

Experiencias desafiantes y regulación emocional: narrativas personales de niños y niñas aprendiendo a escribir

Guillermina Meroño, Lic.^a

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Ana Clara Ventura, Ph. D.^b

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;

Universidad Abierta Interamericana, Argentina

 guillermina.merono@crub.uncoma.edu.ar

Resumen

Este estudio analiza las experiencias emocionalmente desafiantes, así como las estrategias de regulación emocional que se (re)construyen en las narrativas personales de niños y niñas sobre sus procesos de aprendizaje de la escritura. Para ello, se diseñó una investigación narrativa con niños y niñas de primer grado, basada en entrevistas. Se integraron aportes de la psicología narrativa, dialógica y del enfoque de proceso de la regulación emocional. Se identificaron experiencias desafiantes vinculadas tanto a las interacciones sociales como a las actividades de escritura, así como diversas estrategias de regulación emocional: selección y modificación de la situación, despliegue atencional, reevaluación y modulación de la respuesta. Además, se observó un mayor detalle y riqueza cuando las estrategias fueron enunciadas en términos autobiográficos. En conjunto, se presentan evidencias sobre la construcción imbricada entre el habla y la regulación emocional.

Palabras clave

Desarrollo afectivo; aprendizaje; escritura; experiencias desafiantes.

Tesáuro

Tesáuro de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Meroño, G., & Ventura, A. C. (2025). Experiencias desafiantes y regulación emocional: narrativas personales de niños y niñas aprendiendo a escribir. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 23(3), 1-25.

<https://doi.org/10.11600/rlicsnj.23.3.6706>

Historial

Recibido: 23.07.2024

Aceptado: 14.02.2025

Publicado: 29.08.2025

Información artículo

Este artículo deriva del proyecto «Regulación emocional en tareas de escritura de niñas y niños de primer grado en contextos escolares» de la maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y la Universidad Autónoma de Madrid de la primera autora con la dirección de la segunda autora. La recolección de datos se realizó entre el 2 de mayo y el 31 octubre de 2022. **Área:** psicología. **Subárea:** psicología.

Challenging experiences and regulation of emotions: Children's personal narratives about learning to write

Abstract

This study analyzes emotionally challenging experiences and strategies to regulate emotions that are (re)constructed in children's personal narratives about learning to write. The researchers designed a narrative study with First Grade students based on interviews. The design of this research incorporated contributions from narrative and dialogic psychology and the process model for emotional regulation. The researchers identified challenging experiences involving both social interactions and writing activities were identified, as well as a number of strategies that the students use to regulate their emotions (selection and modification of situations, attentional deployment, cognitive reappraisal and response modulation). Increased detail and narrative depth were evidenced when the students described their experiences and strategies in autobiographical terms. The results evidence the intertwined construction between speech and emotional regulation.

Keywords

Emotional development; learning; writing; challenging experiences.

Experiências desafiadoras e regulação emocional: narrativas pessoais de crianças aprendendo a escrever

Resumo

Este estudio analisa experiências emocionalmente desafiadoras e estratégias de regulação emocional (re)construídas em narrativas pessoais de crianças sobre sua aprendizagem da escrita. Como tal, um estudo de pesquisa narrativa foi projetado com alunos da primeira série com base em entrevistas. Contribuições da psicologia narrativa e dialógica e do modelo de processo de regulação emocional foram integradas. Experiências desafiadoras orientadas tanto para interações sociais quanto para atividades de escrita foram identificadas, bem como várias estratégias de regulação emocional (seleção e modificação de situação, implantação atencional, reavaliação cognitiva e modulação de resposta). Além disso, maiores detalhes e riqueza foram evidenciados quando as experiências e estratégias foram declaradas em termos autobiográficos. Tomados em conjunto, os resultados evidenciaram a construção entrelaçada entre fala e regulação emocional.

Palavras-chave

Desenvolvimento emocional; aprendizagem; escrita; experiências desafiadoras.

Información autoras

(a) Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y la Universidad Autónoma de Madrid.  ID 0000-0002-4915-7274. H5: 1. Correo electrónico: guillermina.merono@crub.uncoma.edu.ar

(b) Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de San Martín. Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata.  ID 0000-0003-1721-0023. H5: 14. Correo electrónico: ventura@comahue-conicet.gob.ar

Introducción

Las perspectivas psicológicas narrativas (Bruner, 2013; Quiroga *et al.*, 2021) y dialógicas (Monereo & Hermans, 2023) sostienen que la narración de experiencias personales constituye un proceso de (re)construcción del yo; este último se desarrolla de manera dinámica y polifónica a partir del diálogo entre diversas voces internas y externas a lo largo de la vida. Desde estos enfoques, los procesos del habla y la autorregulación emocional se encuentran profundamente entrelazados desde su génesis (Holodynski & Seeger, 2019; Vygotsky, 1978). Es decir, la regulación emocional no solo ocurre en el momento en que se experimenta una emoción, sino también cuando esta se registra en la memoria y, posteriormente, se narra a otras personas o a uno mismo como una narrativa (re)construida, contribuyendo a darle sentido a lo vivido (Fivush, 2022). El presente estudio busca demostrar cómo las estrategias de regulación emocional están intrínsecamente vinculadas con la narrativa dinámica y polifónica que se despliegan al abordar experiencias desafiantes. En este marco, existen muy pocos estudios que profundicen en las estrategias de regulación emocional que emplean niños y niñas al aprender a escribir desde una perspectiva narrativa autobiográfica, dialógica y procesual.

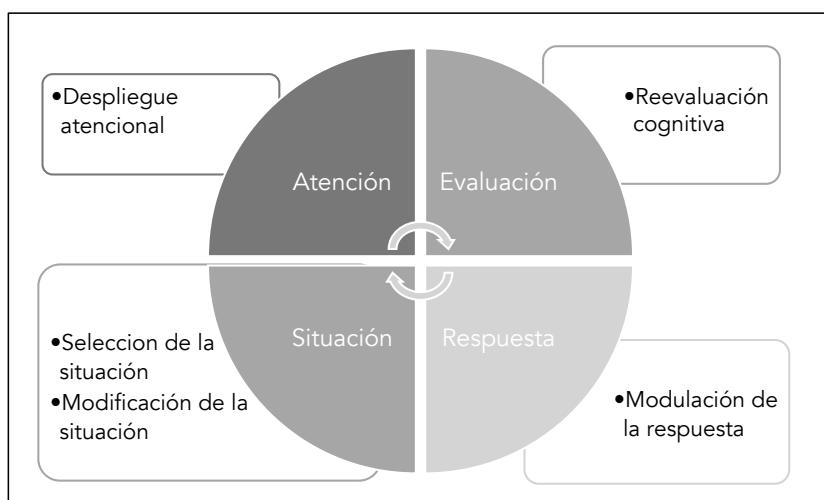
La regulación emocional puede definirse como el proceso mediante el cual se influye en qué emociones se experimentan, cuándo, cómo se expresan y cómo se viven (Gross, 2024). Este proceso es considerado un aspecto central de la autorregulación, y existen crecientes evidencias que indican su impacto en el desarrollo socioemocional, la salud y el bienestar de los niños y las niñas, así como en su desempeño escolar (Silkenbeumer *et al.*, 2024; Thomsen & Lessing, 2020). En este sentido, el desarrollo de estrategias de regulación emocional en las primeras etapas de la escolaridad primaria es crucial para que los niños logren un mayor grado de autonomía, control y agencia en sus prácticas de aprendizaje (Armijo-Cabrera, 2024; Fatyass, 2022). Así, su desarrollo está estrechamente relacionado con las experiencias de co-regulación en interacción con familiares y educadores, quienes constituyen el apoyo fundamental para que los niños avancen hacia la autorregulación de sus emociones (Holodynski & Seeger, 2019; Silkenbeumer *et al.*, 2024; Ventura & Carreño, 2024). Además de la interacción social, otras experiencias emocionalmente

desafiantes que involucran a los niños y las niñas son las actividades de aprendizaje, tales como las prácticas de escritura (e. g., Meroño & Ventura, 2022; Trías & Huertas, 2020; Ventura & Lazzeri, 2023).

