

enunciación

Publicación preprint

Este artículo fue aprobado para publicación en el Vol. 31 N.º1 de 2026 de la revista *Enunciación*, revista editada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Para su publicación, fueron tenidos en cuenta los conceptos de los pares evaluadores y los cambios realizados por los autores, para cumplir con la calidad académica establecida en nuestras pautas. Por lo tanto, se publica la versión preliminar del artículo para su consulta y citación. Esta versión puede consultarse, descargarse y citarse según se indica a continuación, pero debe recordarse que el documento final (PDF, HTML y XML) puede ser diferente.

Como citar: Ramírez, L., De Benedictis, C., Quiroga, M., y Rosemberg, C. (2026). Videollamadas por celular: aprendizajes y desafíos en la infancia temprana. *Enunciación*, 31(1), e24228. <https://doi.org/10.14483/22486798.24228>

In prepress

The following article was approved for publication in Vol. 31 N.º1 (2026) in *Enunciación*, a journal published by Universidad Distrital Francisco José de Caldas. For its publication, it was subjected to an academic peer-review process and the authors incorporated their suggestions to comply with the academic quality established in our guidelines. Therefore, the preliminary version of the article is published for consultation and provisional citation. This version can be consulted, downloaded, and quoted as indicated below, but please consider that the final document (PDF, HTML, and XML) might be different.

Artículo de investigación. Lenguaje, comunicación y cultura digital

Videollamadas por celular: aprendizajes y desafíos en la infancia temprana

Mobile Video-Calls: Learning and Challenges in Early Childhood

Chamadas de vídeo por celular: aprendizados e desafios na primeira infancia

Laura Ramírez¹, Carla De Benedictis², Macarena Quiroga³ y Celia Rosemberg⁴

Highlights

- Las videollamadas por celular habilitan una comunicación multimodal en la infancia.
- Los niños integran recursos visuales para sostener la comunicación.
- El control de la cámara aumenta con la edad.
- La mediación adulta andamia el uso comunicativo del dispositivo.
- La interacción mediada por videollamada amplía los recursos comunicativos infantiles.

Resumen

El acceso extendido a distintas tecnologías ha dado lugar a nuevas formas de interacción. Si bien el uso pasivo de pantallas ha sido asociado negativamente al desarrollo lingüístico infantil, se ha señalado que las videollamadas implican un uso distinto que podría suponer una participación favorable para los intercambios comunicativos. Este estudio analizó

¹ Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). CIIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4511-9801> Correo electrónico: ramirezlaura91@hotmail.com

² Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). CIIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1347-8104> Correo electrónico: cadebenedictis@gmail.com

³ Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (UAM-FLACSO). CIIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9414-7454> Correo electrónico: macarenasolquiroga@gmail.com

⁴ Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). CIIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5343-5652> Correo electrónico: crrosem@hotmail.com

Como citar: Ramírez, L., De Benedictis, C., Quiroga, M., y Rosemberg, C. (2026). Videollamadas por celular: aprendizajes y desafíos en la infancia temprana. *Enunciación*, 31(1), e24228. <https://doi.org/10.14483/22486798.24228>

Fecha de postulación: 15 de octubre de 2025; fecha de aceptación: 27 de marzo de 2026

cómo niños y niñas de entre dos y seis años de edad utilizan la cámara del celular durante videollamadas familiares, con el objetivo de describir las estrategias multimodales que emplean para sostener la comunicación. Se realizó un análisis cualitativo de 24 videollamadas, segmentadas y codificadas con el *software* ELAN, a partir del cual se identificaron distintas configuraciones en el uso del dispositivo: celular apoyado, sostenido por un adulto o sostenido por el niño. Los resultados muestran que, en todas las configuraciones, los niños integran información visual a la interacción—acercando objetos, moviendo la cámara o dando indicaciones al interlocutor—, aunque el grado de autonomía y control del dispositivo aumenta con la edad. Los más pequeños tienden a perder noción del encuadre y requieren mayor mediación adulta, mientras que los más grandes presentan un uso más consciente y coordinado. Estos hallazgos dan cuenta de cómo las videollamadas, cuando son acompañadas por un otro más experto, pueden propiciar interacciones con una participación activa de los niños y las niñas.

Palabras clave: interacción social; lenguaje hablado; infancia; desarrollo del lenguaje; teléfono móvil

Abstract

Widespread access to various technologies has led to new forms of interaction. While passive screen use has been negatively associated with children's language development, video calls may involve a type of engagement that could support communicative exchanges. This study analyzes how children aged 2 to 6 use the cellphone camera during family video-calls, aiming to describe the multimodal strategies employed to sustain communication. A qualitative analysis was conducted on 24 video-calls, which were segmented and coded using ELAN software. Different configurations of device use were identified: phone resting on a surface, held by an adult, or held by the child. Across all configurations, children integrate visual information into the interaction—bringing objects closer, moving the camera, or giving directions to the interlocutor—although the level of autonomy and control over the device increases with age. Younger children tend to lose track of framing and require more adult mediation, while older children demonstrate a more conscious and coordinated use. These findings indicate that video-calls, when supported by a more experienced partner, can foster interactions in which children participate actively.

Keywords: social interaction; spoken language; childhood; language development; mobile phones

Resumo:

O amplo acesso a diversas tecnologias levou a novas formas de interação. Embora o uso passivo de telas tenha sido associado negativamente ao desenvolvimento da linguagem infantil, as videochamadas podem envolver um tipo de engajamento que favoreça trocas comunicativas. Este estudo analisa como crianças de 2 a 6 anos utilizam a câmera do celular durante videochamadas familiares, com o objetivo de descrever as estratégias multimodais empregadas para sustentar a comunicação. Foi realizada uma análise qualitativa de 24 videochamadas, que foram segmentadas e codificadas com o software ELAN. Identificaram-se diferentes configurações de uso do dispositivo: celular apoiado sobre uma superfície, segurado por um adulto ou segurado pela própria criança. Em todas as configurações, as crianças integram informações visuais à interação—aproximando objetos, movimentando a câmera ou dando instruções ao interlocutor—embora o nível de autonomia e controle sobre o dispositivo aumente com a idade. Crianças mais jovens tendem a perder a noção do enquadramento e requerem maior mediação adulta, enquanto crianças mais velhas apresentam um uso mais consciente e coordenado. Esses achados indicam que as videochamadas, quando apoiadas por um parceiro mais experiente, podem favorecer interações nas quais as crianças participam ativamente.

Palavras-chave: interação social; linguagem falada; infância; desenvolvimento da linguagem; telefones móveis

Introducción

El desarrollo del lenguaje está estrechamente relacionado con las interacciones de las cuales los niños y las niñas cotidianamente en el marco de su familia y comunidad (Bruner, 1985; Nelson, 1996; Rosemberg *et al.*, 2020, 2022; Rowe y Weisleder, 2020). Históricamente, estas interacciones eran principalmente presenciales. Sin embargo, el acceso a distintas tecnologías dio lugar a nuevas formas de sostener las interacciones: conversaciones telefónicas y, hoy en día, videollamadas.

Ya Busch (2018) señalaba que, con el incremento en el acceso a computadoras y cámaras web, las videollamadas se habían vuelto una práctica habitual para sostener los vínculos

familiares. En Argentina, Calzado *et al.* (2020) observaron que el uso de esta modalidad se pronunció durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). Terminado el aislamiento preventivo, el uso de las videollamadas continuó extendiéndose en la población (Glick *et al.*, 2022). Hoy en día, las videollamadas tienen un rol importante en el sostenimiento de las relaciones sociales y afectivas, no solo entre niños y niñas, sino también con adultos, como lo son sus padres, madres o abuelos y abuelas, y otros familiares.

Si bien autores como Medawar *et al.* (2023) han señalado que el uso pasivo de pantallas puede ser contraproducente para el desarrollo lingüístico infantil en tanto implica un tiempo no dedicado a interacciones con otras personas, las videollamadas podrían suponer un uso distinto de la tecnología. Aunque implican la mediatización de intercambios por medio de pantallas, conllevan una participación activa del niño o niña que podría resultar enriquecedora. Incluso entre los adultos que restringen el acceso a pantallas en las infancias, muchos valoran positivamente las videollamadas, en particular por facilitar el sostenimiento de contactos sociales. Así, los niños menores de dos años realizan videollamadas regularmente (McClure *et al.*, 2015). En este sentido, es posible considerar que la manipulación del teléfono celular o móvil⁵ configura una herramienta de comunicación dentro de prácticas culturalmente relevantes que los niños y las niñas llevan adelante. Se configura como un artefacto (Cole, 1999), un elemento constituyente de la cultura contemporánea, y su mediación da lugar a interacciones particulares con otros y otras. Sus distintos usos son compartidos y pasan a formar parte del acervo de sentidos de la comunidad, por lo cual su uso eficiente es un aspecto clave de las interacciones cotidianas.

Dado el uso que los niños muy pequeños hacen de los celulares, se destaca la importancia de examinar las interacciones que se producen en estos contextos, a fin de conocer si el uso de las pantallas da lugar al empleo de estrategias y habilidades comunicativas distintas. Específicamente, nos propondremos explorar si, en el marco de las videollamadas con celular, los niños y las niñas de hasta seis años de edad hacen uso de las oportunidades de interacción multimodal que esta tecnología habilita. Así las cosas, en este estudio exploratorio buscamos responder a las siguientes preguntas:

⁵ Utilizaremos el término *celular* para referirnos al teléfono móvil, por ser la expresión más frecuente en este contexto.

1. ¿Cómo emplean los niños la cámara del celular durante sus videollamadas para sostener la comunicación con otros?
2. ¿Qué estrategias multimodales (gestos, movimientos, enfoques, acercamientos) utilizan?
3. ¿Qué dificultades se les presentan y cómo intervienen los adultos para andamiar ese aprendizaje?

Marco teórico

Las conversaciones cotidianas

El habla dirigida a los niños pequeños tiende a contener una proporción considerable de referencias al presente o al pasado y el futuro inmediato; a medida que crecen, sus conversaciones comienzan a desplazarse en el tiempo y el espacio, logrando incluir referentes ausentes (Motamedi *et al.*, 2024; Veneziano, 2001). Durante estas conversaciones, emplean gestos para comunicarse, para brindar información tanto redundante como complementaria, ampliando sus posibilidades comunicativas y brindándoles herramientas a sus interlocutores para interpretarlos (Goldin-Meadow, 1999; Guevara, Moreno-Llanos y Rodríguez, 2020; Guevara y Rodríguez, 2023; Murgiano *et al.*, 2021; Rodríguez, 2018).

Entre los 19 y los 27 meses de edad, durante lo que se conoce como el *período de dos palabras*, se produce un acoplamiento de gestos y palabras que constituye una forma de composición semántica infantil (Rodríguez, 2018). Entre estos usos conjuntos, es posible diferenciar: (i) la redundancia, donde ambos signos tienen un mismo significado, como en el caso de la producción del nombre de aquello que se señala; y (ii) la suplementariedad, cuando el gesto y la palabra otorgan diferente información de un mismo referente, como señalar un objeto (libro) y emitir una palabra (mamá) apuntando a una relación que podría ser ‘el libro de mamá’. A medida que disminuye el uso redundante, aumentan los mensajes con combinación suplementaria (Butcher y Goldin-Meadow, 1993; Rodríguez, 2018).

Otros estudios, como el de Alam *et al.* (2020), analizaron el uso de gestos durante la construcción de narrativas con niños más grandes. Los niños y las niñas de cinco años utilizaban una mayor cantidad de gestos cuando narraban con un par que cuando lo hacían solos. Además, durante la presentación de información estructurada, registraron una

mayor presencia de gestos dentro de la narrativa que por fuera de ella. Ambos resultados sugieren que el uso de gestos se vincula tanto con factores sociales (la interacción con otro u otra) como con factores discursivo-cognitivos (la integración de la información verbal en una narrativa coherente). A medida que crecen, al explicar, los niños acompañan sus expresiones verbales con gestos, aunque la relación entre gestos y palabras puede variar en función de su nivel de comprensión (para una revisión más detallada, ver Capone y McGregor, 2004).

En el marco de sus comunicaciones, los niños y las niñas recurren a información de distinto tipo (verbal y visual). En este sentido, McNeill (1981, 1985) sostiene que los gestos y el habla se encuentran sincronizados; los hablantes construyen, de manera simultánea con el habla, representaciones concretas de significado. Gestos y habla forman parte de una estructura psicológica común; se desarrollan conjuntamente y ambos cumplen funciones textuales, pragmáticas y semánticas. Como señalan Español *et al.* (2022), el desarrollo infantil se produce en un contexto multimodal, y los niños participan desde su nacimiento en interacciones que les brindan información para sus distintos sistemas perceptivos. Si bien durante los primeros años de vida la multimodalidad es un factor clave en el desarrollo, pues permite alcanzar una competencia lingüística adecuada, también será utilizada en las interacciones a lo largo de la vida (Rodríguez, 2018).

Las conversaciones mediadas por tecnología

La comunicación mediada por tecnología, *e.g.*, llamadas telefónicas o videollamadas, implica una interacción entre participantes que se encuentran en distintos espacios. Este desplazamiento en el espacio supone un desafío para los niños pequeños, quienes están acostumbrados a acompañar su habla con gestos, expresiones y/o señalamientos. Por ejemplo, los menores de cinco años señalan o gesticulan sin tener en cuenta que su interlocutor no puede verlos (Ballagas *et al.*, 2009).

Durante las comunicaciones telefónicas, la falta de información visual requiere reponer datos exclusivamente mediante palabras y ser lo suficientemente explícito para poder ser comprendido (McGregor, 2021). Si bien las llamadas telefónicas y las videollamadas conectan a personas espacialmente separadas, la videollamada permite acceder visualmente al mundo del otro. Esta información brinda un panorama más amplio del contexto del otro, lo que se ha asociado con una mayor motivación por parte de los niños

pequeños, pues pueden emplear gestos o acercar objetos a la cámara y no dependen exclusivamente de la interacción verbal (Ames *et al.*, 2010; Ballagas *et al.*, 2009; Matsumoto *et al.*, 2021; McClure y Barr, 2017; Myers *et al.*, 2024; Tarasuik y Kaufman, 2017).

De esta forma, las videollamadas presentan ventajas respecto a la participación de los niños pequeños frente a las llamadas telefónicas. McGregor *et al.* (2021) contrastaron el empleo de gestos por parte de niños y niñas entre los seis y los nueve años durante una llamada de audio y una con audio y video. Si bien los niños empleaban gestos en ambas modalidades, lo hacían más durante la videollamada. Al estudiar cualitativamente la construcción de narrativas en el marco de las videollamadas, Ramírez *et al.* (2022) encontraron que, replicando el ‘mostrar para narrar’ identificado en las interacciones presenciales (Demir *et al.*, 2015), dos niños de cuatro años empleaban la cámara para mostrar objetos o acciones importantes para sus narrativas.

Un estudio reciente que estudió videollamadas entre nietos y abuelos (Ramirez *et al.*, 2024) destacó que estos últimos emplean preguntas y comentarios para promover la conversación con los niños. Asimismo, otros estudios (McClure *et al.*, 2018; Myers *et al.*, 2024) mostraron que la sensibilidad de los abuelos y las abuelas del otro lado de la pantalla predecía la atención de los niños en la videollamada.

McClure *et al.* (2018) estudiaron los marcos de atención conjunta visual (MACV) en bebés durante videollamadas. Distinguieron los MACV dentro de la pantalla, donde quien inicia dirige la atención de su interlocutor hacia un objeto o persona que está de su mismo lado de la pantalla (*e.g.*, el bebé muestra un juguete a su abuelo, con quien tiene la videollamada) y los MACV entre pantallas, donde el iniciador dirige la atención de su interlocutor hacia un objeto o persona que se encuentra de su lado (un abuelo pregunta por la ropa que él tiene puesta). Los autores citados observaron un predominio de los MACV dentro de la pantalla y, a mayor edad, una mayor tendencia a generar MACV entre pantallas. Además, observaron que un niño de 23 meses movía la cámara para mostrar objetos, lo que fue interpretado como un indicio de conciencia sobre el campo visual del interlocutor.

Por otra parte, los adultos que acompañan presencialmente la videollamada pueden escuchar qué sucede a ambos lados, pudiendo cumplir distintos roles durante la conversación: mediar ante problemas técnicos (McClure y Barr, 2017; Franco Accinelli

et al., 2023), repetir comentarios o preguntas (Ames *et al.*, 2010; Ballagas *et al.*, 2009; Busch, 2018; McClure y Barr, 2017; Franco Accinelli *et al.*, 2023), proponer temas de conversación (Ames *et al.*, 2010; Ballagas *et al.*, 2009; Busch, 2018) y promover la construcción de narrativas mediante preguntas (Franco Accinelli *et al.*, 2023). Así, cumplen un rol fundamental en el desarrollo de la videollamada (Busch, 2018). La presencia de otras personas también permite a los niños y las niñas regular su propia participación, pudiendo ‘entrar y salir’ de la conversación (Ames *et al.*, 2010). Esto permite pensar en las formas en que las videollamadas pueden dar lugar a intercambios ricos para el desarrollo del lenguaje infantil.

En este sentido, Glick *et al.* (2022) señalan que las videollamadas permiten una interacción más adecuada para la edad de los niños, al incluir información visual y múltiples participantes (presentes y virtuales). En vista de los antecedentes presentados y el creciente uso de las videollamadas para sostener vínculos sociales, nos proponemos explorar las estrategias que emplean niños y niñas entre dos y seis años durante este tipo de interacciones. Específicamente, nos centraremos en el uso del celular como artefacto mediador. Nos interesa identificar cómo se manipula el dispositivo para aprovechar las posibilidades que ofrece la cámara en la construcción de intercambios con los interlocutores. Atenderemos así a explorar el uso que los niños hacen de la cámara y las estrategias multimodales que emplean durante las videollamadas, pero también los desafíos que presenta el uso de estos artefactos.

Estos estudios permiten destacar el papel central del entramado multimodal en la comunicación infantil, en tanto los niños articulan habla, gestos y recursos visuales en la construcción de significado. En este sentido, las interacciones mediadas por tecnología introducen desafíos específicos, pues los interlocutores no comparten el mismo espacio físico y el acceso a la información gestual y visual puede verse restringido o mediado por el dispositivo. No obstante, la evidencia muestra que la mediación adulta contribuye a sostener y organizar estos intercambios, al tiempo que, en el caso de las videollamadas, se configuran marcos de atención conjunta visual que posibilitan la coordinación de la referencia. En este proceso, los niños y las niñas despliegan estrategias como el uso de la cámara para enfocar aquello que desean mostrar, lo que amplía las posibilidades de construcción de referencia en la interacción. De este modo, la multimodalidad no desaparece en las interacciones mediadas por tecnología, sino que se reconfigura en

función de las posibilidades y restricciones del entorno digital.

Metodología

Corpus

En el marco de una investigación sobre el desarrollo del lenguaje y el discurso en contextos de crianza durante el ASPO decretado en Argentina en marzo del 2020 (Decreto 297/2020), se conformó un corpus de videofilmaciones de niños y niñas pequeños utilizando distintos dispositivos digitales. Las filmaciones del corpus “Contextos naturales de interacción en los hogares en los que los/as niños/as usan tempranamente tecnología” (Rosemberg et al., 2023)⁶ fueron realizadas por los adultos convivientes.

Siguiendo los lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades definidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006), a las familias se les informó que los videos serían usados en el marco de investigaciones en el marco del CIIPME-CONICET. Asimismo, todos los adultos responsables firmaron un consentimiento informado donde se aseguraba el anonimato y la confidencialidad de la información. Se les indicó que podían retirarse de la investigación cuando desearan.

Procedimiento de obtención de la información empírica

Se les solicitó a los adultos convivientes que grabaran interacciones de niños y niñas de hasta seis años utilizando distintos dispositivos electrónicos.

Muestra

De los videos que componen el corpus mencionado, se seleccionaron aquellos en los cuales los niños y niñas se encontraran participando de una videollamada con un familiar o amigo por medio del celular. Quedaron excluidas las videollamadas escolares y aquellas que no se realizaran con celular, aunque participaran familiares. Solo se tuvieron en cuenta las videollamadas filmadas con el niño o la niña presente, excluyendo aquellas que

⁶ El 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 Benedictis, C., Audisio, C. González Lynn, E.) fue recolectado por el equipo de la Dra. Celia Rosemberg con el financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, mediante los subsidios P-UE 2018, “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” y PIP 702/21, “El lenguaje y el discurso en la infancia: oportunidades de desarrollo y aprendizaje en los contextos de los hogares”, bajo la dirección de la Dra. Rosemberg.

estaban filmadas desde la pantalla de su interlocutor.

Se trabajó con una muestra de 24 videollamadas en las que participaba al menos un niño de entre dos y seis años de edad. Esto representó un total de 103.83 minutos de grabación.

En la Tabla 1 se presenta una descripción más detallada de la muestra.

Tabla 1

Descripción de los videos analizados

Edad (años)	Cantidad de videos	Promedio de duración (en minutos)	Rango de duración (en minutos)
2	3	3.44	0.54 - 8.39
3	2	1.99	1.47 - 2.5
4	17	4.57	1.23 - 11.22
6	2	6.27	4.14 - 8.39

Análisis de la información empírica

Los videos fueron analizados empleando el *software* ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008). Se aplicó el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 1991) para analizar de manera inductiva las formas en que los niños manipulan el celular, considerando su uso como recurso multimodal. Por medio del análisis cualitativo de transcripciones de ejemplos reales del corpus, intentamos aproximarnos a una descripción densa (Geertz, 1973).

En un primer lugar, definimos como unidad de análisis los fragmentos de la interacción donde el niño o la niña manipulaba el celular o modificaba el campo visual de la cámara (*e.g.*, acercando objetos) en el marco de una videollamada. A partir de ellos, realizamos una codificación abierta, atendiendo al uso que se le daba al dispositivo: si se encontraba apoyado en alguna superficie o era sostenido por alguno de los participantes, si acercaban los objetos al teléfono o el teléfono a los objetos. Siguiendo el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 1991), cada fragmento fue comparado de manera sistemática con los previamente codificados, lo que permitió refinar y reagrupar los códigos iniciales

en categorías más abstractas. Este procedimiento iterativo permitió identificar similitudes y diferencias en función de la edad y del grado de agentividad de los niños y las niñas, hasta alcanzar la saturación de las categorías.

Resultados y análisis

A partir del análisis cualitativo de los videos, se construyó un primer sistema de categorías que busca dar cuenta de los usos que los niños hacen de las posibilidades multimodales de las comunicaciones por videollamada (Tabla 2).

VERSIÓN PREPRINT

Tabla 2*Usos de la cámara en el marco de videollamadas con familiares*

Configuración de la cámara	Acción de los/as niños/as	Caracterización	Presencia en videos según edad			
			2	3	4	6
Uso de la cámara de su propio celular						
Cámara apoyada	Acercar elementos	El celular está apoyado en algún lugar y el niño acerca objetos para mostrar.	3 (100 %)	1 (50 %)	6 (35 %)	2 (100 %)
Cámara en otra persona	Acercar elementos	El celular es sostenido por otra persona y la niña acerca objetos para mostrar los.	1 (33 %)	1 (50 %)	6 (35 %)	1 (50 %)
	Pedir que lo sigan	El celular es sostenido por otra persona y el niño da indicaciones para que lo sigan, para mostrar lo que desea.	0	0	2 (12 %)	0
Cámara en mano	Acercar para mostrar	El celular es sostenido por el mismo niño y, con su otra mano, acerca objetos a la cámara para mostrarlos.	0	0	2 (12 %)	0
	Enfocar para mostrar	El celular es sostenido por la niña y lo mueve para mostrar lo que desea.	0	1 (50 %)	11 (65 %)	1 (50 %)
Uso de la cámara del celular de su interlocutor/a						
Cámara del interlocutor	Dar indicaciones al adulto	La niña da ciertas indicaciones a su interlocutor para que mueva el celular y muestre algo que desea ver.	0	0	0	1 (50 %)

Uso de la cámara de su celular

Celular apoyado

Se observó que la forma básica de utilizar el celular en las videollamadas era apoyarlo en un lugar fijo. Cuando el celular se mantenía fijo, pese a que la cámara apuntaba hacia un mismo lugar, muchas veces los niños no permanecían delante de ella. En este sentido, los más pequeños parecían perder o no tener noción de que la cámara suponía un marco de visión acotada y su padre o madre debían interceder.

Ejemplo 1

Emilio (tres años) habla con su primo arriba de una cama. La madre está presente. El niño se sienta con el celular en la mano pero luego se sigue moviendo hasta apoyarlo en la cama apuntando al techo.

Emilio: ¿Cómo la pasaste en la playa?

Emilio: Sí.

Tía: ¿Qué?

Mamá: Ponete derecho porque no te escucha. Mirá, a ver, preguntale ahora de vuelta.

La madre toma el celular y lo apoya sobre la almohada para que quede más vertical.

Ejemplo 2

Lila (dos años) conversa con su abuela mientras juega con sus muñecas. La madre se encuentra presente en el cuarto pero no participa de la conversación. El celular está ubicado sobre el segundo piso de una casa de muñecas con la que la niña se encuentra jugando.

Abuela: ¿Cómo te gustaría a vos?

Lila se acomoda en el piso quedando fuera del alcance de la cámara.

Lila: Emnn oo.

Madre: No te ve ahí la abuela eh.

Abuela: ¿Eh?

Lila: Ahh.

Madre: No grites, no te ve ahí. Parate.

Madre: O bajá el celu.

Abuela: Sí.

Abuela: Bajá el celular o sino no te veo.

Lila toma el celular que se encontraba apoyado en la parte de arriba de la casa de muñecas y lo apoya en el piso volviendo a quedar visible para su abuela.

En los Ejemplos 1 y 2, las adultas presentes deben intervenir para que los niños den cuenta de qué es lo que la cámara está enfocando. En el Ejemplo 1, el niño termina posicionando el celular de manera tal que este no lo enfoca, aunque continúa con la conversación como si lo estuvieran viendo, y su madre debe reacomodarlo. En el Ejemplo 2, la niña conversa con su abuela acerca de qué nombre ponerles a sus muñecas. Si bien el tener el teléfono apoyado le permite jugar libremente, se le olvida que la cámara debe enfocarla para que su abuela pueda verla. Por ello, su madre debe pedirle que baje el celular y se enfoque. En cambio, los niños más grandes, incluso cuando dejan el celular apoyado en un lugar fijo, hacen un uso más intencionado de las distintas posibilidades de la cámara en sus intercambios.

Ejemplo 3

Dani (cuatro años) conversa con su tía por videollamada.

Tía: Me encanta ese vestido.

Tía: ¿Qué tiene? ¿Mariposas o flores?

Daniela: Mariposas con flores.

Daniela acerca el vestido a la cámara.

Tía: Es hermoso.

Daniela: Con mariposas verdes y rojas.

Tía: Ajá, ¿quién te lo regaló?

Daniela: Ah.

Daniela: Ya, soy una muñeca.

Tía: Ponete cerca del teléfono que no te veo así.

Daniela acerca la muñeca al celular.

En el Ejemplo 3, la información visual no solo le posibilita a la adulta introducir un tema de conversación, como señalan otros trabajos, sino que ayuda a la niña a responder al tema propuesto, complementando sus expresiones verbales. Gracias a que el

celular está apoyado verticalmente sobre su mesa de luz, la niña puede utilizar ambas manos para incorporar otros objetos a la interacción, además de aprovechar la perspectiva para alejarse y mostrarse de cuerpo entero. Cuando su tía le pregunta “¿qué tiene? ¿mariposas o flores?”, además de responder verbalmente, la niña se acerca a la cámara para que su tía vea el estampado del vestido. De manera comparable con los usos redundantes de gesto y palabra, acompaña su expresión verbal acercando el vestido a la cámara. Sin embargo, al igual que en los ejemplos anteriores, por momentos, la niña pierde la noción del espacio al que apunta la cámara, y es su interlocutora la que debe andamiar ese uso (“ponete cerca del teléfono que no te veo así”).

En síntesis, cuando el celular se mantiene en un lugar fijo, los niños y las niñas tienen mayor libertad para manipular objetos, algo similar a lo que sucedería en interacciones presenciales. Sin embargo, muchas veces pierden noción de qué está enfocando la cámara y los adultos deben interferir.

Sostenido por otros

Cuando los adultos sostienen el celular, los niños acercan objetos a la cámara, como ya lo hacían con la cámara fija, pero también piden ser seguidos para enfocar distintos objetos. En el Ejemplo 4, el niño acerca a la cámara el dibujo que ha hecho de su pileta⁷ para que su tía lo vea. Mientras lo muestra señala el lugar donde ha dibujado el tapón.

Ejemplo 4

Walter (cuatro años) conversa con su tía acompañado de su mamá. Mientras la madre sostiene el celular Walter acerca un dibujo que había hecho de su pileta.

Walter: A esta pileta que es como este círculo se le perdió el tapón.

Walter acerca a la cámara el dibujo que ha realizado y señala dentro del dibujo.

Tía: Hermosa, mi amor, esa la ví ayer que me la mostraste. Es muy linda.

Walter: Por eso, por eso, mi mamá papá y... mi mamá y papá compraron esa pileta aún más grande para. Y esa pileta tiene lugar para...

Tía: A ver, mostrame la pileta.

Toma el celular de las manos de su mamá y camina hacia el patio para mostrarle la pileta.

⁷ *Pileta* es el término rioplatense para referirse a la piscina.

Walter: Barco inflable, pelotas de agua y baldes de agua.

Walter comienza a contar con los dedos y deja de enfocar.

Walter: Pileta.

La madre acomoda el brazo de Walter para que enfoque correctamente porque cuando comienza a enumerar termina moviendo el brazo y no enfocando nada.

Tía: Pero ¿no es la misma pileta que estaba antes?

Walter: No, es aún más grande.

Tía: Es más grande, ¿por qué vos estás más grande?

Walter: Lo que pasa a la otra pileta se le perdió el tapón.

Tía: ¿Se le perdió el tapón?

Después se enfoca a sí mismo para seguir la conversación con su tía.

Walter: Sí.

Tía: ¿Y ahora?

Walter: Pero eso, por eso mi mamá y mi papá compraron esa pileta aún más grande. Esa pileta, esa pileta tiene lugar... ara pelota inflable, barco de agua y baldes de agua.

Walter cuenta con los dedos.

Tía: A ver, a ver. ¿Y vos hacés pie en esa pileta o es más honda?

Walter: Es más honda.

Madre: Pero igual hacés pie.

Walter: Sí.

Tía: ¿Qué pasó? ¿Y qué hiciste con la otra pileta?

Madre: Está arriba todavía.

Tía: Ah.

Walter: Sí está arriba todavía porque se le perdió el tapón.

Tía: ¡Qué macana, che! ¿Y esa qué es rectangular tipo pelopincho?

Madre: Sí.

Tía: Ah, está buena.

Madre: Mirá. Mostrale. Mirá.

La madre toma el celular para enfocar mejor la pileta.

Madre: Es el doble de grande de capacidad.

Tía: xxx⁸.

⁸La indicación "xxx" se refiere a palabras que no fueron comprendidas.

Walter le pide a su mamá que lo siga de vuelta al comedor para poder mostrarle la carpeta.

Walter: Vamos, ¡quiero mostrarle la carpeta y todos mis dibujos!

Cuando su madre tiene el celular en la mano, Walter le pide que lo siga para poder compartir otros dibujos. En este sentido, busca dirigir la cámara y la usa como medio para dar lugar al intercambio. Finalmente, cuando la madre traslada el tópico de la conversación, Walter emplea una directiva sobre el movimiento de la cámara para redireccionar el tópico.

Celular en mano

Muy tempranamente, los niños y las niñas sujetan el celular, enfocándose para sostener la interacción. Sin embargo, este uso se va complejizando y muchas veces debe ser acompañado por adultos. En el Ejemplo 4, la madre interviene en dos oportunidades: (i) toma la mano del niño para que enfoque correctamente la piletta y lo asiste para enfocar; (ii) ante el pedido de su tía, la madre toma el celular. En un momento anterior, ante el pedido de la tía de ver la piletta, el niño se desplaza por la casa para poder mostrársela. Los niños y las niñas hacen uso de estas posibilidades para dar continuidad y sostener la conversación, tanto de forma espontánea como a partir del pedido de sus interlocutores.

Ejemplo 5

Daniela (cuatro años) conversa con su tía. Daniela se encuentra sentada en el sillón y sostiene el celular en sus manos. Junto a ella se encuentra la perra de la familia.

Tía: ¿Cuándo llegó? ¿Hoy o ayer?

Daniela: Hoy.

Daniela apunta la cámara hacia la perra.

Tía: ¿Se está portando bien?

Daniela: Sí.

Daniela: Mirá quién...

Tía: ¡Hola, Pepa!

Tía: Mirá qué linda es.

Tía: ¡Se cortó el pelo!

Daniela vuelve a apuntar el teléfono hacia ella.

Daniela: No, no se cortó, fue a una peluquería.

Tía: Ah ¿fue a la peluquería de perros?

Daniela: Sí.

Tía: ¿Y qué? ¿Y tiene un collar, verdad?

Daniela enfoca el celular hacia la perra.

Daniela: Sí, sí xxx tiene rojo.

Tía: Ah rojo, ¡mirá qué preciosa qué está Pepa!

Daniela: Sí.

Tía: Rojo, ¿como tus uñas rojo?

Daniela: Sí.

Daniela acerca sus manos al celular.

Daniela: xxx.

Tía: A verte.

[...]

Tía: Escuchame vi, vi algunos libritos ahí.

Tía: ¿Tenés libritos?

Daniela levanta los libros y enfoca el celular hacia el libro.

Daniela: Sí, yo tengo de tigre.

Tía: ¡Qué hermoso!

Tía: ¿Cuál más?

Daniela: El de Minie.

Daniela sostiene el celular hacia los libros y los muestra

Tía: Uy, ese me gusta. A ver, abrílo, por favor.

Daniela: Pará.

Tía: ¿Lo podés abrir así lo veo por adentro?

Daniela sostiene el celular con la cámara enfocando hacia abajo y empieza a pasar las hojas del libro.

Haciendo uso de las posibilidades de enfocar distintos objetos, los niños contribuyen a la interacción enfocando a los participantes cuando hablan o mostrando objetos. En el Ejemplo 5, Daniela alterna entre enfocar su rostro, enfocar los elementos del entorno que

menciona y acercar los objetos a la cámara. Si bien no siempre sostiene adecuadamente el celular, atiende a la perspectiva para enfocar la cámara hacia abajo al pasar las páginas del libro.

Ejemplo 6

Daniela (cuatro años) continúa conversando con su tía y mostrándole los libros.

Daniela: Y mirá lo que pasó.

Tía: A ver, ¿qué pasó?

Daniela enfoca la cámara hacia el libro. Ante la no respuesta de la tía, Daniela acerca aún más la cámara hacia el libro

Tía: Ah, se bañó, ¡qué genio!

Daniela: Sí, está muy contento.

En el Ejemplo 6, la niña reemplaza la verbalización de la resolución del conflicto por la presentación de información visual. Al no recibir una respuesta de su interlocutora, acerca aún más el celular a la página para dirigir su foco atencional. De esta forma, la cámara permite a los niños participar de la interacción presentando objetos tanto de forma redundante, *i.e.*, verbalizando lo que están mostrando, como suplementario, donde la presentación visual reemplaza la verbalización.

Ejemplo 7

Walter (cuatro años) conversa con su tía. Walter sostiene el celular en su mano enfocando a su cara.

Tía: Che, Walter y ¿dormiste con las sábanas nuevas?

Walter: Te voy a mostrar.

Walter: Cerrá los ojos.

Tía: Bueno, cierro los ojos.

Tía: Cuando vos me digas los abro.

Enfoca la cámara frontal del celular a las sábanas

Walter: ¡Charán!

Tía: ¡Ay!

Tía: ¡Qué lindas sábanas!

Walter: ¡Sí xxx las sábanas de PawPatrol!

Tía: ¡Hermosas!

Tía: ¿Dormiste bien con esas sábanas nuevas?

Walter: Sí.

En el Ejemplo 7, Walter controla aquello que su tía puede ver con el objetivo de sostener y dirigir la conversación: le pide que cierre los ojos y decide cuándo enfocar las sábanas. Además de responder a la pregunta mostrándole su cama, usa la cámara para generar tensión y responder visualmente. Nuevamente, el niño utiliza la cámara para suplementar información relevante a la conversación.

Ejemplo 8

Amancio (cuatro años), quien se encuentra junto a su hermano mayor, conversa con su tío.

Tío: ¿Cómo andan? ¿cómo andan?

Amancio saluda con la mano

Amancio: Bien.

Tío: ¿Cómo andan?

Tío: ¿Todo bien?

Amancio y su hermano asienten

Tío: ¡Qué cara de serio que tiene!

Tío: ¿Cómo andás loquito ?

Amancio ríe.

Tío: ¿Extrañándose?

Amancio y su hermano asienten.

Tío: ¿Eh?

Tío: ¿Y Legi también me extraña?

Amanción asiente.

Amancio: ¡Sí!

Hermano: Mmm.

Tío: ¡Muy bien!

Hermano: Ahora yo.

Tío: Yo también los extraño mucho.

Tío: Yo también.

Tío: ¿Qué están haciendo ahora?

Amancio enfoca a su hermano cuando este habla.

Hermano: ¿Jugás a la play? ¿Jugás a la play? ¿Jugás a la play?

En el Ejemplo 8, Amancio enfoca su rostro y el de su hermano. Esto les permite dar respuestas no verbales que son retomadas por su interlocutor. Además, enfoca a su hermano cuando este hace uso de su turno de habla. Parece comprender el alcance limitado de la cámara y la necesidad de enfocar el foco de la conversación. A su vez, resulta interesante que esto se da tanto cuando el niño hace uso de su turno de habla de forma verbal como cuando lo usa para mostrar algo a la cámara.

Uso de la cámara del celular de su interlocutor

Indicaciones para la cámara de su interlocutor

Uno de los niños más grandes del corpus (seis años), además de emplear la cámara para enfocar y construir la interacción de forma multimodal, le solicitaba a sus interlocutores virtuales que ellos modificaran el ángulo de sus cámaras para ver algo puntual.

Ejemplo 9

Mientras conversa con su abuela, Víctor (seis años), le da indicaciones para poder ver objetos específicos donde ella se encuentra.

Víctor: ¿Podés ir, podés ir más para allá?

Víctor: ¿Podés ir más para dónde, para dónde empezaste?

Abuela: Sí, cómo no.

Abuela: A ver.

Abuela: Estoy por acá.

Abuela: Estoy a la salida de la casita.

Abuela: ¿Desde acá?

Víctor: Un poco más para, un poco más para donde está, para donde seguiste.

Abuela: ¿A ver?

Víctor: ¡Ahí!

Abuela: ¡Está bien!

Víctor: Más atrás.

Abuela: ¿Ahí?

Víctor: Para atrás.

En esta interacción, Víctor le da indicaciones a su abuela para poder ver algo cercano a ella. El niño, además de comprender cómo manipular eficazmente la cámara, también logra guiar a otra persona para enfocar y mostrar lo que desea observar. Entretanto, en los usos anteriormente analizados, los niños o bien reemplazan la palabra con gestos o mostrando elementos, o bien hay una redundancia entre imagen y palabra. En este caso, la guía que ofrece el niño es solo verbal. Esto implica, además, un grado más complejo de uso del lenguaje, en tanto involucra el uso de deícticos (*acá, allá, atrás*) que se refieren al contexto de su interlocutor.

Los resultados evidencian cómo los niños y las niñas usan la cámara del celular en el marco de videollamadas para sostener su conversación con otros. Se identificaron desde usos más simples, como apoyar la cámara en dirección a sí mismos para poder jugar delante de otros (Ejemplo 2), hasta pedirle a los adultos presentes que los acompañaran para mostrar algo (Ejemplo 4) o manipular ellos mismos el celular para enfocar algo, en casos hasta suplantando la intervención verbal (Ejemplo 5). El Ejemplo 9 supone un uso aún más complejo, donde el niño ya pide al adulto del otro lado de la llamada que manipule su cámara para permitirle ver algo con mayor claridad. Sin embargo, pese a esta complejización de los usos y la manera en que posibilitan el sostenimiento de la conversación, observamos que en estas interacciones, incluso cuando participaban niños más grandes, muchas veces los adultos debían intervenir para que el celular mostrara efectivamente aquello que querían mostrar.

Conclusiones

El análisis realizado mostró que, en las videollamadas, los niños y las niñas hacen uso de la cámara para participar de la interacción y establecen marcos de atención conjunta tanto dentro de la pantalla como entre las pantallas. Desde edades tempranas, comprenden que su interlocutor puede verlos, por lo que responden a pedidos o preguntas mediante gestos. Sin embargo, este uso de las posibilidades multimodales de las videollamadas se

complejiza con el tiempo. Cuando el celular está apoyado, acercan elementos para mostrarlos, pero también tienen las manos libres para realizar otras acciones. Sin embargo, los más pequeños pueden perder noción del alcance de la cámara y quedar por fuera del encuadre o mencionar elementos que sus interlocutores no pueden ver. En estos momentos, muchas veces sus interlocutores deben intervenir para que ajusten su perspectiva.

Esto, por un lado, da cuenta de lo ya señalado en la literatura acerca de la importancia de quienes acompañan al niño en la videollamada con el fin de sostener la interacción (Ballagas *et al.*, 2009; Busch, 2018; McClure y Barr, 2017) y modular adecuadamente los intentos de los niños por establecer marcos visuales de atención conjunta (McClure *et al.*, 2018). Los adultos colaboran reforzando la importancia de atender al alcance de la cámara. Por el otro, en diálogo con otros estudios, que han mostrado que los niños pequeños realizan gestos y señalamientos aun durante llamadas telefónicas (Ballagas *et al.*, 2009), este trabajo muestra que, si bien la tecnología empleada posibilita la incorporación de una imagen, los niños pueden comportarse como si el otro tuviera una visión completa de ellos, y pueden perder noción del alcance de la cámara. En este sentido, el uso de la cámara se presenta como una posibilidad multimodal que los niños pueden aprender a partir de la interacción con otros más experimentados.

Cuando el celular es sostenido por otros, además de acercar elementos, los niños piden a los adultos que los sigan para mostrar nuevos objetos. En cambio, cuando sostienen el teléfono con sus propias manos, son ellos mismos quienes pueden desplazarse en el espacio, lo cual habilita a un grado mayor de agentividad y de control sobre el contenido y la modalidad de la interacción. Cabe destacar que, al ser tan pequeños, tanto si la cámara se encuentra fija como si ellos mismos la manipulan, pueden perder noción del ángulo de visión cuando no están mostrando algo específico de manera intencional. A los niños y las niñas, en particular a los más pequeños, debía recordárseles que su interlocutor podía o no ver o que debía corregirse la dirección de la cámara. Estos resultados dan cuenta de la importancia de la presencia de otros más familiarizados con el uso de las videollamadas.

Finalmente, se identificó un caso en el que, a los seis años, el niño, además de controlar su propia cámara, podía dar indicaciones a su interlocutora a fin de ver lo que sucedía del otro lado. Aquí se hace referencia no solo al propio contexto de enunciación,

sino al del interlocutor, *i.e.*, al marco visual de atención conjunta establecido entre pantallas, algo que se evidencia en niños más grandes (McClure *et al.*, 2018).

Independientemente de lo señalado acerca de la necesidad de aprender a aprovechar las posibilidades de la cámara para sostener la comunicación, se identificaron usos tempranos de esta tecnología por parte de los niños. Además de responder con gestos, usaban la cámara para introducir información visualmente, con el objetivo de acompañar lo que decían verbalmente o para presentarla exclusivamente de forma visual. En línea con lo que se observa en la relación entre gesto y palabra, la cámara brinda a los niños un apoyo adicional para participar de la interacción.

En las interacciones analizadas, los niños hacen uso de las posibilidades visuales. Esto aporta evidencia a la observación de que las videollamadas permiten superar los obstáculos impuestos por las llamadas telefónicas, lo cual ha sido señalado en la literatura. Mientras Ballagas *et al.* (2009) indicaban que los niños menores de cinco años hacían gestos durante las llamadas telefónicas, en las videollamadas analizadas, los niños controlaban la cámara para mostrar elementos concretos. Frente al desafío de brindar la información exclusivamente de forma verbal (McGregor *et al.*, 2021), y en concordancia con lo señalado por Glick *et al.* (2022), los niños aprovechan la posibilidad de introducir información visual en las videollamadas. Así, no depender exclusivamente del lenguaje verbal amplía las posibilidades de participar en las conversaciones (Ames *et al.*, 2010; Ballagas *et al.*, 2009; Matsumoto *et al.*, 2021; McClure y Barr, 2017; Tarasuik y Kaufman, 2017).

En esta misma línea, la posibilidad de ver y ser vistos permite, como mostraron investigaciones anteriores (McClure *et al.*, 2018), compartir marcos de atención conjunta con los interlocutores. Poder mostrar objetos a la cámara, ver lo que se les muestra o señalar ayuda a dirigir y mantener la atención.

Sin embargo, este trabajo también evidencia las dificultades de los niños al manipular la cámara y la necesidad de contar con un otro. Independientemente de las posibilidades de la tecnología en sí misma, los niños deberán aprender a usarlas para poder sostener la comunicación. Este aprendizaje se da en el marco de interacciones con un otro más hábil que colabora en el andamiaje de este uso (Bruner, 1985; Nelson, 1996; Vigotsky, 1988). Para que estas tecnologías puedan dar lugar a intercambios que puedan favorecer, entre

otros aspectos, el desarrollo del lenguaje, deberán ser empleadas con otros y no entendidas como buenas en sí mismas.

Estos resultados deben ser interpretados con cautela, pues son de carácter exploratorio y analizan un corpus reducido. En el futuro, se podría ampliar la muestra tanto para identificar otros usos del celular como para confirmar estadísticamente su progresión. Independientemente de estas limitaciones y líneas de investigación, estos resultados parecen alinearse con lo planteado por Glick *et al.* (2022). Las videollamadas permiten a los niños y las niñas hacer un uso temprano de la imagen para participar de forma multimodal en las conversaciones. Estos recursos visuales pueden resultar más adecuados para los niños y niñas pequeños, y pueden propiciar una interacción más rica. Frente a otros usos pasivos de las pantallas que parecen ser contraproducentes para el desarrollo infantil (Medawar *et al.*, 2023), las videollamadas les permiten asumir un rol activo en la conversación y pueden dar lugar a interacciones que, compartidas con otros mediante el intercambio, promuevan el desarrollo del lenguaje.

Reconocimientos

Este trabajo se enmarca en los subsidios PIP 702/21, *El lenguaje y el discurso en la infancia: oportunidades de desarrollo y aprendizaje en los contextos de los hogares* (CONICET), 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 Área Metropolitana de Buenos Aires* (CONICET), ambos bajo la dirección de la Dra. Celia Rosemberg en el CIIPME-CONICET.

Disponibilidad de los datos

Por razones éticas y legales, los datos no pueden compartirse públicamente.

Referencias

- Alam, F., Rosemberg, C. R., y Scheuer, N. (2020). Gestos y habla en la construcción infantil de narrativas entre pares. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (89), 187-212.
- 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. En *Proceedings of the 2010 ACM conference on Computer supported cooperative work* (pp. 145-154). Association for Computing Machinery.

