre un mismo conjunto de hechos.

En segundo lugar, en un grupo más reducido de respuestas, la reflexión avanza hacia la relación entre elección lingüística y posición del enunciador. Un estudiante afirma que, al analizar el léxico utilizado en diferentes noticias y medios, comprendió que “la elección de una palabra muestra tu posicionamiento”. El interés de esta formulación reside en que ya no se trata simplemente de reconocer que existen varias maneras de expresar una misma idea. Las distintas maneras de nombrar empiezan a ser entendidas como productoras de perspectivas diferentes. De ese modo, la elección léxica pierde su aparente transparencia y pasa a vincularse con el lugar desde el cual se construye el discurso.

Para la formación de comunicadores, este desplazamiento tiene un alcance particular. Reconocer que nombrar implica asumir un punto de vista supone revisar la propia posición

profesional: ya no se trata solo de elegir las palabras más eficaces o correctas, sino también de hacerse responsable por la representación que esas palabras contribuyen a producir.

Por último, la dimensión ideológica aparece también en algunas producciones, aunque de manera menos estable. Una respuesta afirma que la lengua puede actuar como “mecanismo de defensa” y, al mismo tiempo, como instrumento de “manipulación”, dependiendo de quién la utilice. La formulación conserva todavía una concepción voluntarista: la lengua aparece como una herramienta poderosa que alguien puede emplear para producir efectos positivos o negativos. Aunque no se trata de una apropiación de la noción de ideología, introduce una modificación significativa respecto del punto de partida, porque la herramienta ya dejó de ser neutral. Se hace visible una relación entre lenguaje, poder y efectos sobre los otros que estaba ausente en el primer relevamiento.

Este tipo de respuestas permite observar zonas intermedias del proceso de transformación. El desplazamiento de una representación no coincide necesariamente con la incorporación inmediata y completa de otra categoría teórica. Entre ambas pueden aparecer reformulaciones parciales, mezclas y apropiaciones intuitivas.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten interpretar la transformación de las representaciones sobre la lengua desde una perspectiva menos lineal que evita la oposición entre cambio y permanencia. En efecto, las intervenciones no conducen a todos los estudiantes hacia una misma definición de lengua ni eliminan de manera uniforme la dimensión comunicativa. Lo que se modifica es el estatuto de esa representación de la lengua como herramienta, que deja de funcionar como explicación exhaustiva del fenómeno lingüístico.

Considerados en conjunto, los tres momentos reconstruyen un movimiento analítico que va de la transmisión a la denominación y, posteriormente, de la representación al posicionamiento. Esta secuencia no describe un recorrido individual uniforme ni supone que todos los estudiantes alcancen la última instancia. Da cuenta, más bien, de las preguntas que las sucesivas intervenciones fueron incorporando al espacio de reflexión sobre la lengua.

En el primer momento, la relación entre lengua y comunicación prácticamente no se problematizaba. En el segundo, la oposición español/castellano introdujo una primera pregunta acerca de la pretendida equivalencia entre las denominaciones. En el tercero, esa pregunta se trasladó a otros objetos discursivos: qué interpretación construye una palabra, qué responsabilidades distribuye, qué punto de vista hace visible y desde qué posición enuncia quien la elige.

El desplazamiento más significativo no parece residir solo en la incorporación de nuevas propiedades a la definición de lengua. En algunas producciones se modifica la relación presupuesta entre lenguaje y realidad. Mientras en el relevamiento inicial la lengua aparecía

fundamentalmente como un medio que permitía transmitir una realidad anterior al discurso, en las respuestas finales algunos estudiantes reconocen que las elecciones lingüísticas intervienen en la construcción de aquello que se presenta como realidad. Esta diferencia supone pasar de preguntarse cómo transmitir adecuadamente un contenido a interrogar qué versión del acontecimiento se construye al nombrarlo de determinada manera.

Consecuentemente, el resultado central no es la adquisición de una definición alternativa de lengua. La transformación se observa con mayor claridad en el tipo de preguntas que los estudiantes son capaces de formular frente a los discursos. El aprendizaje glotopolítico y metacognitivo no consiste en un reemplazo de definiciones, sino en una modificación de la mirada: de la transparencia inicial a la elección; donde se hablaba de transmisión, aparece la construcción; de una herramienta neutral, empieza a reconocerse una posición.

