

Estrategias de regulación emocional de niños/as en el aprendizaje de la escritura en situación de clase y de entrevista

Strategies for emotional regulation of children in learning to write in class and interview situations

Guillermina Meroño¹ y Ana Clara Ventura²

¹Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-4915-7274>. E-mail: guillerminameron@gmail.com

²Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.
<https://orcid.org/0000-0003-1721-0023>. E-mail: ventura@comahue-conicet.gob.ar

Las autoras agradecen a la institución educativa que participó desinteresadamente en este estudio y a las familias que facilitaron el acceso virtual a sus hogares en el contexto de pandemia por COVID-19. También agradecen especialmente a las niñas y a los niños de primer grado que participaron en la investigación.

Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue
San Carlos de Bariloche, Argentina

Resumen

El presente estudio se propone contribuir al campo de la autorregulación temprana desde un enfoque ecológico y situado y, al mismo tiempo, al campo del aprendizaje de la escritura. Sus objetivos son: (1) identificar eventos emocionalmente desafiantes en el aprendizaje de la escritura de niños/as; (2) indagar el despliegue de sus estrategias de regulación emocional; y (3) analizar la variación de dichas estrategias en situación de clase y de entrevista. Participaron 10 niños/as de primer grado de 6 y 7 años de la ciudad de San Carlos de Bariloche (Argentina). Se realizaron observaciones de clases de Lengua focalizadas en escritura y entrevistas individuales. Las entrevistas se originaron en videos-elicitación cortos de niños/as actuando en eventos emocionalmente desafiantes en momentos de aprendizaje de la escritura: la percepción de una brecha entre el saber/poder y las

demandas de una tarea, la exposición social y el entorno distractor. Se identificaron siete eventos emocionalmente desafiantes en total, sumándose cuatro a los propuestos en los videos-elicitación: la adecuación a normas externas, la corrección, la dificultad con el material y la equivocación. Asimismo, se documentó un amplio repertorio de estrategias de regulación emocional. Las más frecuentes fueron la modificación de la situación social, la comunicación y la expresión. Las observaciones permitieron hallar la modificación de la situación física, el control y el habla privada. En las entrevistas se pudo registrar la actividad alternativa, la respiración, la comunicación y la reevaluación cognitiva. Se concluyó que la complementación de técnicas resulta promisorio para el estudio de la regulación emocional en el aprendizaje de la escritura.

Palabras clave: enfoque situado, diseño ecológico, contextos escolares, eventos emocionalmente desafiantes, aprendizaje de la escritura

Abstract

Learning to write involves the challenge to understand and regulate one's own emotions in situation, such as frustration, anxiety and different moods. In recent years, the study of emotion regulation in children through different methodological tools, such as interviews, questionnaires or observations, has increased. However, to date there are few studies that complement these techniques. The present study seeks to contribute to early emotion regulation in learning to write from a sociocultural, ecological and situated approach, through the combination of interviews and class observations. The aims are to: (1) identify emotionally challenging events in children's learning to write; (2) describe the deployment of their strategies of emotion regulation; and (3) analyze the variation of these strategies in class and interview situations. Participants were 10 first graders from a school located in the urban area at San Carlos de Bariloche (Argentina). The school was selected because communication and regulation of emotions is part of the educational project. Observations of language classes and individual interviews were conducted over Zoom in the COVID-19 pandemic context. Ten observations focused on the class interaction between the teacher and children in learning to write situations were analyzed. The individual interview is based on video-elicitation technique. Three videos were designated *ad hoc*. Each video elicited emotionally challenging events in learning to write: (1) the awareness of a gap between knowledge/power and the demands of a task (child represented difficulties in writing and erasing, showing emotional affectation); (2) social exposure (child was reading alone and an adult asked her about what she was reading, after which the girl looked down and pursed her lips); and (3) the distracting environment (two girls were chatting and making noise as two boys were writing in their notebooks). Beyond the three emotionally challenging events presented in

the video-elicitation, another four were found: the adaptation to external norms, the revision of the own text, the difficulty with the material, and the acknowledge the own mistakes. Additionally, children deployed a wide repertoire of strategies according to the emotion regulation model of Gross (2015) and the specific literature. Overall, the most frequent strategies were the modification of the situation in a social way, communication and expression. In the observations, modification of the situation in physical form, control and private speech were found. In the interviews, the alternative activity, breathing, communication and cognitive reappraisal were observed. Finally, it was concluded that the complementation of research methods, class observations and interviews, is promising for the study of children's emotion regulation in learning to write. *Keywords:* situated approach, ecological design, school contexts, emotionally challenging events, writing learning

Introducción

En los últimos años se pudo vislumbrar una amplia producción en el estudio del desarrollo de la autorregulación y la metacognición de niños y niñas en contextos escolares. A su vez, estos constructos se han puesto en relación con el dominio de diferentes áreas académicas, tales como la escritura, eje del presente estudio.

El interés por el análisis de la autorregulación y la metacognición en el ámbito de la escritura ha crecido significativamente a partir de los años 80 (Fidalgo y García, 2009) como consecuencia del énfasis en el estudio de la composición escrita desde perspectivas psicológicas. Es decir que se produjo un cambio en el enfoque del estudio de la escritura que privilegió el análisis de la producción por sobre el del producto (Bereiter y Scardamalia, 1987; Kellogg, 1996; Olson, 1998). Así, se han identificado procesos metacognitivos muy tempranamente en tareas de escritura referidos al metaconocimiento (el conocimiento de las personas, de las tareas y de las estrategias) y a

la regulación metacognitiva (la planificación, el monitoreo, el control y la evaluación), incluso antes de que niños y niñas afiancen sus conocimientos en el dominio de la escritura (Gagne et al., 2021; Liebermann et al., 2007).

No obstante, tras décadas en las que se priorizó el estudio del metaconocimiento y de la regulación metacognitiva en la escritura (Sala-Bubaré y Castelló, 2018), en la actualidad pareciera haber un giro afectivo en las ciencias sociales y específicamente en la psicología y la educación (Haye y Carballo, 2017).

Por otra parte, a pesar de que en la literatura se observa una predominancia de estudios sobre regulación con adolescentes y adultos/as (Orozco-Vargas, 2022; Whitebread y Basilio, 2012), se ha vislumbrado un considerable aumento de trabajos orientados al desarrollo de la regulación emocional en niños y niñas (Davis, 2010; Gross, 1998, 2015; Kurki, 2017; Schlesier et al., 2019). En función de ello, se propone identificar el despliegue de estrategias de regulación emocional en niños y niñas de educación inicial y primaria orientadas a la selección y modificación de la situación, el despliegue atencional, la reevaluación cognitiva y la modulación de la respuesta (Gross, 1998, 2014) ante eventos emocionalmente desafiantes (EED) (Järvenoja et al., 2013).

Sin embargo, la investigación actual aún no ofrece un cuadro claro del fenómeno entre eventos emocionalmente desafiantes y estrategias de regulación emocional de niños y niñas en situación de aprendizaje de la escritura. Este aspecto resulta trascendente ya que aprender a escribir implica reconocer, comprender y tomar conciencia de las propias emociones en situación, así como desplegar estrategias para regular los estados afectivos agradables y desagradables que se generan en dicho proceso, tales como la ansiedad, la frustración y los distintos estados de ánimo. Por otra parte, el estado emocional de la persona influye en la atención y en el desarrollo del proceso mismo de aprendizaje de la escritura. Asimismo, situaciones individuales en cuanto a la motivación, la percepción de habilidades y el desafío que

implican para cada sujeto los distintos tipos de tareas en el aprendizaje de la escritura también afectan dicho proceso (Bohn-Gettler y Rapp, 2014). En otras palabras, los desafíos que plantea el aprendizaje de la escritura se tornan un escenario privilegiado para comprender las estrategias de regulación emocional que despliegan niños y niñas en contextos escolares desde un enfoque sociocultural y situado del desarrollo.

