

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Estrategias de aprendizaje socioemocional mediante narrativas y dramatización en la primera infancia

Socio-emotional learning strategies through narratives and dramatization in early childhood

Recibido: 22/02/2025, Revisado: 12/06/2025, Aceptado: 21/06/2025, Publicado: 24/06/2025

Para citar este trabajo:

Tonato Arias, M. G., Veintimilla Palaguachi, I. M., Quishpe Chillan, M., y Ramírez Montalván, R. M. (2025). Estrategias de aprendizaje socioemocional mediante narrativas y dramatización en la primera infancia. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 2(1), 202-215. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.45>

Autores

María Guadalupe Tonato Arias ¹

CEI Santa Inés Cumbayá

guadalupe.tonato@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0003-2824-4058>

Iralda Marcionila Veintimilla Palaguachi ²

EGB Joaquín Sánchez de Orellana

iralda.veintimilla@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0000-1005-1870>

Mariela Quishpe Chillan ³

EGB Gustavo Vallejo Larrea

mariela.quispe@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0000-7056-4512>

Rosa Maritza Ramírez Montalvan ⁴

EGB Juan Genaro Jaramillo

rosa.ramirez@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0001-6705-5175>

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación
Mención Educación Parvularia. Magister en
Educación Inclusiva para Niños y Adolescentes
en Situación de Exclusión Social.

² Licenciada en Ciencias de la Educación mención
Parvularia.

³ Licenciada en Ciencias de la Educación
mención profesora Parvularia.

⁴ Licenciada en Ciencias de la Educación.
Magister en Educación Inclusiva para
Niños y Adolescentes en Exclusión Social.
Docente con más de 18 años de
experiencia.

Resumen

Este artículo examina el efecto de una intervención breve de aprendizaje socioemocional (ASE) basada en narrativas y dramatización (cuentos dictados por los niños y escenificados en el aula) en Educación Inicial. Participaron 84 niñas y niños de 4–5 años (44 intervención; 40 control) de dos centros públicos urbanos. Durante ocho semanas, el grupo intervención realizó tres sesiones semanales (25–30 min) de una secuencia que combinó narración guiada, dictado de historias propias, juego dramático y reflexión emocional al cierre. Se aplicó un diseño cuasi-experimental con pretest–posttest y grupo control equivalente. Los resultados (ANCOVA controlando pretest y aula) evidencian incrementos significativos en conducta prosocial ($d=0,54$), cooperación en el juego ($d=0,48$) y autorregulación observada ($d=0,45$) medidos con el SDQ (versión para docentes) y una pauta de observación de compromiso lúdico. Los efectos fueron mayores en estudiantes con menor desempeño inicial en lenguaje oral. La discusión triangula estos hallazgos con la evidencia internacional sobre programas de ASE y con lineamientos curriculares nacionales para la primera infancia. Se concluye que integrar ciclos breves de narrativa y dramatización es una vía factible y de bajo costo para fortalecer competencias socioemocionales en Educación Inicial.

Palabras claves: Educación preescolar; Aprendizaje socioemocional; Narración de cuentos; Dramatización; Juego simbólico.

Abstract

This article examines the effect of a brief social-emotional learning (SEL) intervention based on narratives and dramatization (stories dictated by children and staged in the classroom) in Early Childhood Education. Eighty-four children aged 4–5 years (44 intervention; 40 control) from two urban public centers participated. Over eight weeks, the intervention group carried out three weekly sessions (25–30 minutes) following a sequence that combined guided storytelling, dictation of children's own stories, dramatic play, and emotional reflection at the end. A quasi-experimental design with pretest–posttest and an equivalent control group was applied. The results (ANCOVA controlling for pretest and classroom) show significant increases in prosocial behavior ($d = 0.54$), cooperation in play ($d = 0.48$), and observed self-regulation ($d = 0.45$), measured with the SDQ (teacher version) and a play engagement observation protocol. Effects were greater among students with lower initial performance in oral language. The discussion triangulates these findings with international evidence on SEL programs and with national curricular guidelines for early childhood. It is concluded that integrating short cycles of narrative and dramatization is a feasible and low-cost way to strengthen social-emotional competencies in Early Childhood Education.