- 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). Association for Computing Machinery.
- Bruner, J. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. En J. P. Forgas (Ed.), *Language and Social Situations*. (pp. 31-46). Springer.
- Butcher, C., y Goldin-Meadow, S. (1993). *From one spoken word to two: Exploring the changing nature of gesture*. <https://eric.ed.gov/?id=ED356898>
- Busch, G. (2018). How families use video communication technologies during intergenerational Skype sessions. En Danby, S., Fleer, M., Davidson, C., Hatzigianni, M. (eds) *Digital childhoods: Technologies and children's everyday lives* (pp. 17-32). Palgrave Macmillan.
- 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*. <https://www.comunicacionyseguridad.com/wp-content/uploads/2020/05/INFORME-CPS-COVID-1.pdf>
- Capone, N. C., y McGregor, K. K. (2004). Gesture development: A review for clinical and research practices. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 173-197.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata.
- 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.
- Español, S., Martínez, M., y Rodríguez, F. G. (2022). An invitation to an embodied, multimodal, and intersubjective approach to development. En Español, S., Martínez, M., Rodríguez, F.G. (eds) *Moving and interacting in infancy and early childhood: An embodied, intersubjective, and multimodal approach to the interpersonal world* (pp. 1-20). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08923-7_1.

- Franco Accinelli, A. P., Audisio, C. P., Lynn, E. G., Ramirez, M. L., Ibañez, M. I., Quiroga, M. S., Lewinsky, V y 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), e211. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3328>.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an interpretive theory of culture. *The interpretation of cultures: Selected essays*, 3-30. Basic Books, Inc., Publishers.
- Glick, A. R., Saiyed, F. S., Kutlesa, K., Onishi, K. H., y Nadig, A. S. (2022). Implications of video chat use for young children's learning and social–emotional development: learning words, taking turns, and fostering familial relationships. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 13(5), e1599. <https://doi.org/10.1002/wcs.1599>
- Goldin-Meadow, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(11), 419-429.
- Guevara, I., Moreno-Llanos, I., y Rodríguez, C. (2020). The emergence of gestures in the first year of life in the Infant School Classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 265-287.
- Guevara, I., y Rodríguez, C. (2023). Developing communication through objects: Ostensive gestures as the first gestures in children's development. *Developmental Review*, 68, 101076.
- 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 D. Holloway, M. Willson, K. Murcia, C. Archer & F. Stocco (Eds.) *Young children's rights in a digital world: Play, design and practice*, 29-44. Springer; Cham.
- McClure, E., y 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.
- McClure, E. R., Chentsova-Dutton, Y. E., Barr, R. F., Holochwost, S. J., y Parrott, W. G. (2015). "Facetime doesn't count": Video chat as an exception to media restrictions

- for infants and toddlers. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 6, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2016.02.002>
- McClure, E. R., Chentsova-Dutton, Y. E., Holochwost, S. J., Parrott, W. G., y Barr, R. (2018). Look at that! Video chat and joint visual attention development among babies and toddlers. *Child Development*, 89(1), 27-36.
- McGregor, K. K., Pomper, R., Eden, N., Arbisi-Kelm, T., Ohlmann, N., Gajre, S., y Smolak, E. (2021). Children's language abilities predict success in remote communication contexts. *Language development research*, 1(1), 245.
- McNeill, D. (1981). Action, thought and language, *Cognition*, 10, 201-208.
- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological review*, 92(3), 350-371.
- Medawar, J., Tabullo, Á. J., y Gago-Galvagno, L. G. (2023). Early language outcomes in Argentinean toddlers: Associations with home literacy, screen exposure and joint media engagement. *British Journal of Developmental Psychology*, 41(1), 13-30. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12429>
- Murgiano, M., Motamedi, Y., y Vigliocco, G. (2021). Situating language in the real-world: The role of multimodal iconicity and indexicality. *Journal of Cognition*, 4(1), 38. <https://doi.org/10.5334/joc.113>
- Myers, L. J., Strouse, G. A., McClure, E. R., Keller, K. R., Neely, L. I., Stoto, I., Vadakattu, N. S., Kim E. D., Troseth, G. L., Barr, R. y Zosh, J. M. (2024). Look at Grandma! Joint visual attention over video chat during the COVID-19 pandemic. *Infant Behavior and Development*, 75, 101934. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2024.101934>
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development*. Cambridge University Press.
- Ramírez, A. G., Zosh, J. M., y Golinkoff, R. M. (2024). Exploring dialogic interactions in grandparent-grandchild conversations over video chat in the United States. *Journal of Children and Media*, 18(4), 555-573. <https://doi.org/10.1080/17482798.2024.2384977>
- Ramírez, M. L., y Quiroga, M. S. (2022). Estudio de caso de narrativas infantiles en videollamadas: Aportes al análisis de interacciones mediadas por tecnología. *Interdisciplinaria*, 39(3), 35-55. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.2>

- Ramírez, M. L., De Benedictis, C., y Quiroga, M. S. (2022). *Aportes del uso del celular en la construcción de narrativas por videollamada* [Artículo de conferencia]. VII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas de Investigadorxs en Formación en Educación.
<http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VIIJNIFCE/paper/view/7190>
- Rodríguez, F.G (2018). El pentagrama multimodal y la unidimensionalidad del lenguaje. El aporte de la psicología del desarrollo a la más plena comprensión de la comunicación verbal. *Lengua y Habla*, 22, 203-225.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/12831>
- Rosemberg, C. R., Alam, F., Ramirez, M. L., y Ibañez, M. I. (2022). Activity contexts and child-directed speech in socioeconomically diverse Argentinian households. *International Journal of Early Childhood*, 55, 1–25.
<https://doi.org/10.1007/s13158-022-00345-8>
- Rosemberg, C.R., Alam, F., Ramírez, M.L., Lewinsky, V., Sarlé, P., Giordano, C., Franco Accinelli, A., Ibañez, M.I., Stein, A., Migdalek, M., Martínez, S., Audisio, C., Gonzalez Lynn, E., de Benedictis, C. (2023): Contextos naturales de interacción en los hogares en los que los/as niños/as usan tempranamente tecnología. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (dataset). <http://hdl.handle.net/11336/201857>
- Rowe, M. L., y Weisleder, A. (2020). Language development in context. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 201-223. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-devpsych-042220-121816>
- Sloetjes, H., y Wittenburg, P. (2008). *Annotation by category-ELAN and ISO DCR* [Artículo de conferencia]. 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008).
- Strauss, A., y Corbin, J. (1991). *Basics of Qualitative Research, 4th edit.* Sage Publications.
- Tarasuik, J., y Kaufman, J. (2017). When and why parents involve young children in video communication. *Journal of Children and Media*, 11, 88-106.
<https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1233124>
- Veneziano, E. (2001). Displacement and informativeness in child-directed talk. *First Language*, 21(63), 323-356.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Grijalbo.