Transformación Digital y Conocimiento /julio-diciembre 2026/ Vol. 4, - No. 2
Doi:10.70577/innovascit.v4i2.347

# La educación emocional en la primera infancia

## *Emotional education in early childhood*

**RESUMEN**

Este artículo analiza la educación emocional en la primera infancia mediante una revisión bibliográfica narrativa crítica de seis publicaciones del periodo 2021–2026. Se realizaron búsquedas dirigidas y se verificaron las referencias en registros editoriales, repositorios de investigación y fuentes institucionales. La selección comprende dos metaanálisis, dos revisiones, un estudio observacional y un marco de diseño educativo. La síntesis distinguió conocimiento emocional, regulación, relaciones y condiciones de participación. Los resultados apoyan el potencial de intervenciones socioemocionales y de orientación a familias, aunque sus efectos dependen de las medidas, edades y contextos. La evidencia observacional relaciona determinadas respuestas docentes con autorregulación infantil, sin demostrar por sí sola causalidad. Se identifican como criterios de planificación el acompañamiento sensible, las oportunidades de juego y conversación, la adaptación al desarrollo y la colaboración familiar. Se propone una secuencia ilustrativa para educación inicial que combina cuentos, dramatización y apoyo durante situaciones cotidianas. La evaluación diferencia nombrar emociones, solicitar ayuda y utilizar estrategias con distintos grados de acompañamiento. Se concluye que la educación emocional debe integrarse en las relaciones y rutinas, evitando reducirla a fichas de reconocimiento o a exigir ausencia de malestar. El artículo no presenta una intervención propia ni calcula efectos agregados. La búsqueda no exhaustiva, el acceso desigual a textos completos y la heterogeneidad de las fuentes limitan sus conclusiones.

**PALABRAS CLAVE:** educación emocional; primera infancia; corregulación; autorregulación; educación inicial.

**ABSTRACT**

This article examines emotional education in early childhood through a critical narrative review of six publications from 2021 to 2026. Targeted searches were conducted, and references were verified against publisher records, research repositories, and institutional sources. The selection includes two meta-analyses, two reviews, one observational study, and an educational design framework. The synthesis distinguished emotion knowledge, regulation, relationships, and participation conditions. Findings support the potential of social-emotional interventions and parenting programmes, although effects depend on measures, ages, and contexts. Observational evidence links specific teacher responses to children's self-regulation without independently establishing causality. Planning criteria include sensitive adult support, opportunities for play and conversation, developmental adaptation, and family collaboration. An illustrative sequence for preschool education combines stories, role play, and support during everyday situations. Assessment distinguishes naming emotions, seeking help, and using strategies with different levels of assistance. Emotional education should be embedded in relationships and routines rather than reduced to recognition worksheets or demands for the absence of distress. This article reports no original intervention and calculates no pooled effects. Its non-exhaustive search, uneven access to full texts, and heterogeneous sources limit its conclusions.

**KEYWORDS:** emotional education; early childhood; co-regulation; self-regulation; preschool education.

*TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO*

*Recepción:* 04/10 /2026
*Aceptación:* 21 /10/2026
*Publicación:* 31/12/2026

*AUTOR/ES*

*MSc.* Arévalo Acaro Magali Maribel
*Msc.* Torres Coronel Rosa Elena
*Msc.* Castillo Tenempaguay María Cristina
*Msc.* Jiménez Granda Olga Gabriela

*magali.arevalo@docentes.educacion.gob.ec*
*rosae.torrest@docentes.educacion.edu.ec*
*Kristhycp@gmail.com*
*gabrielajimenezgranda@hotmail.com*

*UE San Pedro De Vilcabamba*
*U.E. Lauro Damerval Ayora*
*UE Ciudad De Loja N2*
*Ue Ciudad De Loja N2*

*LOJA- Ecuador*
*Loja- Ecuador*
*LOJA- Ecuador*
*LOJA- Ecuador*

*CITACIÓN:*
*Arévalo, M. Torres, R. Castillo, M. & Jiménez, O. (2026). La educación emocional en la primera infancia*. Revista InnovaSciT. *4 (2,). p. 1788 – 1797.*

Doi:10.70577/innovascit.v4i2.347

## INTRODUCCIÓN

Durante la primera infancia, las emociones aparecen en situaciones de juego, separación, exploración, espera y relación con otras personas. La escuela infantil participa en esas experiencias mediante sus rutinas y respuestas adultas. Educar emocionalmente implica ofrecer lenguaje, acompañamiento y oportunidades para comprender lo ocurrido y ensayar respuestas. No se limita a enseñar nombres de emociones ni a valorar como éxito que el niño permanezca en silencio.