El COIL resultó especialmente productivo para ese desplazamiento porque obligó a trabajar con discursos reales y con diferencias concretas entre modos de representar un mismo acontecimiento. El contraste entre producciones argentinas y chilenas permitió volver observable algo que, presentado solamente en términos teóricos, podía permanecer abstracto: distintas maneras de nombrar los incendios podían jerarquizar causas diferentes, distribuir responsabilidades de manera desigual y orientar la percepción pública. La posterior producción de una campaña los obligó a invertir la operación analítica: los estudiantes no solo debían reconocer representaciones ajenas, sino decidir qué representación querían construir ellos mismos. La actividad exigía que la pieza final asumiera una posición frente al modo en que el lenguaje construía el problema.

Esto permite también reconsiderar el lugar de la enseñanza de la lengua dentro de una carrera de Comunicación. La experiencia se desarrolló en una asignatura cuya finalidad institucional está vinculada con la alfabetización académica y el uso competente de los recursos lingüísticos. Lejos de constituir un obstáculo, esa condición vuelve visible una tensión productiva. Enseñar a escribir correctamente y enseñar a interrogar las condiciones sociales e ideológicas de la producción discursiva no son objetivos incompatibles. El problema aparece cuando la primera dimensión agota la representación de aquello que significa dominar una lengua.

La formación de comunicadores exige una responsabilidad adicional. Quienes producen discursos públicos no solo seleccionan recursos adecuados para expresar contenidos: participan en la construcción de objetos sociales, identidades, actores, responsabilidades y marcos de interpretación. En ese contexto, una concepción exclusivamente instrumental puede resultar insuficiente porque preserva la ilusión de una separación entre las palabras y aquello que estas representan.

Los datos del tercer momento muestran que esa concepción no desaparece por completo. Tres estudiantes continúan organizando sus respuestas alrededor de la comunicación y otros conservan el vocabulario instrumental aun cuando incorporan dimensiones nuevas. Esta

persistencia no invalida la intervención. Por el contrario, permite observar que las representaciones se transforman de manera desigual y que su modificación no adopta necesariamente la forma de una ruptura. Pueden coexistir antiguas y nuevas significaciones, producirse reacomodamientos parciales o incorporarse categorías que no eliminan inmediatamente los marcos previos. Por este motivo, el indicador más significativo no reside en la desaparición del término herramienta. En las producciones de mayor desplazamiento, la herramienta ha dejado de ser transparente. Los estudiantes comienzan a reconocer que las elecciones lingüísticas construyen relatos, orientan interpretaciones, configuran identidades y expresan posiciones.

Desde esta perspectiva, una intervención pedagógica sobre representaciones sociolingüísticas no necesita producir la sustitución de una representación por otra para resultar significativa. Por el contrario, puede operar desnaturalizando aquello que hasta entonces aparecía como evidente, haciendo disponibles nuevas preguntas y favoreciendo desplazamientos heterogéneos en la relación que los sujetos establecen entre lengua, realidad y producción de sentido. El aprendizaje glotopolítico podría pensarse, entonces, menos como la adquisición de una definición alternativa de lengua que como la posibilidad de formular preguntas que antes no parecían necesarias: por qué un acontecimiento se nombra de determinada manera, qué sentidos habilita esa denominación, qué actores y responsabilidades vuelve visibles y qué posición construye quien la utiliza. Esta parece ser una de las transformaciones más consistentes del recorrido analizado: “la lengua sirve para comunicarse” no deja de ser verdadero para los estudiantes, pero deja de cerrar la pregunta acerca de qué es la lengua.

Esta apertura adquiere una relevancia particular en la formación universitaria de comunicadores. Si sus futuras prácticas profesionales implicarán seleccionar denominaciones, jerarquizar acontecimientos, caracterizar actores y proponer marcos de interpretación, la reflexión sobre el lenguaje no puede quedar restringida al dominio de normas, géneros y procedimientos que garanticen una comunicación eficaz. La experiencia analizada sugiere que esos aprendizajes pueden articularse con una reflexión acerca de las consecuencias sociales de las propias elecciones discursivas. Desde esta perspectiva, incorporar una dimensión glotopolítica a la enseñanza de la lengua no significa abandonar sus objetivos de alfabetización académica, sino ampliar la comprensión de aquello que los estudiantes hacen cuando escriben: no solo producen textos adecuados a determinadas situaciones comunicativas, sino que participan, mediante ellos, en la construcción y circulación de representaciones sobre el mundo social.