En línea con ello, Meroño y Ventura (2022) identificaron experiencias emocionalmente desafiantes en niños y niñas de primer grado, tanto en las interacciones sociales (por ejemplo, la adaptación a normas externas, el entorno distractor, la exposición social y la corrección por parte de la docente o de un compañero) como en las prácticas de aprendizaje de la escritura (entre otras, la toma de conciencia de una brecha entre el conocimiento y las demandas de la tarea, las dificultades con el material y los errores propios). En este contexto, los niños recurrieron a una variedad de estrategias de regulación emocional propuestas por el enfoque de proceso de Gross (2024). Este enfoque se caracteriza por identificar hitos fundamentales en los que las personas pueden enfocar sus esfuerzos para regular sus emociones (para una revisión, véase Gross, 2024). Las posibles estrategias de regulación emocional se presentan en la figura 1.

Figura 1

Estrategias de regulación emocional desde un enfoque procesual



Nota. Basado en Gross (2024, p. 8).

Metodológicamente, en esta investigación se destaca el diálogo reflexivo con niños como una técnica privilegiada para (re)construir y evocar estrategias de regulación emocional (Meroño & Ventura, 2022), las cuales no se habrían podido identificar mediante los métodos más comúnmente utilizados en este campo, como los instrumentos estandarizados (Courbet *et al.*, 2024; Denham *et al.*, 2020; Guedes *et al.*, 2023; Pérez-Sánchez *et al.*,

2020). Entre las excepciones encontradas, un estudio de la Universidad de California observó que los niños de 5 años expresaron estrategias de regulación emocional con mayor complejidad y detalle cuando se trataba de experiencias de su propia vida, en comparación con aquellos que relataron experiencias ajenas (Davis *et al.*, 2010). En este estudio, el contexto de enunciación sobre niños desconocidos se denominó «escenario hipotético». Dadas las limitaciones de su diseño transversal, las autoras sugirieron la necesidad de realizar investigaciones más profundas sobre las estrategias de regulación emocional de los niños en experiencias personales, tanto autobiográficas como hipotéticas. Sin embargo, no se conocen estudios que hayan abordado sistemáticamente esta cuestión. En esta dirección, el objetivo de este trabajo es analizar las experiencias emocionalmente desafiantes y las estrategias de regulación emocional que los niños y niñas de primer grado (re)construyen en diálogos reflexivos sobre las prácticas de aprendizaje de la escritura, desde una perspectiva narrativa autobiográfica, dialógica y procesual.

El presente estudio tiene como propósito conocer las experiencias que resultan emocionalmente desafiantes para los niños y las niñas en el aprendizaje de la escritura, así como las estrategias de regulación emocional que despliegan en dichas situaciones, a partir de sus propias historias, voces y narrativas. Los objetivos específicos son: 1) describir las experiencias emocionalmente desafiantes que los niños y las niñas de primer grado narran en el aprendizaje de la escritura; 2) identificar las estrategias de regulación emocional que estos niños y niñas despliegan ante dichas situaciones; 3) explorar las diferencias en las narrativas de las estrategias de regulación emocional enunciadas en términos de experiencias autobiográficas (es decir, vividas por ellos mismos, por ejemplo, «yo», «mi compañero/a», «mi amigo/a») o enunciadas en términos hipotéticos (es decir, experiencias vividas por niños y niñas desconocidos/as). Para facilitar la redacción de este contrapunto enunciativo, en adelante se emplearán las denominaciones *narrativas personales autobiográficas* (para experiencias enunciadas sobre sí mismos) y *narrativas personales hipotéticas* (para experiencias enunciadas sobre niños y niñas desconocidos).

Como parte de las anticipaciones de sentido de esta investigación, se esperaba documentar experiencias emocionalmente desafiantes orientadas tanto a las interacciones sociales como a las prácticas de aprendizaje de la escritura en las narrativas personales de niños y niñas (*e. g.*, Meroño & Ventura, 2022), extendiéndolas a nuevas variantes y matices (objetivo específico 1). Así mismo, se anticipaba un repertorio de estrategias de regulación emocional rico y diverso (*e. g.*, Silkenbeumer *et al.*, 2024; Somerville & Whitebread, 2019), el cual podría ampliarse a partir del uso de técnicas narrativas de naturale-

za visual (objetivo específico 2). Por último, en las narrativas autobiográficas de los niños y niñas se esperaba identificar un mayor grado de complejidad y detalle en las estrategias de regulación emocional (*v. g.*, Davis *et al.*, 2010) respecto a las estrategias enunciadas en las narrativas hipotéticas (objetivo específico 3).

Método

Diseño

Se llevó a cabo una investigación narrativa (Rodríguez-Castrillón & Amador-Baquiro, 2023), basada en los aportes de la psicología narrativa y dialógica (Bruner, 2013; Quiroga *et al.*, 2021; Monereo & Hermans, 2023), así como en el enfoque procesal de la regulación emocional (Gross, 2024). Este estudio forma parte de la tesis de maestría desarrollada por la primera autora, licenciada en Psicología, quien cuenta con más de 20 años de experiencia en el ámbito de la clínica psicológica infantil. Para la recolección de datos, la primera autora realizó dos entrevistas a cada participante, empleando técnicas de video-narración (Ferranti & De Rossi, 2020) y narrativas visuales (Lemon, 2019; Salmi & Kumplainen, 2019).

Participantes

Se seleccionó intencionalmente una institución escolar de educación primaria de la ciudad de San Carlos de Bariloche (Argentina), ubicada en una zona urbana y de gestión privada, cuyo proyecto educativo se orientaba al desarrollo de la regulación emocional. Dicha institución ofrecía diversas actividades curriculares sobre reconocimiento, comprensión y gestión emocional, tanto transversales como específicas, entre las que destacaba un taller semanal de duración anual sobre esta temática, dirigido a todos los cursos.

Las 24 familias con niños y niñas de primer grado (de seis a siete años de edad) fueron invitadas a participar en este estudio. Quince familias firmaron el consentimiento informado, autorizando la participación de sus hijos/as y el registro en video de los diálogos reflexivos con ellos. Además, el estudio contó con el permiso y los derechos de uso de las producciones gráficas. Por su parte, los niños y niñas dieron su consentimiento oral. Ninguno/a abandonó las actividades. Este estudio cumplió con las disposiciones éticas generales estipuladas por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, la Ley 26 061 y la Declaración de Helsinki (1989), para la protección, respeto y salvaguarda de la identidad, integridad y derechos de los participantes.

Instrumentos

Los niños y niñas participantes fueron entrevistados de manera individual en un espacio tranquilo dentro de la institución escolar. Se diseñaron *ad hoc* dos guiones para entrevistas en profundidad. La primera entrevista, de carácter semiestructurado, se basó en la técnica de video-narración (Ferranti & De Rossi, 2020). El diálogo se inició a partir de la proyección de tres videos que mostraban a niños y niñas de la misma edad que los participantes enfrentando situaciones desafiantes relacionadas con el aprendizaje de la escritura:

- «Percatación de una brecha entre el saber/poder y las demandas de la tarea»: un niño muestra dificultades para escribir y borrar; arruga la hoja, emite sonidos de frustración y golpea la mesa con el puño.
- «Exposición social»: una niña está leyendo en voz alta; al ser interpelada por una adulta sobre lo que está leyendo, deja de leer, volteá la cabeza, baja la mirada y aprieta los labios.
- «Entorno distractivo»: dos niños escriben en sus cuadernos mientras, a su lado, dos niñas conversan y buscan lápices en una caja, generando ruido.