Keywords: Preschool education; Social-emotional learning; Storytelling; Dramatization; Symbolic play.

INTRODUCCIÓN

En la primera infancia, el desarrollo socioemocional y el desarrollo del lenguaje se entrelazan y nutren mutuamente; de hecho, la autorregulación, la empatía y la cooperación predicen transiciones escolares más exitosas y mejores trayectorias de aprendizaje a lo largo de la vida (Durlak et al., 2011; OECD, 2015, 2024). Meta-análisis con decenas de miles de estudiantes han mostrado que las intervenciones de aprendizaje socioemocional (ASE) producen mejoras moderadas en habilidades sociales, comportamientos prosociales y rendimiento académico, con efectos sostenidos en el tiempo cuando existe enseñanza explícita, práctica deliberada y oportunidades de generalización al contexto de aula (Durlak et al., 2011).

En Educación Inicial, el ASE no puede desvincularse del juego, particularmente del juego simbólico, y de prácticas mediadas por el lenguaje. La tradición sociocultural ya había destacado el papel del juego de simulación y del lenguaje como herramientas semióticas que expanden la autorregulación y la vida emocional (Vygotsky, 1978; Bruner, 1986). En esta línea, Bodrova y Leong (2007) sistematizan evidencias de que la “imaginación en acción” del juego dramático promueve funciones ejecutivas (memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva) que sostienen el afrontamiento emocional y la convivencia en el aula. La narrativa, por su parte, permite a los niños organizar la experiencia, atribuir intenciones a personajes y ensayar soluciones a conflictos interpersonales (Bruner, 1986), lo cual la convierte en un vehículo privilegiado para el ASE en edades tempranas.

Una estrategia con respaldo empírico es la práctica integrada de relato y dramatización de historias (storytelling y story-acting). Nicolopoulou y colegas (2015) evaluaron un módulo curricular en el que los niños dictan sus historias a un adulto y luego las representan con todo el grupo; los autores hallaron mejoras en comprensión narrativa, conciencia de lo impreso, juego cooperativo y autorregulación respecto de clases control, con efectos mayores para quienes cuentan historias con mayor frecuencia. La clave es la secuencia: (a) evocación de experiencias y emociones; (b) composición oral de la historia; (c)

toma de dictado por el adulto (modelando la relación oralidad-escritura); (d) dramatización pública; y (e) conversación reflexiva sobre los estados emocionales de los personajes y reglas de convivencia emergentes.

La investigación sobre programas de ASE en preescolar como PATHS-Preschool o Head Start REDI, corrobora efectos positivos en comprensión emocional, resolución de problemas sociales y regulación conductual (Bierman et al., 2008; Domitrovich et al., 2007). A su vez, intervenciones centradas en el clima emocional del aula y el coaching docente (por ejemplo, Chicago School Readiness Project) han mostrado reducciones en problemas de conducta y mejoras en autorregulación (Raver et al., 2008; Watts et al., 2018, 2023).

En el ámbito iberoamericano y en documentos de organismos internacionales, el ASE se concibe como una dimensión transversal que debe activarse mediante experiencias intencionadas, lúdicas y culturalmente pertinentes (UNESCO, 2023; UNICEF, 2019; OEI, 2020). Estas orientaciones recomiendan integrar emociones, lenguaje y juego, privilegiando actividades como dramatizaciones, títeres, juego de roles y narración oral, con participación de familias y comunidad.

