

Eficacia de un programa de educación emocional: contaminación entre condiciones experimentales en un estudio controlado

Yolanda Gálvez-Iñiguez

Universidad Miguel Hernández, España

Resumen

El objetivo de este estudio fue evaluar la eficacia de un programa de educación emocional en tercero y cuarto curso de educación primaria; y analizar el efecto de contaminación entre las condiciones experimentales. Participaron 123 alumnos entre 8 y 11 años ($M = 8.69$; $DT = .69$; el 44.72% eran chicas) de un colegio privado de la Comunidad Valenciana, en España. Las clases establecidas por el centro fueron asignadas aleatoriamente al grupo experimental (4 grupos; $n = 81$) y grupo control (2 grupos; $n = 42$). Se evaluó autoestima, conciencia emocional y habilidades sociales, además de variables sociodemográficas. Los participantes fueron evaluados antes e inmediatamente después de la intervención. Los resultados indicaron que el grupo experimental mostró una mejora en autoestima ($d = .34$) y conciencia emocional ($d = .30$) con respecto al pretest (evaluación intragrupo). Comparando ambos grupos, el experimental mostró una mejora en la subescala autoestima positiva en el posttest ($d = .18$), mientras que el grupo control mejoró en conciencia emocional ($d = .14$) (evaluación intergrupo). Los análisis para evaluar la posible contaminación entre grupos indicaron que el 40% de los participantes del grupo experimental hablaron sobre aspectos del programa con el grupo control. Este dato sugiere que los participantes del grupo control pudieron beneficiarse indirectamente de la intervención. Se concluye que la intervención es eficaz a corto plazo para mejorar la autoestima y conciencia emocional. El efecto de contaminación ha podido influir en los resultados; futuros estudios deben controlar este aspecto cuando ambos grupos convivan en el mismo colegio.

Palabras clave: educación emocional; intervención; eficacia; efecto de contaminación.

Abstract

Efficacy of an emotional education program: contamination between experimental conditions in a controlled study. The aim of this study was to evaluate the efficacy of an emotional education program in the third and fourth years of primary education, and to analyze the effect of contamination between the experimental conditions. A total of 123 students aged 8-11 years old ($M = 8.69$; $SD = .69$; 44.72% were girls) participated from a private school located in the Valencian Community (Spain). Groups previously established by the school were randomly assigned to the experimental group (4 groups; $n = 81$), which received the intervention, and control group (2 groups; $n = 42$). Self-esteem, emotional awareness and social skills were evaluated, as well as sociodemographic variables. Participants were assessed before and immediately after the intervention. The results indicated that children in the experimental group showed an improvement in self-esteem ($d = .34$) and emotional awareness ($d = .30$) in the posttest compared to the pretest (intragroup evaluation). Comparing both groups, the experimental showed an improvement in positive self-esteem in the posttest ($d = .18$), while the control group improved in emotional awareness ($d = .14$) (intergroup evaluation). Analyses to assess contamination between groups indicated that 40% of participants in the experimental group talked to participants in the control group about program related-aspects. This fact suggests that control group participants could benefit indirectly from the intervention. It is concluded that the intervention is effective in the short term to improve self-esteem and emotional awareness. The contamination effect may influence the results; therefore, future studies should control this aspect when both groups are coexisting in the same school.

Keywords: emotional education; intervention; efficacy; contamination effect.

Las competencias emocionales hacen referencia a la capacidad de percibir, comprender, tomar conciencia, expresar, controlar y regular las emociones de forma adaptativa (Bodart, Lahaye, Luminet, & van

Broeck, 2013; Ciarrochi, Deane, Heaven, & Rowsell, 2014; Garner, 2010; Saarni, 2000). Las emociones son básicas en los seres humanos y nos ayudan a equilibrar las demandas del medio y responder a los

Correspondencia:

Yolanda Gálvez-Iñiguez.

Universidad Miguel Hernández.

Avda. de la Universidad, s/n, 03202, Elche (Alicante), España.

E.mail: yolanda.galvez91@gmail.com

cambios del entorno (Denham, 2010; Extremera, Fernández-Berrocal, González-Herrero, & Rueda, 2012; Poulou, 2014). La capacidad para gestionar emociones se va adquiriendo progresivamente. Aunque se producen grandes avances en el ámbito afectivo en la etapa de 3 a 6 años (Agulló, Filella, Ribes, & Soldevila, 2007), la capacidad para gestionar las emociones continúa desarrollándose durante la adolescencia y la primera juventud.

