

Estudio de caso de narrativas infantiles en videollamadas: Aportes al análisis de interacciones mediadas por tecnología

Case study of children's narratives in videochats: contributions to the analysis of technology-mediated interactions

María Laura Ramírez¹ y Macarena Sol Quiroga².

¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.
<https://orcid.org/0000-0002-4511-9801>. E-mail: ramirezlaura91@hotmail.com

²Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),
Universidad Nacional de Hurlingham (UNaHur), Argentina.
<https://orcid.org/0000-0002-9414-7454>. E-mail: macarenasolquiroga@gmail.com

Subsidios para la realización de este trabajo: “El lenguaje y el discurso en la infancia: oportunidades de desarrollo y aprendizaje en los contextos de los hogares” Directora: Celia Rosemberg, PIP 0702 (2021-2023) Resolución -2021-1639 del CONICET. “El desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional en la primera infancia. Variaciones en función de las experiencias y los contextos en el Área Metropolitana de Buenos Aires”, Directora: Celia Rosemberg. P-UE 2018

Centro Interdisciplinario de Investigaciones
en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET)
Buenos Aires, Argentina

Resumen

El aislamiento social preventivo y obligatorio por la pandemia del SARS-CoV-2 condujo a las familias a buscar alternativas para mantener el vínculo con sus parientes no convivientes. Una de ellas fue la videollamada, cuyo carácter audiovisual habilita nuevas maneras de comunicación (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; McClure y Barr, 2017) que podrían modificar las interacciones en las que adultos/as y niños/as participan y cola-

boran en la construcción de distintos tipos de discursos. La narración constituye una de las primeras y más relevantes formas de discurso en la infancia que permite reconstruir y comunicar la propia experiencia. En este trabajo se realizó un análisis de caso de 31 narrativas que tuvieron lugar en cinco videollamadas en las que participaban una misma niña residente de la Ciudad de Buenos Aires y sus familiares, pertenecientes al corpus “Contextos naturales de interacción en los hogares en los que los/as niños/as usan tempranamente tecnología”¹, a

¹El corpus “Contextos naturales de interacción en los hogares en los que los/as niños/as usan tempranamente tecnología” (autoras: Rosemberg, C.R., Alam, F. Ramirez, L. Lewinsky, V., Sarlé, P., Giordano, C., Franco, A., Ibáñez, M. I., Stein, A., Migdalek, M., Martinez, S., De Benedectis, C., Audisio, C. González Lynn, E.) fue recolectado por el equipo de la Dra. Celia Rosemberg gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, mediante los subsidios PIP 702/21, “El lenguaje y el discurso en la infancia: oportunidades de desarrollo y aprendizaje en los contextos de los hogares” y P-UE 2018, “El desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional en la primera infancia. Variaciones en función de las experiencias y los contextos en el

fin de caracterizar las interacciones que contribuyen a la configuración de las narrativas infantiles en contextos mediados por tecnología. Los resultados mostraron una mayor presencia de narrativas personales y de futuro, frente a pocas de ficción; mientras que estas últimas fueron en su totalidad autorreguladas, la cantidad de narrativas hetero y autorreguladas fue similar para los otros dos tipos de narrativas. Se identificaron distintas estrategias a las que, en el marco de videollamadas, la niña recurrió para participar en la construcción de narrativas.

Palabras clave: narrativas, videollamadas, interacciones mediadas por tecnología, estudio de caso, lenguaje infantil

Abstract

The preventive and compulsory social isolation established in Argentina due to the SARS-CoV-2 pandemic led families to look for alternatives to maintain the bond and communicate with their non-cohabitant relatives. One of these alternatives was the use of videochat. Videochat enables new ways of audiovisual communication (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; McClure & Barr, 2017) that could affect the interactions in which adults and children collaborate in the construction of different types of discourses.

Narratives are one of the first and most relevant forms of discourse, it allows for the reconstruction and communication of one's experience and is one of the ways in which thought is configured. In this work, a case study was conducted of the narratives produced during videochat conversations of a four-year-old girl with non-cohabiting relatives. The aim was to characterize the interactions that help in the configuration of children's narratives during technology-mediated situations. The research question were: (a) how do technology-mediated interactions allow the child to narrate about past and future events and to create fictional narratives?; (b) how does the child participate in the construction of those narrative in the

context of these technology-mediated situations? Five videos of videochat interaction belonging to a single four year old girl were selected from the corpus "Contextos naturales de interacción en los hogares en los que los/as niños/as usan tempranamente tecnología". This corpus gathers different technology-mediated interactions collected during daily activities in the home of children aged 0 to 6 years. First, 31 narratives in which the girl participated were identified. Subsequently, used the constant comparative method was used (Strauss & Corbin, 1998) as well as analysis tools developed within the framework of interactive sociolinguistics (Gumperz, 1982, 1984); also, concepts developed in previous research (Arrúe et al., 2014; Labov, 1972; Rosemberg et al., 2010; Stein et al., 2020) were heuristically recovered to answer the research questions.

Of the 31 narratives produced in the interactions, 14 were related to personal experience, 13 were of future events, and 4 were fiction narratives. Regarding the posed questions, results showed that children do in fact create personal, future and fictional narratives in technology-mediated interactions with adults. Technology also enables children to decide how much they want to participate in interactions: they can lead the narrative, or they can back off to a yes-or-no answer kind of participation. The child relies on the possibility to share visual information, beyond audio, to provide both events and context information. This interactive and multimodal aspect of videochats was also found to enable the girl to turn to present adults both to scaffold her narrative production and to resolve doubts about unknown words. Even though there are methodological limitations to this study, this first approach to narratives in technology-mediated interactions shows the richness that this type of interaction can have for the development of children's language.

Keywords: narratives, video chat, technology-mediated interactions, case study, child language

Área Metropolitana de Buenos Aires", ambos bajo su dirección.

Introducción

El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) decretado en Argentina en marzo de 2020 (Decreto 297/2020) para contener el contagio del SARS-CoV-2 modificó las formas de vinculación entre personas no convivientes. En este contexto, una investigación realizada por el equipo de Comunicación, Política y Seguridad (CPS) del Instituto Gino Germani en el Área Metropolitana de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires reportó que el 48.2 % de los niños y las niñas usaban celulares, tabletas y computadoras por más de 4 horas diarias (Calzado et al., 2020). La Sociedad Argentina de Pediatría (2020) señaló la digitalización de las relaciones sociales como uno de los motivos del incremento de horas del uso de pantallas, más allá del entretenimiento y las necesidades educativas.

En esta línea, el informe del CPS refirió que el 49.1 % de sus participantes comenzaron a realizar videollamadas a partir del establecimiento del ASPO, esto da cuenta de la proliferación de este tipo de tecnologías. Numerosos trabajos han señalado que las videollamadas se diferencian de las llamadas telefónicas por su carácter audiovisual, que habilita nuevas maneras de comunicación (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; McClure y Barr, 2017). Esto podría modificar las interacciones en las que niños y niñas colaboran con otras personas en la construcción de distintos tipos de discursos.

Los modelos psicolingüísticos actuales (Nelson, 1996, 2007; Tomasello, 2003) que retoman los enfoques socioculturales (Vigotsky, 1964) plantean una interdependencia entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico. Ambos se dan en el marco de la interacción social con la mediación de las herramientas culturales que la comunidad les provee (Borzzone y Rosemberg, 2000; Nelson, 1996; Tomasello, 2007).

Desde esta perspectiva, el desarrollo del lenguaje implica la adquisición de la compe-

tencia comunicativa, esto es, la habilidad de usar el lenguaje con distintos objetivos en distintas circunstancias (Gumperz, 1982). Estos usos del lenguaje se ven enriquecidos por distintas estrategias adultas que apoyan el desarrollo lingüístico. Por ejemplo, colaboran en la especificación del vocabulario por medio de la reconceptualización de los conceptos, la denominación de los elementos presentes, el ajuste, la generalización y la expansión de las definiciones infantiles, y la ejemplificación (Rosemberg y Manrique, 2007; Menti y Rosemberg, 2013). El uso de un vocabulario más específico se retroalimenta a partir de la construcción de formas discursivas cada vez más complejas.