Mondi et al. (2021) revisan distintos programas de intervención temprana y advierten dificultades para definir y medir el aprendizaje socioemocional. Esta observación resulta relevante porque una misma expresión puede referirse a conocimientos, relaciones, comportamiento o regulación. Si una propuesta no aclara qué pretende desarrollar, será difícil elegir actividades y valorar resultados. La planificación necesita distinguir esas dimensiones sin perder de vista su relación en la experiencia cotidiana.

Silkenbeumer et al. (2024) examinan respuestas docentes ante episodios emocionales en centros infantiles. Su enfoque permite situar el aprendizaje dentro de interacciones concretas. La ayuda adulta puede variar según intensidad de la emoción, edad y situación. Por ello, la educación emocional requiere una atención sensible al contexto y no una respuesta única que se aplique del mismo modo a cualquier manifestación de malestar.

Los metaanálisis de England-Mason et al. (2023) y Silberman et al. (2026) aportan evidencia sobre intervenciones familiares y preescolares, respectivamente. Sus resultados favorables justifican examinar posibilidades educativas, pero no autorizan a prometer efectos idénticos de cualquier actividad. También corresponde distinguir adquirir una habilidad en una tarea estructurada de utilizarla en distintas situaciones y mantenerla a lo largo del tiempo.

El objetivo general es analizar críticamente la educación emocional en la primera infancia a partir de publicaciones de 2021–2026. Se busca contrastar evidencia, identificar criterios de acompañamiento y proponer una secuencia para educación inicial. La pregunta orientadora es cómo integrar conocimiento emocional y regulación en relaciones y rutinas apropiadas al desarrollo. La propuesta se presenta como una elaboración del análisis, pendiente de adaptación y evaluación propia.

Doi:10.70577/innovascit.v4i2.347

## MATERIALES Y MÉTODOS

Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa crítica mediante búsquedas dirigidas. Se combinaron early childhood, emotional education, social-emotional learning, preschool, emotion regulation, co-regulation y parenting interventions, junto con expresiones en español. Se consultaron páginas editoriales, registros bibliográficos, repositorios de autores e instituciones. No se realizó una búsqueda exhaustiva de todas las bases ni un registro sistemático de cada coincidencia encontrada.

Se incluyeron seis publicaciones de 2021–2026 con relación explícita con aprendizaje emocional temprano, interacción educativa o accesibilidad. La selección comprende los metaanálisis de England-Mason et al. y Silberman et al.; las revisiones de Mondi et al. y Nilfyr y Plantin Ewe; el estudio observacional de Silkenbeumer et al.; y el marco de CAST. Se excluyeron materiales comerciales, opiniones sin respaldo identificable y trabajos centrados únicamente en edades posteriores.

Las referencias se verificaron por título, autores, año del volumen, revista y DOI o enlace oficial. El intervalo corresponde a las publicaciones seleccionadas, no necesariamente a todos los estudios originales incluidos en sus revisiones. La fecha de cierre fue el 26 de octubre de 2026. Cuando se accedió a un resumen o registro institucional, las afirmaciones se limitaron a la información disponible y contrastada.

La extracción narrativa consideró edad, contexto, finalidad, diseño, resultado y limitaciones. Se separaron conocimiento emocional, autorregulación, comportamiento y valoración del entorno. También se distinguió evidencia de asociación de resultados de intervención y orientaciones de diseño. No se aplicó una herramienta formal de riesgo de sesgo ni se calcularon efectos nuevos. Las síntesis pueden compartir estudios originales y no representan confirmaciones totalmente independientes.