Los problemas de conducta y reacciones agresivas durante la infancia y adolescencia en el aula son cada vez más prevalentes, en concreto, el bullying es un tema vigente y constituye una fuente de gran preocupación social (Aliri, Garaigordobil, & Valderrey, 2013). Un estudio multicultural que recoge datos de 38 países (incluyendo España) muestra que el 13% de los adolescentes sufren victimización por parte de agresores al menos dos veces al mes (Currie, 2012). Los niños que presentan conductas violentas tienden a mostrar deficiencias en dos cualidades esenciales de la inteligencia emocional: autocontrol y empatía (Avilés & Monjas, 2005; Díaz-Aguado, 2006; Henley & Long, 1999; Hernández et al., 2002; Stassen, 2007).

Hay evidencia de que una adecuada gestión de las emociones facilita una buena socialización (Bisquerra, 2000), mejora la calidad de vida y previene problemas psicológicos, como depresión y ansiedad, médicos (p.ej. cardiopatías, hipertensión); y sociales (p.ej., soledad o escasas habilidades comunicativas) (Bauer et al., 2005; Ortega-Navas, 2010).

Teniendo en cuenta las implicaciones que tiene una adecuada gestión emocional para la salud, se han desarrollado numerosas intervenciones que abordan la educación emocional en población infantil y adolescente. Una revisión sobre la eficacia de los programas de educación emocional en todo el mundo (Diekstra, 2008) – que incluyó 76 estudios desde el año 1997 al año 2007 –, encontró que este tipo de intervenciones son beneficiosas para los niños, puesto que ayudan a prevenir problemas de desarrollo y contribuyen al éxito académico. Años más tarde, Durlak, Dymnicki, Schellinger, Taylor y Weissberg (2011) realizaron un metanálisis que incluía 213 programas de aprendizaje emocional y social evaluados entre el año 1970 y 2007. Estos autores concluyeron que las intervenciones eran beneficiosas para mejorar competencias emocionales, actitudes, comportamientos e incluso rendimiento académico.

En España, los estudios que evalúan la eficacia de los programas de educación socioemocional en niños y adolescentes concluyen que son eficaces para mejorar la capacidad adaptativa de sus participantes y, en consecuencia, optimizar su bienestar, mejorar su autorregulación y capacidad para gestionar los estados de ánimo negativos (Abarca, 2004; Agullo, 2003; Campos et al., 2005; Carpena, 2012; López-Cassá, 2013; Obiols, 2005, Soldevila, 2007). Bermúdez, Sánchez y Teva (2003) encontraron una relación positiva entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico y mayor autoestima. Más recientemente, Bermejo, González y Merchán (2014) observaron mejoras en inteligencia emocional tras implantar un programa de educación emocional en educación primaria. Ambrona, López-Pérez y Márquez-González (2012) también lograron incrementar la competencia emocional en niños de educación primaria mediante el programa EDEMCO.

Hay evidencia de la eficacia de programas de educación emocional en primaria en España; aunque la mayoría son estudios con muestras reducidas y se han aplicado a niños entre 5 y 7 años (Ambrona et al., 2012; Bermejo et al., 2014). Por lo que se requiere más datos sobre los efectos de este tipo de programas y su eficacia en niños mayores de 7 años. Adicionalmente, poco se sabe sobre el efecto de contaminación entre las condiciones experimentales cuando el grupo experimental y control forman parte del mismo centro. Se produce contaminación cuando el conocimiento transmitido durante la intervención es reci-

bida por el grupo control por estar en contacto con los participantes que la reciben. La contaminación puede suponer un problema para evaluar la eficacia de las intervenciones escolares, facilitando que no haya diferencias entre el grupo experimental y control en el postest (Keogh-Brown et al., 2007). En España, no hay datos de la eficacia de programas de educación emocional que analicen si existe contaminación entre condiciones experimentales cuando los participantes conviven en el mismo centro escolar o están en contacto entre ellos. El objetivo de este estudio controlado fue evaluar la eficacia de una intervención de educación emocional en niños entre 8 y 11 años de educación primaria. Un segundo objetivo fue evaluar la presencia de la contaminación entre las condiciones experimentales. De acuerdo con estudios previos (Ambrona et al., 2012; Bermejo et al., 2014), se hipotetiza que el programa de educación emocional mejorará la autoestima, las habilidades social y la conciencia emocional de los alumnos del grupo experimental tras la intervención, y en comparación con el grupo control. Por otro lado, al compartir grupo control y experimental nivel educativo y centro escolar, se encontrará un índice alto de contaminación entre las condiciones experimentales.