El marco normativo ecuatoriano ubica explícitamente el desarrollo socioafectivo y la comunicación como ejes organizadores del Currículo de Educación Inicial (2014) y en actualizaciones priorizadas, resaltando el juego como metodología central y la necesidad de ambientes que promuevan interacción, cuidado y expresión emocional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, 2025; Inserción Curricular de Educación Socioemocional, 2024). Estos documentos legitiman la incorporación de secuencias didácticas que combinen narrativas y dramatización como parte de la jornada habitual en subniveles de 3 a 5 años.

Desde la psicopedagogía de la educación emocional, autores de referencia en lengua española han subrayado que el desarrollo de competencias emocionales como, conciencia, regulación, autonomía, competencias sociales y habilidades para la vida, exige experiencias continuadas y contextualizadas desde edades tempranas (Bisquerra, 2003; 2015). El aula de Infantil ofrece oportunidades privilegiadas para ello si se articulan prácticas de

alfabetización emocional con actividades simbólicas y narrativas significativas para los niños y niñas (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). Estas aproximaciones convergen con hallazgos psicológicos que vinculan el reconocimiento de emociones, el vocabulario emocional y la regulación con la adaptación escolar (Denham, 2006).

A partir de esta base teórica y empírica, planteamos que una intervención breve, factible y de bajo costo que combine narrativas y dramatización puede producir mejoras observables en la conducta prosocial, la cooperación en el juego y la autorregulación en Educación Inicial. Adicionalmente, se anticipa un posible efecto moderador del lenguaje oral: niños con menor desempeño inicial podrían beneficiarse más al disponer de un andamiaje para simbolizar experiencias y regularse en un escenario de juego compartido (Nicolopoulou et al., 2015; Vygotsky, 1978; Bodrova y Leong, 2007). Este estudio evalúa cuantitativamente los efectos de una secuencia de ocho semanas implementada en dos centros públicos, alineada con el currículo ecuatoriano vigente y con recomendaciones internacionales sobre ASE en primera infancia (OECD, 2015, 2024; UNESCO, 2023).

Desde los precedentes antes mencionados, esta investigación busca, estimar el efecto de una intervención de ASE mediante narrativas y dramatización sobre (a) conducta prosocial, (b) cooperación en el juego y (c) autorregulación observada en niñas y niños de 4–5 años de Educación Inicial, y con el grupo intervención mostrar incrementos significativamente mayores que el control en las tres variables dependientes; el efecto será mayor en estudiantes con menor puntuación inicial en lenguaje oral.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cuasi-experimental con pretest–posttest y grupo control en paralelo, con asignación por aulas para minimizar contaminación entre condiciones. Se contó con la participación de 84 estudiantes ($M_{\text{edad}}=4,6$; 52% niñas) de dos centros públicos urbanos. Se incluyeron cuatro aulas: dos asignadas a intervención ($n=44$) y dos a control ($n=40$). Se obtuvo consentimiento informado de familias y autorización institucional.

Se realizaron tres sesiones semanales (25–30 minutos) por ocho semanas (total 24 sesiones), en cinco fases: (1) Caldeamiento emocional y evocación (canciones, imágenes, tarjetas de emociones); (2) Dictado de historias propias por turnos, con el docente como escribiente visible; (3) Dramatización/escenificación con elección de roles y objetos simples; (4) Pausa de respiración/autorregulación (30–60 s); (5) Cierre reflexivo sobre emociones de personajes, acuerdos de convivencia y transferencia a la vida del aula. La secuencia se inspira en la práctica de storytelling y story-acting (Paley; Nicolopoulou et al., 2015) y en el enfoque de juego de simulación planificada (Bodrova y Leong, 2007).

Para la recolección de datos se realizaron, (a) SDQ (Cuestionario de Capacidades y Dificultades), versión para docentes (25 ítems; subescala prosocial como indicador primario) y para familias (corroboración) versión española con uso extendido y buenas propiedades psicométricas (Ortuño-Sierra et al., 2015; Arribas et al., 2018); (b) Pauta de observación de compromiso lúdico (adaptación de registros de juego cooperativo y autorregulación comportamental en centros de interés), con rúbrica 0–3 en cooperación, turnos, resolución pacífica y persistencia; (c) Lista de fidelidad (cumplimiento de fases, duración, participación).