El análisis se organizó en competencias, intervenciones, corregulación, recursos, colaboración familiar y evaluación. No se elaboraron cantidades retrospectivas de selección ni un diagrama de revisión sistemática. No participaron niños ni se recogieron observaciones propias. La propuesta didáctica es ilustrativa. La selección intencional, la heterogeneidad de instrumentos y el acceso desigual a textos completos limitan exhaustividad, inferencias causales y generalización al contexto ecuatoriano.

Doi:10.70577/innovascit.v4i2.347

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

### Competencias emocionales y propósitos educativos

Mondi et al. (2021) analizan programas preescolares generales, propuestas con varios componentes e intervenciones centradas en habilidades. Destacan la necesidad de evaluaciones sensibles al desarrollo y la cultura y señalan falta de consenso conceptual y metodológico. Esta revisión permite evitar que todo cambio de conducta se interprete como el mismo resultado. Conocer una palabra, relacionarse con pares y regular una reacción requieren evidencias diferentes.

Como criterio de planificación se propone distinguir reconocer y expresar emociones, comprender situaciones, pedir ayuda y ensayar respuestas. Estas dimensiones pueden trabajarse juntas, pero necesitan objetivos observables y adecuados al grupo. Por ejemplo, identificar que un personaje está frustrado no demuestra todavía que el niño pueda solicitar apoyo cuando pierde un turno. La evaluación debe recoger ambas situaciones sin asumir una transferencia automática.

La autorregulación tampoco debe confundirse con independencia completa. En edades tempranas, una respuesta puede desarrollarse con presencia y apoyo adulto. Se propone registrar cuánta ayuda necesita el niño y cómo cambia esa necesidad. La finalidad educativa consiste en ampliar recursos de manera gradual, evitando exigir un desempeño autónomo que la actividad todavía no ha enseñado o que no corresponde a la situación.

El reconocimiento del malestar puede coexistir con límites claros de convivencia. Como propuesta de aula, el adulto puede comunicar que comprende el enfado y detener una acción que daña a otra persona. La enseñanza se centra después en alternativas accesibles. Esta decisión pedagógica distingue emoción y comportamiento, sin clasificar a un niño por una reacción ni convertir una emoción desagradable en una falta que deba castigarse.

La formulación de objetivos necesita considerar lenguaje y contexto. Algunos niños comunican mediante gestos, apoyos visuales o pocas palabras. Se propone reconocer esas formas de expresión y observar progresos en situaciones variadas. El aprendizaje emocional no debe reducirse a repetir vocabulario adulto. Un objetivo pertinente describe qué puede hacer el niño para comprenderse, relacionarse o recibir ayuda, manteniendo expectativas flexibles y revisables.

### Intervenciones preescolares y alcance de los efectos

Silberman et al. (2026) sintetizaron 87 estudios, con 20 293 niños de tres a cinco años, que evaluaron 70 intervenciones. Comunicaron mejoras en habilidades interpersonales y emocionales y efectos menores en problemas internalizantes. Los tamaños promedio fueron diferentes según el resultado. El análisis de componentes no identificó una categoría única que explicara mejores efectos de forma general, por lo que no permite presentar una actividad aislada como solución superior.

Doi:10.70577/innovascit.v4i2.347

La misma síntesis relacionó ciertos ejercicios de reconocimiento emocional con efectos proximales menores y advirtió sobre demandas socioemocionales demasiado avanzadas. Esto no implica que nombrar emociones sea perjudicial ni que deba eliminarse toda actividad de reconocimiento. La interpretación educativa exige atender la complejidad y adecuación de la tarea. Una asociación entre componentes y resultados no equivale a un ensayo que aísle causalmente cada ejercicio.

Nilfyr y Plantin Ewe (2025) discuten la autorregulación preescolar desde una perspectiva relacional e interaccionista. Destacan los vínculos y la competencia socioemocional del profesorado. Su revisión aporta un marco interpretativo para comprender el entorno, pero no establece una dosis de actividad ni demuestra que una relación específica produzca por sí sola todos los resultados académicos posteriores. Las asociaciones deben conservar sus límites.