Método

Participantes

Los participantes fueron 123 niños entre 8 y 11 años ($M = 8.69$; $DT = .69$), distribuidos de forma homogénea entre tercero (49.6%) y cuarto (50.4%) de educación primaria. La muestra estuvo formada por 55 chicas (44.72%) y el resto eran chicos. Los participantes fueron reclutados de un centro educativo privado situado en la Comunidad Valenciana (España). El nivel socioeconómico de la muestra fue predominantemente medio-alto. La muestra fue incidental y se eligió por conveniencia de la investigadora.

Participaron los alumnos de seis aulas previamente establecidas por el centro; de ellas, cuatro fueron asignadas al grupo experimental ($n = 81$), y las otras dos al grupo control ($n = 42$). Los criterios de inclusión para participar fueron: (1) ser alumnos matriculados entre 3º y 4º curso de primaria de este centro y (2) estar autorizado por sus padres para participar. La participación en el estudio fue voluntaria y los alumnos no recibieron incentivos por su colaboración.

Instrumentos

Se aplicaron medidas de autoinforme a los participantes en un primer momento para establecer la línea base (pre-test) e inmediatamente tras finalizar la intervención. Los instrumentos empleados se describen a continuación:

- *Escala Matson para la Evaluación de Habilidades Sociales en Jóvenes* (MESSY; adaptación española de Trianes et al., 2002). Evalúa habilidades sociales específicas implicadas en comportamientos adaptativos y no adaptativos. Está destinado a niños de edad escolar y adolescentes. Consta de 62 ítems y se evalúa según una escala tipo Likert de 4 puntos: 1 = *Nunca* a 4 = *Siempre*. Está compuesto por cinco escalas: Agresividad, Habilidades Sociales Apropriadadas, Amistad, Celos y Soledad. La puntuación total indica el nivel de inadecuación social. A mayor puntuación, mayor nivel de inadecuación. La fiabilidad de este instrumento es adecuada ($\alpha = .81$).
- *Escala de Autoestima de Rosenberg* (adaptado al castellano por Atienza, Balaguer y Moreno, 2000). Es uno de los instrumentos más utilizados para medir la autoestima, en sus inicios era

dirigida a adolescentes, hoy en día su uso se extiende a varios grupos de edad. La escala consta de diez ítems, cinco planteados en forma positiva y cinco en negativa. El patrón de respuesta es una escala de 4 puntos: 1 = *Muy en desacuerdo* y 4 = *Muy de acuerdo*. Una puntuación inferior a 25 puntos indica autoestima baja y puntuaciones superiores a 30 muestran autoestima elevada. La fiabilidad de este instrumento es adecuada ($\alpha = .75$).

- *Cuestionario de Conciencia Emocional* (EAQ-30; adaptación española de González, Ordóñez, Prado-Gascó y Villanueva, 2016). Es un autoinforme dirigido a niños y adolescentes que consta de 30 ítems agrupados en seis subescalas: diferenciar emociones, compartir emociones verbalmente, no esconder emociones, conciencia corporal, atender emociones de otros y análisis de las propias emociones. Cuenta con tres alternativas de respuesta: 1 = *No es verdad*, 2 = *A veces verdad*, 3 = *Verdad*. A mayor puntuación mayor presencia de esa habilidad. La fiabilidad es aceptable ($\alpha = .67$).
- Cuestionario sociodemográfico con preguntas ad hoc para recoger información sobre características sociodemográficas: sexo, edad y situación familiar.
- El nivel socioeconómico se evaluó con el Family Affluence Scale (FAS; Boyce, Currie, Torsheim, & Zambon, 2006). Es un índice creado a partir del número de coches y ordenadores que posee la familia, la existencia de habitación propia e individual y el número de vacaciones con la familia en los últimos 12 meses. La validez de criterio del cuestionario es adecuada con respecto a los indicadores económicos actuales como el producto nacional bruto ($r = .87$).
- En la batería posttest se incluyeron ítems para evaluar el efecto de la contaminación entre las condiciones experimentales. Un ejemplo de ítem es: *En las últimas 4 semanas, ¿has hablado sobre las actividades realizadas en el Programa de Educación Emocional con los alumnos de los siguientes cursos?* Seguidamente se presentaba un listado con las clases que habían participado en el estudio, y al lado de cada una tenían que indicar *Sí* o *No*. Otro ítem fue: *En las últimas 4 semanas, ¿has hablado con compañeros de los cursos mencionados arriba (sin incluir a los de tu clase) sobre los siguientes contenidos?* Tras la pregunta se incluía un listado con los contenidos del programa: habilidades sociales, autoconcepto, autoestima, conciencia emocional, tipos de emociones, empatía y resolución de conflictos, al lado de cada ítem tenían que indicar *Sí* o *No*.