El guión completo de esta primera entrevista se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Guion de la entrevista para indagar regulación emocional de niños y niñas

Introducción

Entrevistadora: Te voy a mostrar en la computadora unos videos cortos de niños y niñas de tu misma edad que están escribiendo. Te invito a que me cuentes qué te parece que está pasando.

Desarrollo

E: Proyecta los videos:

1. «Percatación de una brecha entre el saber/poder y las demandas de la tarea».
2. «Exposición social».
3. «Entorno distractivo».

Luego de la proyección de cada video, la entrevistadora realiza las preguntas diseñadas.

Preguntas

	H	A
1. ¿Qué te parece que pasa en este video?	X	
2. ¿Cómo se siente el/la niño/a?	X	
3. ¿Qué quería?, ¿por qué se siente así?	X	
4. ¿Qué podría hacer para no sentirse así? (en el caso que mencione un estado desagradable)/¿Qué hace para sentirse así? (en el caso que mencione un estado agradable).	X	
5. ¿Podría fijarse o prestar atención en otra cosa para no sentirse así?/¿En qué se está fijando o prestando más atención para sentirse así?	X	
6. ¿Podría pensar de otra manera lo que le pasa para no sentirse así?/¿De qué manera piensa para sentirse así?	X	
7. ¿Podría ponerse a hacer otra cosa directamente para no sentirse así?	X	

8. Algunos/as niños/as de tu edad me contaron que hacían distintas cosas para sentirse mejor. ¿Te parece que el/la niño/a del video se podría sentir mejor si...	
8.1 le pide ayuda a alguien/ o si sigue probando hasta que te salga/ o si cambia algo (ejemplo con la situación concreta). ¿Vos qué pensás?	X
8.2 piensa en algo lindo (amigos/vacaciones) o si le presta atención a otra cosa en la misma situación (ejemplo con la situación concreta: al cuaderno, a la maestra, al lápiz...). ¿Vos qué pensás?	X
8.3 piensa de otra forma lo que le pasa (por ejemplo, que cada niño aprende a su tiempo, que ya vas a poder en algún momento, que no es tan terrible, que las cosas no salen siempre color de rosa... (ejemplo acorde a la situación). ¿Vos qué pensás?	X
8.4 hace otra cosa directamente (ejemplo de cambio de situación). ¿Vos qué pensás?	X
9. ¿Alguna vez te pasó a vos algo así aprendiendo a escribir en la escuela? (Si no recuerda ninguna situación similar: algo que no te haya gustado mucho o que no te hayas sentido muy bien).	X
10. ¿Cómo te sentiste?	X
11. ¿Qué querías?, ¿por qué te sentías así?	X
12. ¿Hiciste o podrías haber hecho algo para no sentirte así? (en el caso que mencione un estado desagradable)/¿Hiciste o podrías haber hecho algo para sentirte así? (en el caso que mencione un estado agradable).	X
13. ¿Podrías haberte fijado o prestado atención a otra cosa para no sentirte así?/¿En qué te fijaste o prestaste atención para sentirte así?	X
14. ¿Podrías haber pensado de otra manera lo que te pasaba para no sentirte así?/¿De qué manera pensabas para sentirte así?	X
15. ¿Podrías haberte puesto a hacer otra cosa directamente para no sentirte así?	X
16. Algunos/as niños/as de tu edad me contaron que hacían distintas cosas para sentirse mejor ¿Te parece que te podrías haber sentido mejor si...	
16.1 le pedías ayuda a alguien/ o si seguías probando hasta que te saliera/ o si cambiabas algo (ejemplo con la situación concreta). ¿Vos qué pensás?	X
16.2 pensabas en algo lindo (amigos/vacaciones) o si le prestabas atención a otra cosa en la misma situación (ejemplo de la situación concreta: al cuaderno, a la maestra, al lápiz...). ¿Vos qué pensás?	X
16.3 pensabas de otra forma lo que te estaba pasando (por ejemplo, que cada niño aprende a su tiempo, que ya vas a poder en algún momento, que no es tan terrible, que las cosas no salen siempre color de rosa... (ejemplo acorde a la situación). ¿Vos qué pensás?	X
16.4 hacías otra cosa directamente (ejemplo de cambio de situación). ¿Vos qué pensás?	X

Nota. H = preguntas orientadas hacia narrativas personales hipotéticas. A = preguntas orientadas hacia narrativas personales autobiográficas.

La segunda entrevista, de carácter abierto y naturaleza clínica, empleó la técnica de narrativas visuales (Lemon, 2019; Salmi & Kumpulainen, 2019). Durante esta sesión, se proporcionaron diversos materiales (por ejemplo, hojas, lápices, gomas) y se inició el diálogo con la pregunta disparadora: «¿Alguna vez, mientras aprendías a escribir, te pasó algo que te hiciera sentir incómodo o incómoda?» A partir de esta pregunta, la entrevista se centró en una conversación sobre la narrativa (re)construida y en el análisis de las estrategias de regulación emocional desplegadas por los participantes. Durante el relato de las experiencias, se invitó a los niños y niñas a dibujar o escribir lo que desearan.

Procedimiento

Antes de iniciar el proceso de recolección de datos, con el propósito de favorecer el conocimiento mutuo entre los participantes y la entrevistadora. Esta última asistió a una

clase en la que la docente del curso abordó el reconocimiento y la comprensión de emociones a través de cuentos infantiles. Adicionalmente, se llevaron a cabo pruebas piloto y ajustes sucesivos en los guiones de las entrevistas para garantizar su adecuación.

Entre la realización de la primera y la segunda entrevista transcurrió un lapso de tres meses. Cada entrevista tuvo una duración promedio de 20 minutos. Las sesiones fueron videografiadas y posteriormente transcritas para su análisis. Además, se tomaron notas de campo durante y al término de cada encuentro con el objetivo de complementar la información obtenida.

Una vez concluido el proceso de recolección de datos, la entrevistadora, en conjunto con la docente, realizó un cierre de la actividad en el aula. Esta sesión consistió en un dispositivo de reflexión diseñado para explorar posibles estrategias de regulación emocional en el contexto del aprendizaje.

Análisis de datos

La unidad de análisis de la primera entrevista fue el turno conversacional. La categorización de cada turno se llevó a cabo mediante tres análisis complementarios: 1) análisis de contenido de las experiencias emocionalmente desafiantes (esto es, aquellas relacionadas con la interacción social o con las prácticas de aprendizaje de la escritura); 2) análisis de las estrategias de regulación emocional desplegadas (tabla 2); 3) análisis dialógico de la narrativa personal (es decir, considerando si se enunciaba en términos autobiográficos o hipotéticos).