El contraste invita a combinar actividades intencionales y calidad de las interacciones. Como propuesta del artículo, una sesión puede introducir una estrategia que luego se acompaña durante el juego y las transiciones. Sin ese vínculo, el niño podría responder adecuadamente en una ficha sin utilizar lo aprendido en una situación real. La continuidad de la enseñanza necesita observarse y no darse por supuesta al completar una actividad.

La selección de un programa requiere conocer objetivos, población, formación necesaria y medidas de evaluación. Los resultados promedio no garantizan igual respuesta en cada grupo. Se propone comenzar con una aplicación acotada, documentar qué se realizó y revisar barreras de participación. La satisfacción de adultos y niños puede informar sobre viabilidad, pero el juicio sobre aprendizaje requiere observar habilidades y necesidades de apoyo en momentos distintos.

**Corregulación y respuestas docentes al malestar**

Silkenbeumer et al. (2024) analizaron episodios observados en 19 grupos, con 48 docentes y 213 niños de dos a seis años. Determinadas respuestas de acompañamiento emocional y apoyos metacognitivos se asociaron con regulación infantil independiente. También identificaron variación según el episodio y las características del niño. El diseño observacional no demuestra causalidad ni establece que una misma estrategia sea apropiada en cualquier intensidad de malestar.

Como aplicación se propone observar primero la situación y ofrecer una presencia adulta disponible. En un episodio intenso, una explicación extensa puede no ser la respuesta más accesible. La intervención debe adaptarse al estado del niño y al contexto. Cuando exista disposición para conversar, el adulto puede ayudar a nombrar lo ocurrido y explorar una alternativa. Esta secuencia es orientativa y no constituye un protocolo clínico ni una pauta universal.

La ayuda puede incluir cercanía respetuosa, lenguaje breve, una pausa acompañada o una opción concreta de acción. Se propone preguntar qué necesita el niño y evitar exigir

Doi:10.70577/innovascit.v4i2.347

contacto físico como condición de apoyo. La estrategia debe permitir volver a la actividad cuando resulte posible. Un espacio tranquilo puede ofrecerse como recurso de acompañamiento, evitando utilizarlo como aislamiento punitivo o como lugar de permanencia obligatoria.

La práctica docente también comunica formas de afrontar dificultades. El adulto puede reconocer un error y mostrar cómo repara una interacción. Como propuesta educativa, esa explicación debe ser breve y pertinente, sin trasladar al niño la responsabilidad del bienestar adulto. El equipo necesita oportunidades de apoyo y reflexión para revisar respuestas habituales y sostener prácticas coherentes durante la jornada.

El seguimiento debe describir qué hizo el adulto y cómo respondió el niño, sin convertir una observación en una etiqueta. Una misma persona puede necesitar apoyos distintos durante separación, cansancio o conflicto. Se propone comparar situaciones y revisar condiciones antes de atribuir una reacción a una característica permanente. La documentación ayuda a ajustar la enseñanza y a identificar preguntas que requieren conversación con la familia o el equipo educativo.

**Cuentos juego y participación accesible**

Como propuesta didáctica, los cuentos permiten conversar sobre personajes y situaciones sin exigir al niño revelar experiencias privadas. El docente puede detener la lectura y preguntar qué ocurrió, cómo podría sentirse el personaje y qué ayuda podría recibir. Las respuestas se aceptan como interpretaciones que necesitan relacionarse con el relato. No se presenta esta actividad aislada como una intervención cuya eficacia haya sido medida en la presente revisión.

El juego simbólico puede ofrecer oportunidades para ensayar turnos, pedir materiales y reparar desacuerdos. Se propone utilizar muñecos o títeres con situaciones cercanas, evitando dramatizaciones que expongan a un niño concreto. El adulto modela alternativas y permite probarlas. El objetivo no es reproducir un guion exacto, sino ampliar formas de comunicar y resolver una dificultad con apoyo adecuado.

Las tareas deben ajustarse a la complejidad que el grupo puede abordar. La advertencia de Silberman et al. (2026) aconseja evitar preguntas que exijan razonamientos emocionales excesivamente avanzados. Se propone trabajar con escenas claras y apoyos concretos, sin suponer que una expresión facial aislada revela siempre una emoción única. La situación y las palabras del personaje pueden aportar información para comprender lo que sucede.