Estas interacciones tempranas crean una matriz para el desarrollo lingüístico infantil, en la que tienen lugar las primeras producciones discursivas complejas, como las narraciones –secuencias de eventos organizados en un marco espaciotemporal–, las explicaciones –secuencias en las que un hablante da cuenta de un fenómeno que el otro desconoce– y las argumentaciones –secuencias en las que se oponen puntos de vista que requieren fundamentación (Stein et al. 2020).

Uccelli (2009) define las narrativas como una unidad discursiva conformada por al menos dos emisiones contiguas temáticamente relacionadas que refieren a un evento desplazado en el tiempo. Estas emisiones, retomando la adaptación de Peterson y McCabe (1983) del trabajo de Labov (1972), pueden estar vinculadas a los eventos (acciones que desarrollan el relato), con el contexto (*setting*) (información referencial acerca de los personajes, el contexto temporo-espacial e información general) o con las evaluaciones (perspectiva de quien narra acerca de lo que está narrando). Este tipo de discurso cumple un rol clave en la organización de la memoria y del pensamiento (Nelson, 1996). Al tiempo que construyen estos discursos más complejos, niños y niñas comienzan a utilizar el lenguaje para codificar su experiencia más allá de lo inmediato, principalmente en formato narrativo.

Esto les permite integrar modelos mentales del funcionamiento del mundo (Rosemberg y Borzone de Manrique, 1998).

Un aspecto central de las narrativas es la temporalidad (Labov y Waletzky, 1997), en ese sentido, la literatura sobre narrativas las ha clasificado en narrativas de experiencia personal o de futuro, en función de la ubicación temporal de los eventos narrados, o de ficción, en el marco de cuentos o de juegos (Labov, 1972). Las narrativas de experiencia personal se construyen a partir de la identificación por parte del niño o la niña de eventos únicos que se alejan de su cotidianidad y le permiten enfocarse en aquello que cambia. Este tipo de narrativa implica una descontextualización que debe ser expresada con nuevos recursos lingüísticos que muestran el desplazamiento temporal (Sebastian y Slobin, 1994; Uccelli, 2009). Ese mismo reconocimiento de lo cotidiano es lo que le permite al niño o a la niña, a partir de los 3 años, anticiparse a lo que podrá ocurrir, lo que da lugar a la construcción de narrativas de futuro (Sachs, 1983; Nelson, 1989; Atance y O'Neill, 2005). Las narrativas de ficción, por su parte, suelen implicar el planteo de una escena, una serie de episodios que pueden desencadenar eventos, reacciones internas y consecuencias por parte de los personajes.

Dominar estas formas discursivas es un aspecto fundamental en el proceso alfabetizador, ya que les permite a los niños y las niñas apropiarse de la diversidad de géneros que circulan en su comunidad (Stein et al., 2020). Por ejemplo, la producción de narrativas organizadas de forma clara está asociada con ciertas prácticas escolares de la cultura escrita como la lectura de cuentos (Carmioli et al., 2020). En esta línea, algunas investigaciones han encontrado que la habilidad narrativa temprana es un predictor de la lectoescritura durante la escuela primaria y secundaria (Griffin et al., 2004; Suggate et al., 2018).

No obstante, existe una gran variabilidad entre niños y niñas en cuanto al dominio de los recursos expresivos: muchos de los textos

que producen se comprenden gracias al conocimiento del mundo del observador o bien a la interpretación de la situación comunicativa (Borzone y Rosemberg, 2000). Además, dado que el desarrollo de estas formas discursivas emerge a partir de la interacción social, los niños y las niñas generan narrativas con características acordes a las estructuras valoradas por sus comunidades (Carmioli et al., 2020). Por esto, estudiar los contextos naturales es una herramienta enriquecedora para comprender el desarrollo lingüístico infantil.

En este trabajo se realizó un análisis de caso de carácter exploratorio de las narrativas producidas en las videollamadas de una niña argentina de cuatro años con parientes no convivientes durante el ASPO. El objetivo es caracterizar las interacciones que contribuyen a la configuración de las narrativas infantiles en el marco de situaciones mediadas por tecnología.

El lenguaje en el contexto de las narrativas

Alrededor de los 2 años, cuando comienzan a combinar palabras, los niños y las niñas logran, en el marco de interacciones con otras personas, realizar sus primeras narrativas (Vygotsky, 1978); el aprendizaje de las distintas tramas discursivas está íntimamente ligado a los tipos de interacciones de las que participan. Con el andamiaje adulto que, mediante preguntas y comentarios, guía en la estructuración del relato (Fivush y Fromhoff, 1988; Peterson y McCabe, 1994), los niños y las niñas comienzan a verbalizar esos guiones en relatos de la vida cotidiana. Por un lado, gracias a este andamiaje les es posible recordar qué sucedió y cómo se desencadenaron los hechos e insertarlos en un contexto espacial y temporal (Rosemberg et al., 2010). Por el otro, distintos trabajos han reportado una relación entre el estilo del andamiaje materno en el marco de conversaciones acerca de eventos pasados y distintas habilidades lingüísticas infantiles como la comprensión de historias

(Leyva et al., 2012; Reese, 1995; Sparks y Reese, 2013).

El uso del lenguaje parece variar también en función del tipo de narración construida. Distintos trabajos han señalado que el lenguaje utilizado por las madres durante las narrativas de futuro suele ser más complejo que el que se suele usar en las narrativas de experiencia personal, porque apunta a un lenguaje hipotético que el niño o la niña todavía está adquiriendo (Hudson, 2002), y este tipo de narrativas da lugar a diferencias entre grupos (Rosemberg et al., 2016). En relación con esto, Stein (2015) encuentra que son las narrativas de experiencia personal las que más parecen facilitar la participación infantil en la construcción de la trama discursiva.

Algunos trabajos que analizaron las intervenciones maternas en el marco de la construcción compartida de narrativas identificaron, para una población norteamericana de clase media, dos estilos maternos de conversación: un estilo repetitivo y otro elaborativo (Fivush y Fromhoff, 1988). Las madres con un estilo elaborativo acompañan el punto de vista de sus hijos e hijas mediante preguntas abiertas y afirmaciones, y agregan información para enriquecer el recuerdo infantil. En cambio, las madres con un estilo repetitivo brindan poca información adicional, realizan pocas preguntas abiertas y suelen repetir preguntas ya formuladas (Fivush y Fromhoff, 1988; Fivush y Reese, 2002). Sin embargo, estudios comparativos con poblaciones de distintos países de América Latina pusieron de manifiesto diferencias con lo reportado para la población norteamericana. Estos trabajos han dado cuenta de que en las poblaciones latinas las madres intervienen en favor de incentivar la conversación y dar lugar a compartir su propia experiencia, mientras que en las poblaciones sajonas las madres parecían más enfocadas en los aspectos organizativos de la narrativa: participaban más en la construcción de las narrativas, buscaban que los niños y niñas se centraran en un solo evento y que pudieran organizar la información relevante

(Carmioli et al., 2020; Melzi, 2000). Distintos trabajos han dado cuenta de cómo la relación entre las intervenciones maternas e infantiles es bidireccional: mientras la madre se ajusta a las habilidades infantiles, los niños y las niñas responden de forma distinta según el andamiaje materno (Peterson y McCabe, 1992). Así, por ejemplo, un estudio sobre interacciones diádicas entre madres latinas y sus hijos e hijas en edad preescolar ha dado cuenta de que los diferentes usos de elaboraciones por parte de las madres se podían predecir por las habilidades lingüísticas y para narrar historias de los niños y las niñas (Schick, Melzi y Obregón, 2017) y viceversa.