Procedimiento

En este estudio se emplea un diseño cuasiexperimental con evaluaciones pretest-posttest con un grupo control. En primer lugar, se presentó el programa a la orientadora del centro educativo participante y ésta lo puso en conocimiento del equipo directivo. Una vez se obtuvo el permiso se contactó con los tutores de los cursos seleccionados para recibir el programa para ofrecerles información sobre el programa y solicitar colaboración. Se solicitó por escrito el consentimiento informado de los padres de los alumnos invitados a participar (3º y 4º de educación primaria).

Los alumnos autorizados por sus padres fueron los que participaron en este estudio. Se aplicó la evaluación inicial (pretest) en horario escolar en cada curso. En cada clase se explicó el proceso, se entregó el cuaderno de evaluación y se resolvieron las dudas. La duración de la evaluación fue 50 minutos.

Se asignaron aleatoriamente las aulas (grupos previamente establecidos por el centro educativo) al grupo control y al experimental. Dos aulas de tercero de primaria y dos de cuarto formaron el grupo experimental. El control estuvo formado por un aula de tercero y otra de cuarto curso. El grupo experimental participó en la evaluación inicial, en la intervención y en la evaluación posttest; mientras que el grupo control respondió a la batería de cuestionarios en las evaluaciones pretest y posttest.

Una vez elaborados los materiales, se comenzó a implementar el programa en las clases seleccionadas. En cada clase por separado, se dispuso de la misma hora lectiva a la semana durante toda la intervención. La frecuencia de las sesiones fue semanal y la duración de cada sesión fue de 50 minutos por aula. El programa se aplicó durante el segundo trimestre del curso escolar 2016-2017 y su duración total fue de seis semanas. Una vez finalizada la intervención, se realizó la evaluación posttest en ambos grupos.

Se aplicó un programa de educación emocional diseñado específicamente para este estudio. Consta de 4 sesiones de 50 minutos, aplicadas semanalmente en la hora de tutoría, todas las sesiones fueron aplicadas por la misma persona y en el mismo centro educativo. Mediante esta intervención se pretende favorecer la adquisición de habilidades sociales y de gestión emocional y su posterior generalización. Se basa en el aprendizaje cooperativo y actividades grupales. El programa se diseñó siguiendo las recomendaciones de González y Villanueva (2014) y el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar (Monjas, 1993). Los componentes del programa son: conocimiento de emociones básicas, control de impulsos, autoestima y empatía. En la Tabla 1 se presentan los contenidos y las actividades de las sesiones de la intervención.

Tabla 1. Resumen de los contenidos y actividades por sesión

Sesiones	Contenidos	Actividades
1	Emociones básicas Reconocimiento y expresión	Mural sobre emociones.
2	Autocontrol	Representar la ira. Lectura del cuento "la técnica de la tortuga" y ensayo de la técnica.
3	Autoestima	Visionado de un corto de animación. El círculo. El juego del lavacoches.
4	Empatía y conductas prosociales	Role playing. El jardín de la convivencia. El juego del abrazo. Buzón de las emociones.

La primera sesión tiene el objetivo de introducir a los participantes progresivamente al conocimiento de las emociones básicas y a su reconocimiento y expresión tanto en uno mismo como en los demás. Además, se intenta promover el interés por el estado emocional tanto del niño/a como de las personas que lo rodean y atender a los estados emocionales de los demás, aprendiendo a su vez a detectar qué acontecimientos pueden desencadenar cada estado emocional. En la segunda sesión, la atención se centra en reconocer situaciones que les hacen perder el control y darse cuenta de cómo responden ante las mismas. Se dan nociones básicas de relajación, búsqueda de respuestas alternativas a la violencia, y técnicas básicas de resolución de conflictos. En la tercera sesión se trabaja el concepto de autoestima. El objetivo es lograr

que los participantes tengan un mayor grado de autoconocimiento personal. Se fomenta el diálogo interno positivo y la capacidad de elogiar a los compañeros. Por último, la cuarta sesión está centrada en la empatía y las conductas prosociales. El objetivo es introducirles al conocimiento del concepto de empatía y su promoción, se trabaja la escucha activa y se anima a los participantes a crear conciencia de grupo.

