

Cuadernos de Investigación Educativa

Cuadernos de Investigación Educativa

ISSN: 1510-2432

ISSN: 1688-9304

Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

Franco Accinelli, Ailín Paula; Audisio, Cynthia Pamela; Lynn, Eliana
Gonzalez; Ramirez, María Laura; Ibañez, María Ileana; Quiroga,
Macarena Sol; Lewinsky, Viviana; Rosemberg, Celia Renata
Producción narrativa en el contexto del aislamiento social por COVID-19: un
estudio exploratorio de interacciones niño-adulto mediadas por tecnologías¹
Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 1, e211, 2023, -
Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3328>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443675486012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Producción narrativa en el contexto del aislamiento social por COVID-19

Un estudio exploratorio de interacciones niño–adulto mediadas por tecnologías

Narrative production in the context of social isolation due to COVID-19: an exploratory study of technology-mediated child-adult interactions

Produção narrativa no contexto de isolamento social por COVID-19: Um estudo exploratório de interações criança-adulto mediadas por tecnologia

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3328>

Ailín Paula Franco Accinelli
CIIPME-CONICET
IICE-UBA
Argentina
ailinpfranco@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9147-6490

Cynthia Pamela Audisio
CIIPME-CONICET
IICE, FFyL-UBA
Argentina
cpaudisio@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8691-4257

Eliana Gonzalez Lynn
CIIPME-CONICET
IICE-UBA
Argentina
elianalynn1203@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8212-0457

María Laura Ramirez
CIIPME-CONICET
IICE-UBA
Argentina
ramirezlaura91@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-4511-9801

María Ileana Ibañez
CIIPME-CONICET
IICE-UBA
Argentina
mariaileana86@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6919-0840

Macarena Sol Quiroga
CIIPME-CONICET
IICE-UBA
UNaHur
Argentina
macarenasolquiroga@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9414-7454

Viviana Lewinsky
IICE-UBA
Argentina
vivilewinsky@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9454-7108

Celia Renata Rosemberg
CIIPME-CONICET
IICE, FFyL-UBA
Argentina
celiarosemberg@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5343-5652

Recibido: 03/08/22
Aprobado: 10/10/22

Cómo citar: Franco Accinelli, A. P., Audisio, C. P., Gonzalez Lynn, E., Ramirez, M. L., Ibañez, M. I., Quiroga, M. S., Lewinsky, V., & Rosemberg, C. R. (2023). Producción narrativa en el contexto del aislamiento social por COVID-19: un estudio exploratorio de interacciones niño–adulto mediadas por tecnologías. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3328>

Resumen

Esta investigación busca contribuir al conocimiento de las características de las interacciones mediadas por tecnologías entre adultos y niños en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en Argentina, durante la pandemia provocada por COVID-19. En concreto, se propone estudiar si los contextos de interacción con tecnologías dan lugar a la producción narrativa infantil, qué características presentan las intervenciones de los adultos en relación con la construcción del relato y qué intervenciones adultas responden a las condiciones de la comunicación mediada por tecnologías. Con este propósito, se analizó un corpus de videgrabaciones en el hogar que registra situaciones naturales en las que niños de entre 2 y 6 años utilizan dispositivos tecnológicos (Rosemberg et al., 2021). Los resultados evidencian que las situaciones que involucran el empleo de tecnologías representan oportunidades para la producción narrativa por parte de los niños. Además, coinciden con antecedentes que subrayan la relevancia que posee la participación contingente del adulto durante las interacciones con tecnologías para promover el desarrollo del lenguaje infantil. Específicamente, se destacan las estrategias discursivas de los adultos que apuntan a andamiar el desarrollo del relato infantil (reestructuran, expanden y reconceptualizan las emisiones infantiles, alientan a los niños a seguir narrando mediante comentarios evaluativos) y a sostener la interacción virtual (reparan fallas técnicas). Así, representa uno de los pocos estudios de nuestra región que brinda evidencia sobre la producción narrativa infantil mediada por tecnologías en el período de aislamiento por COVID-19 en Argentina, un contexto novedoso y desafiante.

Palabras clave: producción narrativa, interacción, tecnología, infancia, COVID-19.

Abstract

This research seeks to contribute to the knowledge of the characteristics of technology-mediated interactions between adults and children in the context of social, preventive, and mandatory isolation (ASPO) in Argentina during the pandemic caused by COVID-19. Specifically, it aims to study whether the contexts of interaction with technologies give rise to children's narrative production, as well as the characteristics of adult interventions in relation to the story's construction and the adult interventions that are motivated by the conditions of technology-mediated communication. For this purpose, a dataset of home video recordings of natural situations in which children between 2 and 6 years old use technological devices was analyzed (Rosemberg et al., 2021). The results show that situations that involve the use of technologies provide opportunities for children's narrative production. In addition, they agree with previous literature that underlines the relevance of adults' contingent participation during interactions involving technology for the development of children's language. Specifically, the analysis highlights adults' discursive strategies that aim to scaffold the development of children's stories (by restructuring, expanding, and reconceptualizing children's utterances and by encouraging children to continue narrating through evaluative comments) and to sustain virtual interaction (by repairing technical failures). Thus, this research stands as one of the few studies in our region that provides evidence about children's narrative production mediated by technology during confinement due to COVID-19 in Argentina, a new and challenging context.

Keywords: narrative production, interaction, technology, childhood, COVID-19.

Resumo

Esta pesquisa busca contribuir para o conhecimento das características das interações mediadas por tecnologia entre adultos e crianças no contexto de isolamento social preventivo e obrigatório (ASPO) na Argentina, durante a pandemia causada pelo COVID-19. Especificamente, propõe-se estudar se os contextos de interação com as tecnologias dão origem à produção narrativa das crianças, que características as intervenções dos adultos apresentam em relação à construção da história e quais as intervenções dos adultos respondem às condições da comunicação mediada pela tecnologia. Para tanto, foi analisado um corpus de gravações em vídeo no domicílio que registra situações naturais em que crianças entre 2 e 6 anos utilizam dispositivos tecnológicos (Rosemberg et al., 2021). Os resultados mostram que as situações com tecnologias representam oportunidades para a produção narrativa infantil. Além disso, coincidem com antecedentes que sublinham a relevância da participação contingente do adulto para promover o desenvolvimento da linguagem infantil durante as interações com as tecnologias. Especificamente, destacam-se as estratégias discursivas de adultos que objetivam balizar o desenvolvimento da história infantil (reestruturam, expandem e reconceituam as transmissões infantis, encorajam as crianças a continuar narrando por meio de comentários avaliativos) e manter a interação virtual (reparar falhas técnicas). Assim, representa um dos poucos estudos em nossa região que fornece evidências sobre a produção narrativa infantil mediada por tecnologia no período de isolamento por COVID-19 na Argentina, um contexto novo e desafiador.

Palavras-chave: produção narrativa, interação, tecnologia, infância, COVID-19.

Introducción

En Argentina, el Decreto 297/2020 determinó el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) desde marzo de 2020 hasta 2021 —aunque con progresivas flexibilizaciones— debido a la pandemia por COVID-19. Durante el ASPO, la interacción social y la comunicación presencial entre personas no convivientes se vio limitada. La comunicación y las interacciones en persona ofrecen oportunidades ideales para narrar experiencias personales porque, precisamente, involucran interlocutores que desconocen los eventos que se recuperan y se presentan en este tipo de relatos. De allí que su limitación durante el periodo de aislamiento pudo haber conllevado obstáculos para el despliegue narrativo infantil y el desarrollo lingüístico y discursivo de los niños. En ese contexto, el empleo de celulares, tablets o computadoras permitió mantener el contacto con aquellos con los que no se compartía la cotidianidad del hogar así como también sostener la actividad educativa (Romero et al., 2021; Taimur, 2021). Por lo tanto, adquiere relevancia investigar si el empleo de tecnologías pudo haber ayudado a compensar las restricciones de la interacción social y la comunicación generadas durante este periodo.

Cabe señalar que las situaciones de interacción mediadas por tecnologías —específicamente, las videollamadas— suponen ciertos desafíos para la comunicación con niños, sobre todo, si se tiene en cuenta que hasta los seis años de edad la mayoría no ha aprendido a leer ni a escribir. Las videollamadas restringen la posibilidad de establecer atención conjunta —que incluye el empleo de gestos, movimientos corporales y pistas visuales—, comprometen la contingencia y reciprocidad social, imposibilitan el contacto físico con los interlocutores virtuales e imponen mayores exigencias cognitivas —por ejemplo, requieren realizar un seguimiento de la perspectiva del interlocutor en ausencia de un contexto visual compartido— (Kirkorian et al., 2008; McGregor et al., 2021; McClure & Barr, 2017; Waisman et al., 2018). Por otra parte, las videollamadas están sujetas a mayores dificultades técnicas que otras tecnologías —como las llamadas telefónicas— debido, por ejemplo, a la inestabilidad en la conexión de internet, micrófonos con retroalimentación, retrasos en el video, pantallas congeladas, entre otros problemas (Ames et al., 2010). Además, puede resultar difícil para los niños mantenerse quietos frente a la pantalla durante la videollamada —por el contrario, prefieren moverse, deambular, etc.— así como también manejar la dinámica del intercambio de turnos conversacionales durante videollamadas entre varios (Ames et al., 2010).