En Argentina, diversos estudios han analizado la construcción de narrativas en el marco de conversaciones en entornos naturales. Por ejemplo, Stein (2015) estudió longitudinalmente narrativas producidas colaborativamente entre niños y niñas y sus distintos interlocutores en situaciones de lectura y durante la narración de eventos pasados y futuros. Al analizar la participación infantil, observó que había una mayor participación en las narrativas de pasado y de futuro: en ellas, los niños y las niñas aportaban información vinculada tanto a los eventos como al contexto. En cambio, la información evaluativa era mayor en las situaciones de lectura y de eventos pasados que en las narrativas de futuro.

Al estudiar las narrativas que niños y niñas de entre 4 y 5 años de edad producían en interacciones naturales en hogares en barrios urbano-marginados, Rosemberg et al. (2010) identificaron los distintos grados de participación de los niños y las niñas en la construcción de estas narrativas en su cotidianidad. Distinguieron entre narrativas heterorreguladas (el interlocutor además de proponer el tema de la narración la dirige) y autorreguladas (los niños y las niñas inician y dirigen la narración con mayor o menor participación de sus interlocutores). Por otro lado, también reportaron que la mayoría de las narrativas autorreguladas aportaban al desarrollo del intercambio verbal, lo que daba cuenta de la capacidad de

los niños y las niñas para ser conversadores contingentes. El 36 % de las narrativas vinculadas con la conversación estaba temáticamente relacionado y el 28 % estaba anclado en otras narrativas.

En el marco de un trabajo semiexperimental, Alam (2015) observó también las distintas formas de contribuir en la construcción de narrativas de experiencia personal en el marco de interacciones entre niños o niñas. En estas situaciones participaban duplas conformadas por un niño o una niña de 4 años y otro u otra de 12 años. A partir del estudio de sus intervenciones verbales, gestos y sus actitudes proxémicas, se identificaron distintos roles tanto para los niños y las niñas más grandes como para los y las de menor edad. Se definieron tres tipos de roles en función de su participación en la narración: tutor—cuando empleaban diversas estrategias de intervención tanto verbales como gestuales para andamiar las intervenciones de su pareja—, narrador—cuando aportaban verbalmente la secuencia narrativa en sí— y audiencia—cuando solamente mostraban interés con su mirada pero no realizaban aportes. A su vez, se señaló que estos roles no eran fijos y podían ir variando a lo largo de la situación.

De forma similar, otros autores han señalado que, para poder participar en la construcción de narrativas con otras personas, niños y niñas no solo recurren a estrategias verbales, sino también a gestos. En este sentido, Demir et al. (2014) destacaron la importancia de atender a los gestos que niños y niñas usan para la elaboración de narrativas en su interacción con otras personas. Al trabajar sobre la construcción de narrativas a partir de imágenes en niños y niñas de 5 años, concluyó que es posible no solo motivarlos a contar, sino también a mostrar. De esta manera, se observó que, como ya se había reportado en otros trabajos, el uso de gestos les permite a los niños y a las niñas destacar información nueva o no accesible para el interlocutor y establecer referentes discursivos en el espacio que sirvan para construir vínculos de correferencialidad.

A su vez, los trabajos que han estudiado el discurso narrativo en el marco de las conversaciones naturales en las que participan niños y niñas de 4 años observaron que estos utilizan las narrativas con distintas funciones, por ejemplo para argumentar una postura (Arrúe et al., 2014). En las situaciones familiares de comida, narraciones, explicaciones y argumentaciones se emplean convergentemente: las narraciones fueron las que aparecieron de forma más frecuente y las que también más frecuentemente contenían otras formas discursivas incrustadas (Stein et al., 2020). De esta manera, por su extendida presencia en el marco de las conversaciones cotidianas, así como los diversos usos que de esas secuencias hacen en su interacción cotidiana, las narrativas son un tema central de interés en el estudio del desarrollo cognitivo infantil. El ASPO generó cambios en las dinámicas interaccionales de las familias, lo cual abre el espacio para analizar esta trama discursiva en el marco de un contexto novedoso.

Las interacciones mediadas por tecnología: las videollamadas

Si bien múltiples trabajos han estudiado la forma en la que se construyen y estructuran las narrativas en interacciones presenciales, el contexto de la proliferación de la pandemia del COVID-19 y las medidas sanitarias empleadas para afrontarlo han dado lugar a la utilización cada vez más habitual de la tecnología para mantener los lazos familiares y comunales. El Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC, 2021) indicó que para el cuarto trimestre del 2020 el 63.8 % de los hogares urbanos tenían acceso a una computadora y el 90 % tenía acceso a internet. Particularmente, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 92.2 % de la población de 4 años o más tenía acceso a internet, el 65.9 % a una computadora y el 93.1 % a un celular. Estas estadísticas indican que la tecnología tiene una presencia fuerte en

estas poblaciones y que ofrece nuevas posibilidades de comunicación que permiten nuevas formas de interacción más allá del teléfono. Entre ellas, la que ha ganado relevancia ha sido la videollamada o videoconferencia con herramientas como Skype, Zoom, Google Meet o WhatsApp.

Distintos trabajos han referido a las diferencias entre las videollamadas y las llamadas telefónicas. En primer lugar, el uso de internet reduce los costos y de esta forma habilita duraciones más extensas, pero también depende de la calidad de la conexión, la cual no siempre es estable y puede dar lugar a interferencias. En segundo lugar, incorpora información visual y brinda un panorama más amplio del contexto físico en el que las personas se encuentran. Las interacciones por videollamada, al brindar la posibilidad de poner en juego información no verbal, resultan más motivantes y cautivadoras para los niños y las niñas pequeños quienes pueden hacer gestos o mostrar elementos para direccionar la atención de sus interlocutores y no depender exclusivamente de la información verbal cuando aún no tienen un gran dominio lingüístico (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Matsumoto et al., 2021; McClure y Barr, 2017; Tarasuik y Kaufman, 2017). Esto supone una gran ventaja frente a las llamadas telefónicas en las que los niños y las niñas menores a 5 años tendían a señalar elementos o gesticular sin tener en cuenta que su interlocutor no podía ver lo que estaban haciendo (Ballagas et al., 2009). Asimismo, quienes se encuentran junto a ellos o ellas pueden escuchar lo que sucede a ambos lados de la línea, lo cual permite que más participantes formen parte de la interacción. Esto redundando en un doble beneficio: por un lado, les brinda a los niños y las niñas la posibilidad de “entrar y salir” de la conversación, variando su nivel de participación en función de su propio interés (Ames et al., 2010); por el otro, posibilita un mayor andamiaje por parte del adulto o adulta presente. La persona adulta puede cumplir distintos roles en el desarrollo de la conversación: puede mediar cuando haya fallas en la

conexión (McClure y Barr, 2017), reiterar las preguntas de las personas al otro lado de la línea (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Busch, 2018; McClure y Barr, 2017) y propiciar la conversación mediante la propuesta de temas (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Busch, 2018). Esto último acerca más las conversaciones por videollamada a lo que ocurre en la presencialidad. En oposición a esto, en los llamados telefónicos los niños y las niñas deben aprender un ritmo de interacción distinto, ya que se trata de interacciones uno a uno y limitadas a información verbal; esto puede inhibir a los niños y las niñas de forma tal que regresen a un estadio de responder “sí” o “no” (Ballagas et al., 2009).

Al momento de estudiar el contenido de las llamadas, Forghani y Neustaedter (2014) observaron que los niños y las niñas menores de 5 años tendían a centrarse en eventos del pasado reciente o en actividades cotidianas, mientras que quienes eran mayores de esa edad referían a eventos más alejados en el tiempo. A su vez, en el marco de estas videollamadas, sus abuelos y abuelas les preguntaban acerca de nuevas habilidades. Las conversaciones también giraban en torno a eventos inusuales, en las que sus abuelos y abuelas les relataban tanto historias ficticias como reales.

Pese a la riqueza de la información existente acerca de las videollamadas y sus aspectos positivos y negativos, la mayoría de los estudios señalados fueron realizados por medio de entrevistas y no de la observación directa de interacciones naturales, lo cual puede implicar una confusión entre lo que las personas perciben de sus propias interacciones y lo que verdaderamente ocurre.