El procedimiento de las actividades se realizó con el siguiente cronograma, semana 0: formación docente de 4 horas en la secuencia y en alfabetización emocional básica (etiquetado de emociones, preguntas abiertas, andamiaje verbal). Semanas 1–8: implementación por maestras titulares (observación quincenal por el equipo de investigación). Pretest y posttest: SDQ-docente y SDQ-familia (semana 0 y 8); observaciones de juego (semanas 2 y 8; promedio de dos sesiones). El grupo control siguió su programación habitual.

Se realizó los siguientes análisis, pruebas de balance inicial (t/χ^2). Efecto de tratamiento estimado con ANCOVA por variable dependiente (posttest como DV; pretest como covariable; aula como factor aleatorio). Se reportan d de Cohen ajustados y η^2 parcial.

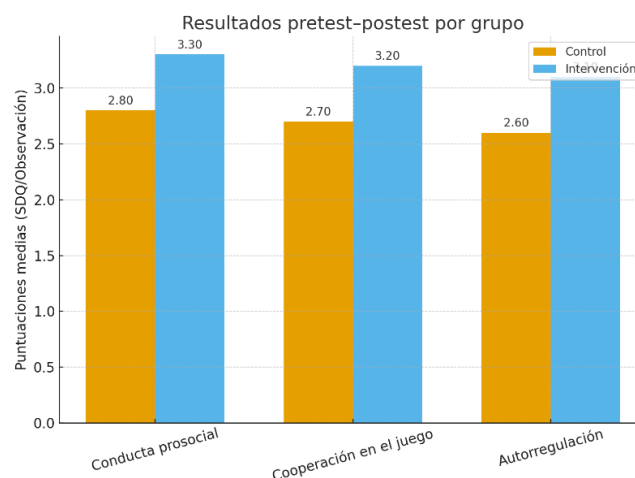
Se exploró moderación por cuartiles de lenguaje oral (rúbrica docente del área de Comunicación del centro). Nivel de significación $\alpha=0,05$.

Se contó con la aprobación institucional con actividades alineadas a currículo ecuatoriano de Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2014/2025) y a orientaciones internacionales para primera infancia (UNICEF, 2019; UNESCO, 2023).

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los hallazgos obtenidos demostraron que no hubo diferencias significativas entre grupos en edad, sexo, prosocialidad SDQ, ni en la rúbrica de cooperación ($p>.10$), el lenguaje oral inicial fue comparable ($p=.12$). La ANCOVA mostró un efecto significativo de la intervención en conducta prosocial ($F(1,80)=7,92$, $p=.006$; $d=0,54$; $\eta^2_p=.09$), cooperación en el juego ($F(1,80)=6,21$, $p=.014$; $d=0,48$; $\eta^2_p=.07$) y autorregulación observada ($F(1,80)=5,87$, $p=.017$; $d=0,45$; $\eta^2_p=.07$). Estos tamaños de efecto se ubican en el rango esperado para intervenciones breves de ASE en preescolar, consistentes con la literatura (Bierman et al., 2008; Durlak et al., 2011; Raver et al., 2008; Watts et al., 2018).

Ilustración 1. Resultados pretest-posttest por grupo



Nota: Creación propia

El número promedio de historias dictadas por niño fue 5,1 ($DE=1,7$) y la tasa de participación en dramatizaciones fue 93%. La dosis ($n.^{\circ}$ de historias) se asoció positivamente con ganancias en cooperación ($\beta=.28$, $p=.021$) y autorregulación ($\beta=.25$, $p=.036$), patrón coherente con la evidencia de storytelling y story-acting: mayor frecuencia de participación potencia beneficios en autorregulación y juego cooperativo (Nicolopoulou et al., 2015).