En un estudio reciente en nuestra región, Medawar et al. (2022) demostraron que la exposición de los niños a dispositivos tecnológicos sin la presencia de los adultos puede perjudicar el desarrollo lingüístico infantil —se desplazan conversaciones, juegos e interacciones sociales relevantes que se dan en la presencialidad—. Este efecto se revierte, en cambio, cuando interviene un adulto que dialoga y participa de la actividad conjuntamente con el niño. En esta línea, puede decirse que las interacciones resultan más provechosas para el aprendizaje infantil si están acompañadas por intervenciones contingentes por parte de los adultos (Barr, 2013; Gaudreau et al., 2020; Myers et al., 2017; Roseberry et al., 2009; Roseberry et al., 2013; Vandewater et al., 2010; Wood et al., 2016).

Los adultos pueden andamiar las intervenciones infantiles (Bruner, 1986) delimitando conceptos, expandiendo información que el niño desconoce o estableciendo relaciones con situaciones u objetos conocidos. Estas estrategias han sido estudiadas principalmente en conversaciones cara a cara (Peralta & Salsa, 2001; Rosemberg & Manrique, 2007; Stein et al., 2020). Por el contrario, las interacciones mediadas por tecnologías han sido escasamente investigadas (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Busch, 2018; McClure et al., 2015). Además, solo hemos registrado una investigación sobre interacciones —cuasiexperimentales— en las que niños y adultos conversan virtualmente en relación con una narrativa elicitada a partir de la lectura de un cuento (Gaudreau et al., 2020). Por lo tanto, resulta de interés analizar interacciones entre niños y adultos que hayan sido mediadas por tecnologías durante el ASPO en Argentina con el objetivo de identificar secuencias narrativas de experiencia personal (Labov, 1972) y describir las estrategias que emplean los adultos para colaborar con los niños en la construcción del relato.

En lo que sigue se revisan estudios que atendieron al desarrollo del discurso narrativo infantil y, en particular, relatos de experiencia personal (§1.1). Luego, se presentan investigaciones sobre las estrategias de los adultos para andamiar el desarrollo lingüístico, discursivo y conceptual de los niños (§1.2). En tercer lugar, se retoman investigaciones que analizaron el empleo de tecnologías en interacciones con niños pequeños (§1.3). Finalmente, se presentan los objetivos y las preguntas específicas de este estudio (§1.4).

El desarrollo del discurso narrativo de experiencia personal

Las narrativas constituyen una forma de discurso extenso que involucra al menos dos eventos y sus relaciones (causales, temporales, contrastivas, etc.) (Ninio & Snow, 1996). Dentro de este género, las narrativas de experiencia personal reflejan las situaciones naturales en las cuales se recapitulan experiencias pasadas, estableciendo una relación temporal entre una secuencia verbal de cláusulas y una secuencia de eventos ocurridos en el pasado (Labov, 1972). Bruner (1990) destaca cuatro características distintivas de este tipo discursivo: su naturaleza secuencial —en función del ordenamiento temporal y causal de sucesos, acontecimientos y estados mentales—, su opacidad referencial —resultado de su estructuración con independencia de la realidad extralingüística—, la elaboración de vínculos entre aquello que se sale de lo cotidiano y lo corriente, y una estructura canónica.

Siguiendo a Labov (1972, 2010), la estructura de las narrativas de experiencia personal se establece por la existencia de una coyuntura temporal entre dos cláusulas independientes que, en este caso, conforman cláusulas narrativas —esto es, que responden a la pregunta “¿qué pasó entonces?”— y constituyen la *complicación*¹ de la acción de la narración. El autor distingue los siguientes componentes estructurales de los relatos: resumen, orientación, complicación, resolución, coda y evaluación. El *resumen* proporciona una breve síntesis de la historia que se va a desarrollar. La *orientación* posee una función referencial en tanto allí se ubica la información acerca de quiénes son los participantes,

el espacio y el tiempo en los que ocurrieron los eventos en la historia. La *complicación* constituye el elemento central o esqueleto narrativo del relato —donde se expresa *qué ocurrió*—, sin ella no hay narrativa. Tras la aparición de este suceso inesperado, el o los eventos que siguen conforman la *resolución* del conflicto. Los relatos también suelen presentar *evaluaciones* de los hechos narrados, en las que se suspende la trama y se exteriorizan los pensamientos, juicios y valoraciones del narrador frente a los sucesos (Labov, 1972, 2010; Labov & Waletzky, 1967). Finalmente, los relatos contienen algún comentario final o *coda* —por ejemplo, “se acabó”, “esto es todo”—, que generalmente enlaza la narración con la interacción que se está dando en el presente.

En cuanto al desarrollo narrativo infantil, se ha observado que los primeros relatos surgen alrededor de los dos años. En ese momento, los niños comienzan a producir narraciones de eventos de los que participan diariamente —por ejemplo, situaciones de comida, higiene o juego—. Posteriormente, producen narrativas de experiencia personal de eventos pasados (Fernández & Melzi, 2008; Nelson, 1996), es decir, narran hechos particulares situados en el tiempo que constituyen una desviación de un evento general —por ejemplo, eventos en los que se hayan lastimado o asustado—. Luego, y de manera progresiva, los niños logran comprender y producir relatos de experiencias futuras (Hudson, 2006; Stein, 2015) y ficcionales (Nelson, 1996).

Diversas investigaciones han destacado el papel de la narración de rutinas, experiencias e historias para configurar el pensamiento (Bruner, 1986, 1990; Nelson, 1996; Rosemberg et al., 2010), construir un sentido de sí mismo a lo largo del tiempo (Hudson, 2006; Nelson, 1996), desarrollar el lenguaje y promover la alfabetización durante el inicio de la escolarización (Dickinson & McCabe, 1991; Snow et al., 2007). De esta forma, la narración permite evidenciar la estrecha relación que existe entre el desarrollo del lenguaje, la cognición y el medio social y cultural, por lo que se vuelve sumamente relevante estudiar aquellas intervenciones que pueden promover este tipo de discurso tempranamente.

Las intervenciones de los adultos durante las interacciones con niños

Investigaciones que asumen una perspectiva psicolingüística y sociocultural (Nelson, 1996; Tomasello, 2003) han analizado los intercambios conversacionales entre niños y adultos, y revelaron que, durante las interacciones en las que los niños narran, los adultos colaboran con ellos en la recreación lingüística de la experiencia que buscan relatar. En particular, han destacado la importancia de las intervenciones adultas semánticamente contingentes: aquellas que, a la vez que mantienen el tópico infantil, introducen diversas modificaciones que permiten que el niño compare su propia emisión con la adulta (Rosemberg et al., 2003). Además, las narrativas han sido categorizadas en función del grado de participación del adulto en la construcción del relato infantil. Las narrativas *heterorreguladas* son aquellas motivadas por el adulto, esto es, el adulto controla el tema y el desarrollo de la conversación. En las narrativas *autorreguladas*, en cambio, los niños relatan por iniciativa propia, controlando el desarrollo de la conversación. Por último, cuando el adulto avala el tema propuesto por el niño,

respetar el desarrollo que este le imprime a la narración y colabora con él para que pueda expresarse y producir un relato complejo y completo, esta se clasifica como de *regulación compartida* (Rosemberg et al., 2016).

Al colaborar con los niños en la producción de narrativas, los adultos despliegan diversas estrategias que sirven de sostén para que el niño logre organizar las frases y relacionarlas en un relato integrado, así como para ampliar su vocabulario y establecer vínculos entre las acciones, los sentimientos y los objetos de la situación que se narra. Estas han sido descritas en investigaciones previas (Brown & Bellugi, 1964; Cazden, 1972; Nelson, 1977; Rosemberg et al., 2003; Rosemberg & Silva, 2009; Snow & Ferguson, 1977). En primer lugar, se han identificado estrategias de *reestructuración*, que mantienen el tópico del niño, pero introducen cambios estructurales modificando alguno de sus componentes principales —por ejemplo: sujeto, verbo, objeto—. Su uso incide positivamente en la adquisición de estructuras sintácticas (Nelson, 1977). La respuesta proporcionada por una maestra de primaria permite ejemplificar esta estrategia en (1).

(1) Maestra: (...) La cima. ¿Qué parte de la montaña es la cima?

Mariano: **El más alto.**

Maestra: La punta, **lo más alto.** (Rosemberg et al., 2003)

Asimismo, se han identificado estrategias de *expansión* mediante las cuales el adulto agrega información al enunciado infantil, continuando con el tópico propuesto por el niño y conectándolo con otros conceptos relacionados (Snow & Ferguson, 1977). Por ejemplo, en el siguiente fragmento de una conversación sobre animales entre varios alumnos y la docente, esta expande la información proporcionada por los niños, relacionando sus emisiones con nueva información relevante:

(2) Niño: Un pajarito.