Por ello, en este trabajo de carácter exploratorio se realizó un análisis de caso de las narrativas producidas en las videollamadas de una niña de 4 años con parientes no convivientes. El objetivo, a partir de las características reportadas en la literatura para narrativas presenciales, es estudiar las narrativas infantiles en el marco de interacciones mediadas por tecnología. Se buscó dar cuenta a las

siguientes preguntas:

- 1) ¿De qué manera las interacciones mediadas por tecnología habilitan a la niña a narrar acerca de hechos pasados (narrativas personales), planificar eventos futuros (narrativas de futuro) y construir narrativas ficcionales?
- 2) ¿Cómo es la participación de la niña en la construcción de las narrativas en el marco de estas situaciones mediadas por tecnología?

Método

Corpus

En el marco de un proyecto mayor destinado a estudiar el desarrollo del lenguaje y el discurso en contextos de crianza en los que el desarrollo tiene lugar, a partir del ASPO decretado en Argentina (Decreto 297/2020) en marzo de 2020, se conformó el corpus "Contextos naturales de interacción en los hogares en los que los/as niños/as usan tempranamente tecnología". Para ello, se contactó a distintas familias en las que había niños y niñas de 0 a 6 años de edad para pedirles que registraran en sus hogares interacciones en las que se empleara la tecnología. A fin de realizar este estudio de caso, se seleccionaron cinco videollamadas de distinta duración (total: 30:07 minutos) entre Dani, una niña de 4 años, y distintos familiares no convivientes.

Procedimiento de obtención de la información empírica

Las familias fueron contactadas por distintas integrantes del equipo de investi-

gación. Siguiendo los lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006), los padres y las madres firmaron un consentimiento informado en el que se garantiza la confidencialidad y anonimato de la información, así como la posibilidad de retirarse de la investigación siempre que lo quisieran. Se solicitó a las familias que filmaran situaciones naturales de los niños y las niñas empleando la tecnología. Estas grabaciones fueron realizadas por alguna de las personas convivientes por medio de sus celulares o cámaras de video.

Las filmaciones fueron transcritas con el programa ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008) que permite el procesamiento y la codificación de videos. Se creó una tira independiente para la transcripción del habla de cada uno de los participantes de la interacción y otra para el registro de la información no verbal: gestos, movimientos, etc. Tanto los nombres de la niña como de sus familiares fueron modificados para resguardar su identidad.

Identificación de las unidades narrativas

Siguiendo a Uccelli (2009), por medio de una nueva tira independiente las dos autoras identificaron todas las narrativas de las que la niña participaba en estas videollamadas con familiares. Ambas autoras revisaron las cinco transcripciones y llegaron a acuerdos en torno a estas. En la Tabla 1 se presenta la información detallada de la duración de cada video y de la cantidad de participantes presentes y virtuales.

Tabla 1.

Información de duración y cantidad de participantes por video

Número de video	Duración (minutos)	Cantidad de personas presencialmente ¹	Cantidad personas virtualmente	
			adultos/as	niños/as ²
Video 1	9.07	2	2	1
Video 2	1.53	1	1	0
Video 3	3.50	1	1	1
Video 4	11.22	1	1	0
Video 5	3.55	1	2	0

¹No se incluye a la niña foco de este estudio.

Procedimiento de análisis

Luego de la identificación de todas las secuencias narrativas, se empleó de forma articulada el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 1998), herramientas de análisis desarrolladas en el marco de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, 1984), y se recuperaron de modo heurístico nociones desarrolladas en investiga-

ciones antecedentes que dieran cuenta de las siguientes dimensiones de análisis, dos de ellas centradas en la narrativa como un todo y una enfocada en los enunciados que la componen. En la Tabla 2 se presentan las categorías de análisis empleadas para atender a la construcción de la narrativa como un todo y que fueron empleadas para dar cuenta de una descripción general de la muestra.

Tabla 2.

Categorías de análisis

Categoría	Clasificación	Descripción
Tipo de narrativa	Personal	Se reconstruyen hechos pasados vividos por el narrador (Sebastian y Slobin, 1994; Uccelli, 2009)
	Futuro	Se planifica un curso de acción (Sachs, 1983; Nelson, 1989; Atance y O'Neill, 2005)
	Ficción	Implican el planteo de una escena inventada o no real, la elaboración de una serie de episodios que desencadenan eventos, reacciones internas y consecuencias.

Formas de regulación Rosemberg et al. (2010)	Narrativas autorreguladas	La niña aportaba por lo menos un evento de la narrativa.
	Narrativas heterorreguladas	La niña colaboraba con la narrativa respondiendo preguntas, pero no aportaba ningún evento a esta.

En la Tabla 3 se presentan las categorías de análisis empleadas para atender a la contribución que cada enunciado, tanto infantil como adulto, hacía a la estructura narrativa. Estas categorías se retoman en el segundo apartado

de resultados para dar cuenta de cómo la niña colabora en la construcción de la narrativa. Para esto, se retomó la adaptación de Uccelli (2009) a la propuesta de Peterson y McCabe (1983).

Tabla 3.
Categorías de análisis

Categoría	Componentes	Descripción
Estructura narrativa	Cláusulas de evento	Incluyen acciones que permiten el desarrollo de la narrativa
	Cláusulas de contexto	Brindan información sobre los personajes y el escenario
	Cláusulas evaluativas	Expresan la perspectiva de los participantes de la interacción acerca de lo narrado

Resultados y discusión

Descripción general de las narrativas identificadas en el corpus

Luego de la clasificación, se estimó la cantidad de narrativas de cada tipo en cada

uno de los videos y el tipo de regulación de cada narrativa. En estas cinco videollamadas se identificaron en total 14 narrativas de experiencia personal, 13 de futuro y 4 de ficción. En la Tabla 4 se da cuenta de los valores para la muestra trabajada.

Tabla 4.
Cantidad de narrativas según tipo y regulación por videograbación

Video	Tipo de narrativa	Tipo de regulación		Total
		Heterorregulada	Autorregulada	
Video 1	personal	-	3	3
	futuro	4	1	5
	ficción	-	-	-

Video	Tipo de narrativa	Tipo de regulación		Total
		Heterorregulada	Autorregulada	
Video 2	personal	1	2	3
	futuro	-	1	1
	ficción	-	-	-
Video 3	personal	2	-	2
	futuro	3	-	3
	ficción	-	-	-
Video 4	personal	3	2	5
	futuro	1	1	2
	ficción	-	4	4
Video 5	personal	1	-	1
	futuro	-	2	2
	ficción	-	-	-
Total		15	16	31

Mientras que la cantidad de narrativas de futuro (13) y personales (14) es similar y ambos tipos se encuentran presentes en todas las grabaciones, estas superan ampliamente la cantidad de narrativas de ficción (4). Se interpreta que esto puede estar relacionado con la metodología de recolección del corpus: así, el hecho de que las narrativas analizadas se hayan producido en videollamadas cotidianas entre familiares en el marco del ASPO puede ser la razón por la cual la mayoría de las narrativas se centraba en relatar experiencias personales o dar cuenta de acciones futuras con los propios participantes como protagonistas y explicar la baja presencia de narrativas de ficción.

Por su parte, las narrativas de ficción se produjeron en el marco de una única interacción. En ella, la tía de la niña le pide que le cuente las historias de los libros que tiene sobre la mesa. Mientras las narrativas personales y de futuro producidas en el marco de estas interacciones son tanto heterorreguladas

como autorreguladas, las narrativas de ficción producidas durante esta conversación fueron todas autorreguladas.

Como señalan Forghani y Neustaedter (2014), en la presente muestra también se encontraron narrativas personales que refieren a eventos pasados recientes y narrativas de ficción. Sin embargo, dos elementos resultan particularmente relevantes. Por un lado, en este corpus las narrativas de ficción son autorreguladas y es la niña quien, como se ve en el próximo apartado, lleva la “voz cantante” en la narración y no la adulta con la que interactúa como se encontró en su trabajo. Por otro lado, algo no reportado por estos autores e identificado en este corpus es la presencia de narrativas de futuro en las que, junto con otras personas, la niña planifica o refiere a futuros cursos de acción.

Análisis de las narrativas

En el siguiente apartado, se analiza e ilustra

la participación de la niña en la construcción de las narrativas a partir de ejemplos de las videollamadas abordadas para este estudio de caso. En un primer apartado, el análisis se centra en atender cualitativamente la forma en que la niña contribuye a la construcción de la narrativa aportando a sus distintos componentes por medio de estrategias verbales y no verbales. Para esto, se retomaron las categorías presentadas en el apartado de Metodología, tanto para las formas de regulación de la narrativa (Rosemberg et al., 2010) como para la contribución de los enunciados realizados especialmente por la niña a la estructura narrativa (Uccelli, 2009). En el segundo apartado, observamos cómo, en el marco de estas narrativas, la niña hace uso de las posibilidades de las videollamadas cuando se enfrenta a palabras que no conoce, dando lugar a estrategias adultas para la explicación de vocabulario nuevo. Los resultados de este análisis son puestos en relación con la literatura antecedente.

Participación infantil en la regulación y construcción de la narrativa

Tal como se puede observar en la Tabla 2, la construcción de las narrativas en videollamadas se realiza con distintos tipos de regulaciones: en algunos casos, la participación de la niña se ve caracterizada por una mayor agentividad (narrativas autorreguladas), en otros, son sus interlocutores quienes ocupan un rol más preponderante en la construcción de la narrativa (narrativas heterorreguladas). Uccelli (2009) señala que las narrativas son una unidad discursiva conformada por emisiones temáticamente relacionadas que refieren a un evento desplazado en el tiempo y donde las cláusulas que las componen pueden aportar a diferentes partes de la estructura narrativa: cláusulas de eventos, de contexto y de evaluación (Tabla 3). En este sentido resulta interesante ver cómo en el marco de las interacciones mediadas por tecnología la niña aporta a la narrativa con cláusulas que

refieren a distintas partes de su estructura.

En el Ejemplo 1 nos encontramos con una narrativa autorregulada cuyos diferentes componentes son aportados por distintos participantes. Durante esta videollamada, la tía —quien participa virtualmente— introduce un nuevo tema de conversación, para lo cual realiza una pregunta que condensa el tema propuesto [2], y le pide a la niña que lo desarrolle [3]. A partir de esta propuesta, Dani introduce una acción [6], es decir, una cláusula de evento. Por último, la tía cierra la narrativa con una cláusula evaluativa que resulta ambigua respecto a si se refiere al monopatín o a la situación que le fue relatada [10].

Ejemplo 1.

Dani se encuentra en su casa junto a su papá y su mamá (quienes están filmando y no son registrados por la cámara) hablando por videollamada con su tía. La videollamada se realiza por un teléfono celular que la niña alternativamente toma en sus manos y deja a cargo de su papá.

1. TÍA: escuchame una cosa Dani.
2. TÍA: ¿y cómo anda el abuelo, la abuela?
3. TÍA: contame un poco.
4. TÍA: ¿los viste estos días?
5. DANI: sí.
6. DANI: y me trajeron mi monopatín.
7. TÍA: nooo, a verlo.
8. DANI: mirá.
[enfoca con el celular]
9. DANI: ahí está.
10. TÍA: ay, ¡me encanta!

De esta manera, a partir de pedidos explícitos de su tía, la niña recupera las cláusulas de contexto brindadas por esta e introduce verbalmente una cláusula de evento.

En línea con lo que han reportado otros autores en el marco de interacciones por videollamada, la niña de esta muestra también emplea el celular para dirigir la mirada y atención adulta. Tal como señaló Busch (2018) en

su trabajo, ella hace uso de las posibilidades multimodales que la videollamada le brinda, con el objetivo de compartir el foco de atención con otras personas. Podemos observar esto en el Ejemplo 1, en el que la niña emplea el celular para mostrarle el monopatín a su tía, pero también en el Ejemplo 2. Durante esta segunda situación, la niña acompaña la narración de sus libros de cuentos direccionando el celular para mostrarle las imágenes a su interlocutora.

Ejemplo 2.

En el marco de una videollamada con su tía, Dani le narra las historias de unos libros de cuentos que tiene en una mesita delante suyo. La madre filma pero no interviene en la interacción. La niña usa el teléfono para mostrarle las imágenes a su tía.

1. DANI: y... y mirá.
2. DANI: el cuento es Blancanieves.
3. TÍA: ah, ese es de Blancanieves, a ver, contame un poquito.
4. DANI: había una vez, un día... hace mucho, mucho tiempo, había... una princesa xxx².
[la niña enfoca las imágenes del libro con el celular y a su vez las señala]
5. TÍA: sí, la veo muy bien, sí.
6. DANI: ¡y mirá!
[la niña muestra las imágenes enfocando con el celular]
7. TÍA: ¿y entonces?
8. DANI: el príncipe y la princesa.
9. TÍA: ajá.
10. DANI: xxx
11. TÍA: ¿y qué pasó entonces?
12. DANI: rescató a un príncipe, y había...
13. TÍA: ¡qué lindo!
14. DANI: y había un pajarito.
15. TÍA: ajá.
16. TÍA: me encanta ese cuento.
17. DANI: y mirá ese.

18. DANI: ¡y mirá!
[la niña muestra con su celular]
19. TÍA: ¡una bruja!
20. DANI: ¡sí!
21. TÍA: ¡uy!
22. DANI: ¡una manzana bruja!
23. TÍA: una manzana bruja también, sí.
24. DANI: sí.
25. DANI: ¡y mirá!
26. TÍA: ¡Guau! ¡me asusta!
[se ríe]
27. DANI: sí.
28. DANI: y colorín colorado, este cuento ¡se ha terminado!

En el Ejemplo 2, la niña se apoya en las imágenes para introducir tanto información vinculada con las acciones [4] como con los personajes [18]. De esta manera, por medio de la cámara del celular, brinda información que sin esta posibilidad audiovisual de las videollamadas debería verbalizar mediante cláusulas de eventos y de contexto. Este uso de la cámara para hacer foco se encuentra en línea con lo hallado por Demir et al. (2014) para los gestos en interacciones personales. Así, la niña hace uso de las posibilidades que brinda el celular para dar continuidad a su narrativa y tener una participación más activa en esta. Este uso de la información visual ya había sido reportado para interacciones durante videollamadas en las que la cámara se encontraba mayormente fija (Ames et al., 2010; Forghani y Neustaedter, 2014); de esta forma, podemos pensar que el celular, si bien aporta por su tamaño un campo visual más limitado, brindaría nuevas posibilidades de manipulación que niños y niñas pequeñas pueden aprovechar. Esto le permite a Dani tener una participación más activa y que la regulación de la narrativa no recaiga exclusivamente sobre la persona adulta con la que interactúa. Al igual que en el Ejemplo 2, en el Ejemplo 3, la niña participa activamente de la regulación de la narrativa.

En este tercer ejemplo, Dani construye

²Los "xxx" refieren a palabras que no fueron comprendidas.

la narrativa de forma autorregulada con su madrina, quien desde la virtualidad propone un tema de conversación [1;2], y la niña colabora con ella aportando una cláusula de evento [3]. Luego, como reportara Alam (2015) en interacciones entre niños y niñas de distintas edades, los roles cambian, y la narrativa pasa a estar regulada por la adulta. La niña parece realizar una propuesta de cambio de tema [14] que no es reconocida por su madrina, su participación se vuelve mucho más pasiva y se limita a responder sin mayor reelaboración a los turnos de habla: repite lo que dijo [17] o solo afirma [16, 20, 22, 24]. Al ver limitada su capacidad de direccionar la conversación, la niña parecería inhibirse y recurrir al tipo de respuestas sí/no que han sido reportadas para llamadas telefónicas (Ballagas et al., 2009).