CAST (2024) propone opciones de implicación, representación y acción y expresión. Aplicado a educación emocional, el marco invita a ofrecer distintas vías de participación: señalar, gesticular, elegir una imagen, representar o hablar. No se trata de fijar estilos de aprendizaje ni de exigir una forma idéntica de expresión. La accesibilidad permite que el niño comunique lo que comprende y reciba los apoyos necesarios.

Doi:10.70577/innovascit.v4i2.347

También conviene revisar ruido, organización y transiciones como decisiones de diseño. Una actividad emocional no compensa automáticamente condiciones que dificultan participar. Se propone anticipar cambios y ofrecer instrucciones comprensibles, observando su utilidad para el grupo. Estas medidas deben evaluarse en la práctica; no todas las dificultades requieren el mismo ajuste. La planificación conserva el juego y la relación como espacios de aprendizaje, en lugar de convertir toda experiencia en una prueba.

**Colaboración familiar y continuidad entre contextos**

England-Mason et al. (2023) reunieron 26 estudios correspondientes a 15 ensayos aleatorizados de intervenciones de socialización emocional dirigidas a familias. Incluyeron niños de dieciocho meses a seis años y once meses y encontraron un efecto favorable en competencia emocional infantil, con g de 0,44. También comunicaron cambios en prácticas parentales. Este promedio no determina qué apoyo necesita cada familia ni garantiza resultados equivalentes fuera de las condiciones estudiadas.

El contraste con la evidencia escolar permite pensar una colaboración centrada en experiencias concretas. Se propone compartir observaciones sobre situaciones y apoyos útiles, evitando juicios generales sobre la crianza. La familia puede explicar palabras, rutinas y formas de comunicación del niño. La escuela aporta información sobre interacciones y actividades del grupo. El acuerdo requiere escuchar ambas perspectivas y revisar su viabilidad.

Una propuesta doméstica puede consistir en conversar brevemente sobre un cuento o anticipar una transición cotidiana. No necesita convertirse en una tarea calificada ni exigir compras. Se propone ofrecer opciones y comprobar si resultan comprensibles y posibles. La participación familiar no debe medirse únicamente por asistencia a reuniones, pues horarios, cuidados y condiciones de acceso pueden dificultar esa presencia.

La diversidad cultural requiere evitar una única norma rígida de expresión. Se propone preguntar por el significado de palabras y gestos sin atribuir automáticamente intenciones. El niño no tiene que representar a toda su comunidad ni contar situaciones familiares delante del grupo. Las actividades pueden utilizar personajes ficticios y permitir reservar información personal. Esta es una decisión educativa del artículo para favorecer participación respetuosa.

La continuidad no significa responder de forma idéntica en todos los entornos. Los acuerdos pueden centrarse en un objetivo compartido, como pedir ayuda de una manera accesible. Se registran dificultades y se ajusta el apoyo cuando sea necesario. Si existe malestar persistente que afecta de manera importante la participación, corresponde conversar con la familia y el equipo de apoyo por los cauces institucionales, sin utilizar una actividad de aula para establecer diagnósticos.

Doi:10.70577/innovascit.v4i2.347

**Evaluación educativa y propuesta de aula**

La evaluación propuesta distingue vocabulario, comprensión de situaciones y estrategias utilizadas. Saber nombrar una emoción no demuestra que el niño pueda regularla de forma independiente. Se plantea recoger observaciones en juego, conversación y rutinas, señalando los apoyos ofrecidos. La ausencia de llanto o de protesta no constituye por sí sola un indicador suficiente de bienestar, aprendizaje o participación.

Se propone una secuencia ilustrativa de cuatro semanas para grupos de tres a cinco años. La duración es una decisión de planificación y no una dosis demostrada. En la primera semana se observan situaciones habituales y se introduce un cuento sencillo. El docente identifica formas de comunicación y solicita interpretaciones breves sobre el personaje. La información inicial sirve para seleccionar objetivos ajustados y apoyos accesibles.