Maestra: Es un pájaro, muy bien. ¿Es grande?

Niño: No, chiquito.

Maestra: Es chiquito, **pero el pico es largo. Tiene un pico que es largo porque le sirve para comer adentro de las flores. El otro día vimos cómo se llamaba: colibrí.** (Rosemberg, 2005)

También, se han reconocido estrategias de *reconceptualización* según las cuales el adulto le presenta al niño otra forma de ver el mundo (Cazden, 1983), ya sea proporcionando una denominación a partir de un concepto general, corrigiendo la emisión que se presentó y/o proporcionando ejemplos o conceptos generales (Rosemberg & Silva, 2009). En la siguiente conversación entre un niño de jardín de infantes y su docente, esta corrige la emisión y brinda el concepto correcto:

(3) Maestra: (...) ¿Cuándo decía que muerde la yarará, Jimena?

Nicolás: Cuando **tiene** peligro.

Maestra: Cuando **está en** peligro. ¿Cuándo tiene qué cosa? *(hace un gesto con los dedos para indicar que tiene miedo)*. (Rosemberg et al., 2003)

A pesar de que algunos estudios han analizado las intervenciones de los adultos mientras los niños narran, ya sea en contextos del hogar o escolares (Cazden, 1983; Nelson, 1977; Rosemberg, 1999; Rosemberg & Manrique, 2007; Rosemberg & Silva, 2009; Rosemberg et al., 2003; Snow & Ferguson, 1977), son escasos los trabajos que abordan este tema en contextos de interacción mediados por tecnologías. La evidencia disponible sugiere que, durante las interacciones mediadas por tecnologías, los adultos formulan preguntas relacionadas con los intereses de los niños que invitan a narrar situaciones sobre lo que sucede en el momento o en experiencias pasadas (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Matsumoto et al., 2021; McClure & Barr, 2017; Tarasuik & Kaufman, 2017). Sin embargo, se desconocen las estrategias discursivas específicas que emplean los adultos durante estos intercambios y las características de las emisiones que producen.

El uso de tecnologías en interacciones con niños pequeños y su relación con el aprendizaje lingüístico

Las medidas de aislamiento implementadas a nivel mundial por la pandemia por COVID-19 conllevaron un incremento en la cantidad de horas que niños de 8 meses a 7 años pasaban diariamente frente a pantallas (Bergmann et al., 2022; Ribner et al., 2021). Según Calzado et al. (2020), durante el período del ASPO en Argentina, el 91.2 % de los niños y adolescentes encuestados en el AMBA y la Provincia de Buenos Aires usaban celulares, computadoras o tablets y solo el 20.7 % de ellos lo hacía durante menos de 2 horas diarias. Pese a la evidencia acerca del uso cotidiano de dispositivos tecnológicos por parte de los niños, tanto antes como durante el ASPO, es poco lo que se conoce acerca de cuánto y cómo su empleo se relaciona con el aprendizaje infantil (Herodotou, 2018).

En esta línea, algunas investigaciones experimentales han evidenciado la importancia que adquieren las interacciones con otras personas en las situaciones mediadas por tecnologías para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños (Barr et al., 2008; Myers et al. 2017; Roseberry et al., 2013; Strouse et al., 2018; Vandewater et al., 2010; entre otros). Al respecto, Myers et al. (2018) hallaron que niños, de entre 12 y 25 meses de edad, aprendían nuevo contenido y nuevas palabras más fácilmente en sesiones en las que mantenían videollamadas sincrónicas con un investigador que en aquellas en las que observaban videos pregrabados. Además, durante las videollamadas sincrónicas, los niños respondían con expresiones verbales o comportamientos ajustados a los de su interlocutor. También, Roseberry et al. (2013) mostraron que, en las interacciones sincrónicas, ya sea por videollamada o en persona, la contingencia social —esto es, la respuesta inmediata del adulto que atiende al contenido de la emisión del niño— constituye una pieza clave para el desarrollo del lenguaje infantil. En su estudio, niños de entre 24 y 30 meses rendían en el nivel de azar en tareas de vocabulario en aquellas situaciones en las que habían visto un video pregrabado, no así en aquellas en las que contaban con intervenciones contingentes de un

adulto —en persona y por videollamada—. De esta manera, el uso de tecnologías es aún más beneficioso para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños cuando está acompañado de intervenciones contingentes de los adultos (Gaudreau et al., 2020). A pesar de sus valiosos aportes, estos trabajos se basan en datos registrados en contextos (cuasi) experimentales, y no en situaciones naturales de interacción mediadas por tecnologías.

Antes de la pandemia provocada por COVID-19, los escasos trabajos que habían estudiado situaciones naturales de videollamadas en el hogar analizaron la comunicación y el vínculo entre niños y familiares que vivían en ciudades o países distintos (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Matsumoto et al., 2021; McClure & Barr, 2017; Tarasuik & Kaufman, 2017). Estas investigaciones mostraron que las videollamadas, al incorporar un componente visual, resultan más atractivas que las llamadas telefónicas para los niños pequeños, ya que les permiten emplear eficazmente estrategias no verbales, como gestos o acciones, o mostrar objetos del entorno circundante (Busch, 2018). Asimismo, también permiten que otros integrantes de la familia participen de la conversación para andamiar la interacción virtual de diversas maneras: mediando ante problemas técnicos (McClure & Barr, 2017), proponiendo temas de conversación (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Busch, 2018) o repitiendo las preguntas y comentarios de los interlocutores virtuales (Ames et al., 2010; Ballagas et al., 2009; Busch, 2018; McClure & Barr, 2017).

Aunque estos trabajos analizaron interacciones naturales con niños mediadas por tecnologías, no repararon en el lenguaje empleado por los niños y adultos, por ejemplo, el tipo de discurso producido. Por lo tanto, nuestra investigación adquiere especial relevancia, ya que combina el interés por el uso del lenguaje por parte de los niños y sus interlocutores con el análisis de situaciones naturales mediadas por tecnologías.

El presente estudio

El trabajo se propone identificar y analizar situaciones naturales mediadas por tecnologías en las que niños de entre 2 y 6 años conversan con adultos. En particular, se describen las estrategias empleadas por los adultos en estas situaciones y se evalúa su incidencia en la producción discursiva infantil. Específicamente, buscamos responder los siguientes interrogantes:

- a. ¿Constituyen las situaciones de interacción con tecnologías contextos en los cuales los niños producen narrativas? De ser así, ¿qué características generales presentan estos relatos?
- b. ¿Qué estrategias emplean los adultos para colaborar con la construcción del discurso infantil en las situaciones analizadas?
- c. ¿Qué estrategias y comportamientos de los adultos se encuentran motivados por el contexto mediado por tecnologías y qué función cumplen?

Metodología

Obtención de la información empírica

Se empleó el corpus (Rosemberg et al., 2021) que registra situaciones naturales en el hogar en las que 21 niños de sectores medios de entre 2 y 6 años utilizan dispositivos tecnológicos —celulares, computadoras, tablets— durante el ASPO. Su recolección se llevó a cabo mediante técnicas de muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández Sampieri, 2010). Al realizar este estudio, el corpus incluía 103 videograbaciones —por un total de 2 horas 55 minutos y 41 segundos—. Del total, 59 videos registraban situaciones de enseñanza y 44 registraban situaciones de interacción no escolar entre familiares. Las familias involucradas registraron las situaciones, enviaron las grabaciones y brindaron su consentimiento informado para que se utilicen los videos con fines científicos. La investigación cumple con los lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006).

Procesamiento de los datos

Para responder (a), en §1.4, se identificaron las videograbaciones que contenían secuencias narrativas (Labov, 1972) producidas por los niños. Para caracterizar estas secuencias, la tercera autora determinó si se empleaban con el propósito de compartir experiencias pasadas —narrativas personales— (Fernández & Melzi, 2008; Nelson, 1996), planificar eventos futuros —narrativas futuras— (Hudson, 2006) o compartir eventos ficcionales —narrativas de ficción— (Nelson, 1996). Por otra parte, las narrativas fueron categorizadas como heterorreguladas, de regulación compartida y autorreguladas por la cuarta autora, según el grado de participación del adulto en la construcción del relato infantil. Adicionalmente, la quinta autora especificó si involucraban interacciones sincrónicas —en las que los interlocutores participaban al mismo tiempo— o asincrónicas —los interlocutores participan en distintos momentos, por ejemplo, cuando el niño grababa un mensaje para que otro lo escuche posteriormente—. Por último, la sexta autora indicó si la tecnología mediaba la comunicación con otras personas, o bien era empleada por el niño con otros fines, por ejemplo, jugar solo.

Para responder las preguntas (b) y (c), en §1.4, se seleccionaron las videograbaciones que incluían secuencias narrativas infantiles de *experiencia personal* en las cuales la comunicación se producía de forma *sincrónica* y se encontraba *mediada* por un dispositivo tecnológico. Las narrativas desplegadas durante interacciones asincrónicas o en las cuales la tecnología no cumplía un rol mediador fueron excluidas porque no permiten investigar las intervenciones adultas para la construcción del relato (§3.2) o el sostenimiento y la continuidad de la interacción mediada (§3.3). En este punto, la muestra analizada comprendía 7 videos, con una duración total de 30 minutos y 22 segundos, en los cuales participaron 3 niños —2 niños de 2 y 3 años, y 1 niña de 4 años—.

En estos 7 videos, se identificaron 21 narrativas, cuyos límites fueron establecidos en función de la continuidad de un mismo tópico (Beals & Snow, 1994). Las narrativas fueron procesadas con ELAN (2022) para transcribir y segmentar el habla de todos los participantes con base en la noción de *unidad terminal*, compuesta por una cláusula principal y las cláusulas subordinadas a ella (Hunt, 1970). La segunda autora identificó los participantes como “adultos” o “niños,” y como “presenciales” o “virtuales” —según se encontraran en el hogar con el niño o se comunicaran con él mediante un dispositivo tecnológico—. También en ELAN, la primera autora identificó a qué parte de la narrativa contribuían las distintas intervenciones adultas e infantiles —véase (b), en §1.4—. Para ello, se adaptó la propuesta de Labov (1972, 2010). La Tabla 1 ilustra el sistema de categorías empleado. Los casos que generaron dudas, fueron discutidos grupalmente hasta llegar a un acuerdo.

Tabla 1

Sistema de categorías para la clasificación de las partes de la narrativa

Categoría	Definición	Ejemplo
Resumen	Proporciona o solicita un resumen de la historia que encierra la trama.	Adulto virtual: ¿Vos, Feli, fuiste a la pile (ta) hoy? Niño: No, fui a gimnasia.
Orientación	Brinda o solicita información sobre los participantes, el tiempo, el espacio y la actividad o situación.	Adulto virtual: ¿Cuándo llegó? Adulto virtual: ¿Hoy o ayer?
Complicación	Brinda o solicita los eventos centrales de la narrativa (responde a ‘¿Qué pasó?’).	Adulto virtual: ¿Y se bañó después? Adulto virtual: ¿Y entonces?
Evaluación	Solicita o brinda información acerca de las emociones o pensamientos que la narración despierta.	Adulto Virtual: ¿Y qué vas a comer? Niño: Caritas. Adulto virtual: Unas caritas, muy bien.
Resolución	Expresa cómo terminaron los eventos narrados.	Adulto virtual: ¿Y cómo terminó? Adulto virtual: Ah, ise bañó!
Coda	Se incluye algún comentario final que enlaza el relato con la interacción en curso.	Adulto virtual: ¿Dormiste bien anoche? Niño: Sí. (...) Adulto virtual: Tenés que descansar, así después jugás.

Procedimientos de análisis

Con relación a la pregunta (a), se calculó la proporción de secuencias narrativas identificadas y la cantidad de narrativas según cada criterio de clasificación. Para responder la pregunta (b), se analizó cualitativamente la contribución de las intervenciones de los adultos a la construcción del relato infantil, considerando específicamente con qué parte de la narrativa contribuyen. Por último, para responder la pregunta (c), se analizaron cualitativamente las intervenciones de los adultos durante la narrativa en función de su vinculación con el contexto de

situación mediado por tecnologías. Para el análisis de las intervenciones adultas (preguntas b–c), se recurrió al método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990).

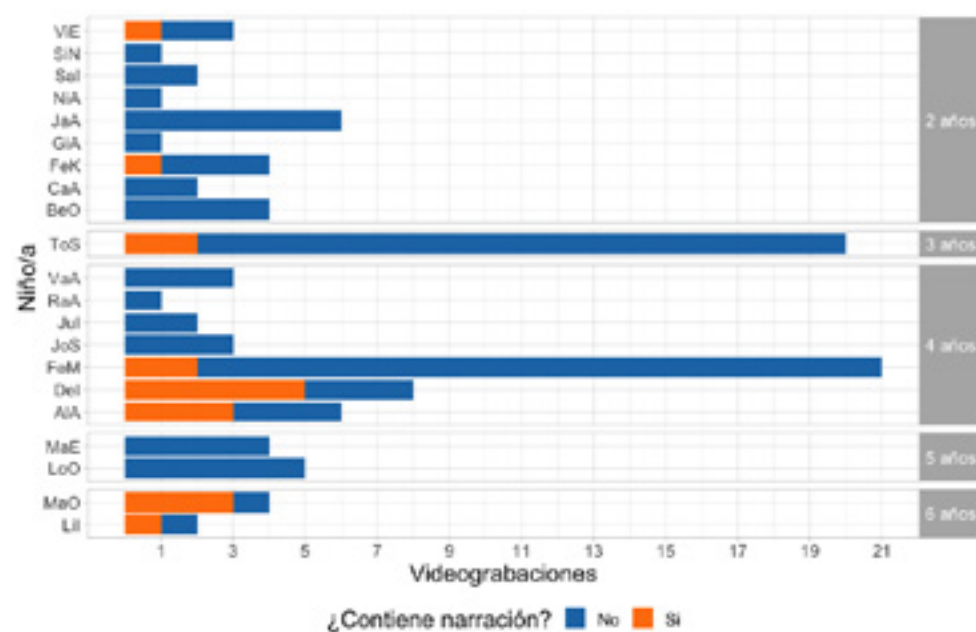
Resultados

La producción de narrativas en contextos de interacción con tecnologías

Del total de videgrabaciones del corpus ($n = 103$), dieciocho contienen secuencias narrativas producidas por niños (Figura 1). La mayoría ($n = 17$) incluye narraciones infantiles que registran videollamadas con familiares y, en menor medida, con amigos, mientras que solo una de esas videgrabaciones se produjo en el contexto de una videollamada escolar.

Figura 1

Producción narrativa en las situaciones de interacción analizadas



En las 18 videgrabaciones que contienen relatos infantiles se identificaron 36 secuencias narrativas. La mayoría era de experiencias personales ocurridas en el pasado (50 %), aunque también se encontraron relatos de eventos futuros (22 %) y de ficción (28 %). La mayor parte de estas narraciones se desplegó durante situaciones de interacción sincrónica (77 %) en las cuales el dispositivo tecnológico mediaba la comunicación (83 %). Entre las narraciones producidas

durante interacciones sincrónicas, un 53 % fueron heterorreguladas, mientras que casi un 36 % fueron reguladas de manera compartida, y alrededor de un 11 % fueron reguladas exclusivamente por el niño (autorreguladas). Esta información se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Caracterización general de las secuencias narrativas identificadas

	<i>n</i>	%
Tipo		
Experiencia personal		
Pasada	18	50.00
Futuro	8	22.22
Ficción	10	27.78
Participación		
Sincrónica	28	77.78
Asincrónica	8	22.22
Rol de la tecnología		
Mediador	30	83.33
No mediador	6	16.67
Regulación (Part. sincrónica, n = 28)		
Heterorregulada	15	53.57
Autorregulada	3	10.71
Regulación compartida	10	35.71

A continuación, se analizan cualitativamente las narraciones infantiles de experiencia personal que se despliegan en el marco de interacciones sincrónicas y son mediadas por tecnologías (n = 21).

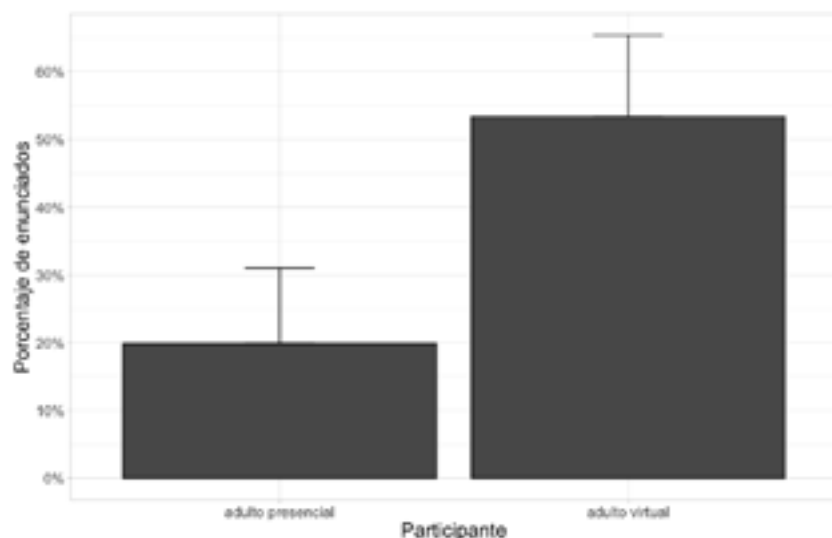
Intervenciones adultas que contribuyen con la construcción de la narrativa infantil en contextos mediados por tecnologías

En las narrativas analizadas, la mayoría de las intervenciones provienen del adulto que participa virtualmente. Este constituye el interlocutor principal del niño: en promedio, más del 50 % (*DE* = 12.00 %) de los enunciados provienen de este participante. El adulto que se encuentra presente participa en menor medida:

en promedio, entre las situaciones en las que intervienen adultos presenciales ($n = 9$), solo alrededor del 20 % ($DE = 11.16$ %) de las emisiones fueron proferidas por ellos. Véase la Figura 2.

Figura 2

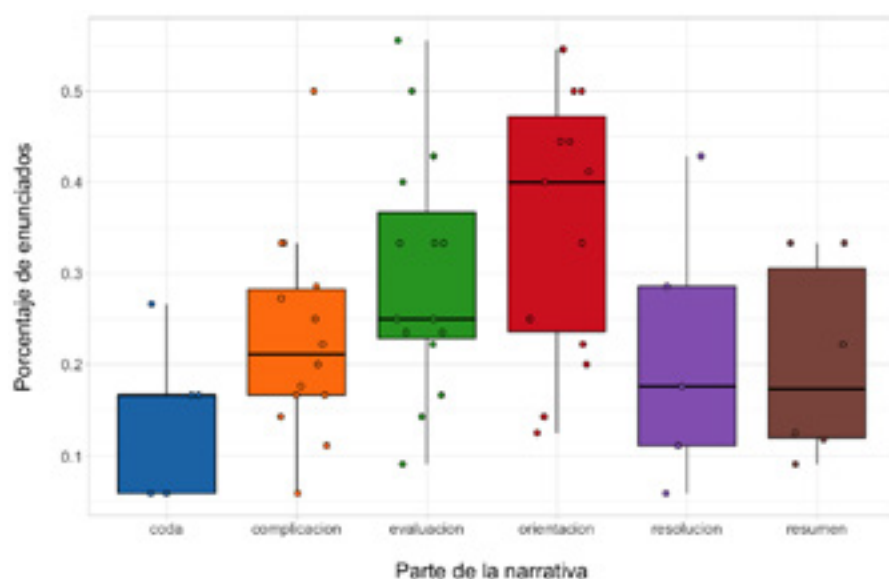
Participación virtual o presencial de los adultos durante las narrativas



A su vez, los adultos ponen en marcha diversas estrategias para colaborar con la construcción de la narrativa infantil. Los participantes que más intervienen —los adultos virtuales— contribuyen fundamentalmente con la orientación del relato, así como también con la evaluación y, en menor medida, con la complicación. En menor cantidad de narrativas, también colaboran con el resumen, la resolución y la coda (Figura 3). Aunque contribuyen con menor cantidad de enunciados, se observa algo similar en relación con los adultos presenciales —es decir, la mayor cantidad de enunciados contribuye con la orientación de la narrativa—.

Figura 3

Contribución de los adultos virtuales en las distintas partes de las narrativas de experiencia personal



Durante la *orientación* de los relatos, los adultos solicitan, retoman o agregan información, así como también repiten la emisión infantil o responden a ella. Estas intervenciones, que en general mantienen el tópico del niño, muchas veces buscan expandir su emisión. Por ejemplo, en (4) y (5), el adulto le pide al niño que nombre a los participantes del relato o especifique el momento de algún evento antes de que prosiga con la historia. De esta forma, su contribución permite al niño realizar los ajustes discursivos necesarios para lograr enmarcar su relato, al solicitarle incluir información relevante para el desarrollo de la historia.

(4) Adulto virtual: ¿Vos te **acordás** cómo se llaman los perritos? (*orientación*)

Adulto virtual: ¿Me **contás**? (*orientación*)

Niño: Mirá, este se llama Rocky.

Adulto virtual: Ajá.

Niño: Y xxx² ... Skye ... y Zuma y Ryder.

(5) Adulto virtual: ¿Cuándo llegó? (*orientación*)

Adulto virtual: ¿Hoy o ayer? (*orientación*)

Niño: Hoy.

En la *orientación*, también se han identificado enunciados evaluativos en los cuales los adultos manifiestan una opinión sobre algún aspecto del marco de la narrativa. Estos enunciados expresan entusiasmo por aquello que se relatará, al tiempo que incentivan a que el niño continúe narrando, como en (6):

(6) Adulto virtual: ¿Y cuándo es el Zoom?

Niño: Mañana, con la señorita.

Adulto virtual: ¿Cómo se llama la señorita tuya?

Niño: Muni.

Adulto virtual: **Muni, iqué lindo nombre!** (*evaluación*)

Las intervenciones adultas que contribuyen con el *resumen* de la narrativa son bastante más escasas, pero, en muchas ocasiones, proponen directamente el tema del relato mediante preguntas totales, como en (7), o parciales, como en (8).

(7) Adulto virtual: ¿**Pasaste lindo día?** (*resumen*)

Adulto virtual: ¿Jugaste con los primos?

Niño: No, no vino los primos hoy. El otro día primos.

(8) Adulto presencial: **Contale a Martu qué va a poner papi para el verano.** (*resumen*)

Niño: La pileta.

La complicación es otra parte de la narrativa en la que los adultos participan en gran medida, colaborando con el niño de distintas maneras para que pueda elaborar la complicación de su relato. Por ejemplo, proporcionan el evento principal (9), o preguntan sobre este (10). También, suelen repetirlo o reconceptualizarlo. Por ejemplo, en (11), las emisiones del adulto reconceptualizan la información del enunciado infantil —en este caso, sobre la *peluquería*—, permitiendo que este especifique aún más el referente —la *peluquería de perros*—. Por lo tanto, estas intervenciones adultas resultan fundamentales, ya que contribuyen con el evento central, sin el cual no hay narrativa.

(9) Adulto virtual: ¿Comiste ya? (*complicación*)

Niño: Sí, ya comí. ¡No!

Adulto virtual: ¿No comiste todavía? (*complicación*)

Niño: No pero yo comí ya.

Adulto virtual: ¿Qué... qué comiste?

Niño: Yo comí una carita de emoticón.

(10) Adulto presencial: ¿Ya pintaste o vas a pintar después?

Niño: Después.

Adulto presencial: Ah, bueno.

Adulto presencial: ¿Qué vas a pintar? (*complicación*)

Niño: **Yo voy a pintar a mi mami.** (*complicación*)

Adulto virtual: Sí.

Niño: **Y a mi papá en el trabajo con Delfi.** (*complicación*)

(11) (*El niño y la tía hablan sobre la perra del niño, que acaba de llegar*)

Adulto virtual: ¡Se cortó el pelo!

Niño: No, no se cortó.

Niño: Fue a una peluquería.

Adulto virtual: **Ah, ¿fue a la peluquería de perros?** (*complicación*)

Niño: Sí.

Por otro lado, en la *resolución*, los adultos vuelven a preguntar sobre algún evento relatado por el niño (12), solicitan datos sobre el hecho que concluye la narrativa (13), o agregan información contingente a la emisión infantil, continuando el tópico propuesto por el niño (14).

(12) Niño: Mi papá hizo un asado el otro día.

Adulto virtual: Del, ¿qué hizo?

Niño: Un asado.

Adulto virtual: Ay, iqué rico!

Adulto virtual: ¿Y vos comiste?

Niño: No, yo comí unas caritas.

Adulto virtual: **¿Y no comiste asado entonces?** (resolución)

Niño: ¡No!

(13) Adulto virtual: Che, y las milanesas que vas a almorzar ahora, ¿la ayudaste a mami a hacer o ya están hechas? (resolución)

Niño: Nooo.

Adulto virtual: (ríe).

Adulto virtual: ¿No qué?

Niño: (ríe).

Adulto presencial: No la ayudás a mami.

(14) (El niño presencial junto con otro virtual conversan con un adulto acerca del hecho de que el padre de uno de ellos instalará una pileta)

Adulto virtual: **¿Vos decís que me voy a poder tirar desde el techo y saltar en la pileta?** (resolución)

Niño presencial: Sí. (resolución)

Adulto virtual: Muy bien.

Adulto virtual: Llego a tirarme del techo Delfi ni el piso se salva.

(ríen)

Niño virtual: **bueno y yo voy a poner una pileta como para que mamá ya no esté ahí y se caiga.** (resolución)

En la *coda*, observamos muy pocas intervenciones adultas —aún menos que en el resumen—. Aquí, los adultos se enfocan en ayudar al niño a concluir la narración proporcionando un comentario final que enlaza el relato con la interacción en curso, eventos posteriores (15), –(16) o incluso, experiencias personales previas (17).

(15) Adulto virtual: Son margaritas, ¿no?

Niño: Sí.

(...)

Adulto virtual: ¿Vos las regás todos los días?

Niño: Sí.

Adulto virtual: **Tengo que probar eso...** (*coda*)

(16) Adulto virtual: Eh, ¿a las diez te levantaste?

Niño: Sí, sí.

Adulto virtual: **Tenés que descansar.** (*coda*)

Adulto virtual: **Así después jugás.** (*coda*)

(17) Adulto virtual: Son margaritas, ¿no?

Niño: Sí.

Adulto virtual: ¡Qué lindas que son!

Adulto virtual: **Sabés que siempre que yo planto margaritas, no sé, se me terminan marchitando.** (*coda*)

En los relatos analizados, los adultos introducen segmentos evaluativos a lo largo de toda la narración. Así, colaboran con la construcción del relato de diversas maneras: por ejemplo, en (18), enfatizan la evaluación del niño por medio de una pregunta que retoma su emisión (*¿Estaba riquísimo?*) y, luego, aportan una apreciación personal que coincide con la expresada por el niño (*A mí también me gusta el asado*). También, introducen enunciados que manifiestan aprobación (19) o retoman una emoción que despierta el evento central de la narrativa (20). Estas intervenciones evaluativas, en las que el adulto exterioriza pensamientos o valoraciones, expresan interés por aquello que se cuenta y permiten que el relato cobre relevancia.

(18) Niño: Estaba riquísimo el asado.

Adulto virtual: *¿Estaba riquísimo?* (*evaluación*)

Niño: Sí.

Adulto virtual: Bueno, bárbaro.

Adulto virtual: **A mí también me gusta el asado.** (*evaluación*)

(19) Adulto virtual: ¿Y qué vas a comer?

Niño: Caritas.

Adulto virtual: **Unas caritas, muy bien.** (*evaluación*)

(20) Adulto virtual: ¿Qué estabas comiendo de rico?

Niño: Solo estaba comiendo unas caritas de emoticón.

Adulto virtual: **Ah, ¡qué lindo, la carita!** (*evaluación*)

Adulto virtual: ¡Qué rico! (*evaluación*)

Adulto virtual: **Me encanta a mí.** (*evaluación*)

Niño: **Sí, yo también.** (*evaluación*)

Intervenciones adultas motivadas por el contexto mediado por tecnologías que contribuyen al sostenimiento de la interacción con niños

Además de las intervenciones adultas que colaboran con la construcción de las narrativas infantiles, otros enunciados adultos se orientan a asegurar el sostenimiento y la continuidad de la interacción mediada (§1.3). En varias oportunidades, estas intervenciones no siguen el foco de interés del niño, sino que interrumpen el flujo narrativo para regular la acción infantil y andamiar la comunicación. Por ejemplo, durante una videollamada entre primos, los adultos organizan los turnos de habla para garantizar el intercambio (21). En otras ocasiones, los adultos —principalmente los presenciales— buscan que el niño adecúe su posición corporal a las condiciones de la comunicación mediada por el uso de una pantalla (22).

(21) Niño virtual: ¿Qué?

Adulto presencial: **A ver, preguntale ahora de vuelta.**

Niño virtual: ¿Fuiste a la pileta?

Niño presencial: A ver, contame cómo la pasaron en...

Niño virtual: Estoy en la pileta.

Adulto virtual: **Escuchá lo que te cuenta Santi, Feli.**

(22) Niño presencial: Quería llamarte.

Adulto presencial: **Ponete derecho porque no te escucha si no. Mirá.**

Niño virtual: ¿Qué?

También, se observan emisiones adultas —sobre todo virtuales— que manifiestan obstáculos técnicos en la comunicación (23). Aunque estas intervenciones interrumpen temporalmente el desarrollo de la narrativa del niño, procuran reparar las fallas y asegurar el progreso de la interacción, permitiendo que este vuelva sobre lo que dijo, repitiendo o reformulando su emisión.

(23) Adulto presencial: ¿Y qué más le querés contar a la tía Susana?

Adulto virtual: **Sabés que se te corta un poquito. Se te corta.**

Adulto presencial: ¿Qué hiciste?

Adulto presencial: ¿Qué estuviste regando?

Niño: Las plantitas.

Las intervenciones que apuntan a sostener la interacción fueron identificadas en las orientaciones y las complicaciones de las narrativas y, solo en una ocasión, en la resolución. La comprensión de estas partes del relato es fundamental para construir su sentido global, por lo que es esperable que los adultos busquen sortear las fallas de la comunicación en estos momentos.

Por otro lado, se han observado intervenciones adultas que no contribuyen con el despliegue de la narrativa infantil ni buscan sortear fallas técnicas del contexto de virtualidad, sino que procuran sostener el intercambio introduciendo cambios en el tema o foco de la narrativa como así también nuevas narrativas, como se observa en (24), –(25). Alternativamente, se intenta que el intercambio continúe a partir de preguntas que solicitan nueva información (26).

(24) Niño: Yo comí una carita de emoticón. (...)

Adulto virtual: Me gustan esas caritas.

Adulto virtual: Yo comí empanadas.

Niño: Sí.

Adulto virtual: **Porque todavía estoy en el trabajo.**

Adulto virtual: **Ahora en un ratito me voy para mi casa.**

(25) Adulto virtual: Ah, cuando yo me fui estabas RONCANDO (*enfático*).

Niño: ¿Roncando?

Adulto virtual: Estabas haciendo así Delfi pipipipi.

(ríen)

Adulto virtual: Está bien, está bien.

Adulto virtual: ¿Viste qué lindo día que hace?

(26) Adulto virtual: ¿Y, y tiene un collar verdad?

Niño: Sí.

Niño: Mirá y esta tiene. Es rojo.

Adulto virtual: Ah, es rojo.

Adulto virtual: **Rojo, ¿como tus uñas rojo?**

Niño: Sí.

Discusión

El presente estudio se propuso identificar y analizar situaciones naturales en las que niños pequeños elaboraron relatos por medio del empleo de dispositivos tecnológicos durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en Argentina. En primer lugar, se observó que las situaciones de interacción mediadas por tecnologías ofrecen oportunidades para que niños de entre 2 y 6 años de sectores medios produzcan narrativas. Es decir, los niños lograron narrar incluso durante interacciones mediadas por dispositivos tecnológicos, en las que sus interlocutores principales no se hallaban presentes físicamente.

En particular, los resultados mostraron que los niños utilizaron el género narrativo para compartir, sobre todo, experiencias personales, pasadas y planeadas a futuro, con familiares y amigos. Este hallazgo cobra especial relevancia si se considera la importancia del desarrollo de esta forma de discurso para el pensamiento, la socialización y la escolarización de los niños (Bruner, 1986, 1990; Dickinson & McCabe, 1991; Nelson, 1996; Snow et al., 2007). En cambio, y a pesar de que el corpus incluye gran cantidad de intercambios escolares mediados por tecnologías, se han encontrado escasas situaciones en las que los niños tengan posibilidad de narrar.³

Como hemos mencionado al inicio de este trabajo, las situaciones mediadas por tecnologías plantean algunos desafíos para la comunicación con niños pequeños. Por ello, es especialmente importante que estos intercambios incluyan intervenciones social y semánticamente contingentes por parte de los adultos, centradas en involucrar activamente a los niños. Mientras que las investigaciones antecedentes observaron la importancia de este tipo de intervenciones para el desarrollo lingüístico del niño durante situaciones (cuasi) experimentales (Gaudreau et al., 2020; Myers et al., 2017; Nelson, 1996; Roseberry et al., 2013; Vandewater et al., 2010), en este trabajo se analizaron situaciones naturales en el hogar, lo que permitió un acercamiento más ecológico a este tipo de intercambios.

Estudiar el empleo del lenguaje en el hogar, y especialmente durante situaciones que involucren el empleo de tecnologías, resulta crucial. En efecto, la literatura sugiere que el éxito de los aprendizajes en el contexto escolar se relaciona, en gran parte, con las características del lenguaje empleado en el hogar y el tipo y frecuencia de actividades de las que los niños participan cotidianamente (DeTemple & Beals, 1991; Dickinson & Tabors, 1991; Purcell-Gates, 1996). Las intervenciones que realizan los adultos para regular las narrativas de los niños en las situaciones estudiadas —así como el andamiaje del docente para que los niños elaboren narraciones canónicamente estructuradas (Rosemberg, 1999; Rosemberg & Manrique, 2007; Rosemberg et al., 2003)— pueden incidir positivamente en las habilidades discursivas y el desempeño académico de los niños —sobre todo considerando que la infancia temprana es un período de enorme plasticidad cerebral, durante el cual las experiencias en el hogar y el jardín de infantes pueden ejercer profundas influencias sobre el desarrollo social, cognitivo y emocional de los niños (Radesky et al., 2016; Waisman et al., 2018).

Al igual que estudios previos realizados en contextos cara a cara (Brown & Bellugi, 1964; Nelson, 1977; Rosemberg & Silva, 2009; entre otros), en este trabajo se identificaron distintas estrategias que los adultos ponen en marcha para andamiar la producción narrativa infantil. Mientras los niños relatan sus experiencias por medio de dispositivos electrónicos, los adultos reestructuran, expanden y reconceptualizan las emisiones infantiles, solicitan información sobre aspectos principales de la narrativa —tales como la identificación de los participantes—, enfatizan información otorgada por el niño, entre otras.

Por otra parte, el análisis mostró una mayor presencia de emisiones producidas por adultos virtuales en la *orientación* de las narrativas. Muchas de ellas contribuyen con la construcción del marco de la narración al solicitar mayor contextualización por parte de los niños para asegurar la comprensión del relato. Asimismo, se observó que otras intervenciones del adulto virtual que buscan reparar fallas

técnicas de la comunicación también se concentran en la *orientación*, así como en la *complicación*, lo que sugiere la relevancia de estas partes del relato para construir el sentido global de la narrativa.

Otro hallazgo interesante es el empleo constante de emisiones evaluativas por parte de los adultos durante la producción de las narrativas. En línea con los hallazgos de Labov (1972, 2010), y Labov & Waletzky (1967), se observó que los adultos emiten enunciados evaluativos para exteriorizar valoraciones y juicios propios en relación con distintos aspectos del relato infantil. De esta manera, expresan su interés y entusiasmo por el relato, y alientan a los niños a seguir narrando. Estimular a los niños a que continúen con su relato resulta especialmente relevante en contextos de interacción mediados por tecnologías, dados los desafíos que estos pueden suponer para la comunicación, especialmente, la menor posibilidad de establecer atención conjunta —y, por consiguiente, de emplear gestos y pistas visuales—, el compromiso de la contingencia y reciprocidad social, y la falta de contacto físico con los interlocutores virtuales (Kirkorian et al., 2008; McGregor et al., 2021; McClure & Barr, 2017; Medawar et al., 2022; Waisman et al., 2018).

Además de las intervenciones de los adultos que promueven y colaboran con la producción verbal del niño, las cuales han sido descritas en investigaciones previas en situaciones de interacción presenciales (Peralta & Salsa, 2001; Rosemberg & Manrique, 2007; Stein et al., 2020), en este trabajo se identificaron intervenciones adultas motivadas específicamente por el contexto mediado por tecnologías. Al igual que muestran los resultados de McClure & Barr (2017), estas parecen garantizar la continuidad del intercambio, indicando al niño alguna falla en el canal de comunicación, o cuándo y cómo ubicarse físicamente en relación con el dispositivo.

En relación con el grado de participación de los adultos en la narrativa infantil, la amplia mayoría de los relatos analizados son heterorregulados (Rosemberg et al., 2016). Este hallazgo muy probablemente se relacione con los desafíos que presenta este tipo de situaciones mediadas por tecnologías —complicaciones técnicas, dificultad para establecer atención conjunta, entre otros—. Por ello, tal como sostienen Ames et al. (2010), Ballagas et al. (2009) y Busch (2018), es fundamental que el adulto intervenga guiando al niño y motivando sus relatos de diversos modos. Este rol lo cumplen tanto los adultos presenciales, al guiar el comportamiento del niño en relación con la manipulación del dispositivo, como los virtuales, al colaborar con la construcción de la narrativa o señalar fallas de conectividad que obstaculizan la comprensión.

Conclusiones

En síntesis, este trabajo exploratorio brinda evidencia novedosa acerca de las características de las interacciones entre niños y adultos no convivientes durante el ASPO en Argentina. Se observó que las situaciones mediadas por tecnologías permitieron que, a partir del andamiaje de los adultos, los niños produjeran narrativas con base en eventos personales. Las narrativas resultantes, por lo tanto, se caracterizan por una gran cantidad de intervenciones adultas, las cuales alternan con las infantiles para generar el entramado narrativo. Las situaciones

mediadas por tecnologías, entonces, representaron oportunidades para que los niños utilizaran y desarrollaran sus conocimientos lingüísticos en un contexto más desafiante que el de las situaciones de interacción presenciales.

Una limitación de este trabajo reside en el hecho de que solo participaron familias de sectores medios, por lo que resta estudiar qué sucedió en el caso de niños cuyas familias no contaron con las mismas posibilidades para poder mantener este tipo de interacciones con los familiares no convivientes durante el ASPO. Además, teniendo en cuenta que la pandemia ha profundizado las desigualdades económicas en el país, es preciso indagar el impacto que tuvo este período en el desarrollo del discurso narrativo infantil, clave en el ámbito de la enseñanza escolar y en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños.

Notas:

¹ Utilizamos el término complicación en tanto constituye la traducción original del inglés complicating (Labov, 1972; 2010).

² Los fragmentos inaudibles se señalan como xxx.

³ Cabe preguntarse si esto se debe a algún sesgo en las situaciones que fueron registradas por las familias o a que ciertas situaciones escolares, que ocurren generalmente en la presencialidad (por ejemplo, el momento de intercambio que se da durante las rondas al inicio de la jornada escolar), no hayan podido ser adaptadas con facilidad al formato virtual.

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

Ailín Paula Franco Accinelli: concepción del trabajo, diseño de la investigación, revisión bibliográfica, recolección de datos, transcripción y codificación de los datos, análisis, elaboración y corrección del documento.

Cynthia Pamela Audisio: concepción del trabajo, diseño de la investigación, transcripción, codificación de los datos y corrección, análisis, elaboración y corrección del documento.

Eliana Gonzalez Lynn: concepción del trabajo, revisión bibliográfica, transcripción y codificación de los datos, análisis, elaboración y corrección del documento, recolección de los datos.

María Laura Ramirez: concepción del trabajo, revisión bibliográfica, transcripción y codificación de los datos, análisis, recolección de los datos.

María Ileana Ibañez: concepción del trabajo, revisión bibliográfica, transcripción y codificación de los datos, recolección de los datos.

Macarena Sol Quiroga: concepción del trabajo, transcripción y codificación de los datos.

Viviana Lewinsky: recolección y transcripción de los datos, revisión bibliográfica.

Celia Renata Rosemberg: corrección del documento, diseño general para la recolección de los datos, recolección de los datos.

Financiamiento:

Esta investigación se llevó a cabo en el marco de los proyectos CONICET - PIP 702/21: "El lenguaje y el discurso en la infancia: oportunidades de desarrollo y aprendizaje en los contextos de los hogares" 2021-2023 (Directora: Celia R. Rosemberg) y UBACyT 20020190100106BA y "El lenguaje y el juego en las situaciones de interacción en el contexto del hogar y del Nivel Inicial" 2020-2022 (Directora: Celia R. Rosemberg).

Referencias

- AMES, M. G., GO, J., KAYE, J. J., & SPASOJEVIC, M. (2010). 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). Association for Computing Machinery. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1718918.1718946>
- BALLAGAS, R., KAYE, J. J., AMES, M., GO, J., & RAFFLE, H. (2009). Family communication: Phone conversations with children. In *Proceedings of the 8th international conference on interaction design and children* (pp. 321-324). Association for Computing Machinery. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1551788.1551874>
- BARR, R., ZACK, E., GARCIA, A., & MUENTENER, P. (2008). Infants' attention and responsiveness to television increases with prior exposure and parental interaction. *Infancy*, 13(1), 20-56.
- BARR, R. (2013). Memory Constraints on infant learning from picture books, television, and touchscreens. *Child Development Perspectives*, 7, 205-210.
- BEALS, D., & SNOW, C. (1994). "Thunder is when the angels are upstairs bowling": Narratives and explanations at the dinner table. *Journal of Narrative and Life History*, 4, 331-352.
- BERGMANN, C., DIMITROVA, N., ALASLANI, K., ALMOHAMMADI, A., ALROQI, H., AUSSEMS, S., BAROKOVA, M., DAVIES, C., GONZALEZ-GOMEZ, N., GIBSON, S. P., HAVRON, N., HOROWITZ-KRAUS, T., KANERO, J., KARTUSHINA, N., KELLER, C., MAYOR, J., MUNDRY, R., SHINSKEY, J., & MANI, N. (2022). Young children's screen time during the first COVID-19 lockdown in 12 countries. *Scientific reports*, 12(1).
- BRUNER, J. S. (1986). *El habla del niño*. Paidós.
- BRUNER, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- BUSCH, G. (2018). How families use video communication technologies during intergenerational skype sessions. En S. Danby, M. Fleeer, C. Davidson & M. Hatzigianni (Eds.), *Digital childhoods. International perspectives on early childhood education and development* (pp. 17-32). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-6484-5_2
- BROWN, R., & BELLUGI, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34(2), 133-151. <https://psycnet.apa.org/record/1965-04915-001>
- CALZADO, M., LIO, V., & 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*. <https://www.comunicacionyseguridad.com/wp-content/uploads/2020/05/INFORME-CPS-COVID-1.pdf>
- CAZDEN, C. B. (1972). *Child language and education*. Holt, Rinehart & Winston, Inc.

- CAZDEN, C. B. (1983). Peekaboo as an instructional model: Discourse development at home and at school. En B. Bain (Ed.), *The sociogenesis of language and human conduct* (pp. 33-58). Springer.
- DETEMPLE, J. M., & BEALS, D. E. (1991). Family talk: Sources of support for the development of decontextualized language skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 11-19.
- DICKINSON, D., & MCCABE, A. (1991). The acquisition and development of language: A social interactionist account of language and literacy development. En J. F. Kavanagh (Ed.), *The language continuum: From infancy to literacy* (pp. 1-40). York Press.
- DICKINSON, D. K., & TABORS, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30-46.
- ELAN (Versión 6.4) [Computer software]. (2022). *Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive*. <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- FERNÁNDEZ, C., & MELZI, G. (2008). Evaluation in Spanish-speaking mother-child narratives: The social and sense-making function of internal-state references. En A. McCabe, A. L. Bailey & G. Melzi (Eds.), *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion* (pp. 92-118). Cambridge University Press.
- GAUDREAU, C., KING, Y. A., DORE, R. A., PUTTRE, H., NICHOLS, D., HIRSH-PASEK, K., & GOLINKOFF, R. M. (2020). Preschoolers benefit equally from video chat, pseudo-contingent video, and live book reading: Implications for storytime during the coronavirus pandemic and beyond. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-17. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33013552/>
- GLASER, B., & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- HERODOTOU, C. (2018). Young children and tablets: A systematic review of effects on learning and development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 1-9. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jcal.12220>
- HUDSON, J. A. (2006). The development of future time concepts through mother-child conversation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 70-95.
- HUNT, K. W. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35(1). <https://psycnet.apa.org/record/1971-03894-001>
- KIRKORIAN, H. L., WARTELLA, E. A., & ANDERSON, D. R. (2008). Media and young children's learning. *The Future of Children*, 18, 39-61. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21338005/>
- LABOV, W. (1972). The transformation of experience in narrative discourse. En W. Labov (Ed.), *Language in the inner city: Studies on the Black English vernacular* (pp. 354-396). University of Pennsylvania Press.

- LABOV, W. (2010). Oral narratives of personal experience. En P. Colm Hogan (Ed.), *The Cambridge encyclopedia of the language sciences* (pp. 546-548). Cambridge University Press.
- LABOV, W., & WALETZKY, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative of Life and History*, 7(3), 3-38.
- MCGREGOR, K. K., POMPER, R., EDEN, N., ARBISI-KELM, T., OHLMANN, N., GAJRE, S., & SMOLAK, E. (2021). Children's language abilities predict success in remote communication contexts. *Language Development Research*, 1(1), 245-282. <https://lps.library.cmu.edu/LDR/article/id/439/>
- MATSUMOTO, M., POVEDA, D., JORGE, A., PACHECO, R., TOMÉ, V., ALIAGAS, C., & SALGADO, M. M. (2021). Family Mediating Practices and Ideologies: Spanish and Portuguese Parents of Children Under Three and Digital Media in Homes. En D. Holloway, M. Willson, K. Murcia, C. Archer & F. Stocco (Eds.), *Young Children's Rights in a Digital World* (pp. 29-44). Springer; Cham. https://researchgate.net/publication/354100117_Family_Mediating_Practices_and_Ideologies_Spanish_and_Portuguese_Parents_of_Children_Under_Three_and_Digital_Media_in_Homes
- MCCLURE, E., & BARR, R. (2017). Building family relationships from a distance: Supporting connections with babies and toddlers using video and video chat. En R. Barr & D. Linebarger (Eds.), *Media exposure during infancy and early childhood*, (pp. 227-248). Springer. https://www.researchgate.net/publication/354100117_Family_Mediating_Practices_and_Ideologies_Spanish_and_Portuguese_Parents_of_Children_Under_Three_and_Digital_Media_in_Homes
- MEDAWAR J., TABULLO Á. J., & GAGO-GALVAGNO L.G. (2022). *Early language outcomes in Argentinean toddlers: Associations with home literacy, screen exposure and joint media engagement*. British Journal of Developmental Psychology. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjdp.12429>
- MYERS, L. J., LEWITT, R. B., GALLO, R. E., & MASELLI, N. M. (2017). Baby FaceTime: Can toddlers learn from online video chat? *Developmental Science*, 20(4). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/desc.12430>
- MYERS, L., CRAWFORD, E., MURPHY, C., AKA-EZOUA, E., & FELIX, C. (2018). Eyes in the room trump eyes on the screen: Effects of a responsive co-viewer on toddlers' responses to and learning from video chat. *Journal of Children and Media* 3(12), 275-294. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17482798.2018.1425889?journalCode=rchm20>
- NELSON, K. E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13(2), 101-107. <https://psycnet.apa.org/buy/1977-27223-001>
- NELSON, K. E. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.

- NINIO, A., & SNOW, C. (1996). *Pragmatic Development*. Westview Press.
- PERALTA, O. A., & SALSA, A. M. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 325-339. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037001316949257>
- PURCELL-GATES, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading research quarterly*, 31(4), 406-428.
- RIBNER, A. D., & MCHARG, G. (2021). Screens across the pond: Findings from longitudinal screen time research in the US and UK. *Infant Behavior and Development*, 63. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33706229/>
- RADESKY, J., CHRISTAKIS, S., & DIMITRI, A. (2016). Increased Screen Time. *Pediatric Clinics of North America*, 63(5), 827-839. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27565361/>
- ROMERO, C., KRICHESKY, G., & ZACARÍAS, N. (2021). Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom. Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina. *Department of Economics Working Papers*. Universidad Torcuato Di Tella.
- ROSEBERRY, S., HIRSH-PASEK, K., & GOLINKOFF, R. M. (2013). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child Development*, 85(3), 956-970. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12166>
- ROSEBERRY, S., HIRSH-PASEK, K., PARISH-MORRIS, J., & GOLINKOFF, R. M. (2009). Live action: Can young children learn verbs from video? *Child Development*, 80(5), 1360-1375. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19765005/>
- ROSEMBERG, C. R. (1999). La conversación en el aula. El discurso como andamiaje. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 8, 47-57.
- ROSEMBERG, C. R., ALAM, F., RAMÍREZ, L., LEWINSKY, V., SARLÉ, P., GIORDANO, C., FRANCO, A., IBÁÑEZ, M. I., STEIN, A., MIGDALEK, M., MARTÍNEZ, S., DE BENEDECTIS, C., AUDISIO, C., & GONZÁLEZ LYNN, E. (2021). *Contextos naturales de interacción en los hogares en los que los/as niños/as usan tempranamente tecnología*. CIIPME-CONICET.
- ROSEMBERG, C. R., ALAM, F., STEIN, A., & SPARKS, A. (2016, septiembre 7-9). *El discurso acerca del futuro en niños pequeños. Un estudio con niños de grupos socioculturales diversos de Argentina*. En VIII Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje de la Asociación para el Estudio de la Adquisición del Lenguaje (AEAL).
- ROSEMBERG, C. R., BORZONE, A. M., & DIUK, B. G. (2003). La lectura de textos expositivos: Estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Interdisciplinaria*, 20(2), 121-145.
- ROSEMBERG, C. R., & 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. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000100005

- ROSEMBERG, C. R., & SILVA, M. L. (2009). Teacher–children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46(6), 572-591. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01638530902959588>
- 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.
- ROSEMBERG, C. R. (2005, mayo 11-13). *La interacción maestra niños y el desarrollo de conceptos en el jardín de infantes*. En II Coloquio Argentino de la International Association for Dialogue Analysis (IADA), El diálogo: Estudios e investigaciones.
- SNOW, C. E., & FERGUSON, C. A. (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge University Press.
- SNOW, C. E., PORCHE, M. V., TABORS, P., & HARRIS, S. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Brookes.
- STEIN, A., MIGDALEK, M., & ROSEMBERG, C. R. (2020). Argumentación, narración y explicación: Un estudio de las unidades de discurso en conversaciones espontáneas durante situaciones de comida. *Cultura y Educación*, 32(4), 705-737. <https://www.tandfonline.com/doi/bs/10.1080/11356405.2020.1819123?journalCode=rcye20>
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- STROUSE, G. A., TROSETH, G. L., O'DOHERTY, K. D., & SAYLOR, M. M. (2018). Co-viewing supports toddlers' word learning from contingent and noncontingent video. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 310-326. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28992611/>
- TARASUIK, J., & KAUFMAN, J. (2017). When and why parents involve young children in video communication. *Journal of Children and Media*, 11(1), 88-106. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17482798.2016.1233124>
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- VANDEWATER, E. A., BARR, R. F., PARK, S. E., & LEE, S. J. (2010). A US study of transfer of learning from video to books in toddlers: Matching words across context change. *Journal of Children and Media*, 4(4), 451-467. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17482798.2010.510013>
- VÉLIZ, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 26, 105-140.
- WAISMAN, I., HIDALGO, E., & ROSSI, M. L. (2018). Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina. *Archivos argentinos de pediatría*, 116(2), 186—195.
- WOOD, E., PETKOVSKI, M., DE PASQUALE, D., GOTTARDO, A., EVANS, M. A., & SAVAGE, R. S. (2016). Parent scaffolding of young children when engaged with mobile technology. *Frontiers in Psychology*, 7.