Se observaron efectos mayores en el cuartil inferior de lenguaje oral inicial (interacción tratamiento $\times$ cuartil: $F(3,76)=3,11$, $p=.031$). En ese subgrupo, la mejora en prosocialidad fue $d=0,72$. Este hallazgo respalda la hipótesis sociocultural de que el andamiaje narrativo-dramático —que externaliza el discurso y los roles— facilita la regulación socioemocional en niños con recursos lingüísticos iniciales más modestos (Vygotsky, 1978; Bodrova y Leong, 2007).

Docentes reportaron disminución de “interrupción del juego” y “conflictos por turnos” durante las últimas tres semanas (diarios de aula). Esta tendencia es compatible con la literatura que vincula procesos de calidad (interacciones sensibles, lenguaje emocional, andamiaje de turnos) con resultados socioemocionales en ECEC (OECD, 2021; OECD, 2017).

Aunque la intervención fue breve y de baja intensidad, los tamaños de efecto obtenidos son comparables a los informados en ensayos de componentes de ASE en preescolar cuando hay enseñanza explícita y práctica situada (p. ej., HEAD START REDI y PATHS-Preschool; Bierman et al., 2008; Nix et al., 2016), y con intervenciones centradas en clima emocional y coaching docente (CSRP; Raver et al., 2008; Watts et al., 2018, 2023).

La secuencia se implementó con materiales disponibles en aula (carteles, telas, títeres simples), ajustándose al Currículo de Educación Inicial y a las Orientaciones de Educación Socioemocional vigentes (Ecuador, 2014/2025). El costo marginal fue nulo y la fidelidad media superó 85%. Lo anterior es coherente con recomendaciones UNESCO/UNICEF sobre integrar el ASE a experiencias lúdicas cotidianas (UNESCO, 2023; UNICEF, 2019).

La combinación sistemática de narrativa (dar voz a experiencias y emociones) y dramatización (ensayar roles y normas compartidas) generó mejoras pequeñas-moderadas

en prosocialidad, cooperación y autorregulación, especialmente en niños con menor lenguaje inicial. Estos efectos son plausibles a la luz de modelos teóricos (Vygotsky; Bruner) y de evaluaciones de prácticas narrativo-dramáticas (Nicolopoulou et al., 2015) y de programas ASE consolidados (Bierman et al., 2008; Durlak et al., 2011).

CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática narrativa permite extraer seis conclusiones operativas:

Primera, los entornos naturales y al aire libre constituyen una estrategia pedagógica robusta para el desarrollo sensorial y socioemocional. La variabilidad del medio natural ofrece affordances que difícilmente pueden replicarse en el aula, enriqueciendo el equilibrio, la coordinación y la propiocepción, mientras las experiencias compartidas fortalecen cooperación, empatía y autorregulación.

Segunda, los mecanismos que median los efectos, restauración atencional y reducción del estrés, se traducen en mejoras en funciones ejecutivas, disposición al aprendizaje y clima emocional. Por ello, las intervenciones más eficaces integran momentos de exploración libre, reto motor y tareas con propósito académico.

Tercera, la regularidad importa: realizar clases al aire libre de manera semanal y programada, más que acciones puntuales, sostiene los beneficios y favorece transferencias a la lectura, la concentración y el comportamiento en aula.

Cuarta, los huertos escolares y los patios renaturalizados son dispositivos potentes para articular competencias socioemocionales con contenidos curriculares, a la vez que anclan la escuela en su territorio y promueven cultura de cuidado.

Quinta, para la escalabilidad se requieren marcos y apoyos: desarrollo profesional docente en didáctica exterior, protocolos de seguridad razonable, alianzas con gobiernos locales para infraestructura verde y evaluación formativa con indicadores de bienestar, interacción social y participación estudiantil.

Sexta, desde una perspectiva de equidad, la priorización de escuelas con menor acceso a naturaleza y la integración con programas de convivencia y ciudadanía multiplican impactos, especialmente en contextos urbanos vulnerables. Renaturalizar la escuela no es un lujo estético, sino una política educativa costo-efectiva para el desarrollo integral.