Por todo lo expuesto, en el presente trabajo se plantea cuáles son los eventos emocionalmente desafiantes y las estrategias de regulación emocional que se despliegan en el aprendizaje de la escritura -en particular en niños y niñas de primer grado- y cómo varían dichas estrategias en situación de clase y de entrevista.

Marco teórico

A pesar de las diferencias de criterios para definir las emociones, la mayoría de los enfoques acuerdan en que son capacidades preparadas biológicamente, que evolucionaron y perduraron en los humanos debido a su importancia para la supervivencia. Desde esta perspectiva, las emociones son un sistema de monitoreo constante y de respuesta rápida (Frida, 2010; Gross y Thompson, 2007; Izard, 1991). A su vez, componen un proceso que puede ser detectable para la persona y/o para un observador (Cole et al., 2004). Gross (2015) plantea que las emociones implican una valoración de la experiencia, en términos de si es mala o buena para el sujeto, a partir de cual se prepara para actuar e interactuar en distintos contextos.

Por otra parte, la noción de regulación es un constructo multidimensional que comprende la capacidad de involucrarse en acciones dirigidas a metas a través del manejo de emociones, comportamientos y procesos cognitivos (Flavell, 1979) que interactúan y se combinan entre sí constantemente. En el modelo que describe Zimmerman (2001), la regulación se define como la autogeneración de pensamientos, sentimientos y acciones que

son planificadas y adaptadas para la consecución de metas personales.

Desde la visión constructivista, la regulación es inherente a la construcción misma del conocimiento, que explica que el desarrollo cognitivo posee una dinámica interna irreducible a la influencia del medio (físico o social) y a la influencia de la programación hereditaria (Martí, 1995). Estos procesos reguladores consisten en compensaciones activas del sujeto ante perturbaciones cognitivas de diversa índole (desajuste entre una anticipación y los datos, contradicción entre dos juicios, aparición de un nuevo dato que no es directamente asimilable, etcétera).

En cuanto a la regulación emocional, Gross (2015) observa que las emociones pueden resultar útiles guiando el procesamiento sensorial, contribuyendo a la toma de decisiones, proporcionando información sobre las intenciones de otros o motivando conductas que cambiarían la situación que promovió la emoción. Sin embargo, también pueden ser perjudiciales cuando su intensidad, duración o cualidad, no son acordes a la situación, o cuando promueven sesgos cognitivos o de comportamiento. Regular una emoción implica, en función de un objetivo, iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad y duración de los estados sentimentales internos de los procesos fisiológicos involucrados, de las metas relacionadas y la conducta concurrente con la emoción (Clemente y Adrián, 2004). Además, Gross (2014) observa que en muchos casos las estrategias de regulación emocional son conscientes para el sujeto que las lleva a cabo. No obstante, en algunos casos pueden no serlo; por ejemplo, reacciones involuntarias de evitación ante la percepción de algo desagradable.

En el modelo del proceso de la regulación emocional (Gross, 2014), elaborado sobre el modelo modal de la emoción, Gross (1998) distingue cinco grandes grupos o “familias” de estrategias de regulación emocional. El autor plantea que el proceso de regulación

comienza con la identificación de una situación psicológicamente relevante, de origen interno o externo, que, evaluada por el sujeto a la luz de sus objetivos y del contexto, da lugar a una emoción. A partir de esa situación pueden ponerse en marcha las distintas estrategias que a su vez producen cambios en la situación y su valoración, promoviendo otras estrategias en un proceso constante y dinámico.

Un primer grupo de estrategias de regulación emocional es la selección de situación: si uno de los determinantes para elegir entre dos situaciones posibles es el probable impacto emocional de ambas, entonces esta decisión cuenta como selección. Luego, Gross (2014) describe la modificación de la situación en la cual una vez seleccionada, el sujeto puede alterarla para modificar la afectación emocional que le provoca. Debido a que una situación dada tiene una serie de aspectos atendibles, una persona puede dirigir la atención a un aspecto de la situación en lugar de a otros. Cuando dicha direccionalidad está motivada por el revestimiento emocional de un aspecto de una situación frente a otro, es ubicada dentro del grupo denominado despliegue de atención.

Por otra parte, Gross (2014) describe las estrategias de reevaluación cognitiva o cambio cognitivo. En estos casos se refiere a la selección de uno de los diversos significados o interpretaciones emocionales que se asociará a una situación dada. Por último, la familia de la modulación de la respuesta implica alterar una o más de las tendencias de respuesta producidas a partir de la situación, tanto por una disminución o un incremento en dichas tendencias de respuesta emocional, como por cualquier cambio en las respuestas (Gross, 1998, 2015).

Antecedentes

Estrategias de Regulación Emocional en la Niñez

Silkenbeumer et al. (2016) sostienen que, desde los primeros años de preescolar, los

niños y niñas ya cuentan con un repertorio amplio de estrategias de regulación emocional. También destacan que, durante esos años de la infancia, asumen progresivamente el control de las estrategias de regulación emocional reflexivas al internalizar componentes de la correulación de las emociones a partir de la interacción con sus cuidadores, desde la conciencia de las emociones y estrategias hacia una capacidad reflexiva y metacognitiva de la regulación emocional.

Davis et al. (2010), en entrevistas individuales con niños y niñas de entre 5 y 6 años de clases media y media-alta, identificaron que utilizaban estrategias metacognitivas para aliviar emociones indeseables, proponiendo revaluaciones cognitivas, como cambios deliberados de metas y pensamientos. En concordancia con estos hallazgos, un estudio más reciente -realizado también por medio de entrevistas individuales, con niños y niñas provenientes de familias mayoritariamente de clase media-baja- refleja que niños y niñas de entre 4 y 11 años utilizan la reevaluación cognitiva desde las edades más tempranas y crecientemente a medida que son mayores (Parsafar et al., 2019). En dicho estudio, los/as autores/as diferencian las estrategias de reevaluación dependiendo de donde se haya focalizado la resignificación (Opitz et al., 2015). Categorizan, por un lado, la reevaluación focalizada en aspectos que remiten al sí mismo/a del niño/a, y por otro, en la interpretación de la situación misma.

En cuanto al uso de la distracción como estrategia de regulación emocional, ha sido documentado en edades tempranas y en distintos contextos (Davis et al., 2010; Kurki et al., 2017; Parsafar et al., 2019). Las estrategias de selección de situación y modificación de la situación del modelo de Gross (1998, 2014) se han registrado también en observaciones de niños y niñas en áreas recreativas en el jardín de infantes sobre todo del tipo físico (Kurki et al., 2017). Somerville y Whitebread (2018), por su parte, documentaron en observaciones en el aula -en una escuela cuyas fami-

lias eran de nivel socioeconómico bajo- el uso de estrategias de modificación de la situación en niños y niñas de escuela primaria, distinguiendo las que utilizaban medios sociales y la resolución de problemas por medios cognitivos.

La modulación de la respuesta comprende un grupo diverso de estrategias de regulación emocional. La expresión de emociones como estrategia regulatoria fue ampliamente registrada en niños y niñas de entre 5 y 10 años (Kurki et al., 2015; Somerville y Whitebread, 2018), como también el control de la emoción o supresión (Eisenberg et al., 2014; Kurki et al., 2015, 2017; Gross, 1998; Thomsen y Lessing, 2020; Whitebread et al., 2009). Además, en distintos estudios en observaciones de niños y niñas en jardín de infantes y en el aula en escuela primaria, se ha descrito la estrategia de regulación emocional de comunicación que utilizan los niños y las niñas tempranamente por medio de la explicitación de sus intenciones, opiniones y emociones, para enfrentar situaciones desafiantes (Kurki et al., 2015, 2017).

Por otro lado, el fenómeno del habla privada, como el habla que el sujeto emite en voz alta pero que carece de una función social, sino que guía y regula las acciones del que la emite (Vigotsky, 1995), ha sido considerada también una significativa estrategia de regulación emocional, ya que funciona como una herramienta que organiza el comportamiento, tanto en cuanto a desafíos cognitivos como emocionales. En distintos estudios con niños y niñas en preescolar (Sánchez-Gallardo et al., 2006) y en un estudio de caso en escuela primaria (Méndez Sánchez et al., 2007), se ha registrado de qué manera el habla privada aparece como un elemento de regulación emocional a partir de tareas académicas y lúdicas frustrantes o de creciente dificultad. Relevaron que los y las niños y niñas que obtuvieron mejores resultados en regulación de emociones usaron en más oportunidades la estrategia del habla privada. Considerando a esta estrategia como cognitiva, los autores

sugieren la existencia de una relación entre cognición y emoción fuertemente influenciada por el lenguaje.

Por último, es menester agregar que las situaciones de clase conllevan una interacción social entre pares y con maestros y maestras y otros adultos y adultas. La literatura sugiere que la naturaleza social misma de la situación de aprendizaje implica desafíos emocionales en la experiencia subjetiva de los estudiantes, que pueden afectar en su motivación, disposición con la tarea y su estado afectivo y emocional (Järvenoja et al., 2013). A su vez, estas situaciones desafiantes también crean oportunidades de nuevas interacciones sociales entre los niños y las niñas y con los adultos y las adultas con los y las que aprenden, permitiéndoles ensayar formas para regular su propio comportamiento y emociones (Kurki et al., 2015).

Métodos de indagación de la regulación emocional en la niñez

Se hallaron numerosos estudios sobre regulación emocional en niños y niñas originados en cuestionarios, entrevistas o autoinformes (Davis et al., 2010; López-Pérez et al., 2017; Parsafar et al., 2019; Parsafar y Davis, 2019; Quiñones-Camacho y Davis, 2019; Thomsen y Lessing, 2020). En un estudio realizado a partir de cuestionarios a niños y niñas de entre 3 y 8 años y a sus padres, se registró un amplio repertorio de estrategias. Sin embargo, la selección y la modificación de la situación y la reevaluación cognitiva aumentaron su frecuencia en función de la edad. Los autores creen que este incremento se generó en que la posibilidad de identificar estas estrategias, en un cuestionario, depende de las habilidades que tengan los niños y las niñas para la comprensión y comunicación de las emociones (López Pérez et al., 2017). Además, comprobaron diferencias entre lo reportado por los padres y por los niños y las niñas con respecto a la dependencia de otros y otras para regular las emociones. Los/as

autores/as suponen que la pregunta realizada a los niños y las niñas: “¿qué harías para sentirte mejor?”, ante la evocación de una escena con carga emocional, puede haber fomentado la descripción de acciones independientes de los otros, provocando las discrepancias en las respuestas. A su vez, puede haber limitado la variedad de patrones de modulación de la respuesta reportados.

En una reciente investigación realizada a partir de entrevistas apoyadas en videos de dibujos animados de animales que sugerían emociones, tales como miedo, tristeza, enojo, Parsafar et al. (2019) detectaron que los niños y las niñas de entre 4 y 11 años pueden comunicar más cantidad y variedad de estrategias de regulación emocional cuando se les consulta a través de preguntas directas y cerradas que a través de preguntas abiertas. Sostienen que esto puede ocasionarse por dificultades para describir las estrategias, incomodidad u olvidos.

Otros estudios realizaron observaciones de niños y niñas en contextos escolares, tales como el aula de clase en escuela primaria y áreas de uso cotidiano en jardín de infantes (Kurki et al., 2015, 2017). Han relevado que los niños y las niñas de entre 2 y 9 años en eventos emocionalmente desafiantes utilizan las estrategias de regulación emocional como la modificación física de la situación, el despliegue atencional, la expresión y la comunicación. No obstante, no detectaron estrategias cognitivas como la reevaluación. Las autoras sugieren que las estrategias cognitivas a menudo son internas y no visibles para la observación. Por su parte, en un estudio de Somerville y Whitebread (2018), en el que también se observaron niños y niñas de primaria en clase, se identificó la reevaluación cognitiva, aunque escasamente, y se removió del análisis la selección de la situación por la ausencia de registro; la modificación de la situación por medios sociales fue la más recurrente.

Atenta a las discrepancias producidas por los instrumentos de medición, Robson (2016)

realizó un estudio sobre autorregulación y metacognición de niños y niñas de 4 y 5 años, por medio de observaciones en clases escolares y diálogos reflexivos o entrevistas. En cuanto a la regulación emocional, encontró que los niños y las niñas en actividades escolares evidenciaban mayoritariamente los aspectos regulatorios, como el control de la emoción, mientras que las entrevistas *post hoc* se asociaron mayormente al monitoreo emocional.

En suma, la regulación emocional en la niñez se ha abordado a partir de cuestionarios o autoinformes con niños y niñas o con sus familias (López-Pérez et al., 2017; Thomsen y Lessing, 2020) y entrevistas con niños y niñas (Davis et al., 2010; Parsafar et al., 2019; Parsafar y Davis, 2019; Quiñones-Camacho y Davis, 2019). Otros estudios han utilizado observaciones en contextos escolares (Kurki et al., 2017; Somerville y Whitebread, 2018) y en situaciones diseñadas para la investigación (Kromm et al., 2015; Méndez Sánchez et al., 2007; Petersen y Holodynski, 2020; Sánchez Gallardo et al., 2006). En menor medida fueron hallados estudios que integraran distintos métodos de análisis para su investigación (Robson, 2016). Por lo tanto, constituye una temática pendiente indagar las estrategias de regulación emocional de niños y niñas a partir de estudios ecológicos que combinen situaciones de clase y de entrevista donde tengan la oportunidad de reflexionar acerca de las estrategias de regulación emocional que conocen y despliegan ellos/as mismos/as u otros/as en el proceso de aprendizaje de la escritura.

El presente estudio

El estudio del proceso de la composición escrita ha promovido la indagación de la autorregulación y la metacognición en el ámbito de la escritura. Sin embargo, los trabajos encontrados se han focalizado en estudiantes de educación secundaria y universitaria. En menor medida se han relevado investigaciones con niños y niñas a los inicios de la primaria,

a pesar de que hace una década investigadores vienen documentando procesos metacognitivos y autorregulatorios desde muy tempranamente en otro tipo de tareas. Específicamente, en el campo de la metacognición y autorregulación temprana, se ha priorizado el análisis del metaconocimiento y la regulación metacognitiva pero menos se conoce acerca de las estrategias de regulación emocional en contextos escolares. En este sentido, este trabajo busca aportar conocimientos al campo de los procesos de composición escrita y, al mismo tiempo, al campo de la metacognición y autorregulación temprana mediante el análisis de las estrategias de regulación emocional que despliegan niños y niñas de primer grado en un área clave de la alfabetización, la escritura, desde un enfoque ecológico y situado.

Los objetivos específicos son: (1) analizar la variedad de estrategias de regulación emocional que niños y niñas de primer grado despliegan ante EED en situación de aprendizaje de la escritura en contexto escolar y al reflexionar sobre ellas; (2) identificar las estrategias más frecuentes; y (3) establecer si dichas estrategias varían en situación de clase y de entrevista y, si lo hacen, de qué formas.

De acuerdo con estudios anteriores (Eisenberg, 2000; Kurki et al., 2015; Kurki et al., 2017; Parsafar y Davis, 2019; Quiñones-Camacho y Davis, 2019; Ventura et al., 2022) se anticipó la aparición de los eventos emocionalmente desafiantes relacionados con la frustración y el enojo ante la complejidad en las tareas; la timidez, el miedo o la ansiedad social frente a otros/as y la dificultad de concentración en ambientes compartidos con otros/as.

En cuanto a las estrategias de regulación emocional, se esperaba la ocurrencia de estrategias de modificación de la situación por medios sociales, expresión emocional, actividad alternativa y distracción, por su amplia descripción en estudios precedentes y menos presencia de estrategias más sofisticadas cognitivamente como la modificación de la situación por medios cognitivos (Davis et al., 2010; Kurki et al., 2015; Somerville y

Whitebread, 2018) o la revaluación (Parsafar et al, 2019). A su vez, se anticipaba que la revaluación cognitiva se presentaría mayormente en las entrevistas, junto con algunas estrategias que pueden conocer los niños y las niñas como lo que deben hacer para regular sus emociones, pero que no siempre implementan en acto. Por otra parte, se esperaba hallar estrategias más visibles como la modificación de la situación por medios físicos o modulaciones de respuesta tipo expresivo en las observaciones de clase, más que en las entrevistas (Järvenoja et al., 2018).

Participantes

Participó un grupo de primer grado, con intenciones de colaborar en el estudio, de una escuela de gestión privada, a cargo de una fundación sin fines de lucro, ubicada en una zona urbana de San Carlos de Bariloche. Las familias de los/as participantes eran en su mayoría de clase media. La edad de los/as niños/as rondaba los 6 y siete años. La escuela fue seleccionada porque la comunicación y regulación de emociones es una de las líneas de trabajo de su proyecto educativo. En ella, todos los grados de primaria cuentan con un taller semanal sobre emociones, que promueve la conciencia de las mismas y su regulación. El grupo escolar estaba compuesto por una docente, siete niñas y tres niños. Al momento del estudio, los/as niños/as ya habían tenido clases en forma virtual durante seis meses, todos/as leían y escribían mayormente en forma alfabética, según informó la maestra, y luego fue confirmado en las observaciones y entrevistas. La docente a cargo del curso se involucró activamente con el proyecto, participando en reuniones con las investigadoras y el equipo directivo al comenzar el estudio y al finalizarlo. Estuvo presente en todas las entrevistas con los niños/as y facilitó la planificación de cada clase para acordar cuáles iban a ser observadas.

Procedimiento e instrumentos

Se realizaron observaciones de clases y entrevistas, las cuales se llevaron a cabo y se videograbaron a través de la plataforma de reuniones virtuales Zoom, utilizada por la escuela durante el año 2020. Esto se debió al decreto presidencial de aislamiento social preventivo y obligatorio por la pandemia de COVID-19 que afectó la presencialidad en las escuelas. Durante las clases la docente actuó como participante observadora y la investigadora como observadora participante, mientras que en las entrevistas estos roles se invirtieron.

Se registraron 10 observaciones no participantes (Guber, 2004) de clases de Lengua focalizadas en prácticas de escritura de los/as niños/as con su maestra, con el fin de identificar EED y estrategias de regulación emocional. Al momento de las observaciones, este grado tenía diariamente una primera clase de 40 minutos y luego de un pequeño descanso, otra clase de 15 o 20 minutos aproximadamente. Las 10 clases observadas sumaron 4 horas 43 minutos en total. En la primera clase que observó, la investigadora fue presentada por la maestra y explicó a los/as niños/as la finalidad de su incorporación, seguidamente apagó su cámara para no distraerlos/as durante sus tareas. En las siguientes oportunidades se repitió la modalidad de saludar al inicio de la clase y luego apagar la cámara.

Inmediatamente después de la primera clase de 40 minutos, la maestra dispuso algunos de los encuentros más breves que tenían para las entrevistas, invitando a participar a los/as niños/as de a uno/a. En todas las entrevistas se conectaban a la plataforma de reuniones la maestra, la entrevistadora y el/la niño/a desde su casa, donde, en general, se podía ver algún/a adulto/a responsable y/o algún miembro de la familia.

Se entrevistaron en forma individual a los/as 10 niños/as generando un espacio dialógico reflexivo que tuvo como punto de partida la proyección de videos, previamente videograbados con niños/as de primer grado actuando distintos eventos emocionalmente desafiantes (ver Figura 1), con la intención de elicitar tres

de ellos elegidos con anterioridad. Dichos videos se seleccionaron de entre varios que se confeccionaron en una biblioteca popular de la provincia de Buenos Aires, en el año 2019, con un grupo de niños/as de primer grado, que voluntariamente actuaron representando, a su manera, distintas situaciones emocionalmente desafiantes propuestas por las investigadoras.

El primer video sugería percatación de una brecha entre el saber/poder y las demandas de la tarea, es decir, cuando los/as niños/as manifiestan o comunican la conciencia de que algo no saben o no recuerdan, o no logran hacer o les es difícil, o perciben un desajuste entre las expectativas y los resultados (Ventura et al., 2022). En dicho video un niño representa dificultades al escribir y borrar: se le arruga la hoja, hace sonidos de protesta y golpea la mesa con el puño. El segundo video mostraba un evento de exposición social, tales como situa-

ciones que provocan temor o ansiedad, como aquellas en las que está presente la expectativa de un/a adulto/a sobre el comportamiento específico de un/a niño/a (Kurki et al., 2017). El video de este evento representaba una niña leyendo sola y una adulta que le preguntaba sobre lo que leía, ante lo cual la niña dejaba de leer, se daba vuelta bajando la mirada y apretando los labios. El tercer video evocaba un evento de entorno distractor, como interrupciones, sonidos o movimientos de otros/as que pudieran dificultar el objetivo del niño/a provocándole emociones (Kurki et al., 2015). Este video mostraba dos niños que escribían en sus cuadernos mientras dos niñas charlaban y buscaban lápices en una caja haciendo ruido a su lado. Los videos fueron expuestos a los/as entrevistados/as en el orden mencionado de forma fija, de menor a mayor complejidad de interpretación del evento.

Figura 1.

Video elicitación de eventos emocionalmente desafiantes presentados a niños/as



Se confeccionó un guion con preguntas que funcionaban como disparadoras con la idea de generar un diálogo reflexivo con el/la niño/a. Este protocolo se probó en entrevistas piloto y se fue modificando en función de ellas y de la literatura específica del tema.

Las entrevistas fueron realizadas por la primera autora, quien iniciaba el diálogo preguntando después de la proyección de cada video: “Este niño/a está aprendiendo a escribir: ¿qué te parece que está pasando?, ¿qué te parece que siente el/la niño/a del video?”. Y luego realizaba preguntas orientadas específicamente a indagar estrategias de regulación emocional tales como: “¿podría hacer algo para no sentirse así?” en el caso de

que la emoción descrita hubiera sido indeseable, o en el caso contrario “¿qué puede hacer para sentirse así? ¿Podría prestarle atención a algo o a otra cosa para no sentirse así o para sentirse así? ¿Podría pensar en algo para no sentirse así o sentirse así?”. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 18 minutos.

Análisis de datos

La unidad de análisis fue el turno conversacional en las observaciones y las entrevistas o diálogos reflexivos. Se registraron 185 turnos en las observaciones y 152 en los diálogos reflexivos. Se documentaron 422 estrategias

de regulación emocional totales, 175 en entrevistas y 247 en observaciones.

Se identificaron los eventos emocionalmente desafiantes en el corpus, esto es, situaciones que por su naturaleza social provocaron el despliegue de una estrategia de regulación emocional en los participantes, incluso si los estados afectivos no eran observables como expresiones emocionales. La búsqueda se realizó en todas las horas de videograbación de clases y entrevistas, y se registraron todos los eventos emocionalmente desafiantes, coincidieran o no con los tres que intencionalmente se sugirieron en las entrevistas.

A partir de la identificación de esos eventos, se categorizaron las estrategias de regulación emocional desplegadas por los niños y las niñas, para lo cual se elaboró un sistema multidimensional de análisis basado en los principios de la Teoría Fundamentada

(Strauss y Corbin, 1991). Se recuperaron las cinco dimensiones de regulación emocional del Modelo del Proceso de la Regulación Emocional de Gross (1998, 2014): (1) la selección de la situación; (2) la modificación de la situación; (3) el despliegue atencional; (4) la reevaluación cognitiva; y (5) la modulación de la respuesta. El repertorio de estrategias de regulación emocional (ver Tabla 1) surge del trabajo de documentación proveniente de la literatura específica hallada (Kurki et al., 2015, 2017; Méndez Sánchez et al., 2007; Parsafar y Davis, 2019; Quiñones-Camacho y Davis, 2019; Somerville y Whitebread, 2018; Thomsen y Lessing, 2020; Whitebread et al., 2009).

Para verificar la confiabilidad entre observadores, la primera autora codificó el total del corpus y la segunda revisó el 20 %. Se alcanzó un acuerdo del 99 %.

Tabla 1.

Sistema de análisis. Estrategias de regulación emocional

Dimensiones extraídas de Gross (1998, 2014)	Estrategias	Referencias
Selección situación La decisión de permanecer o cambiar de situación actual a partir del probable impacto emocional que ocasione.	Actividad alternativa Realizar actividad diferente para aumentar o disminuir el impacto emocional de la situación actual.	Kurki et al., 2015
Modificación de la situación Alterar una situación para modificar su impacto emocional.	Física Realizar acciones que modifiquen entornos físicos externos de una situación para cambiar su impacto emocional.	Kurki et al., 2017
	Social Realizar acciones que alteren una situación para cambiar su impacto emocional por medios sociales.	Somerville y Whitebread, 2018
	Cognitiva Realizar acciones que alteren una situación para cambiar su impacto emocional por medios cognitivos.	Somerville y Whitebread, 2018

Dimensiones extraídas de Gross (1998, 2014)	Estrategias	Referencias
Despliegue atencional Direccionar la atención motivado por una consideración del impacto emocional de un aspecto de una situación frente a otro.	<p style="text-align: center;">Distracción</p> 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.	Davis et al., 2010; Somerville y Whitebread, 2018
	<p style="text-align: center;">Concentración</p> Dirigir y mantener la atención lejos de las distracciones permaneciendo enfocado en la tarea que se desea realizar.	Kurki et al., 2015; Somerville y Whitebread, 2018
Revaluación cognitiva Selección de uno de los diversos significados emocionales potenciales que se asociará a una situación.	<p style="text-align: center;">Focalizada en sí mismo</p> Interpretar una situación que altera emocionalmente de otra manera centrándose en cómo se relaciona con sí mismo.	Parsafar y Davis, 2019
	<p style="text-align: center;">Focalizada en la situación</p> Interpretar una situación que altera emocionalmente de otra manera centrándose en su significado.	Parsafar y Davis, 2019
Modulación de la respuesta Alterar las tendencias de respuesta emocional, experienciales, conductuales y/o fisiológicas producidas a partir de la situación.	<p style="text-align: center;">Expresión</p> Regular el comportamiento expresivo de las emociones.	Kurki et al., 2015, 2017; Somerville y Whitebread, 2018
	<p style="text-align: center;">Control de la emoción</p> Suprimir o controlar la expresividad de una emoción.	Whitebread et al., 2009; Thomsen y Lessing, 2020
	<p style="text-align: center;">Comunicación</p> Expresar ideas o pensamientos propios como estrategia para enfrentar la situación desafiante.	Kurki et al., 2015, 2017
	<p style="text-align: center;">Habla privada</p> El habla que se emite en voz alta para sí mismo que guía y regula las acciones y emociones propias.	Méndez-Sánchez et al., 2007; Sánchez Gallardo et al., 2006
	<p style="text-align: center;">Respirar/Tranquilidad</p> Usar técnicas de relajación y/o de respiración profunda para disminuir los aspectos experienciales y fisiológicos de algunas emociones.	Gross, 2015; Quiñones y Davis, 2019

Resguardos éticos

Las personas responsables dieron su consentimiento por escrito para que los/as niños/as participaran en este estudio y fueran videograbados. Se les informó la naturaleza del estudio, sus alcances y los resguardos que se tendrían sobre la identidad de los participantes. Asimismo, los/as niños/as dieron su consentimiento oralmente para ser observados/as en clase y realizar la entrevista, y podían retirarse del estudio en cualquier momento. Ninguno decidió abandonar la actividad. De la misma manera, los/as adultos/as responsables de los/as niños/as que participaron en las representaciones de los videos-elicitación también fueron informados de la naturaleza y los alcances del presente estudio, y dieron su consentimiento escrito, tanto para la participación en las videograbaciones como para la utilización de las imágenes de los/as niños/as en este artículo.

Resultados

Análisis cualitativo de la variedad de EED y de estrategias regulación emocional en niños y niñas

Se registraron siete eventos emocionalmente desafiantes que generaron el despliegue de estrategias de regulación emocional de los/as niños/as: (1) la percatación de una brecha entre el saber/poder y las demandas de la tarea, (2) la adecuación a normas externas, (3) el entorno distractor, (4) la exposición social, (5) la dificultad con el material, (6) la corrección, y (7) la equivocación propia.

La percatación de una brecha entre el saber/poder y las demandas de la tarea se refiere a situaciones en las que un/a niño/a identifica un espacio de problema o dificultad para resolver una determinada tarea. Por ejemplo, cuando se encontraban con una tarea que les resultaba compleja o no podían responder alguna pregunta. La adecuación a normas o reglas externas alude a situaciones de heterorregula-

ción de un adulto hacia un/a niño/a, tanto de comportamiento como respecto a la consigna de una actividad. El entorno distractor remite a momentos en que un estímulo externo atrae la atención de un/a niño/a y lo saca del foco de la actividad. La exposición social se refiere a manifestaciones de inquietud o afectación emocional (morderse o apretar los labios, balancearse en la silla, bajar la mirada o desviarla hacia los costados, o sonreír nerviosamente) por ser vistos o escuchados o por mostrar su trabajo. La dificultad con el material indica algún problema con los útiles necesarios para escribir (lápices y su punta, hojas libres en el cuaderno) o con su disposición. En una clase, por ejemplo, una niña protesta: “¡se me están cayendo todos los lápices!”.

La corrección de un/a adulto/a implica el señalamiento de un error en la actividad de escritura de un/a niño/a. Este evento se desplegó en situaciones de clases. Las formas más habituales de correcciones observadas fueron originadas por parte de la maestra, en algunas ocasiones acompañadas de un comentario positivo; por ejemplo, “girasol va con g no con j. Pero muy bien porque suenan igual”. En otras, fueron correcciones sin aclaración, pero con tono amable, como “la j va para el otro lado”. Por último, la equivocación incluye la comunicación de errores propios al escribir, en relación con sí mismos/as o al niño/a que veían en los videos. Por ejemplo “Se enoja... porque... se equivoca”.

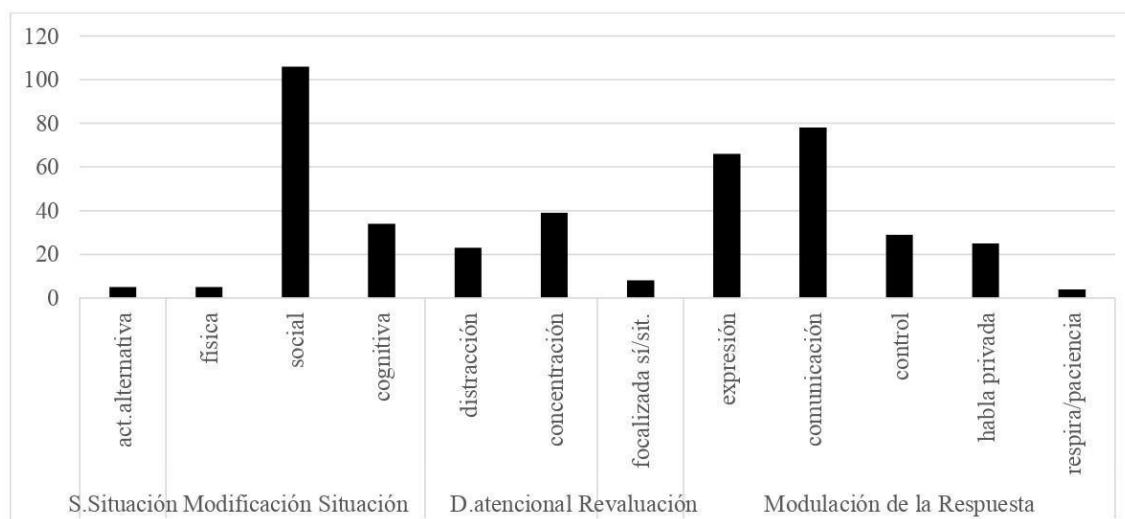
Con respecto a las estrategias de regulación, se observó en el aprendizaje de la escritura que los/as niños/as desplegaron el conjunto de estrategias reportadas en la literatura (ver Tabla 1).

Análisis descriptivo de las estrategias de regulación emocional más frecuentes en primer grado

A continuación de la Figura 2, se transcribe un ejemplo de una estrategia de cada dimensión (ver detalle de frecuencias en Figura 2):

Figura 2.

Estrategias de regulación emocional más frecuentes (en valores absolutos)



Selección de la situación: Actividad alternativa. Ejemplo: Luego de ver el video 2 (exposición social) E. dice: “Le daba vergüenza... que la vean leer”. Entrevistadora: ¿Y ella qué quería? [...] E: “Quería leer sola.” La entrevistadora le pregunta: “¿Y podría hacer otra cosa, hacer algo, para no sentirse así, con vergüenza?”. E: “Leerles a otros un cuento”. Entrevistadora: “Ah, con otros. ¿No con la seño, decís vos? ¿con la mamá o con la tía?”. E: “Con la mamá”. Entrevistadora: “¿Ah con la mamá sí? E: Asiente con la cabeza (Entr. E., minuto 21).

Modificación de la situación: Cognitiva. Ejemplo: En la entrevista L. dice sobre el niño del video 1 (percatación de una brecha entre saber/poder y las demandas de la tarea): “No le salía”. Entrevistadora: “¿Y cómo se sentía?” L: “Enojado”. Entrevistadora: “¿Podría hacer otra cosa para no sentirse enojado?” [...] L: “Podría intentarlo muchas veces hasta que le salga” (Entr. L, minuto 16).

Despliegue atencional: Concentración. Ejemplo: A partir del video 3 (entorno distractor) K. dice: “Se siente como tímido, no lo dejan hablar, está más concentrado en lo suyo”. (...) K: “Y los demás lo molestan”. Entrevistadora: “¿Y a

vos te pasó alguna vez, porque en zoom a veces pasa eso, no?”. K. “Tal vez”. Entrevistadora: “¿Y vos qué hacés para seguir concentrada si es lo que querés? [...] K.: “Podríamos, por ejemplo, no escuchar a los que molestan, estar concentrado en lo suyo, escuchar lo que dice él, y así seguir con lo que hace.” Entrevistadora: “¿O sea que podría decir lo que está haciendo en voz alta o pensarlo?” K. “[...] podría pensar en su mente lo suyo, puede hablar entre su mente y entre él...” (Entr. K., minuto 13).

Revaluación cognitiva: Focalizada en sí mismo. Ejemplo: En una clase, la maestra dice: “Con jota, a ver qué se les ocurre que no sean nombres de personas”. J.: “A mí, jirafa”. Maestra: “Perfecto, ahí se le ocurrió a J. una. Buenísimo... A ver, J.”. J. Muestra lo que escribió en su cuaderno (jirafa con la j al revés) y dice: “Ah pará, yo voy a tardar una eternidad escribiendo así”. La maestra se acerca a la pantalla para mirar y dice: “Ah estás escribiendo con la letra más gordita. Perfecto”. A. dice: “Seño, ya terminé, ¿puedo decirlas?”. Maestra: “A ver, dale”. A.: “Jirafa y juegos”. Maestra: “Perfecto, ¿mostrás?”. A. muestra a la pantalla. Maestra: “Perfecto... La jota va para el

otro lado. Creo que J. igual la puso al revés la jota”. J. poniéndose el lápiz en la boca y agarrándose la frente, dice: “Igual se entiende, igual se entiende, así es como lo escribo yo” (Obs.4, minuto 8).

Se decidió contabilizar las estrategias de reevaluación focalizadas en sí mismo/a y en la situación conjuntamente por su escasa aparición en este corpus.

Modulación de la respuesta: Comunicación. Ejemplo: En la última clase del año, S. dice: “Yo no puedo mostrar mi árbol... (dibujo de un árbol de navidad) Porque ya no tenía ganas de escribir... y además, que no tengo goma. Yo no sé... Y además, escribí mi deseo mal. Yo quería escribir que se termine el coronavirus pero no me salió, entonces lo arrugué y lo tiré a la basura. (Habla con tono de protesta, enojada, se cruza los brazos sobre la

mesa y apoya la cabeza en las manos). La maestra le dice: “Escuchame, S., cuando tengas ganas y te sientas bien, lo volvés a hacer, ¿dale? S. contesta: “Dale” (Obs.10, minuto 8).

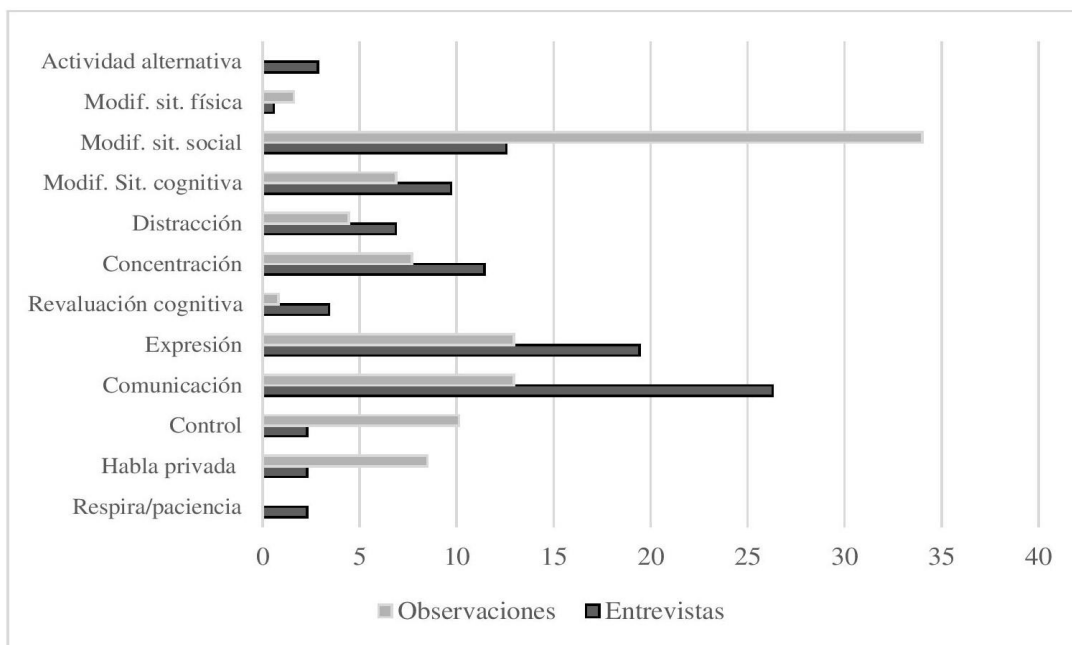
Sobre un total de 422 estrategias, en valores absolutos, se observó que la más frecuente fue la modificación de la situación tipo social (106) por una amplia diferencia con respecto a las que le siguen, la comunicación (78) y la expresión emocional (66).

Análisis comparativo de las estrategias de regulación emocional en observaciones y entrevistas

Al analizar las diferencias entre los distintos instrumentos, se observa que las estrategias de actividad alternativa y respira/paciencia solo se presentaron en las entrevistas (ver Figura 3).