Tabla 2

Sistema de análisis: grupos de estrategias de regulación emocional, estrategias específicas y su conceptualización

Grupos de estrategias del modelo procesual de regulación emocional (Gross, 2024)	Estrategias específicas de regulación emocional	Definición
Selección de la situación <i>La decisión de permanecer o cambiar de situación actual a partir del probable impacto emocional que ocasiona.</i>	Actividad alternativa	Realizar actividad diferente para aumentar o disminuir el impacto emocional de la situación actual.
	Suspensión de la actividad	Dejar de hacer la actividad para evitar su impacto emocional.
Modificación de la situación	Física Social: • con pares	Realizar acciones que modifiquen entornos físicos externos de una situación para cambiar su impacto emocional. Realizar acciones que alteren una situación para cambiar su impacto emocional por medios sociales: Buscando el apoyo o ayuda de pares como compañeros/as o hermanos/as.

Grupos de estrategias del modelo procesual de regulación emocional (Gross, 2024)	Estrategias específicas de regulación emocional	Definición
Alterar una situación para modificar su impacto emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • con adultos/as 	Realizar acciones que alteren una situación para cambiar su impacto emocional por medios sociales: buscando apoyo o ayuda en un/a adulto/a.
Despliegue atencional <i>Dirección de la atención motivada por una consideración del impacto emocional de un aspecto de una situación frente a otro.</i>	Cognitiva Distracción Concentración	Realizar acciones que alteren una situación para cambiar su impacto emocional por medios cognitivos. Redirigir la atención de una situación que genera una alteración emocional hacia otros aspectos, de la escena o fuera de la misma, de emocionalidad neutral. Dirigir y mantener la atención lejos de las distracciones permaneciendo enfocado en la tarea que se desea realizar.
Revaluación cognitiva <i>Selección de uno de los diversos significados emocionales potenciales que se asociará a una situación.</i>	Focalizada en sí mismo Focalizada en la situación	Interpretar una situación que altera emocionalmente de otra manera centrándose en cómo se relaciona con sí mismo. Interpretar una situación que altera emocionalmente de otra manera centrándose en el significado de la misma.
Modulación de la respuesta <i>Alterar las tendencias de respuesta emocional, experienciales, conductuales o fisiológicas producidas a partir de la situación.</i>	Expresión Control Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> • oral-gestual • representaciones gráficas • corporizada Habla privada Relajación y respiración	Manifestación comportamental o fisiológica de emociones o sentimientos (v. g., sonreír, seriedad, sonrojarse, descarga física). Suprimir o controlar las manifestaciones comportamentales o fisiológicas de emociones o sentimientos. Expresión de situaciones, emociones, sentimientos a través de la oralidad-gestualidad. Expresión de situaciones, emociones, sentimientos a través del dibujo o la escritura. Expresión a través del cuerpo, como la mimética de situaciones, emociones, sentimientos. El habla que se emite en voz alta para sí mismo que guía y regula las acciones y emociones propias. Usar técnicas de relajación y/o respiración profunda para disminuir los aspectos experienciales y fisiológicos de algunas emociones.

Nota. La versión anterior de este sistema de categorías fue publicada en Meroño y Ventura (2022).

En total, se analizaron 1559 turnos conversacionales, de los cuales 852 correspondieron a narrativas autobiográficas y 707 a narrativas hipotéticas. Se identificaron 2994 estrategias de regulación emocional: 1696 estrategias en narrativas autobiográficas y 1298 en narrativas hipotéticas. Para garantizar la confiabilidad del proceso de codificación, ambas autoras codificaron de manera independiente el 15 % de las entrevistas, alcanzando un nivel de acuerdo intercodificador del 92 %. Posteriormente, la primera autora codificó el 85 % restante del corpus. En la tabla 3 se presenta la frecuencia absoluta de las estrategias de regulación emocional identificadas en cada participante, agrupando tanto las narrativas autobiográficas como las hipotéticas obtenidas durante la primera entrevista.

Tabla 3

Resultados descriptivos de estrategias de regulación emocional desplegadas por cada participante en la primera entrevista completa

Participante	Narrativas autobiográficas	Narrativas hipotéticas	Primera entrevista completa
1	134 (60 %)	92 (40 %)	226 (100 %)
2	100 (49 %)	105 (51 %)	205 (100 %)
3	100 (62 %)	61 (38 %)	161 (100 %)
4	88 (52 %)	80 (48 %)	168 (100 %)
5	145 (70 %)	63 (30 %)	208 (100 %)
6	165 (57 %)	122 (43 %)	287 (100 %)
7	67 (45 %)	82 (55 %)	149 (100 %)
8	114 (58 %)	83 (42 %)	197 (100 %)
9	158 (69 %)	72 (31 %)	230 (100 %)
10	149 (51 %)	144 (49 %)	293 (100 %)
11	116 (67 %)	56 (33 %)	172 (100 %)
12	72 (42 %)	101 (58 %)	173 (100 %)
13	144 (60 %)	97 (40 %)	241 (100 %)
14	86 (57 %)	66 (43 %)	152 (100 %)
15	58 (44 %)	74 (56 %)	132 (100 %)
Total	1686 (57 %)	1298 (43 %)	2984 (100 %)

Nota. Frecuencias absolutas y porcentajes entre paréntesis.

De manera complementaria, la información obtenida en la segunda entrevista se empleó para profundizar en el análisis de las estrategias de regulación emocional. Esto se realizó a partir de la (re)construcción del contexto y contenido de las narrativas personales con el apoyo de las producciones gráficas de los participantes (dibujos o escritura). Al igual que en la primera entrevista, se aplicaron análisis de contenido y análisis dialógicos para explorar las experiencias emocionalmente desafiantes relatadas durante la sesión.

Resultados

Este apartado se organiza en tres secciones, en correspondencia con los objetivos específicos del presente estudio. En primer lugar, se describen las experiencias emocionalmente desafiantes que enfrentan los niños y niñas durante el proceso de aprendizaje de la escritura. En segundo lugar, se presentan las estrategias de regulación emocional que los participantes despliegan ante dichas situaciones. Finalmente, se analiza el contenido enunciativo de estas experiencias y estrategias, considerando su formulación en términos autobiográficos o hipotéticos.

Experiencias emocionalmente desafiantes de niños y niñas al aprender a escribir

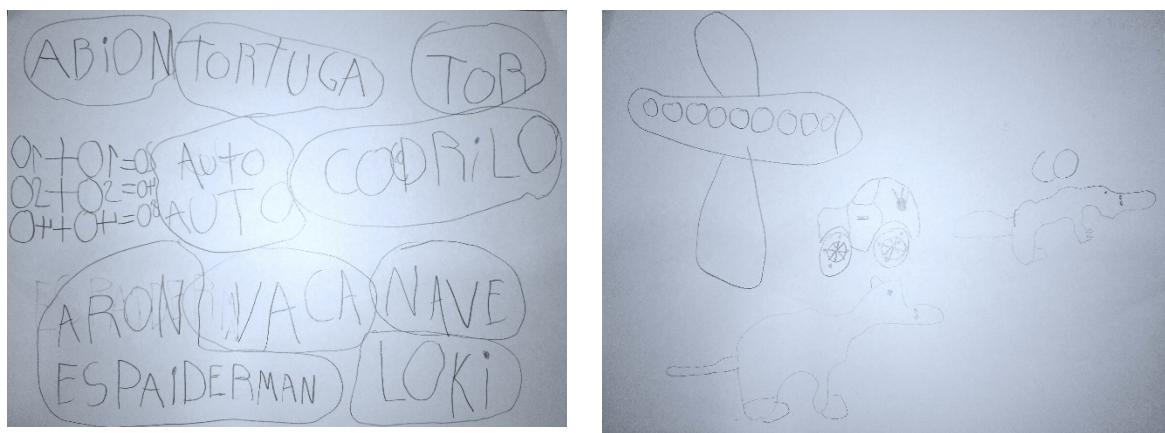
En las narrativas personales de niños y niñas de primer grado durante el aprendizaje de la escritura se identificaron experiencias emocionalmente desafiantes relacionadas tanto con las interacciones sociales como con las prácticas específicas de aprendizaje. En cuanto a las interacciones sociales, estas incluyeron la adecuación a normas externas, la distracción por el entorno, la exposición social y la corrección por parte de un docente o un par. En relación con las prácticas de aprendizaje, se destacaron la percatación de una brecha entre el saber/poder y las demandas de la tarea, las dificultades con los materiales y la experiencia de cometer errores.