Análisis estadísticos

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS versión 21. En primer lugar se comprobó que el grupo experimental y el control eran equivalentes en la línea base, a través de análisis de comparación de medias de muestras independientes (*t* Student). La eficacia de la intervención se evaluó mediante la prueba *t* de Student. Se llevaron a cabo dos tipos de contrastes: (1) se compararon las puntuaciones en la evaluación pretest y posttest en el grupo experimental y, (2) se compararon las puntuaciones en las evaluaciones posttest entre el grupo experimental y el grupo control. Se calculó el tamaño del efecto de las diferencias que fueron estadísticamente significativas con la *d* de Cohen (1988).

El diseño experimental de este estudio (dos condiciones experimentales en un mismo centro educativo) implicaba que los participantes del grupo experimental y los del grupo control pudieran interactuar y compartir información sobre las actividades realizadas en el programa. En el caso de que el grupo control se beneficiara de los contenidos del programa a través de su relación con otros compañeros asignados a la condición experimental, podría afectar a la evaluación de la eficacia de esta intervención. Tal y como recomiendan Keogh-Brown et al. (2007), se evaluó la contaminación entre las condiciones experimentales. Se aplicaron estadísticos descriptivos para conocer el porcentaje de participantes del grupo experimental que estuvieron en contacto con el grupo control durante la aplicación de la intervención; y viceversa. De los participantes que informaron haber hablado con la otra condición experimental, se indagó sobre los temas de conversación que abordaron relacionados con el programa mediante estadísticos descriptivos.

Resultados

Equivalencia de los grupos experimental y control

Los grupos participantes son equivalentes en todas las variables sociodemográficas analizadas, por lo que se consideraron comparables (Tabla 2).

En la línea base, los grupos experimental y control fueron equivalentes en las variables utilizadas para evaluar la eficacia del programa, excepto en conciencia emocional ($p = .05$; $d = .59$); el grupo control puntuaba más alto que el grupo experimental. El tamaño del efecto de esta diferencia fue moderado.

Tabla 2. Equivalencia en variables sociodemográficas

Características	Grupo Experimental (n = 81)	Grupo Control (n = 42)	Total (N = 123)	<i>p</i> -valor
Hombres, N (%)	43 (53.09)	25 (59.52)	68 (55.3)	.50
Edad, M (DT)	8.77 (.75)	8.55 (.55)	8.69 (.69)	.33
8	33 (40.74)	20 (47.62)	53 (43.1)	
9	35 (43.21)	21 (50)	56 (45.5)	
10	12 (14.82)	1 (2.38)	13 (10.6)	
11	1 (1.23)	0	1 (.8)	
Número de hermanos, M (DT)	1 (.73)	.90 (.69)	.97 (.71)	.48
Miembros en el hogar, N (%)				.42
2	3 (3.7)	0	3 (2.4)	
3	19 (23.5)	10 (23.8)	29 (23.6)	
4	42 (51.9)	27 (64.3)	69 (56.1)	
5	12 (14.8)	2 (4.8)	14 (11.4)	
6	4 (4.9)	2 (4.8)	6 (4.9)	
7	1 (1.2)	1 (2.4)	2 (1.6)	
Madre empleada, N (%)	68 (84)	35 (83.3)	103 (83.7)	.93
Padre empleado, N (%)	73 (90.1)	39 (92.9)	112 (91.1)	.24
Nivel socioeconómico, N (%)				.94
Bajo	5 (6.2)	3 (7.1)	8 (6.50)	
Medio	43 (53.1)	21 (50)	64 (52.04)	
Alto	33 (40.7)	18 (42.9)	51 (41.46)	

N = número de participantes; % = porcentaje; *M* = media; *DT* = desviación típica.

Eficacia de la intervención

Evaluación intragrupo

Respecto a la línea base, el grupo experimental presentó mayores niveles de habilidades sociales, conciencia emocional y autoestima en el posttest. Se observaron diferencias significativas en la subescala Habilidades Sociales de la escala MESSY ($p = .05$; $d = .31$); en la subescala *No esconder emociones* ($p = .05$; $d = .46$) y *Conciencia Corporal* ($p = .05$; $d = .21$) de la prueba EAQ-30 y se ha encontrado un aumento en la subescala *Autoestima Positiva* ($p = .05$; $d = .47$) en el test de Rosenberg.

Evaluación intergrupo

Los resultados indican que, en comparación con el grupo control, los participantes del grupo experimental presentaron mayor nivel de la subescala autoestima positiva tras la intervención ($p = .05$; $d = .18$). El grupo control presentó un mayor nivel de conductas desadaptadas y de conciencia emocional en el posttest ($p = .05$; $d = .14$), pero estos partían de una puntuación superior en la evaluación inicial. En la tabla 3 se muestran las puntuaciones totales de cada instrumento y los efectos intragrupo e intergrupo.

Efectos de contaminación

El 40% de los participantes del grupo experimental afirmó haber hablado con los miembros del grupo control sobre las actividades rea-

Tabla 3. Efectos de la intervención en la evaluación intragrupo e intergrupo

	Grupo Experimental				Grupo control				Intragrupo		Intergrupo	
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest		<i>t</i>	<i>d</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
HHSS	139.02	10.82	140.17	11.34	137.55	13.86	140.19	12.58	-.99		.01	-
Autoestima	30.91	4.95	32.64	5.30	30.50	5.24	31.55	6.67	-3.75*	.34	-.99	-
CE	38.04	6.10	39.95	6.45	41.60	5.92	40.83	6.43	-3.07***	.30	.72	-

M = media; *DT* = desviación típica; *t* = *t* de Student; *d* = tamaño del efecto de Cohen; HHSS = Habilidades sociales; CE = Conciencia Emocional; * $p < .05$; *** $p < .001$.

lizadas en el programa de intervención. En el grupo control, el 86% informó haber recibido información por parte del grupo experimental sobre los contenidos del programa. El tema sobre el que conversaron con más frecuencia fue la empatía; y el menos frecuente el autoconcepto. En la tabla 4 se incluyen los resultados sobre la evaluación de la contaminación.

Tabla 4. Datos de contaminación entre las condiciones experimentales

	Intervención (n = 81)	Control (n = 42)
	N (%)	N (%)
Contaminación	32 (40%)	36 (86%)
<i>Temáticas</i>		
Habilidades sociales	11 (34.38%)	7 (19.44%)
Autoconcepto	5 (15.63%)	2 (5.56%)
Autoestima	14 (43.75%)	4 (11.11%)
Conciencia emocional	13 (40.63%)	2 (5.56%)
Tipos de emociones	15 (46.88%)	7 (19.44%)
Empatía	19 (59.38%)	12 (33.33%)
Resolución de conflictos	13 (40.63%)	5 (13.89%)

Discusión

El principal objetivo de este trabajo fue evaluar la eficacia de una intervención de educación emocional en alumnos de educación primaria. Un segundo objetivo fue evaluar la presencia de contaminación entre las condiciones experimentales. El programa tuvo efectos beneficiosos a corto plazo para el aumento de la autoestima y de la conciencia emocional. Además, se observaron unos altos niveles de contaminación entre las condiciones experimentales, lo que sugiere que parte del conocimiento que adquirieron los niños del grupo experimental ha podido ser transferido informalmente al grupo control.

En la evaluación intragrupo, los niños que recibieron el programa mejoraron su autoestima y conciencia emocional en comparación a la evaluación previa; en concreto mostraron una mayor puntuación en habilidades sociales, y una mayor capacidad para no esconder emociones, mayor conciencia corporal y autoestima positiva en el test de Rosenberg. Estos resultados son consistentes con los encontrados por el estudio controlado de Bermejo et al. (2014) en una muestra de 78 niños entre 5 y 7 años de Badajoz, en España.

En el postest el grupo experimental obtuvo mejoras en autoestima y en habilidades sociales; mientras que el grupo control presentó mayor conciencia emocional en el postest. Este resultado inesperado puede deberse a que el grupo control ya presentaba una puntuación superior al experimental en conciencia emocional en la línea base. Futuros estudios deben controlar las diferencias en la línea base entre ambas condiciones experimentales.

Se confirmó la segunda hipótesis al encontrar un índice alto de contaminación entre las condiciones experimentales. El 40% de los miembros del grupo experimental informó haber hablado con miembros del grupo control sobre las actividades realizadas; y el 86% de los miembros del grupo control afirmaron haber recibido información del programa. La presencia de contaminación ha podido influir negativamente en los resultados de la intervención. Keogh-Brown et al. (2007) afirman que un efecto adverso de la contaminación es la reducción del poder estadístico para detectar el efecto, ya que por la contaminación se reduce el efecto esperado de la intervención. Este resultado puede llevar a la conclusión de que no hay diferencias significativas tras la intervención, cuando el verdadero efecto habría

sido diferente empleando otro diseño experimental en el que el grupo experimental y control no estuvieran en contacto. Sin embargo, es importante señalar que a nivel de prevención, la contaminación tiene un efecto beneficioso, ya que con menos recursos se podría llegar a más participantes y potenciar el efecto de la intervención preventiva.

Es necesario señalar las limitaciones de este estudio. El tamaño muestral es reducido y el muestreo incidental; esto no permite generalizar resultados. Además, la mayoría de los participantes pertenecen a un nivel socioeconómico alto, por lo que los resultados no pueden ser extrapolables a otras poblaciones. El efecto de la contaminación entre condiciones ha podido influir en la eficacia de la intervención; no permitiendo conocer el efecto real de la intervención.

A pesar de las limitaciones encontradas, este estudio cuenta con importantes fortalezas. En primer lugar, la inclusión del grupo control, que permite evaluar si las diferencias se deben a la intervención o al mero paso del tiempo (Campbell & Stanley, 1966). Por otro lado, aporta evidencia de la eficacia de un nuevo programa para mejorar la autoestima y la conciencia emocional. Por último, se ha controlado los efectos de la contaminación entre grupos, una variable poco estudiada a pesar de su relevancia en el ámbito de la evaluación de las intervenciones escolares (Keogh-Brown et al., 2007). En futuras líneas de investigación sería interesante evaluar la eficacia de la intervención en función del grado de contaminación entre las condiciones, ampliar los contenidos de este programa e implantarlo en otros centros escolares, así como extrapolarlo a otras edades y poblaciones.

Conflicto de intereses

La autora de este trabajo declara que no existe conflicto de intereses.

Agradecimientos

Se agradece la colaboración al centro educativo y a los estudiantes que participaron en este estudio voluntariamente.

Artículo recibido: 28/09/2017

Aceptado: 28/01/2018

Referencias

- Ambroña, T., López-Pérez, B., & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23, 39-49. doi:10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11392
- Atienza, F. L., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de psicología Universitas Tarraconensis*, 22(1-2), 29-42.
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The family affluence scale as a measure of national wealth: validation of an adolescent self-report measure. *Social Indicators Research*, 78, 473-487. doi: 10.1007/s11205-005-1607-6
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (Eds.) (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, NY: Routledge.

- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and wellbeing among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey* (Vol. 6). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Diekstra, R. F., & Gravesteyn, C. (2008). *Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. Social and emotional education: An international analysis*. Recuperado de <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2015/11/EvaluationBotinEnglish.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82 (1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2014). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 95-104. doi: 10.14349/rlp.v44i3.1154
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M. J., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. doi: 10.15581/004.26.125-147
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40. doi: 10.1989/ejihpe.v3i1.21
- González, R., & Villanueva, L. (2014). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*. Madrid: Pirámide.
- Keogh-Brown, M. R., Bachmann, M. O., Shepstone, L., Hewitt, C., Howe, A., Ramsay, C. R., ... Campbell, M. J. (2007). Contamination in trials of educational interventions. *Health Technology Assessment*, 11(43). doi: 10.3310/hta11430
- Martonell, C., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 69-78. doi:10.1989/ejep.v2i1.18
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L., & González, J. D. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 91-99. doi: 10.17979/reipe.2014.1.1.30
- Monjas, I. (2000). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). Para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE
- Ordóñez, A., Prado-Gascó, V. J., Villanueva, L., & González, R. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de conciencia emocional en población infantil española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48,183-190. doi: 10.1016/j.rlp.2015.09.012
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., & Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19(1), 47-59. doi: 10.1174/113564007780191278
- Trianes, M.V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M., & Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16718201>