CONCLUSIONES

A partir de lo desarrollado en este artículo, se desprenden algunas conclusiones particulares que sintetizamos a continuación.

En primer lugar, este trabajo permite sostener que las representaciones sociolingüísticas de los estudiantes no se transforman por sustitución, sino por desplazamiento a partir del recorrido en las tres etapas. La representación instrumental dominante del corpus inicial fue perdiendo progresivamente su carácter autosuficiente y transparente a medida que se le sumaron preguntas que antes no formaban parte de su horizonte.

En segundo lugar, este trabajo posibilita sostener que ese desplazamiento sigue una progresión reconocible entre los tres momentos de la intervención: de la transmisión a la denominación, y de la denominación a la representación y el posicionamiento. Ahora bien, que el desplazamiento afecte a una minoría de los estudiantes en cada instancia no debilita este argumento; por el contrario, es coherente con una concepción de las representaciones sociolingüísticas como imaginarios sedimentados que no se abandonan ante una intervención puntual, sino que se fisuran en focos localizados y heterogéneos (Baeza, 2023).

En tercer lugar, y en relación directa con lo anterior, el COIL resultó decisivo en esta última fisura, en tanto, fue precisamente en el contraste entre discursos producidos en dos países el que volvió observable desde conocimientos y prácticas situadas que unas mismas denominaciones pueden distribuir responsabilidades de manera desigual y orientar la percepción pública de un mismo acontecimiento. Ahora bien, sostener que el COIL resultó decisivo en este proceso no equivale a proponerlo como una fórmula generalizable ni como una solución en sí misma para la enseñanza de la lengua. De hecho, entendemos, el riesgo de que estas experiencias queden encapsuladas como "momentos especiales" o "actividades diferentes", desconectadas del resto de la formación, en lugar de integrarse a una política sostenida que las enmarque dentro de una secuencia más amplia de prácticas pedagógicas. La experiencia aquí analizada confirma esa premisa: el COIL sobre los incendios no operó de manera aislada, sino como el tercer momento de una secuencia deliberadamente articulada, que ya había trabajado sobre las representaciones de la lengua en dos instancias previas. Es esa articulación —y no el COIL en sí mismo, ni la sola incorporación de la modalidad virtual— la que permitió que el desplazamiento representacional se profundizara y se generalizara hacia otros objetos discursivos.

Finalmente, este recorrido abre una línea de indagación que nos interesa particularmente para investigaciones futuras: la apertura hacia lo multimodal. A lo largo de este trabajo, las representaciones de la lengua se indagaron y se analizaron casi exclusivamente desde el modo verbal —en definiciones escritas, en asociaciones léxicas, en argumentaciones sobre una denominación—, aun cuando, en el primer momento, dos estudiantes ya habían mencionado espontáneamente canales no orales-escritos, como la lengua de señas o el gesto. Resulta

significativo, en este sentido, que la propia secuencia haya culminado, en su tercer momento, en la producción de una pieza necesariamente multimodal a través del COIL: un spot audiovisual o una campaña gráfica, donde la palabra dejaba de ser el único modo de construir sentido. Si bien el objetivo de este no se centró en indagar en alguna relación entre esa apertura temprana y el modo en que los estudiantes construyeron sentido en esas producciones finales, nos interesan futuras investigaciones indaguen la dimensión multimodal de las representaciones sobre la lengua, que comprenda que el significado como resultado de la articulación entre distintos modos semióticos y no como propiedad exclusiva del modo verbal.

REFERENCIAS

- Arnoux, E., y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1–24. <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>
- Bein, R. (2013). Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. En E. Arnoux y S. Nothstein (Eds.), *Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo* (pp. 75–91). Biblos.
- Boyer, H. (1991). *Éléments de sociolinguistique: langue, communication et société*. Dunod.
- Dooly, M., y Vinagre, M. (2021). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- Fairclough, N., y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. A. van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 367–404). Gedisa.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>