Además, se identificaron tres nuevas categorías de experiencias emocionalmente desafiantes: el aburrimiento, el cansancio y la demostración de logros. El aburrimiento se manifestó como una sensación de fastidio o falta de interés por la actividad de escribir. Por ejemplo, al finalizar la primera entrevista, una niña expresó: «A veces me siento aburrida», y amplió: «Prefiero, en vez de estar escribiendo, mirando. Prefiero ir a jugar que es más divertido».

El cansancio fue descrito como una sensación de fatiga provocada por la extensión de la actividad. Algunos niños y niñas manifestaron esta experiencia en frases como: «A veces no quiero escribir más cuando escribo mucho» o «Ya no hacerlo..., porque me canso algunas veces».

La demostración de logros se presentó en situaciones en las que los participantes mostraban entusiasmo al hablar sobre sus avances en el aprendizaje de la escritura. En algunos casos, esta emoción se expresó como orgullo, entusiasmo o incluso euforia, llegando a interrumpir el desarrollo del diálogo propuesto. Por ejemplo, el participante 4 (en adelante, P4), durante la segunda entrevista, reflejó espontáneamente esta experiencia en sus producciones gráficas (figura 2).

Esta producción se realizó durante el transcurso de la segunda entrevista. Ante la pregunta sobre situaciones de su aprendizaje en las que no se haya sentido bien, el participante expresó que nunca había experimentado algo similar y manifestó interés en escribir palabras que conocía. En respuesta a las preguntas de la entrevistadora sobre sus sentimientos o experiencias específicas durante el aprendizaje, el participante respondía de manera breve o evitaba contestar directamente, centrándose en continuar escribiendo, corrigiendo sus palabras y mostrando orgullo por su producción.

Figura 2*Producción gráfica del participante 4*

Nota. Izquierdo, lado 1 de la hoja; derecha, lado 2.

Posteriormente, al observar que ya no tenía espacio en la hoja para escribir, decidió voltearla. Ante la propuesta de la entrevistadora de dibujar algo relacionado con cómo había aprendido a escribir, aceptó y, al completar el dibujo, invitó a la entrevistadora a adivinar lo que había representado. Este comportamiento reafirmó su rol de mostrar y compartir su conocimiento.

Es relevante destacar que el entusiasmo por demostrar sus logros dominó toda la sesión, evidenciando una inclinación sostenida hacia la expresión de orgullo y satisfacción por sus avances en el aprendizaje.

Estrategias de regulación emocional de niños y niñas al aprender a escribir

En relación con las estrategias de regulación emocional que niños y niñas de primer grado despliegan en sus narrativas sobre las prácticas de aprendizaje de la escritura, se documentaron las 17 estrategias de regulación emocional incluidas en el sistema de los cinco grupos propuestos por Gross (2024): selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, revaluación cognitiva y modulación de la respuesta (tabla 3).

Entre todas las estrategias identificadas, las más frecuentes en los participantes fueron las de expresión y comunicación oral (pertenecientes al grupo de modulación de la respuesta), seguidas de las estrategias de modificación de la situación a través de medios

cognitivos y sociales con adultos. En contraste, la suspensión de la actividad fue la estrategia menos utilizada por los niños y niñas.

Respecto a esta última estrategia, durante el encuentro final con el grupo clase se discutieron posibles estrategias de regulación emocional. La docente, en respuesta a la sugerencia de un niño sobre suspender la actividad de escritura, desaconsejó esta solución al considerarla poco favorable para el aprendizaje. Además, destacó el entusiasmo y la alegría que este grupo de niños y niñas manifestaba al aprender a escribir. En esta reflexión colectiva se promovieron estrategias de índole cognitiva, atribuyendo un significado negativo a las estrategias más evitativas, como la suspensión de la actividad o la distracción.

Se identificaron también nuevas estrategias específicas y se matizaron variantes respecto a investigaciones previas (e. g., Meroño & Ventura, 2022). En la dimensión de modificación de la situación por medios sociales, se diferenciaron las interacciones con adultos de las que ocurrían con pares, ya que los participantes señalaron diferencias claras entre pedir ayuda a una maestra u otro adulto y apoyarse en un compañero o hermano. Por ejemplo, el participante 7, al referirse a una situación distractora, sugirió que el niño del video podría: «decirles [a las niñas] que hablen más bajo, que hagan menos ruido». Ante la pregunta de si él mismo actuaría de esa manera, respondió afirmativamente, pero aclaró que no pediría ayuda a la maestra. En cambio, la participante 10, ante la misma situación distractora, afirmó: «A las nenas..., ¡no! [no les pediría silencio]. A la maestra, porque haría que las nenas hicieran silencio (...) porque él [señalando al niño que intenta escribir en el video] no es el profesor; si sería el profesor, ellos se callarían».

En el grupo de modulación de la respuesta, se diferenciaron los modos en que los niños y niñas emplearon la comunicación: oral o gestual (e. g., asentir o negar con la cabeza), gráfica (e. g., mediante dibujos o escritura) y corporizada (e. g., representaciones con el cuerpo o imitaciones de expresiones vistas en los videos). Estas diferencias se establecieron porque los niños y niñas alternaron espontáneamente entre estos modos, enriqueciendo su relato y demostrando que podían expresar aquello que no lograban comunicar de una manera mediante otra.

Particularmente, en la comunicación gráfica se observaron intentos espontáneos de emplear este medio en todos los participantes. Por ejemplo, una niña comentó: «Mirá, así», mientras tomaba una hoja y dibujaba voluntariamente un aspecto del relato que deseaba aclarar.

A continuación, se presentan fragmentos ilustrativos del diálogo y un dibujo realizado por la participante 6 (en adelante, P6), que ejemplifican estas nuevas variantes en las estrategias de regulación emocional mediante la comunicación gráfica.

E: ¿Vos cómo te sentís aprendiendo?

P6: Aprendiendo a escribir..., me siento «¡uy, voy a saber escribir!» [sonriendo y sacudiendo las manos]. [Comunicación corporizada]

E: ¿Como emocionada?

P6: Sí. [Comunicación oral]

(...)

E: ¿Y, por ejemplo, alguna vez, te pasó algo aprendiendo a escribir que no te hayas sentido muy bien..., que no te haya gustado?

P6: No.

E: ¿Nunca? Hay niños que me han contado que a veces, por ejemplo, cuando se equivocan, no se sienten muy bien...

P6: Cuando me equivoco digo «Ay nooooo» [abre las manos y los ojos]. [Comunicación corporizada]

Ante la propuesta de dibujar o escribir algo relacionado con lo que estaba contando, la participante realizó un dibujo muy detallado que representaba la situación en el aula (figura 3). En primer lugar, dibujó su mesa y a sí misma sentada de espaldas, con las manos en la cabeza, transmitiendo una posible expresión de frustración o concentración. Posteriormente, con notable atención al detalle, representó a un compañero ubicado a su derecha y a una compañera a su izquierda, ambos compartiendo la misma mesa.

Figura 3

Producción gráfica del P6 en la segunda entrevista



El nivel de detalle en el dibujo sugiere una intención deliberada de reflejar tanto su experiencia personal como el contexto social en el que se desarrollaba la actividad, ofreciendo una representación visual que complementa y enriquece su narrativa verbal. Después de dibujar su mesa, a sus compañeros/as, sus útiles y de nombrarlos haciendo referencia a sus ubicaciones, continuó el diálogo:

E: ¿Y ahí te estás agarrando la cabeza? [señalando el dibujo de la niña de espaldas en el centro de la mesa inferior del dibujo].

P6: Sí, me estoy agarrando la cabeza porque hice así [se agarra la cabeza y sonríe nuevamente]. *[Comunicación por representación gráfica y corporizada]*

Al preguntarle si había terminado el dibujo, respondió que no, ya que faltaban la otra mesa de compañeros/as y el escritorio de la maestra. Posteriormente, los agregó al dibujo y los nombró. En esta producción, la niña resalta la importancia de todos ellos/as en la situación vivida, lo cual enriquece lo comunicado mediante la representación gráfica del dibujo, así como a través de la comunicación oral y corporizada, expresada en la mímica del gesto realizado al equivocarse.

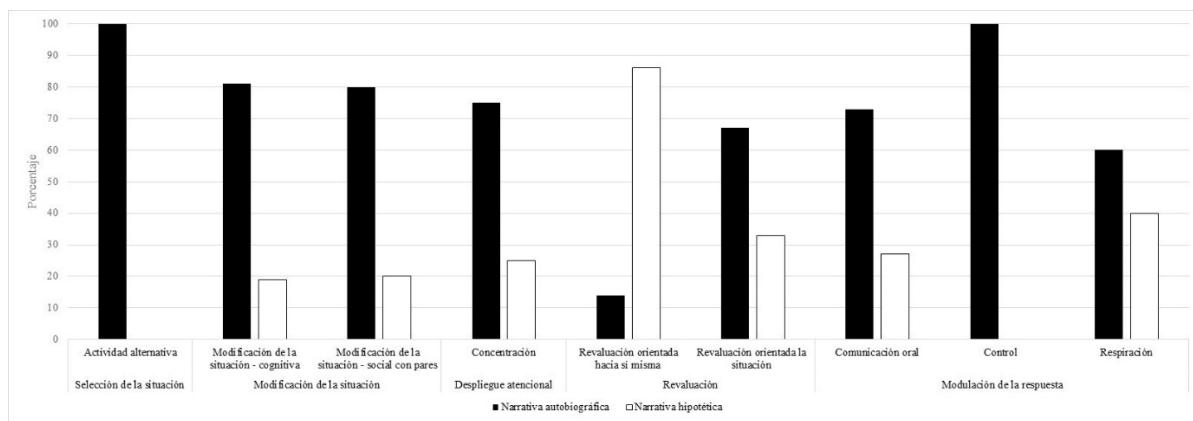
Estrategias de regulación emocional según las narrativas personales enunciadas

El diseño narrativo y dialógico permitió identificar y analizar estrategias de regulación emocional ante experiencias emocionalmente desafiantes, tanto en narrativas personales autobiográficas (experiencias enunciadas en primera persona) como en narrativas proyectadas en otros niños y niñas de la misma edad (hipotéticas). Es importante señalar que, aunque en la primera entrevista se formularon preguntas equivalentes para ambos tipos de narrativas personales, se observaron más estrategias mencionadas en las narrativas autobiográficas, las cuales, además, presentaron un mayor grado de precisión y riqueza descriptiva.

A continuación, se presenta una comparación de las estrategias de regulación emocional entre las narrativas autobiográficas e hipotéticas (figura 4). Por ejemplo, la participante 5 (en adelante, P5) evidenció una diferencia significativa en la manera en que articuló dichas estrategias: el 70 % de las estrategias enunciadas correspondieron a términos autobiográficos, mientras que el 30 % restante se formuló en términos hipotéticos.

Figura 4

Porcentaje de estrategias de la P5 en narrativas autobiográficas e hipotéticas.



En sus relatos, dibujos y escritos, P5 describió distintas escenas relacionadas con su aprendizaje, reflejando experiencias emocionalmente desafiantes, como la equivocación, la exposición social, la percepción de una brecha entre el saber/hacer y las demandas de una tarea, la demostración de logros, el entorno distractor, el cansancio y el aburrimiento. A partir de estas experiencias, la participante identificó con notable precisión y detalle una amplia gama de estrategias de regulación emocional, evidenciando diferencias relevantes en los cinco grupos analizados. La figura 4 presenta las estrategias que muestran las diferencias más notorias dentro de cada grupo.

La selección de la situación se presentó únicamente en las narrativas autobiográficas. Así mismo, el despliegue atencional se expresó principalmente en términos autobiográficos. En el siguiente fragmento de la entrevista se ejemplifican estas estrategias:

E: ¡Cómo hacés para concentrarte vos cuando otros hablan..., hacen ruido?

P5: Me quedo concentrada. O sea, a veces charlo con ellos, o a veces sigo escribiendo como si está todo normal. [Concentración]

(...)

E: ¡Podés hacer lo que quieras!

P5: O sea... no puedo, pero a veces lo hago. Mirá, lo que yo hago es, mientras escribo y hago las cosas, hablo. [Concentración/actividad alternativa]

En contraste con lo narrado en las narrativas autobiográficas respecto a la estrategia de actividad alternativa, P5 fue más categórica al referirse al niño del video 1. Ante la

pregunta «¿Y le serviría directamente hacer otra cosa?», respondió: «No mucho porque toda la vida vas a tener que estar escribiendo».

En cuanto a la estrategia de modificación de la situación por medios sociales con pares, se observaron diferencias significativas a favor de las narrativas autobiográficas. Esto se evidenció en los relatos de P5 sobre experiencias donde mencionaba haberse apoyado en su hermana mayor o compañeras. Por ejemplo: «Solo a veces me copio de mi hermana, porque para mí mi hermana escribe bien». Sin embargo, esta estrategia no estuvo tan presente cuando se refirió a otros/as.

Respecto a la estrategia de modificación de la situación por medios cognitivos, esta fue ampliamente mencionada en términos autobiográficos. Por ejemplo, en el video 2 (en el cual una niña está leyendo sola y una adulta le pregunta qué lee, lo que provoca que deje de leer y se dé vuelta), P5 señaló que la niña se siente cansada porque no entiende lo que está leyendo, lo cual dio lugar al siguiente diálogo:

E: ¿Te pasó alguna vez que no entiendas lo que estabas leyendo?

P5: Sí.

E: ¿Y qué hiciste?

P5: Seguía leyendo igual. [Modificación de la situación: cognitiva]

E: ¿Seguías leyendo sin entender?

P5: Sí [sonríe]. Digamos que más o menos, porque yo leo ahora y entiendo todo, pero me voy olvidando muy fácil. [Comunicación oral/expresión]

E: Ah, claro. ¿De lo que vas leyendo te vas olvidando?

P5: Sí, hasta ahora me pasa...

En el grupo de revaluación cognitiva, P5 detalló ampliamente la revaluación centrada en la situación en las narrativas autobiográficas, mientras que la revaluación centrada en el niño/a fue más clara en las narrativas hipotéticas. Como ejemplo de esta última, al hablar del niño del video 1, P5 comentó que tendría que aprender gradualmente: «Primero una letra, después va aprendiendo la otra y después cómo suenan juntas». Además, añadió: «Para que le salga bien... Si le sale bien, se pone feliz».

Por otro lado, respecto a la revaluación cognitiva centrada en la situación, P5 relató experiencias emocionalmente desafiantes autobiográficas apoyándose en el dibujo y la escritura:

P5: Una vez, tengo un juego que se juega con las letras. Estaba jugando a otra cosa con ese juego; o sea, inventé un juego que era con ese juego, pero que era otro juego, y después mi hermana lo leyó y me dijo que usaban otras cosas para algunas letras.

E: ¿Y vos cómo te sentiste con eso?

P5: Triste, porque no lo quería desarmar. [Comunicación oral]

E: Triste. Te había gustado hacerlo...

P5: Me había gustado hacerlo así [sonríe y dibuja las fichas cuadradas con letras dentro: C - E]. Me daba tristeza, penita... desarmarlo.

E: Claro, te daba penita. ¿Y qué podés hacer para sentirte mejor?

P5: A veces lo quiero dejar así y después, la próxima, lo escribo de otra manera. [Modificación de la situación: cognitiva]

E: Claro, qué buena idea. Lo dejás así, total está lindo también, ¿no?

P5: Mmm. Y también se entiende que dice, por ejemplo «que» [Dibuja las fichas con las letras correctas: Q - U - E]. [Revaluación cognitiva: focalizada en la situación]

Finalmente, la estrategia de modulación de la respuesta fue mencionada con frecuencia en términos autobiográficos, destacándose por la riqueza en la verbalización de los estados emocionales y las estrategias de regulación. Por ejemplo, la estrategia respirar/tranquilidad mostró diferencias entre las narrativas sobre experiencias propias y las de otros/as.

Hablando del niño del video 3, ante el exceso de ruido, P5 sugirió que para estar «en paz» podría irse a un lugar más tranquilo y cerrar los ojos. Sin embargo, al referirse a sí misma, describió la estrategia con especial minuciosidad:

P5: Y, a veces estoy muy desesperada por alguna sorpresa, nerviosa, y hago (cierra los ojos y respira hondo dos veces). [Respiración/tranquilidad/comunicación oral y corporizada]

E: Claro...

P5: Y ahí me tranquilizo un poquito, y después me vuelvo a poner nerviosa (sonríe). O sea, me quedo relajada y digo... (tira el cuerpo hacia adelante como relajada y, de repente, abre los ojos grandes y se incorpora). Después de un segundito, un minutito, estoy de vuelta re nerviosa, redesesperada (sonríe). [Comunicación oral y corporizada/respiración/expresión]

Discusión

El presente estudio contribuye al campo de conocimiento sobre la regulación emocional en la niñez, específicamente en contextos de aprendizaje de la escritura. Desde un punto de vista teórico, integra aportes de la psicología narrativa y dialógica (Bruner, 2013;

Quiroga *et al.*, 2021; Monereo & Hermans, 2023) junto con el enfoque basado en el proceso de regulación emocional (Gross, 2024). Este marco permite comprender cómo niños y niñas de primer grado conciben, relatan y proyectan estrategias de regulación emocional, estrechamente vinculadas a las narrativas dinámicas y polifónicas de (re)construcción de experiencias emocionales desafiantes en el aprendizaje de la escritura (Fivush, 2022).

En cuanto a la metodología, se empleó un diseño narrativo y dialógico centrado en diálogos reflexivos. Esta aproximación contrasta con la mayoría de los estudios revisados sobre los inicios de la escolaridad primaria, los cuales suelen basarse en la aplicación de instrumentos estandarizados (Pérez-Sánchez *et al.*, 2020).

Respecto al primer objetivo específico, orientado a describir las experiencias emocionalmente desafiantes de niños y niñas en el proceso de aprendizaje de la escritura, se identificaron 10 situaciones (figura 5), de las cuales tres no habían sido documentadas en investigaciones previas (*e. g.*, Meroño & Ventura, 2022; Silkenbeumer *et al.*, 2024): la demostración de logros, el cansancio y el aburrimiento.

Figura 5

Experiencias emocionalmente desafiantes en el aprendizaje de la escritura

Interacción social	Prácticas de escritura
<input type="checkbox"/> Adecuación a normas	<input type="checkbox"/> Percatación de brechas entre saber/poder y las demandas de la actividad
<input type="checkbox"/> Entorno distractor	<input type="checkbox"/> Dificultad con el material
<input type="checkbox"/> Exposición social	<input type="checkbox"/> Equivocación propia
<input type="checkbox"/> Corrección	<input type="checkbox"/> Aburrimiento
<input type="checkbox"/> Demostración de logros	<input type="checkbox"/> Cansancio

Es importante destacar que estas experiencias, tanto en el ámbito de las interacciones sociales como en las prácticas de escritura, están profundamente interrelacionadas, dado que el aprendizaje de la escritura es una práctica inherentemente sociocultural (Bruner, 2013; Vygotsky, 1978).

En relación con el segundo objetivo específico orientado a la identificación de las estrategias de regulación emocional que dichos niños y niñas despliegan ante experiencias emocionalmente desafiantes al aprender a escribir, se hallaron nuevas variantes de estrategias de regulación emocional en el aprendizaje de la escritura, aportando a los repertorios preexistentes (e. g., Meroño & Ventura, 2022; Somerville & Whitebread, 2019). La modificación de la situación por medios sociales se distinguió entre adultos/as y pares. A su vez, la modulación de la respuesta registró el uso de representaciones gráficas para ampliar o aclarar los relatos. De la misma manera, en algunos casos se apoyaron en una comunicación con representaciones corporizadas de expresiones propias o imitando a otros/as. Por lo tanto, se categorizaron como estrategias distintas el tipo oral/gestual, el gráfico-representacional y la forma corporizada, evidenciándose la relación indisoluble de la emoción con la corporeidad (Melamed, 2021) y la impronta multimodal de la comunicación (Kalantzis & Cope, 2023).

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a identificar las estrategias de regulación emocional desplegadas por niños y niñas frente a experiencias emocionalmente desafiantes durante el aprendizaje de la escritura, se encontraron nuevas variantes que enriquecen los repertorios previamente documentados (e. g., Meroño & Ventura, 2022; Somerville & Whitebread, 2019). En particular, la modificación de la situación por medios sociales se distinguió según la interacción con adultos/as o con pares. Así mismo, la modulación de la respuesta incluyó el uso de representaciones gráficas para complementar o aclarar los relatos. En algunos casos, estas estrategias se apoyaron en la comunicación mediante representaciones corporizadas, ya sea a través de expresiones propias o mediante la imitación de otros/as.

En este sentido, se clasificaron como estrategias diferenciadas los tipos oral/gestual, gráfico-representacional y corporizado, lo que evidencia la relación indisoluble entre la emoción y la corporeidad (Melamed, 2021), así como la impronta multimodal de la comunicación (Kalantzis & Cope, 2023).

Respecto al tercer objetivo específico, centrado en explorar diferencias entre las narrativas sobre estrategias de regulación emocional enunciadas en términos autobiográficos e hipotéticos, se observó un mayor grado de precisión, detalle y riqueza descriptiva en las narrativas autobiográficas. Esto incluyó tanto la identificación de emociones como las estrategias utilizadas como recursos frente a situaciones desafiantes. En particular, se encontró que las estrategias de regulación emocional eran enunciadas con mayor riqueza y exactitud en términos autobiográficos, lo que respalda los hallazgos de Davis *et al.* (2010).

Por ejemplo, en el caso de una participante, la mayoría de las estrategias de regulación emocional presentaron mayor presencia y minuciosidad en sus relatos autobiográficos. Una excepción fue la reevaluación cognitiva focalizada en sí mismo, que la participante identificó como particularmente útil para uno de los niños de los videos analizados. Una posible explicación es que la reevaluación cognitiva, considerada la estrategia más compleja desde el punto de vista cognitivo (Silkenbeumer *et al.*, 2024), pudo ser evocada más fácilmente en un discurso aprendido.