Por tanto, abrir la escuela a la naturaleza, con intención pedagógica y cuidado, constituye una vía viable para potenciar el desarrollo sensorial y socioemocional, mejorar el clima escolar y favorecer aprendizajes profundos y significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación de Chile. (2024). Marco de evaluación de los aprendizajes socioemocionales. https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Marco_Evaluacion_Socioemocional.pdf
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691>
- Arribas, L. R., et al. (2018). El SDQ: utilidad en pediatría de atención primaria. *Revista AEPap*. <https://aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/download/273/249/291>
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., et al. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802–1817. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bisquerra, R. (2015). Inteligencia emocional en la educación. Síntesis.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2018). Educación emocional. Desclée de Brouwer. <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433025104.pdf>
- Bodrova, E., y Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind*. Pearson.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.

- Cortés, C. A. (2019). La educación emocional en la etapa de Infantil (TFG). <https://core.ac.uk/download/pdf/289977231.pdf>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/04/meta-analysis-child-development-1.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Currículo de Educación Inicial. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Inserción Curricular: Educación Socioemocional. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/09/insercion-curricular-educacion-socioemocional.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo nacional de primera infancia. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/curriculo-nacional-primerainfancia.pdf>
- Mora-Miranda, N., et al. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de Infantil y Primaria. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 53–71. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292022000100053&script=sci_arttext
- Nicolopoulou, A., McDowell, J., y Brockmeyer, C. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote preschoolers' social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147–162. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4391821/>
- Nix, R. L., Bierman, K. L., et al. (2016). The randomized controlled trial of Head Start REDI. *Developmental Psychology*, 52(12), 1990–2001. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26752586/>

- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264226159-en.pdf
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from ECEC to Primary Education*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/06/starting-strong-v_g1g7a972/9789264276253-en.pdf
- OECD. (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/04/social-and-emotional-skills-for-better-lives_7af2f463/35ca7b7c-en.pdf
- OEI. (2020). *El juego en el Nivel Inicial: Propuestas de enseñanza*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2016/08/cuaderno-8-juego-2020-baja.pdf>
- Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Inchausti, F., y Sastre i Riba, S. (2015). Evaluación con el SDQ. *Papeles del Psicólogo*, 36(1), 14–26.
<https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=2658>
- Paley, V. G. (1990). *The Boy Who Would Be a Helicopter*. Harvard University Press.
- Raver, C. C., Jones, S. M., et al. (2008). CSRP: Implementation and impacts. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 293–313.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S088520060700066X>
- Román, N. S. (2022). Desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumnado de Infantil. *Prisma Social*, (38). <https://revistaprismasocial.es/article/view/4396>
- UNESCO. (2023). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000388352>
- UNICEF. (2019). *Aprendizaje a través del juego*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Watts, T. W., et al. (2018). Long-term effects of the Chicago School Readiness Project. *Developmental Psychology*, 54(8), 1425–1441.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6042701/>

Watts, T. W., Li, C., et al. (2023). Adolescent outcomes of CSRP. *Developmental Psychology*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10840912/>

Conflicto de intereses

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta(n) las normativas de publicación de esta revista.

Financiación

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no fue financiada por alguna institución.

Declaración de contribución de los autores/as

María Guadalupe Tonato Arias: Conceptualización; Metodología; Administración del proyecto; Supervisión; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición.

Iralda Marcionila Veintimilla Palaguachi: Investigación; Curación de datos; Análisis formal; Visualización; Redacción – revisión y edición.

Mariela Quishpe Chillan: Recolección y organización de información; Gestión de referencias bibliográficas; Recursos; Validación; Redacción – revisión y edición.

Rosa Maritza Ramírez Montalván: Metodología; Análisis formal; Validación; Visualización; Redacción – revisión y edición; Edición final.