Figura 3.

Estrategias de regulación emocional en entrevistas y observaciones de clases (en porcentajes)



Por ejemplo, a la pregunta acerca de cómo se siente el niño del primer video, K. responde: “Furioso [...] porque no le está saliendo algo en el cuaderno”. Y ante la siguiente pregunta: “¿Qué podría hacer para no sentirse tan

furioso?”. K. responde: “Mmmm, respirar hondo (...)”. Es decir que esta estrategia y la de actividad alternativa, que implica cambiar de situación o de actividad, se pudieron registrar mediante el diálogo suscitado desde las entre-

vistas con los/as niños/as, no observando su aparición en las clases. Asimismo, las estrategias de reevaluación cognitiva y de comunicación pudieron identificarse en mayor medida en las entrevistas que en las observaciones, a partir de las preguntas que se les planteaban a los/as niños/as. Un ejemplo, registrado de reevaluación cognitiva focalizada en la situación, en una entrevista, es el siguiente: Ante la pregunta sobre qué cree que le pasa al niño del video 1, J. dice: “Se tiene que calmar un poco... Que quiere aprender rápido. Pero de a poquito va a aprender” (ver Figura 3).

En cambio, en las observaciones, a partir de los comportamientos y los dichos espontáneos de los/as niños/as en clase, las estrategias de modificación de la situación física, social, control y habla privada, se presentaron con mayor frecuencia que en las entrevistas. La modificación de la situación de manera social se pudo observar en reiteradas ocasiones, como pedido de ayuda o aceptación de colaboración propuesta por parte de la maestra o de alguna persona presente en la casa de los/as niños/as; por ejemplo, preguntas sobre cuál era determinada letra, si estaba bien lo que estaban haciendo, o consultas sobre la actividad misma o comentarios sobre que estaban aburridos/as o cansados/as y la maestra los ayudaba proponiéndoles alguna actividad. El control se observó fundamentalmente en las clases, en los momentos en que querían participar hablando o mostrando a los/as demás alguna producción y tenían que suspender su entusiasmo o inquietud, tanto porque estaba hablando otro/a como porque la maestra se lo pedía para seguir con alguna dinámica.

En cuanto al habla privada, se pudo registrar en alguna entrevista como estrategia de regulación emocional, pero mayormente se consignó durante las observaciones, cuando los/as niños/as hablaban en voz alta acerca de cómo realizar una tarea o cómo escribir alguna letra en particular. Por último, un ejemplo de modificación de la situación de forma física, en el que a su vez aparece la expresión, es un momento en que J. participa en clase con el

micrófono apagado, se ve que pronuncia lo que escribe y habla con la mamá, que está a su lado. La maestra les pide: “Pónganse el micrófono, si quieren, así los voy escuchando”. J. mira la pantalla, pero sigue escribiendo y hablando sin ser escuchada. La mamá de J. activa el micrófono. J. dice: “No, yo quiero... no”. Se escucha a la mamá que le dice: “La seño quiere escucharte”. J. vuelve a apagar su audio negando con la cabeza. La maestra le dice: “Mejor con micrófono así los escucho cuando van escribiendo, J.”. J. apoya su cabeza en su mano sobre el cuaderno y sigue escribiendo con el audio apagado (ver Figura 3).

Discusión

Los objetivos del presente estudio fueron identificar eventos emocionalmente desafiantes en el aprendizaje de la escritura de niños/as de primer grado y registrar el despliegue de sus estrategias de regulación emocional. También se propuso distinguir las estrategias de regulación emocional que se pueden documentar con distintos instrumentos de medición, como las observaciones de clases y diálogos reflexivos.

Este diseño permitió captar siete eventos emocionalmente desafiantes en situación de aprendizaje de la escritura. El estudio también permitió relevar un amplio repertorio de estrategias de regulación emocional que los/as niños/as conocen y/o utilizan ante dichos eventos. Algunas estrategias pudieron ser registradas solamente en los diálogos reflexivos, como la actividad alternativa o la respiración para tranquilizarse. Sobre esta última, posiblemente la causa sea que la respiración es una estrategia que aprenden en talleres sobre regulación emocional y saben que deben implementar, aunque aún no lo hagan. La actividad alternativa no se pudo observar en las clases, hecho que coincide con lo señalado por Somerville y Whitebread (2018). De acuerdo con estos autores, se presume que esta ausencia se debe a la limitación que posiblemente sienten los/as niños/as

para elegir cambiar de actividad o situación en clase. La actividad alternativa se pudo identificar en las entrevistas gracias a la evocación de estrategias de regulación emocional en eventos emocionalmente desafiantes.

Además, el presente estudio permitió relevar la reevaluación cognitiva, a diferencia de aquellos que se basaron en observaciones solamente y no pudieron registrarla debido a que es una estrategia cognitiva de índole interna difícilmente visible (Kurki et al., 2015, 2017). Si bien la reevaluación pudo documentarse en las observaciones del presente trabajo, las entrevistas lo posibilitaron con más frecuencia. A su vez, las entrevistas permitieron reconocer la estrategia comunicativa de los/as niños/as con mayor frecuencia que en las observaciones. Se estima que estas diferencias responden a que los diálogos reflexivos propuestos en las entrevistas con los/as niños/as promovieron la identificación y la comunicación de sus emociones y sus estrategias de regulación.

Por otra parte, en las observaciones se pudieron registrar más ampliamente estrategias que están ligadas al carácter social de la interacción en clase, como la modificación social de la situación, y aquellas con un componente comportamental claramente visible, como el control, la modificación física de la situación y el habla privada.

La importancia central de este trabajo es su carácter ecológico y situado en un área de conocimiento clave para la alfabetización de niñas/os en el contexto escolar, la escritura, mediante observaciones directas de clases y entrevistas realizadas en su ámbito escolar junto con su maestra. La utilización de videos como base de las entrevistas, donde niños/as de la misma edad que los/as participantes representaban eventos emocionalmente desafiantes durante el aprendizaje de la escritura, contribuyó a captar la perspectiva de los/as niños/as. En este punto, este estudio se diferencia de aquellos que apoyan sus entrevistas en la evocación de emociones específicas, a partir de videos que no parten de la

experiencia misma de niños/as en su contexto (Parsafar y Davis, 2019; Parsafar et al., 2019). De la misma manera, se contraponen a trabajos que parten de instrumentos centrados en tareas descontextualizadas, cerradas y artificiales (Kromm et al., 2015; Méndez Sánchez et al., 2007; Petersen y Holodynski, 2020; Sánchez Gallardo et al., 2006).

Por otro lado, una gran cantidad de estudios aborda la problemática exclusivamente con cuestionarios o entrevistas, los cuales limitan la variedad de las estrategias que los niños y las niñas despliegan, además de depender de la consciencia de sus emociones y de las estrategias que utilizan, así como de la posibilidad de ponerlas en palabras (Davis et al., 2010; López-Pérez et al., 2017; Parsafar et al., 2019; Parsafar y Davis, 2019; Quiñones-Camacho y Davis, 2019; Thomsen y Lessing, 2020). Otros estudios han realizado solamente observaciones (Kurki et al., 2017, 2015; Somerville y Whitebread, 2018), pero han aportado un registro menor al del presente estudio de estrategias de regulación emocional que utilizan los niños/as en edad escolar.

Por lo tanto, la conclusión es que la complementariedad de instrumentos como la observación y los diálogos reflexivos es una herramienta promisorias para abarcar un espectro amplio y variado de eventos emocionalmente desafiantes y de estrategias de regulación emocional, importancia que en diferentes dominios y edades han demostrado otros trabajos (Järvenoja et al., 2018; Oros et al., 2021; Robson, 2016).

En cuanto a las limitaciones de este estudio, es importante considerar que debido a que la cantidad de niños/as participantes es pequeña, y además la escuela elegida cuenta con talleres semanales que promueven la conciencia de las emociones y estrategias de regulación, los resultados hallados pueden haber sido influenciados por estas características de la muestra, y, por lo tanto, no pueden ser generalizables a otros contextos educativos. Por otra parte, para mayor precisión del estudio, los videos-elicitación deberían haber sido de

niños/as en contexto de aislamiento por plataformas virtuales como fue el año escolar de los niños/as participantes.

Para próximas investigaciones, sería relevante ahondar en el estudio de los eventos emocionalmente desafiantes que hallamos en este trabajo, como también explorar la variabilidad de las estrategias de regulación emocional en el aprendizaje de la escritura.

Por último, a modo de implicancias educativas, la visibilización de la variedad de desafíos emocionales que se presentan en tareas de escritura, así como las estrategias que utilizan los/as niños/as para regular sus emociones en dicho contexto, resulta fundamental para el estudio del aprendizaje de la escritura. A su vez, a pesar de lo acotada de la muestra, las aportaciones del presente estudio demuestran la importancia de incorporar la perspectiva y las emociones de los/as niños/as desde su experiencia, en el desarrollo de su propio aprendizaje.

Referencias

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition* (1ra.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bohn-Gettler, C., y Rapp, D. (2014). Emotion during reading and writing. En *International Handbook of Emotions in Education* (First Edition, pp. 437-457). Routledge. Taylor and Francis.
- Clemente, R. A. y Adrián, J. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 7, 17-18.
- Cole, P. M., Martin, S. E. y Dennis, T. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C. y Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion (Washington, D.C.)*, 10(4), 498-510. <https://doi.org/10.1037/a0018428>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J. y Spinrad, T. (2014). Self-Regulation, Effortful Control, and Their Socioemotional Correlates. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 157-172). The Guilford Press.
- Fidalgo, R. y García, J.-N. (2009). Evaluating metacognition in written composition. *Studies in Psychology*, 30(1), 51-72. <https://doi.org/10.1174/021093909787536290>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Frida, N. H. (2010). The psychologist' point of view. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 68-87). The Guilford Press.
- Gagne, J. R., Liew, J. y Nwadinobi, O. K. (2021). How does the broader construct of self-regulation relate to emotion regulation in young children? *Developmental Review*, 60, 100965. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100965>
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (Ed.). (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. (pp. 3-24). The Guilford Press.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Haye, A. y Carballo, M. (2017). James's theory

- of emotion and affective turn in psychology. *Studies in Psychology*, 38(1), 115-139. <https://doi.org/10.1080/02109395.2016.1268390>
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Plenum Press.
- Järvenoja, H., Järvelä, S., Törmänen, T., Näykki, P., Malmberg, J., Kurki, K., Mykkänen, A. e Isohäätä, J. (2018). Capturing Motivation and Emotion Regulation during a Learning Process. *Frontline Learning Research*, 6(3), 85-104. <https://doi.org/10.14786/flr.v6i3.369>
- Järvenoja, H., Volet, S. y Järvelä, S. (2013). Regulation of emotions in socially challenging learning situations: An instrument to measure the adaptive and social nature of the regulation process. *Educational Psychology*, 33(1), 31-58. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.742334>
- Kellogg, R. T. (1996). A model of Working Memory in Writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 57-72). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kromm, H., Färber, M. y Holodynski, M. (2015). Felt or False Smiles? Volitional Regulation of Emotional Expression in 4-, 6-, and 8-Year-Old Children. *Child Development*, 86(2), 579-597. <https://doi.org/10.1111/cdev.12315>
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. y Mykkänen, A. (2017). Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 50-62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.002>
- Kurki, K., Järvelä, S., Mykkänen, A. y Määttä, E. (2015). Investigating children's emotion regulation in socio-emotionally challenging classroom situations. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1238-1254. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.988710>
- Liebermann, D., Giesbrecht, G. F. y Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, 22(4), 511-529. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.005>
- López-Pérez, B., Gummerum, M., Wilson, E. y Dellaria, G. (2017). Studying Children's Intra-personal Emotion Regulation Strategies from the Process Model of Emotion Regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(2), 73-88. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1230085>
- Martí, E. (1995). Metacognition: Between fascination and disillusion. *Journal for the Study of Education and Development*, 18(72), 9-32. <https://doi.org/10.1174/02103709560561131>
- Méndez Sánchez, C., Montero García-Celay, I. y Hermosillo De la Torre, E. (2007). ¿Regulación Emocional mediante el Habla Privado?: Estudio de Caso. *Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(21), 99-115. <https://doi.org/10.33064/21cr-scsh367>
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/156590>
- Opitz, P. C., Cavanagh, S. R. y Urry, H. L. (2015). Uninstructed emotion regulation choice in four studies of cognitive reappraisal. *Personality and Individual Differences*, 86, 455-464. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.048>
- Oros, L. B., Cuello, M. I. y Richaud, M. C. (2021). Evaluación de la serenidad infantil: Alternativas de autoinforme y reporte de observador. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(2), 41-57. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.3>
- Orozco-Vargas, A. E. O. (2022). Soledad y ansiedad durante el confinamiento por COVID-19. El efecto mediador de la regulación emocional. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(2), , 455-464. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.21>
- Parsafar, P. y Davis, E. L. (2019). Divergent effects of instructed and reported emotion regulation strategies on children's memory for emotional information. *Cognition and Emotion*, 33(8), 1726-1735. <https://doi.org/10.1080/02699931.2019.1598937>
- Parsafar, P., Fontanilla, F. L. y Davis, E. L. (2019). Emotion regulation strategy flexibility in childhood: When do children switch between different strategies? *Journal of Experimental Child Psychology*, 183, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.05.005>

- org/10.1016/j.jecp.2019.01.004
- Petersen, H. y Holodyski, M. (2020). Bewitched to Be Happy? The Impact of Pretend Play on Emotion Regulation of Expression in 3- to 6-Year-Olds. *The Journal of Genetic Psychology*, 181(2-3), 111-126. <https://doi.org/10.1080/00221325.2020.1734909>
- Quiñones-Camacho, L. E. y Davis, E. L. (2019). Children's awareness of the context-appropriate nature of emotion regulation strategies across emotions. *Cognition and Emotion*, 34(5), 977-985. <https://doi.org/10.1080/02699931.2019.1687426>
- Robson, S. (2016). Are there differences between children's display of self-regulation and metacognition when engaged in an activity and when later reflecting on it? The complementary roles of observation and reflective dialogue. *Early Years*, 36(2), 179-194. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1129315>
- Sala-Bubaré, A. y Castelló, M. (2018). Writing regulation processes in higher education: A review of two decades of empirical research. *Reading and Writing*, 31(4), 757-777. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9808-3>
- Sánchez Gallardo, M. T. S., Montero García-Celay, I. y Méndez, C. (2006). Private speech and strategies for emotional self-regulation among school-aged children. En I. Montero García-Celay (Ed.), *Current research trends in private speech: Proceedings of the first international symposium on self-regulatory functions of language* (pp. 255-260). Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4992000>
- Schlesier, J., Roden, I. y Moschner, B. (2019). Emotion regulation in primary school children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 239-257. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.044>
- Silkenbeumer, J., Schiller, E.-M., Holodyski, M. y Kärtner, J. (2016). The Role of Co-Regulation for the development of social-emotional competence. *Journal of Self-Regulation and Regulation*, 2, 17-32. <https://doi.org/10.11588/josar.2016.2.34351>
- Somerville, M. P. y Whitebread, D. (2018). 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>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Thomsen, T. y 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>
- Ventura, A. C., Santamaria, F. y Scheuer, N. (2022). *Young Children's Metacognitive Processes in a Variety of Challenging Number Tasks* (pp. 40-72). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004510685_003
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (1ra. Edición). Paidós Ibérica (Versión original 1934).
- Whitebread, D. y Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 16(1), 15-34.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q. y Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates.

Recibido: 30 de noviembre de 2021

Aceptado: 16 de agosto de 2022