En conjunto, estos hallazgos contribuyen a una concepción del desarrollo de la regulación emocional como un fenómeno intrínsecamente ligado al habla, entendida como una construcción dinámica y dialógica (Holodynski & Seeger, 2019; Vygotsky, 1978). Esto implica que, por un lado, el despliegue de estrategias de regulación emocional está influido tanto por las vivencias únicas que definen qué constituye una experiencia desafiante para cada niño/a en el aprendizaje de la escritura, como por las (re)construcciones narrativas en las que el contenido y la forma se distinguen a través de múltiples voces interiorizadas del yo.

Desde una perspectiva metodológica, este estudio aporta nuevos instrumentos de acceso libre (como lo presentado en la tabla 1) diseñados para investigar estrategias de regulación emocional en la niñez mediante el uso de video-narrativas y narrativas visuales.

Frente a las limitaciones y futuras líneas de investigación, es importante destacar tres consideraciones que deben ponderarse en relación con los resultados de este estudio: primero, resulta necesario atender a las experiencias escolares previas de los participantes en el ámbito de la regulación emocional; segundo, el orden de presentación de los videos (por ejemplo, brecha, exposición y distracción) y el de las preguntas de la entrevista no fueron contrabalanceados, lo que podría haber influido en las respuestas obtenidas; y, tercero, el tamaño de la muestra limita la posibilidad de generalizar los resultados.

Como direcciones futuras de investigación, se destacan dos líneas de trabajo potenciales: en primer lugar, se propone analizar la validez de criterio del guion diseñado para la primera entrevista, utilizando la evaluación de jueces expertos/as en la temática como referencia; en segundo lugar, se plantea la relevancia de extender este estudio a otros campos de conocimiento y áreas curriculares durante los primeros años de la educación formal, con el fin de ampliar la comprensión del fenómeno en contextos diversos.

En conclusión, el presente estudio destacó la importancia de reconocer la vida socio-emocional en el aula, señalando desafíos escolares fundamentales, entre ellos: redescu-

brir el desarrollo socioemocional como un proceso central, en lugar de considerarlo secundario al desarrollo cognitivo; identificar las dinámicas específicas que emergen de las narrativas personales relacionadas con experiencias de interacción entre niños, niñas y educadores/as en las prácticas de construcción de conocimientos; y diseñar herramientas para la comunicación y regulación de emociones que estén plenamente integradas en el espacio escolar y sean accesibles para todos los agentes educativos.

Agradecimientos

Agradecemos a la institución educativa y a las familias que se involucraron desinteresadamente en este estudio. También agradecemos especialmente a las niñas y a los niños de primer grado que participaron en el mismo.

La investigación fue financiada por la Universidad Nacional del Comahue (PI 04/B-252), la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Pict 2020-00557) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Pibaa 0003) de la República Argentina.

Referencias

- Armijo-Cabrera, M. (2024). ¿Qué es aprender para ti?: los espacios virtuales en las experiencias infantiles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rilcsnj.22.2.5946>
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Courbet, O., Daviot, Q., Kalamarides, Habib, M., & Villemonteix, T. (2024). Promoting psychological well-being in preschoolers through mindfulness-based socio-emotional learning: A randomized-controlled trial. *Research on Child Adolescent Psychopathology*, 52, 1487-1502. <https://doi.org/10.1007/s10802-024-01220-x>
- Davis, E., Levine, L., Lench, H., & Quas, J. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10(4), 498-510. <https://doi.org/10.1037/a0018428>
- Denham, S., Bassett, B., Zinsser, K., Bradburn, I., Bailey, C., Shewark, E., Ferrier, D., Liverette, K., Steed, J., Karalus, S., & Kianpour, S. (2020). Computerized social-emotional assessment measures for early childhood settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.07.002>

- Fatyass, R. (2022). Agencias infantiles en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 111-139. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4734>
- Ferranti, C., & de Rossi, M. (2020). The use of video narration to develop soft skills in initial teacher training. *Italian Journal of Educational Technology*, 28(2), 168-182. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1162>
- Fivush, R. (2022). *Autobiographical memory and narrative in childhood*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009086325>
- Gross, J. J. (2024). Conceptual foundations of emotion regulation. En J. J. Gross, & B. Q. Ford (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-12). The Guilford Press.
- Guedes, C., Ferreira, T., Leal, T., & Cadima, J. (2023). Unique and joint contributions of behavioral and emotional self-regulation to school readiness. *Applied Developmental Science*, 27(2), 136-155. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2045200>
- Holodynski, M., & Seeger, D. (2019). Expressions as signs and their significance for emotional development. *Developmental Psychology*, 55(9), 1812-1829. <https://doi.org/gg4b4r>
- Kalantzis, M., & Cope, W. (2023). Multiliteracies: Life of an idea. *The International Journal of Literacies*, 30(2), 17, 17-89. <http://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/17-89>
- Lemon, N. (2019). Student generated visual narratives: Lived experiences of learning. En N. Kucirkova, J. Rowsell, & G. Falloon (Eds.), *The Routledge international handbook of learning with technology in early childhood* (pp. 294-310). Routledge. <https://doi.org/10.1017/9781009086325>
- Melamed, A. F. (2021). Enactivismo y emoción: una salida a la encrucijada. *Metatheoria. Revista de Filosofía e Historia de la Ciencia*, 12(1), 45-57. <https://doi.org/p336>
- Meroño, G., & Ventura, A. C. (2022). Estrategias de regulación emocional de niños y niñas en el aprendizaje de la escritura en situación de clase y de entrevista. *Interdisciplinariedad*, 39(3), 205-223. <http://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.12>
- Monereo, C., & Hermans, H. (2023). Education and dialogical self: State of art. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 46(3), 445-491. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>
- Pérez-Sánchez, J., Delgado, A., & Prieto, G. (2020). Análisis de los instrumentos empleados en la investigación empírica de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología*, 14(1), 165-174.
- Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B., & Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4448>

- Rodríguez-Castrillón, C., & Amador-Baquiro, J. (2023). Investigación narrativa con niños y niñas: una reflexión teórico-metodológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-32. <https://doi.org/10.11600/rllsnj.21.3.5514>
- Salmi, S., & Kumpulainen, K. (2019). Children's experiencing of their transition from preschool to first grade: A visual narrative study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 58-67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.007>
- Silkenbeumer, J., Lüken, L., Holodynki, M., & Kärtner, J. (2024). Emotion socialization in early childhood education and care – How preschool teachers support children's emotion regulation. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100057. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100057>
- Somerville, M., & Whitebread, D. (2019). Emotion regulation and well-being in primary classrooms situated in low-socioeconomic communities. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 565-584. <https://doi.org/10.1111/bjep.12222>
- Thomsen, T., & Lessing, N. (2020). Children's emotion regulation repertoire and problem behavior. A latent cross-lagged panel study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101198>
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje: manual para el asesoramiento psicoeducativo*. UAM Editora. <https://doi.org/10.15366/9788483447499>
- Ventura, A. C., & Carreño, F. (2024). How do teachers metacognitive talk about math and writing support first-graders metacognition and self-regulation in everyday classrooms? *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 12(1), 1-18.
- Ventura, A. C., & Lazzeri, M. (2023). Are there differences between first-grade children's display of metacognition and self-regulation when engaged in a graphic production task and when later revising it? The complementary roles of production and revision at the beginning of schooling. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 425-1442. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00672-3>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.