Ejemplo 3.

Dani mantiene una videollamada por celular con su madrina. La niña se encuentra sentada junto a la perra de sus abuelos, Pepa, que ha ido de visita. Su madre, si bien está presente filmando, no participa de la interacción.

1. MADRINA: bueno, ¿me contás de Pepa?
2. MADRINA: Dani, ¿por qué está Pepa en tu casa?
3. DANI: porque sí, porque me vino a dar una visita.
4. MADRINA: ah ¡vino de visitas! ¿Y hasta cuándo se queda?
5. DANI: xxx.
6. MADRINA: ¿se queda a dormir o se va después?
7. DANI: se va después.
8. DANI: se va a dormir.
9. MADRINA: ah, se va.
10. MADRINA: no se va a quedar a dormir con vos, xxx.
11. DANI: y mirá qué, mirá qué linda.
12. MADRINA: tiene un collar rojo Pepa, me encanta.
13. DANI: sí.

14. DANI: sí, ya xxx unas caritas.
15. MADRINA: creció mucho Pepa en todo este tiempo que no la vi.
16. DANI: sí.
17. MADRINA: como vos y como yo.
18. DANI: sí, como vos y como yo.
19. MADRINA: ujum.
20. DANI: sí.
21. MADRINA: y se cortó el pelo como vos.
22. DANI: sí.
23. MADRINA: estamos hermosas todas ahora.
24. DANI: sí.

En el Ejemplo 4, vemos cómo para participar de la interacción, la niña recurre a los adultos y las adultas con los que se encuentra presencialmente para que andamien su participación en la narrativa. En este ejemplo en el que se encuentran hablando de los zooms del jardín, cuando su tía menciona que su prima va a jugar al bingo, Dani mira a su mamá, quien estaba participando de la videollamada. Ella, al reconocer la intención infantil, interviene introduciendo una cláusula de evento a una narrativa asociada temáticamente [19] que la niña repite [20].

Ejemplo 4.

En el marco de la misma situación de los ejemplos 4 y 5, la mamá de Dani le pregunta a la prima de la niña, Maru, cuándo va a tener zoom del jardín. Como la niña no parece escucharla, Dani toma el celular y se acerca a la cámara para repetir la pregunta de su madre

1. DANI: sí, yo también mañana voy a hacer el zoom.
2. TÍA: a la mañana y a la tarde.
3. TÍA: vos cuándo, ¿a qué hora tenés, Dani, mañana?
4. TÍA: ¿tenés más de uno o uno?
5. DANI: uno.
6. TÍA: ah, está bien.
7. TÍA: claro, mejor.
8. TÍA: porque nosotros tenemos dos

pero vamos a ver.

9. MAMÁ: mañana tiene de taller.
10. DANI: de taller.
11. TÍA: ah muy bien.
12. TÍA: ¿mañana sabés qué va a jugar Maga?
13. TÍA: al bingo en el zoom de la mañana.
[Dani levanta la mirada a mira a su papá y su mamá]
14. MAMÁ: ella jugó ayer al bingo.
15. DANI: sí, yo también jugué ayer al bingo.
16. MAMÁ: tuvo bingo.
17. DANI: sí.
18. TÍA: ¡super bien!
19. TÍA: estamos como para llevarlas viste al bingo a algún tipo de bingo alguna cosa así tipo de jubiladas.

Tal como reportara Busch (2018) para su trabajo, la participación compartida en esta videollamada permite que la madre colabore con Dani poniendo en palabras lo que la niña transmitió con su mirada. Esto, en una conversación telefónica, no habría sido posible, pues la madre no sabría de qué estaban conversando y, consecuentemente, no habría podido interpretar el gesto de la niña. Esta nueva narrativa es retomada por la tía, quien parece realizar, por un lado, una evaluación de la narrativa de Dani [23], pero, por el otro, también una evaluación conjunta de ambas narrativas [24].

En este apartado pudimos observar cómo, en el marco de las narrativas por videollamada, la niña introduce cláusulas que aportan a distintas partes de la estructura narrativa y que para hacerlo se vale tanto de estrategias verbales como no verbales. Dani, haciendo uso de la cámara del celular o recurriendo a otros participantes de la conversación, aprovecha particularidades de la interacción por videollamada para participar en la construcción de narrativas.

Estrategias infantiles ante vocabulario desconocido

Tal como mencionáramos en el Ejemplo 4,

y en línea con trabajos anteriores, las videollamadas habilitan la participación de más personas en la conversación (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Busch, 2018; McClure y Barr, 2017). Esto habilita a la niña a recurrir a otros participantes con distintos objetivos. Un primer objetivo señalado en el apartado anterior fue apoyarse en ellos para que acompañen su participación. Un segundo objetivo identificado en esta muestra es recibir información sobre palabras que desconoce. En el Ejemplo 5, ante una palabra cuyo significado no parece conocer (“trampolín”) la niña mira a su papá quien repone información para ayudarla a comprender.

Ejemplo 5.

Durante una conversación de la que participan Dani, su papá y su mamá presencialmente y su tía y prima virtualmente, la mamá le pide a Dani que le cuente a su tía que van a armar una pileta para el verano.

1. TÍA: ¿vos decís que me voy a poder tirar desde el techo y saltar en la pileta?
2. DANI: sí.
3. TÍA: muy bien.
4. TÍA: luego a tirarme del techo, Dani, ni el piso se salva.
[Dani y su tía ríen]
5. PRIMA: bueno y yo voy a xxx una pileta como para que mamá ya no esté ahí y se caiga.
6. PRIMA: voy a poner un trampolín y ya está.
7. TÍA: ah, un trampolín, pero necesitamos mucho lugar para eso.
8. PAPÁ: ¿un trampolín?
9. DANI: ¿un trampolín?
[Dani levanta la vista y mira hacia donde está su papá]
10. PAPÁ: para la pileta.
11. DANI: sí, para la pileta.
12. MAMÁ: para saltar, Dani.
13. DANI: sí, para saltar.
[Dani salta]

14. TÍA: ¿te gusta lo del trampolín?

15. DANI: sí.

En este caso vemos cómo tanto el padre como la madre de la niña ante la mirada y pregunta infantil introducen información sobre el término en cuestión y cómo la niña repite estas emisiones adultas. Esto le permite responder a la pregunta de su tía y continuar con la conversación que se estaba desarrollando con sus interlocutores virtuales.

De igual manera, En el Ejemplo 6, Dani habla con su papá quien se encontraba en su trabajo fuera del hogar. Frente a una palabra que le resulta nueva (“roncando”) la niña recurre nuevamente a la adulta presente con ella: levanta la vista dirigiéndose a su madre y repite la palabra en voz muy baja, pero modulando muy claramente. Antes de que la madre pueda intervenir, el padre, quien probablemente haya visto la expresión de la niña por la cámara del celular, interviene para clarificar el término [5].

Ejemplo 6.

Dani está hablando con su papá por videollamada con el celular. Sostiene siempre el aparato delante de su rostro enfocándose. Cuando él le dice que ella había estado roncando, Dani mira a la mamá y modula la palabra “roncando”, como si estuviera preguntándole su significado. El padre rápidamente le explica el significado de la palabra.

1. PADRE: ¿dormiste bien anoche?

2. DANI: sí.

3. PADRE: ah, cuando yo me fui estabas roncando [*con énfasis*].

[*Dani mira a la mamá que se encuentra grabando*]

4. DANI: ¿roncando?

[*la niña lo pronuncia en voz baja*]

5. PADRE: estabas haciendo así, Dani: pipipipi.

[*imita un ronquido*]

DANI: [*ríe*]

PADRE: [*ríe*]

DANI: [*ríe*]

6. PADRE: está bien, está bien.

En este caso, si bien quien da respuesta a la inquietud infantil no es el adulto presente, su padre logra identificar que esta palabra representa una dificultad al ver su gesto dirigido a la madre.

La presencia de varios participantes en las videollamadas le brinda a la niña la posibilidad de recurrir a distintos interlocutores cuando se enfrenta a palabras que desconoce. Para ello, despliega distintas estrategias no verbales, es decir, emplea miradas, gestos y cambia su tono de voz para interactuar con los distintos participantes (virtuales y presenciales). A su vez, en ambos casos esto le permite resolver su duda sin interrumpir el curso narrativo, ya que siempre recurre no solo al adulto presente junto a ella, sino a aquel que no está realizando su aporte a la narrativa en ese momento.

Conclusión

En este estudio de caso observamos que, en el marco de estas videollamadas durante el ASPO, la niña participaba de la construcción mayormente de narrativas personales y de futuro, y de muy pocas narrativas de ficción. A su vez, su participación en la regulación de las narrativas de futuro y personales era variada, y hubo cantidades similares de narrativas hetero y autorreguladas. Sin embargo, en las narrativas de ficción la niña siempre tuvo una participación activa, esto es, fueron todas autorreguladas.

En la segunda parte del análisis, se atendió cualitativamente la forma en que la niña participaba de las distintas narrativas. Se identificaron así distintas estrategias, posibles gracias al formato de videollamada, a las que la niña recurría para contribuir a la construcción de los relatos. En primer lugar, se observó cómo hacía uso de la cámara del celular para introducir componentes a la narrativa de forma no verbal. En segundo lugar, cómo, tanto para requerir ayuda con el objetivo de introducir un tema de conversación como frente a palabras

desconocidas, la niña se apoyaba en sus interlocutores presentes. De esta manera, en esta primera aproximación se ha evidenciado que las conversaciones mediadas por tecnología dan lugar a narrativas que, si bien presentan características que ya han sido reportadas en los estudios previos en interacciones presenciales, también revisten sus propias particularidades.

En este estudio de caso se presentan coincidencias con el trabajo de Forghani y Neustaedter (2014) quienes reportaron que, en el marco de conversaciones por videollamadas, los niños y las niñas referían a eventos del pasado reciente y escuchaban relatos de ficción contados por sus interlocutores. De igual manera, la niña en esta muestra participó en la construcción de narrativas personales pero también de futuro. Sin embargo, las narrativas de ficción eran todas ellas autorreguladas y era la niña y no su interlocutora adulta quien llevaba la voz cantante en el relato.

Así, si bien en los casos en los que la participación era marcadamente adulta, la niña recurría a respuestas de “sí” y “no”, como identificara Ballagas et al. (2009), para las interacciones telefónicas en los casos en los que perdía el interés. Cuando la niña se encontraba más implicada en la construcción de la narrativa (narrativas heterorreguladas) recurría a distintas estrategias para participar. Al igual que en las interacciones en persona (Demir et al., 2014), empleaba tanto estrategias verbales como no verbales para hacer sus aportes a la conversación. A su vez, si bien el uso de estrategias no verbales ya fue reportado para interacciones presenciales, la materialidad de este tipo específico de conversaciones por videollamada supone también estrategias específicas.

Así, el “mostrar” para narrar de las interacciones presenciales (Demir et al., 2014) se concretiza en el marco de las videollamadas en el uso de la cámara del celular. Por medio de esta, la niña puede dirigir la mirada y atención adulta (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Matsumoto et al., 2021; McClure y Barr, 2017; Tarasuik y Kaufman, 2017).

La niña, especialmente cuando se apoya en las imágenes del libro de cuentos, direcciona la cámara para introducir información propia de las cláusulas de evento y contexto de las narrativas. En este sentido, este primer análisis permitió observar, por un lado, qué usos pueden niños y niñas darle a la cámara del celular para andamiar la construcción narrativa cuando aún no pueden depender exclusivamente a estrategias verbales. Por el otro, se analizó si esta estrategia de “mostrar” se adapta a nuevos entornos y formas de interactuar, y de qué forma esa adaptación se lleva a cabo.

Asimismo, tal como fuera estudiado al comparar interacciones por videollamada con interacciones telefónicas (Ballagas et al., 2009), la niña también se apoyaba en sus interlocutores presenciales y en esta posibilidad de “entrar y salir” (Ames et al., 2010). Este primer análisis permitió observar cómo la niña recurre a las personas presenciales no solo para remediar fallas en la conexión (McClure y Barr, 2017) o repetir preguntas (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Busch, 2018; McClure y Barr, 2017) sino también como referente ante situaciones con vocabulario nuevo. Se vio cómo en estas oportunidades la niña levantó la vista del teléfono y recurrió a quienes la acompañaban para que le brindaran información acerca de eso que ella desconocía sin interrumpir la interacción con su interlocutor virtual.

Además, en estas situaciones, el análisis permitió ver que no solamente los adultos y las adultas propician por sí solos la conversación mediante la propuesta de temas (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Busch, 2018), sino que la niña también recurre a ellos para andamiar sus propias iniciativas. Por ejemplo, cuando Dani escucha que su prima jugará al bingo levanta la mirada y recurre a su madre para andamiar su propia participación introduciendo su propia narrativa personal de bingo.

En este ejemplo también se pudo ver cómo, pese a las dificultades técnicas y a no haber sido, hasta ahora, la forma de comunicación

Referencias

preferida en los hogares, las videollamadas permitieron el desarrollo de conversaciones que dieron lugar a entramados textuales ya reportados para situaciones presenciales cuando se entrelazan dos narrativas temáticamente relacionadas, tal como fuera reportado para la presencialidad (Rosemberg et al., 2010)

Si bien este trabajo se presenta como una primera aproximación cualitativa y las posibilidades de generalización de los resultados son restringidas, es importante señalar sus principales limitaciones. A nivel metodológico, a pesar de que las videollamadas no fueron especialmente elicítadas a los fines de la investigación, quienes participaban eran conscientes de la grabación; de hecho, quienes filmaban eran los padres y madres presentes. Esto podría afectar el desarrollo natural de las interacciones. A su vez, en las filmaciones, si bien pueden apreciarse y se han analizado los gestos de la niña, no se pueden ver los gestos ni las expresiones de quienes filmaban ni el detalle de los y las participantes virtuales, lo cual, forzosamente, quedó por fuera de las posibilidades de este análisis. Asimismo, es importante marcar como otra limitación que, al ser registros de situaciones espontáneas, muchas veces las grabaciones iniciaban cuando la actividad ya estaba en curso, con lo cual no siempre se llegaba a registrar la totalidad de la interacción.

Este primer acercamiento al estudio de las narrativas en situaciones mediadas por tecnología da cuenta de la riqueza que este tipo de interacciones puede tener para el desarrollo del lenguaje infantil. Es posible que las videollamadas y las comunicaciones mediadas por la tecnología comiencen a formar parte del acervo de las herramientas de comunicación propias de estas comunidades. En ese caso, un trabajo minucioso con un corpus mayor podría brindar un panorama más amplio e indagar más en aquellos aspectos únicos y específicos de la construcción de narrativas en interacciones mediadas por tecnología.

- Alam, F. (2015). La construcción interaccional de narrativas de ficción entre niños de distintas edades: Un estudio con niños de poblaciones urbano marginadas. *Interdisciplinaria*, 32(1), 31-49.
- Ames, M. G., Go, J., Kaye, J. J. y Spasojevic, M. (2010, February). Making love in the network closet: the benefits and work of family videochat. In *Proceedings of the 2010 ACM conference on Computer supported cooperative work* (pp. 145-154). <https://doi.org/10.1145/1718918.1718946>
- Arrúe, J., Rosemberg, C. y Alam, F. (abril de 2014). Narraciones en la interacción entre niños pequeños y adultos. *Un estudio con niños de sectores medios y niños que viven en poblaciones urbano marginadas [póster]*. Tercer Encuentro Nacional de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación, Bariloche, Argentina.
- Atance, C. M. y O'Neill, D. K. (2005). Preschoolers' talk about future situations. *First Language*, 25(1), 5-18.
- Ballagas, R., Kaye, J. J., Ames, M., Go, J. y Raffle, H. (2009, June). Family communication: phone conversations with children. En *Proceedings of the 8th international Conference on Interaction Design and Children* (pp. 321-324). <https://doi.org/10.1145/1551788.1551874>
- Beals, D. E. y Snow, C. E. (1994). "Thunder Is When the Angels Are Upstairs Bowling": Narratives and Explanations at the Dinner Table. *Journal of Narrative and Life History*, 4(4), 331-352. <https://doi.org/10.1075/jnlh.4.4.06thu>
- Borzone, A. M. y Rosemberg, C. R. (2000). Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades collas. Aique.
- Busch, G. (2018) How Families Use Video Communication Technologies During Inter-generational Skype Sessions. En S. Danby, M. Flear, C. Davidson, M. Hatzigianni (Eds) *Digital Childhoods. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 22. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-98-02-94111-1_10

- org/10.1007/978-981-10-6484-5_2
- Calzado, M., Lio, V. y Cirulli, A. (2020). ¿Cómo nos informamos durante la cuarentena? Tecnologías, noticias y entretenimiento en tiempos de aislamiento por el Covid-19. *Comunicación, Política y Seguridad*. Recuperado el 16 de diciembre de 2021 de: <https://www.comunicacionyseguridad.com/wp-content/uploads/2020/05/INFORME-CPS-COVID-1.pdf>
- Carmioli, A. M., Kelly, K. R., Ocular, G., Ríos Reyes, M., González Chaves, M. y Plascencia, J. (2020) Talking about past experiences in two cultural contexts: Children's narrative structure and maternal elaboration in dyads from Costa Rica and the United States. *Early Education and Development*, 31(2), 234-249. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1651190>
- Decreto 297/2020, Ministerio de Salud de la Nación. (2020). Recuperado el 16 de diciembre de 2021 de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Demir, Ö. E., Levine, S. C., y Goldin-Meadow, S. (2015). A tale of two hands: children's early gesture use in narrative production predicts later narrative structure in speech. *Journal of child language*, 42(3), 662-681.
- Fivush, R. y Fromhoff, F. A. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11, 337-355 <https://doi.org/10.1080/01638538809544707>
- Forghani, A. y Neustaedter, C. (2014). The routines and needs of grandparents and parents for grandparent-grandchild conversations over distance. En *Proceedings of the sigchi conference on human factors in computing systems* (pp. 4177-4186). <https://doi.org/10.1145/2556288.2557255>
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. y Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>
- Gumperz, J. (1982). The linguistic bases of communicative competence. *Analyzing discourse: Text and talk*, 323-334.
- Gumperz, J. (1984). Communicative competence revisited. En D. Schiffrin (Ed.), *Meaning, form and use in context: Linguistic applications* (pp. 278-289). Georgetown University Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Edward Arnold.
- Hudson, J. A. (2002). "Do you know what we're going to do this Summer?": Mothers' talk to preschool children about future events. *Journal of Cognition and Development*, 3(1), 49-71.
- INDEC (2021). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Recuperado el 20 de diciembre de 2021 de: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_213B13B3593A.pdf
- Judge, T. K. y Neustaedter, C. (2010, April). Sharing conversation and sharing life: video conferencing in the home. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 655-658). <https://doi.org/10.1145/1753326.1753422>
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative of Life and History*, 7(3), 3-38.
- Leyva, D., Sparks, A. y Reese, E. (2012). The link between preschoolers' phonological awareness and mothers' book-reading and reminiscing practices in low-income families. *Journal of Literacy Research*, 44(4), 426-447. <https://doi.org/10.1177/1086296X12460040>
- Matsumoto, M., Poveda, D., Jorge, A., Pacheco, R., Tomé, V., Aliagas, C. y Salgado, M. M. (2021). Family Mediating Practices and Ideologies: Spanish and Portuguese Parents of Children Under Three and Digital Media in Homes. En *Young Children's Rights in a Digital World* (pp. 29-44). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65916-5_3
- McClure, E. y Barr, R. (2017). Building family relationships from a distance: Supporting connections with babies and toddlers using video and video chat. En *Media exposure during infancy and early childhood* (pp. 227-248). Springer, Cham. [*Narrativas infantiles en videollamadas. INTERDISCIPLINARIA, 2022, 39\(3\), 35-55*](https://doi.org/10.1007/978-3-319-</p></div><div data-bbox=)

- 45102-2_15
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30(2), 153-177. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3002_04
- Menti, A. y Rosemberg, C. R. (2013). La enseñanza de nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales. Un estudio en escuelas primarias de Argentina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 53-68
- Nelson, K. , (Ed.), (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1996) *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Harvard University Press
- Neustaedter, C., Pang, C., Forghani, A., Oduor, E., Hillman, S., Judge, T. K., ... & Greenberg, S. (2015). Sharing domestic life through long-term video connections. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.1145/2696869>
- Peterson, C. y McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, 30, 937-948. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.937>
- Peterson, C. y McCabe, A. (1992). Parental styles of narrative elicitation: Effect on children's narrative structure and content. *First Language*, 12(36), 299-321. <https://doi.org/10.1177/014272379201203606>
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10(3), 381-405. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90003-9](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90003-9)
- Rosemberg, C. R., Alam, F. y Stein, A. (2014). Factors reflecting children's use of temporal terms as a function of social group. *Language, Interaction and Acquisition*, 5(1), 38-61. <https://doi.org/10.1075/lia.5.1.02ros>
- Rosemberg, C. R. & Borzone de Marique, A. M. (1998). Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. *Lenguas Modernas*, (25), 95-113.
- Rosemberg, C. R. y Manrique, M. S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil: ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños?. *Psykhé (Santiago)*, 16(1), 53-64.
- Rosemberg, C.R., Silva, M.L. & Stein, A. (2010). Narrativas infantiles en contexto: un estudio de hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 28, 135-154.
- Sachs, J.(1983). Talking about the there and then: The emergence of displaced reference in parent-child discourse. En K. E. Nelson (Ed.), *Children's language*, Vol. 4, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Schick, A. R., Melzi, G. y Obregón, J. (2017). The bidirectional nature of narrative scaffolding: Latino caregivers' elaboration while creating stories from a picture book. *First Language*, 37(3), 301-316.
- Sebastián, E. & Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En R. Berman & Slobin (Eds.) *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. (Pp 157 -186). Norwood, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sloetjes, H. y Wittenburg, P. (2008). Annotation by category-ELAN and ISO DCR. En *6th international Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*.
- Sparks, A. y Reese, E. (2013). From reminiscing to reading: Home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language*, 33(1), 89-109. <https://doi.org/10.1177/0142723711433583>
- Stein, A. (2015). Narrativas compartidas en el hogar. Un estudio longitudinal de la estructura y el lenguaje evaluativo. *Interdisciplinaria*, 32(1), 51-71. <https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.1.3>
- Stein, A., Migdalek, M. J. y Rosemberg, C. R. (2020). Narration, argumentation and explanation: a study of the discourse units in spontaneous conversations at mealtimes (Narración,

- argumentación y explicación: un estudio de las unidades de discurso en conversaciones espontáneas durante situaciones de comida). *Culture and Education*, 32(4), 705-737. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819123>
- Sociedad Argentina de Pediatría (Mayo de 2020). Uso de pantallas en tiempos del Coronavirus. Recuperado el 23 de diciembre de 2021 de : https://www.sap.org.ar/uploads/archivos/general/files_uso-pantallas-epoca-covid_1589324474.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques* (pp. 1-312). Thousand oaks, CA: Sage publications.
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H. y Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Tarasuik, J. y Kaufman, J. (2017). When and why parents involve young children in video communication. *Journal of Children and Media*, 11(1), 88-106. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1233124>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Uccelli, P. (2009). Emerging temporality: past tense and temporal/aspectual markers in Spanish-speaking children's intra-conversational narratives. *Journal of Child Language*, 36(5), 929-966. <https://doi.org/10.1017/S0305000908009288>
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Recibido: 12 de enero de 2022

Aprobado: 25 de agosto de 2022