Durante la segunda semana se utilizan títeres para ensayar formas de pedir ayuda, esperar con acompañamiento o expresar desacuerdo. Se ofrecen alternativas de respuesta y se observa qué comprende cada niño. En la tercera semana se retoman esas opciones durante situaciones cotidianas de juego. El adulto adapta su ayuda y registra si el niño usa una estrategia espontáneamente, después de una señal o con guía directa.

En la cuarta semana se revisan ejemplos y dificultades con el equipo y las familias. Se propone continuar las prácticas que resulten pertinentes y comprobar posteriormente su uso en otras situaciones. El registro puede distinguir situación, expresión observada, apoyo y respuesta. No debe convertirse en una clasificación pública de emociones correctas e incorrectas. La secuencia no ha sido aplicada ni evaluada por este artículo.

Para atribuir eficacia se necesitarían medidas pertinentes y comparación adecuada, además de describir implementación y seguimiento. Las mejoras observadas durante un mes también pueden relacionarse con desarrollo u otros cambios del contexto. La propuesta permite organizar enseñanza y reflexión, sin afirmar causalidad. En Ecuador sería útil investigar su viabilidad en centros con distintas lenguas, recursos y condiciones de atención, conservando la participación de niños, familias y docentes.

Doi:10.70577/innovascit.v4i2.347

## CONCLUSIONES

La educación emocional en la primera infancia necesita integrar conocimiento, expresión y regulación dentro de relaciones y rutinas. Enseñar vocabulario es una posibilidad, pero no sustituye acompañar situaciones reales ni demuestra el uso autónomo de estrategias. La planificación debe definir qué habilidad se pretende desarrollar y qué apoyo requiere cada niño para participar.

Las fuentes seleccionadas respaldan el potencial de intervenciones socioemocionales y familiares, con resultados distintos según dimensiones y contextos. Los metaanálisis presentan promedios y el estudio observacional informa asociaciones. Esta diversidad impide prometer una eficacia uniforme o presentar un componente aislado como solución superior. La adecuación al desarrollo y la descripción de las actividades son necesarias para interpretar los resultados.

La corregulación destaca el papel del adulto y la variación de su respuesta según situación e intensidad emocional. Validar una experiencia puede coexistir con límites de convivencia y alternativas accesibles. El propósito educativo no debe reducirse a eliminar malestar ni a exigir obediencia. La observación debe atender cómo el niño comunica, solicita ayuda y utiliza recursos con grados distintos de acompañamiento.

Los cuentos, el juego y la conversación pueden organizarse como oportunidades de enseñanza, con participación mediante lenguaje, gestos u otros apoyos. La colaboración familiar requiere acuerdos viables y respeto por la diversidad. La secuencia propuesta ofrece una organización posible, pero necesita pilotaje y evaluación. No se atribuyen a ella mejoras de bienestar, conducta o rendimiento que no han sido medidas.

La revisión está limitada por búsqueda dirigida, acceso desigual a textos completos y heterogeneidad de fuentes. No presenta datos propios ni estimaciones agregadas nuevas. Se recomienda investigar propuestas contextualizadas en Ecuador con medidas sensibles al desarrollo, seguimiento y descripción de la implementación. La integración educativa debe comprobar qué oportunidades y apoyos ayudan al niño a comprender sus experiencias y relacionarse de manera progresivamente más autónoma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org/

England-Mason, G., Andrews, K., Atkinson, L., & Gonzalez, A. (2023). Emotion socialization parenting interventions targeting emotional competence in young children: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Psychology Review, 100*, Article 102252. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102252

Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy, 15*, Article 6. https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8

Nilfyr, K., & Plantin Ewe, L. (2025). Thriving children's emotional self-regulation in preschool: A systematic review discussed from an interactionist perspective. *Education Sciences, 15*(2), Article 137. https://doi.org/10.3390/educsci15020137

Silberman, A., de Mooij, B., Fekkes, M., & Overbeek, G. (2026). Which components boost social-emotional learning intervention effects in preschool children? A multilevel meta-analysis. *Early Education and Development, 37*(7), 1728–1767. https://doi.org/10.1080/10409289.2026.2688468

Silkenbeumer, J., Lüken, L., Holodynski, 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*, Article 100057. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100057

CONFLICTO DE INTERÉS:
Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior