



Original

## Promoviendo el éxito escolar mediante una intervención basada en atención plena (*mindfulness*) en Educación Infantil: Programa *Mindkinder*

Alfonso Moreno-Gómez, Pablo Luna, y Javier Cejudo\*

Universidad de Castilla La-Mancha, Ciudad Real, España

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 25 de julio de 2019

Aceptado el 18 de diciembre de 2019

On-line el 18 de enero de 2020

#### Palabras clave:

Atención plena

Educación Infantil

Adaptación escolar

Problemas conductuales

Éxito escolar

### R E S U M E N

El presente estudio tiene como finalidad evaluar la eficacia del programa *Mindkinder* basado en atención plena (*mindfulness*) sobre la adaptación escolar, los problemas conductuales escolares y los resultados escolares en alumnado de Educación Infantil. Se utiliza un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-posttest con grupo de control. Los participantes en el estudio son 118 alumnos y alumnas (el 55.2% eran niñas y el 44.8% eran niños). El alumnado tiene de 5 a 6 años ( $M = 5.69$ ,  $DT = 0.37$ ). El programa se implementa durante las horas lectivas. Los resultados muestran que el programa estimula en los grupos experimentales una mejora significativa en algunas variables de adaptación escolar, problemas conductuales escolares y resultados escolares. Estos resultados sugieren que los programas de atención plena pueden ser eficaces en la promoción de la adaptación escolar y mejora de los resultados escolares en la infancia. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos y se realizan recomendaciones para futuras investigaciones.

© 2019 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

### Promoting school success through mindfulness-based interventions in elementary education: *Mindkinder* program

#### A B S T R A C T

The aim of this study is to assess the effectiveness of the mindfulness *Mindkinder*-based programme on school adjustment, school behavioural problems and school outcomes in elementary education students. A quasi-experimental design of repeated pretest-posttest measures with control group is used. The participants in the study were 118 students (55.2% were girls and 44.8% were boys). The age of children ranged from 5 to 6 years ( $M = 5.69$ ,  $SD = 0.37$ ). The programme is implemented during school time. The results show that the program promoted in the experimental groups some significant improvement in school adjustment variables, school behavioural problems and school outcomes. These results suggest that mindfulness programmes can be effective in promoting school adjustment and improving school outcomes in childhood. The implications of these findings are discussed and recommendations are formulated for future research.

© 2019 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

### Introducción

La atención plena, definida como un estado de aceptación, reflexión y meditación en el cual uno está consciente y atento (Brown

y Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1994), implica un proceso de atención y conciencia activa con la experiencia del momento presente (Brown, Ryan, y Creswell, 2007). Del mismo modo, se plantean dos momentos importantes dentro de la atención plena: mantenimiento de la experiencia inmediata (autorregulación de la atención) y mantenimiento personal orientado hacia una actitud de curiosidad, apertura y aceptación (atención activa) (Bishop et al., 2004). En este sentido, los elementos esenciales a través de los cuales actúa dicho

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [manueljavier.cejudo@uclm.es](mailto:manueljavier.cejudo@uclm.es) (J. Cejudo).

constructo son: la autorregulación de la atención, la gestión emocional, la percepción y conocimiento corporal y la apertura y cambio de uno mismo (Hölzel et al., 2011).

En las últimas décadas, la atención plena está adquiriendo una exponencial relevancia en la investigación (Bakosh, Tobias Mortlock, Querstret, y Morison, 2018; Klingbeil et al., 2017). Además, algunos autores destacan el potencial de la atención plena y su capacidad para aumentar la conciencia y atención en el contexto educativo (Bakosh, Snow, Houlihan, y Barbosa-Leiker, 2015; Brown et al., 2007; Felver, Celis-de Hoyos, Tezanos, y Singh, 2016). Un funcionamiento emocional, social y cognitivo saludable y equilibrado en el contexto educativo requiere intervenciones de autorregulación socioemocional (Flook, Goldberg, Pinger, y Davidson, 2015), que incidan positivamente en el aprendizaje (Barkley, 2001). La atención y el funcionamiento ejecutivo ejercen un papel relevante en dicha autorregulación, siendo medidores fundamentales del éxito escolar, prediciendo el rendimiento académico más allá de los niveles generales de inteligencia (Blair y Razza, 2007; Razza, Bergen-Cico, y Raymond, 2015).

Las intervenciones basadas en atención plena (IBAP: *Intervenciones basadas en atención plena*) y concretamente en el ámbito educativo (IBAPE: *Intervenciones basadas en atención plena en el ámbito educativo*) (López-González, Herrero-Fernández, Amutio, Santamaría, y van Gordon, 2019) están adquiriendo una gran relevancia en la investigación en el contexto escolar (Bakosh et al., 2015; Felver et al., 2016; Klingbeil et al., 2017). Estas intervenciones, durante las primeras etapas de la vida, surgen para dotar a los más jóvenes de habilidades para gestionar el estrés y mejorar sus habilidades socioemocionales, cognitivas y comportamentales (Felver et al., 2016). Además, la autorregulación atencional y afectiva en la infancia predice el bienestar y el nivel educativo hasta la edad adulta (Moffitt et al., 2011). Autores como Zenner, Herrnleben-Kurz, y Walach (2014) exponen en su metaanálisis que las IBAP implementadas en la infancia suponen un aumento de sus funciones ejecutivas (atención y autocontrol) así como de sus habilidades socioemocionales (resiliencia y disminución de comportamiento disruptivo).

Sin embargo, para promover la calidad de estas intervenciones es necesario seguir una serie de recomendaciones (Felver et al., 2016): (1) uso de estudios de asignación aleatoria a las condiciones experimental y control; (2) explicación del contexto socioeconómico de los participantes; (3) la identificación de los componentes nucleares de la IBAP; (4) una estimación de la cantidad y calidad de la preparación necesaria para desarrollar la IBAP; (5) el uso de técnicas multiinformativas y multimétodo; (6) el mantenimiento de un registro del rendimiento académico de los participantes; y (7) la recopilación de datos de seguimiento. Gueldner y Feuerborn (2016) añaden que es necesario que el desarrollo de las IBAP se realice en el aula y con un horario establecido (p. ej., Napoli, Krech, y Holley, 2005; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010) además de la inclusión de materiales de apoyo audiovisuales como audioguías (Bakosh et al., 2018). Por otro lado, algunos autores recomiendan evaluar las percepciones de los participantes sobre la intervención, así como el contexto social más amplio en el que se desarrollan las IBAP para garantizar su validez social (López-González et al., 2019).

Los programas de atención plena implementados con adultos están siendo adaptados con éxito en el ámbito educativo para su uso en la adolescencia y en la infancia (Saltzman y Goldin, 2010). Las intervenciones IBAP se ajustan perfectamente a dicho entorno educativo optimizando su clima escolar (Felver et al., 2016; Lombas et al., 2019). Asimismo, estas prácticas favorecen en el alumnado un impacto positivo en variables de origen emocional, psicosocial y cognitivo (González-Mesa y Amigo-Vázquez, 2018). En esta línea, la implementación de IBAP sobre adolescentes (Zoogman, Goldberg, Hoyt, y Miller, 2014) muestran mejoras y beneficios positivos en variables como: bienestar psicológico (Lombas et al., 2019); clima

de aula y agresión escolar (Lombas et al., 2019); funciones ejecutivas relacionadas con la inhibición y atención (Terjestam, Bengtsson, y Jansson, 2016); procesamiento cognitivo (Beauchemin, Hutchins, y Patterson, 2008) y rendimiento académico (Bakosh et al., 2015).

Por otro lado, la implementación de las IBAP también confirman un impacto positivo en alumnado de Educación Primaria en variables psicológicas, tales como: regulación y control emocional (Schonert-Reichl et al., 2015); bienestar psicológico (Crescentini, Capurso, Furlan, y Fabbro, 2016) y optimismo (Schonert-Reichl et al., 2015); capacidad de autocontrol (Zoogman et al., 2014); funciones ejecutivas como la atención (Schonert-Reichl et al., 2015; Tarrasch, Margalit-Shalom, y Berger, 2017), inhibición y flexibilidad cognitiva (Schonert-Reichl et al., 2015), memoria de trabajo (Schonert-Reichl et al., 2015), memoria verbal y auditiva y concentración (Ricarte, Ros, Latorre, y Beltrán, 2015). Asimismo, en línea con el presente estudio, las IBAP también muestran evidencias en las variables educativas como el rendimiento académico en relación con logros escolares (Tarrasch et al., 2017); y en las calificaciones de las asignaturas curriculares (Schonert-Reichl et al., 2015). En definitiva, la activación y capacidad para la conciencia y atención activa puede servir como un impulsor potencial para el éxito educativo (Bakosh et al., 2018).

Sin embargo, son escasas las intervenciones IBAP desarrolladas y evaluadas con alumnado de Educación Infantil (3 a 6 años), a pesar de la relevancia de esta etapa en el desarrollo general de los individuos y en la adquisición de habilidades de atención en particular (Sampaio-de-Carvalho, Marques-Pinto, y Marôco, 2017; Tang, Hölzel, y Posner, 2015). Bakosh et al. (2018) destacan que las IBAP en edades tempranas y con un enfoque más centrado en la atención/concentración puede ser más efectivo que en etapas escolares posteriores. En este sentido, la aplicación con éxito de las IBAP durante los primeros años de escolarización reporta mejoras en: competencia y regulación socioemocional (Flook et al., 2015); control y capacidades de atención (Lim y Qu, 2017; Poehlmann-Tynan et al., 2016; Sampaio-de-Carvalho et al., 2017; Tang et al., 2015); empatía y relaciones sociales (Flook et al., 2010); funciones ejecutivas (Razza et al., 2015) relacionadas con la flexibilidad cognitiva (Flook et al., 2015), memoria de trabajo y planificación de trabajo (Thierry, Bryant, Nobles, y Norris, 2016). Por otro lado, varios estudios también confirman beneficios en variables educativas como mejoras en el resultado académico (Flook et al., 2015; Thierry et al., 2016).

En este sentido, una experiencia interesante en alumnado de Educación Infantil es la implementación y evaluación del programa *Mindkinder* (Moreno-Gómez y Cejudo, 2019). El programa *Mindkinder* se diseña como una intervención psicoeducativa colectiva desde el enfoque sugerido por Feagans-Gould, Dariotis, Greenberg, y Mendelson (2016). Está estructurado en cuatro bloques de contenido: (a) meditaciones audioguiadas; (b) visualizaciones; (c) utilización de mandalas; y (d) expresión corporal. Los resultados obtenidos evidencian una mejora en ajuste psicosocial específicamente en los indicadores de problemas externalizantes, concretamente en disminución de conductas hiperactivas y agresivas; y problemas internalizantes, específicamente disminución en ansiedad; descenso significativo de los problemas académicos y en general una reducción significativa de los problemas de comportamiento (Moreno-Gómez y Cejudo, 2019). Además, los resultados muestran mejoras en el índice global de madurez neuropsicológica, concretamente en la percepción visual, desarrollo no verbal y atención (Moreno-Gómez y Cejudo, 2019).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el objetivo del presente estudio es evaluar el impacto del programa basado en *mindfulness* «*Mindkinder*» en alumnado de Educación Infantil sobre las siguientes variables: (1) adaptación escolar; (2) problemas conductuales escolares; y (3) resultados académicos. Las hipótesis se centran en que dicho programa (*Mindkinder*) mejorará en

los participantes la adaptación escolar (Hipótesis 1), los problemas conductuales escolares (Hipótesis 2) y los resultados escolares (Hipótesis 3).

## Método

### Participantes

La muestra se ha obtenido a través de un método de muestreo incidental no probabilístico y está compuesta por 118 estudiantes de Educación Infantil (EI) con edades comprendidas entre los 5 y 6 años de edad ( $M=5.69$ ,  $DT=0.37$ ). El alumnado es asignado aleatoriamente al grupo experimental ( $n=76$ , 66.6%) o al grupo control ( $n=38$ , 33.4%). En cuanto a la distribución por sexo, 51 (44.8%) son niños y 63 (55.2%) son niñas. Las diferencias de edad en las dos condiciones (grupo experimental y grupo control) no son significativas,  $\chi^2=1.04$ ,  $p>.05$ . Del mismo modo, las diferencias en función del sexo en ambas condiciones (grupo experimental y grupo control) no son significativas,  $\chi^2=1.12$ ,  $p>.05$  (ver [Tabla 1](#)).

Los criterios para la inclusión ( $n=114$ ) en el estudio son: (a) la asistencia regular a la escuela y (b) el consentimiento informado por escrito de la familia (o tutor/a legal). Los criterios de exclusión ( $n=4$ ) son: (a) alumnado con más de un 30% de absentismo escolar y (b) no obtener el consentimiento informado por escrito de la familia (o tutor/a legal). La muestra pertenece a un centro educativo de titularidad concertada situado en un entorno urbano, con un nivel socioeconómico medio. En cuanto al profesorado participante en el estudio, el grupo experimental está formado por cuatro maestras y el grupo control por dos maestras. Todas las maestras son de Educación Infantil.

### Instrumentos

En el presente estudio se utilizan instrumentos con adecuadas evidencias de consistencia interna (ver [Tabla 2](#)). Todos los instrumentos son cumplimentados por el profesorado.

Para evaluar la variable adaptación escolar se utiliza el *Sistema de Evaluación de Conducta para Niños*, segunda edición (BASC-2;

[Reynolds y Kamphaus, 2004](#)), que evalúa la adaptación socioescolar del alumnado. En concreto, se utiliza el cuestionario de valoración para tutores (BASC-T2), que consta de 149 ítems que describen conductas que pueden observarse en el alumnado. Los ítems se presentan en una escala formato tipo Likert de cuatro puntos (a = nunca, b = alguna vez, c = frecuentemente, y d = casi siempre). Las instrucciones solicitan al tutor la elección de la respuesta que mejor describa cómo se ha comportado el alumnado durante los últimos seis meses. El BASC-T2 informa sobre cinco escalas globales o índices compuestos. En el presente estudio solo se utiliza la *escala de problemas escolares* (PE). Dicha escala que consta de 25 ítems se calcula a partir de la agrupación de varias escalas simples (subescalas): *problemas de atención* (16 ítems) y *problemas de aprendizaje* (9 ítems).

Para evaluar los problemas conductuales escolares se utiliza el SPECI «*Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil*» ([Garaigordobil y Maganto, 2014](#)), que se desarrolla para identificar conductas problemáticas en la temprana infancia. Su estructura tiene dos subescalas: *problemas internalizantes* (6 ítems) y *problemas externalizantes* (4 ítems). Consta de 10 ítems. Cada categoría problema conductual se valora con una escala tipo Likert de 0 a 2 en función de la intensidad (nada, bastante, mucho). En el presente estudio se ha utilizado solo la *subescala de problemas externalizantes* debido a su relación con el contexto escolar. Esta subescala que se centra en problemas conductuales escolares está compuesta por las siguientes dimensiones: *conductas perturbadoras*, *falta de atención* y *síntomas de hiperactividad*, *problemas de rendimiento académico* y *conducta violenta*.

En cuanto a los resultados escolares, se obtienen mediante la calificación promedio del expediente del alumnado participante en cada una de las áreas de Educación Infantil con una rúbrica siguiendo los criterios de evaluación establecidos en cada una de las unidades didácticas: (1) *conocimiento de sí mismo y autonomía personal*; (2) *conocimiento del entorno*; (3) *lenguajes: comunicación y representación*. Esta calificación promedio del expediente del alumnado se calcula a partir de los resultados globales de la primera evaluación (pretest) y los obtenidos en la tercera evaluación (postest). Los resultados escolares se operacionalizan mediante escala tipo Likert de 1 a 6 (1 = no conseguido, 6 = totalmente conseguido).

**Tabla 1**

Descripción de la muestra

		Grupo experimental		Grupo control	
		n	%	n	%
Sexo	Niños	33	43.42	16	42.11
	Niñas	43	56.58	22	57.89
Edad	5 años	55	72.37	27	71.05
	6 años	21	27.53	11	28.95

Nota. Experimental  $n=76$ ; Control  $n=38$ .

**Tabla 2**

Evidencias de fiabilidad

	$\alpha$	FC	VME	$\omega$
<i>BASC-T2</i>				
Subescala problemas escolares	.87	.86	.658	.90
Problemas de atención	.80	.79	.528	.88
Problemas de aprendizaje	.82	.82	.581	.81
<i>SPECI</i>				
Subescala problemas externalizantes	.91	.87	.762	.92
Atención-Hiperactividad	.79	.77	.555	.84
Conducta perturbadora	.80	.79	.610	.81
Dificultades en rendimiento académico	.88	.84	.598	.79
Conducta violenta	.82	.78	.609	.80

Nota.  $\alpha$ : Alfa de Cronbach; BASC-T2: Sistema de Evaluación de Conducta para Niños, segunda edición;  $\omega$ : Índice Omega de McDonald; FC: Fiabilidad Compuesta; SPECI: Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil; VME: Varianza Media Extraída.

**Tabla 3**  
Sesiones de interiorización de rutinas de atención plena

Sesiones	Tiempo	Actividad	Tiempo	Actividad
Día 1	9:15-9:30	Meditación	15:10-15:25	Visualización
Día 2	9:15-9:30	Meditación	15:10-15:25	Atención plena
Día 3	9:15-9:30	Meditación	15:10-15:25	Conciencia corporal

**Tabla 4**  
Secuenciación de contenidos, temática y sesiones en el programa *Mindkinder*

Boques de contenido	Sesiones	Temática/Actividad	Aprendizaje
Meditación y atención plena (audioguía)	3	Introducción	- Preparación de rutinas posturales de meditación/atención plena
	10	Respiración y relajación	- Estrategias de autorregulación para la concentración y relajación con respiración
	10	Mi cuerpo y yo	- Higiene postural y concienciación de las diferentes partes corporales
	10	Mis pensamientos	- Diferenciación y conocimiento de los sentimientos y de los pensamientos
	10	¿Cómo me siento?	- Identificación y denominación los sentimientos - Desarrollo de la atención como recurso positivo para gestionar sentimientos negativos
Visualización	10	Contemplación	- Interiorización y concentración en actitudes positivas y afables
	20	Creatividad e imaginación	- Dinamización de la atención y escucha hacia el pensamiento creativo, la imaginación
Mandalas	20	Atención plena	- Optimización de la concentración; mejora de las capacidades motoras finas, normas de convivencia (respeto y solidaridad)
Conciencia corporal	20	Expresión corporal	- Interacción social; interdependencia positiva; conocimiento corporal y promoción de la calma

### Procedimiento

La investigación sigue un diseño cuasiexperimental con medidas repetidas pretest-postest con grupo control. El proyecto de investigación, de conformidad con la Declaración de Helsinki sobre la experimentación humana, se ha llevado a cabo siguiendo los postulados del Código ético de la Universidad. Se requiere formalmente autorización para la implementación del programa al Equipo Directivo, Consejo Escolar y Claustro del centro participante. Asimismo, se solicita el consentimiento informado a los representantes legales del alumnado y se cumple con todos los estándares éticos: consentimiento informado escrito; derecho a la información, protección de datos personales y confidencialidad e inclusión educativa (no discriminación).

### Programa de intervención

En primer lugar, antes de la implementación del programa se aplican unas sesiones de interiorización e iniciación de rutinas de atención plena (ver [Tabla 3](#)). Esta autonomía facilita una mayor eficacia en la consecución de actividades posteriores que serán de mayor complejidad (atendiendo a las edades del alumnado participante) ([Zabalza, 1996](#)).

El programa *Mindkinder* ([Moreno-Gómez y Cejudo, 2019](#)) es implementado en un entorno educativo durante el horario lectivo por las tutoras de cada uno de los grupos (optimizando su validez ecológica). El equipo docente desarrolla en el centro escolar el programa, con periodicidad semanal y con el apoyo de un instructor experto y externo ([Greenberg y Harris, 2012](#); [Meiklejohn et al., 2012](#)). En este sentido, la intervención (ver [Tabla 4](#)) se organiza a través de cuatro componentes: (1) meditaciones audioguiadas acorde con los trabajos de [Bakosh et al. \(2015\)](#); [Bakosh et al. \(2018\)](#) y [Kabat-Zinn \(2003\)](#); (2) visualizaciones, utilizando la imaginación y capacidad de visualización abstracta del alumnado ([Guedner y Feuerborn, 2016](#)); (3) desarrollo de dinámicas pedagógicas y de concentración con mandalas ([Carsley, Heath, y Fajnerova, 2015](#)); y (4) expresión corporal: actividades de conciencia corporal del alumnado de forma individual y grupal ([Poehlmann-Tynan et al., 2016](#)).

El programa *Mindkinder* tiene una duración de seis meses ([Moreno-Gómez y Cejudo, 2019](#)), siguiendo las indicaciones procedimentales de las actividades que incluye el programa ([Garaigordobil, 2000](#)). Asimismo, dicha intervención mantiene constante los siguientes requisitos durante su implementación: (a) consistencia entre sesiones: el programa incluye seis sesiones semanales de 15 minutos cada una (144 sesiones); (b) consistencia temporal: las sesiones se programan a la misma hora cada semana y se llevan a cabo en el mismo lugar; (c) consistencia docente: las intervenciones siempre son dirigidas por una maestra de Educación Infantil con la asistencia de un instructor experto externo; y (d) consistencia organizativa y estructural (para cada sesión).

Las sesiones se aplican al inicio de las clases en distintos turnos (primera hora de la mañana y tarde). Las sesiones de los grupos experimentales son dirigidas por cuatro tutoras de los grupos-aulas de Educación Infantil con el apoyo de recursos digitales (audioguía con todos los elementos para desarrollar las sesiones) y un asesor externo del equipo de investigación. El asesor externo cuenta con un bagaje profesional de 15 años de formación del profesorado en IBAP (docentes especialistas y tutores). En línea con otras investigaciones ([Bakosh et al., 2015, 2018](#)) se realiza un curso de formación para las tutoras sobre técnicas de atención plena y recomendaciones para implementar el programa. Este curso de formación se desarrolla en cuatro semanas con una duración total de 12 horas. El curso es impartido por el equipo investigador coordinado por el asesor externo. Posteriormente al desarrollo del programa *Mindkinder* y debido al interés e implicación de las familias del alumnado participante, se diseña y lleva a cabo un curso de formación en el contexto de una escuela de padres y madres. Los contenidos se centran en el aprendizaje de técnicas de atención plena para su uso en el ámbito familiar.

### Análisis de datos

Los datos son analizados con el paquete estadístico SPSS 24.0 (IBM®, 2016). En primer lugar, se procede a analizar la homogeneidad de la muestra a través de los análisis multivariantes de varianza (MANOVA) en las medidas pretest de las variables dependientes. En segundo lugar, para determinar el efecto del programa se realizan análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y de varianza

**Tabla 5**  
Medias y desviaciones típicas de las fases pretest y postest en los grupos experimental y control; análisis de varianza (ANOVA); análisis de covarianza (ANCOVA) y eta cuadrado parcial ( $\eta^2$ ) en las variables: adaptación escolar, problemas conductuales escolares y resultados académicos

	Pretest				AVAR			Postest				ANCOVA		
	Experimental		Control		F	p	$\eta^2$	Experimental		Control		F	p	$\eta^2$
	M	DT	M	DT				M	DT	M	DT			
<i>Adaptación escolar</i>														
Problemas escolares	112.17	27.02	111.28	21.01	.532	.246	.004	110.76	24.18	116.19	21.08	2.437	.010	.082
Problemas de atención	10.98	6.27	9.84	4.58	1.741	.873	.001	9.93	4.94	9.91	4.28	1.987	.014	.053
Problemas de aprendizaje	10.78	7.24	8.00	4.91	1.543	.741	.002	9.14	7.08	8.13	4.58	2.814	.011	.041
<i>Problemas conductuales escolares</i>														
Problemas externalizantes	.33	.92	.35	.90	.734	.777	.003	.31	.91	.36	.87	.268	.435	.004
Atención-Hiperactividad	.13	.32	.12	.38	.842	.241	.002	.10	.28	.13	.31	1.573	.034	.072
Conducta perturbadora	.09	.36	.10	.31	.984	.325	.003	.10	.39	.11	.32	.426	.987	.003
Conducta violenta	.07	.24	.08	.23	.214	.211	.004	.07	.28	.09	.24	.714	.445	.003
<i>Resultados escolares</i>														
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	4.18	.68	3.99	.19	1.996	.162	.026	4.87	.61	4.34	.76	9.073	.004	.109
Conocimiento del entorno	5.09	.26	5.01	.24	1.637	.205	.021	5.57	.39	5.53	.31	.922	.153	.006
Lenguajes: comunicación y representación	4.60	.84	4.61	.26	.436	.218	.017	5.43	.66	5.42	.36	.569	.187	.002

Nota. DT: desviación típica; M: medias;  $\eta^2$ : tamaño del efecto (Eta Cuadrado Parcial).

(ANOVA) con cada una de las puntuaciones obtenidas en los instrumentos utilizados en la fase pretest. En tercer lugar, se llevan a cabo análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y un análisis multivariante de la covarianza (ANCOVA) para valorar el impacto del programa. Las variables dependientes del estudio son los valores de las variables en el postest, mientras que las covariables son los valores de las variables, pero en el pretest. Finalmente, se llevan a cabo análisis descriptivos y de covarianza (ANCOVA) de las puntuaciones postest, con la finalidad de analizar el impacto del programa en cada una de las variables. Para finalizar, se analiza el tamaño del efecto (Eta Cuadrado Parcial:  $\eta^2$ ) (*despreciable*  $0 \leq \eta^2 \leq .009$ ; *bajo*  $.01 \leq \eta^2 \leq .089$ ; *medio*  $.09 \leq \eta^2 \leq .249$ ; *grande*  $\eta^2 \geq .25$ ) según los criterios expuestos por [Tabachnick y Fidell \(2007\)](#).

## Resultados

Los resultados de los efectos del programa en las variables estudiadas se presentan en la [Tabla 5](#).

### Efectos del programa

Los resultados de MANOVA, antes de la intervención, no revelan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control, Wilks' Lambda,  $\Lambda = .571$ ,  $F(5, 108) = .739$ ,  $p = .333$ , con un tamaño del efecto pequeño ( $\eta^2 = .062$ ,  $r = .11$ ). Los resultados del MANCOVA muestran diferencias significativas entre el grupo experimental y el control, Wilks' Lambda,  $\Lambda = .899$ ,  $F(5, 108) = 5.295$ ,  $p = .003$ , con un tamaño medio del efecto ( $\eta^2 = .267$ ,  $r = .32$ ).

### Efectos en adaptación escolar

Los resultados de los ANOVA en la fase pretest ([Tabla 5](#)) sugieren que no existen diferencias significativas entre grupo experimental y control. Tras realizar los ANCOVA en la fase postest ([Tabla 5](#)), los resultados confirman una disminución significativa a favor del grupo experimental en: *problemas escolares globales*, con un tamaño del efecto medio ( $\eta^2 = .094$ ); *problemas de atención*, con un tamaño del efecto bajo ( $\eta^2 = .053$ ) y *problemas de aprendizaje*, con un tamaño del efecto bajo ( $\eta^2 = .041$ ).

### Efectos en problemas conductuales escolares (problemas externalizantes)

Los resultados de los ANOVA en la fase pretest ([Tabla 5](#)) evidencian que no existen diferencias significativas entre grupo experimental y control. Tras realizar los ANCOVA en la fase postest ([Tabla 5](#)), los resultados muestran una disminución significativa a favor del grupo experimental en: *problemas de atención e hiperactividad*, con un tamaño del efecto bajo ( $\eta^2 = .072$ ) y *dificultades en rendimiento académico*, con un tamaño del efecto bajo ( $\eta^2 = .081$ ).

### Efectos en resultados escolares

Los resultados de los ANOVA en la fase pretest ([Tabla 5](#)) corroboran que antes de iniciar el programa no hay diferencias significativas entre el grupo experimental y el control. Por otro lado, los resultados de los ANCOVA en la fase postest ([Tabla 5](#)) evidencian mejoras significativas, a favor del grupo experimental en el área de *conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, con un tamaño del efecto medio ( $\eta^2 = .109$ ).

## Discusión

El presente estudio evalúa en el alumnado de Educación Infantil (4-6 años) de un centro escolar los efectos del programa basado en *mindfulness* «*Mindkinder*» sobre las variables adaptación escolar, problemas conductuales escolares (problemas externalizantes) y resultados escolares.

Los resultados muestran mejoras estadísticamente significativas entre el alumnado que participa en el programa *Mindkinder* en comparación con el alumnado que no participa. Los efectos del programa *Mindkinder* pueden resumirse en: (1) mejora significativa en la adaptación escolar; (2) mejora significativa en algunos indicadores de los problemas conductuales escolares (problemas externalizantes); (3) aumento significativo en la calificación promedio del área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Sin embargo, en cuanto a los problemas conductuales escolares, no se confirman descensos significativos en problemas conductuales escolares o problemas externalizantes: conducta perturbadora y conducta violenta. Asimismo, en relación con los resultados escolares no se obtienen mejoras significativas en el área de conocimiento del entorno y en el área de lenguajes: comunicación y representación.

En primer lugar, los resultados evidencian mejoras en adaptación escolar. Por tanto, se confirma la Hipótesis 1. Los hallazgos son consistentes con los encontrados en otros estudios que demuestran la eficacia de las IBAP para mejorar la adaptación escolar en alumnado de Educación Infantil (3 a 6 años) (Lim y Qu, 2017; Moreno-Gómez y Cejudo, 2019; Poehlmann-Tynan et al., 2016; Razza et al., 2015; Sampaio-de-Carvalho et al., 2017; Tang et al., 2015). En este sentido, el tamaño del efecto de las subescalas (problemas de atención y problemas de aprendizaje) es bajo; sin embargo, el tamaño del efecto de la escala global o índice compuesto (problemas escolares) es medio. Del mismo modo, los resultados apuntan en la misma dirección que los obtenidos con alumnado de Educación Primaria (Beauchheim et al., 2008; Ricarte et al., 2015; Schonert-Reichl et al., 2015; Tarrasch et al., 2017; Terjestam et al., 2016; Zenner et al., 2014). Es probable que esta similitud entre los resultados obtenidos en Educación Infantil y Educación Primaria pueda deberse al impacto positivo de las IBAP en el desarrollo social y emocional en el alumnado y, por tanto, facilite los procesos de adaptación escolar (Flook et al., 2015).

En cuanto a los problemas conductuales escolares o problemas externalizantes, los resultados muestran mejoras en algunos indicadores. Por tanto, se confirma parcialmente la Hipótesis 2. Estos hallazgos son congruentes con los hallados con alumnado de Educación Infantil (Flook et al., 2010; Flook et al., 2015; Moreno-Gómez y Cejudo, 2019; Poehlmann-Tynan et al., 2016; Razza et al., 2015; Zenner et al., 2014). No obstante, es necesario resaltar que el tamaño del efecto obtenido es bajo, aunque en consonancia con los hallados en estudios similares (Moreno-Gómez y Cejudo, 2019; Poehlmann-Tynan et al., 2016). Una posible explicación puede ser que la implementación del programa *Mindkinder*, y su aplicación efectiva de las técnicas de atención plena aprendidas, mejoran el autocontrol (Lim y Qu, 2017; Poehlmann-Tynan et al., 2016; Sampaio-de-Carvalho et al., 2017; Tang et al., 2015) y la autorregulación en el contexto escolar (Razza et al., 2015), disminuyendo la hiperactividad, el déficit de atención y problemas académicos, lo que en última instancia conduce a una disminución de las conductas problemáticas de los niños en el contexto escolar (Moreno-Gómez y Cejudo, 2019), de acuerdo con diversos autores que afirman que las IBAP en el contexto escolar pueden reducir una variedad de problemas conductuales en estudiantes (Davis, 2012; Felver et al., 2016; Renshaw, 2012; Renshaw, Bolognino, Fletcher, y Long, 2015; Renshaw y O'Malley, 2014).

En relación con los resultados escolares, los hallazgos confirman una mejora en el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, con un tamaño del efecto medio, en línea con los obtenidos en alumnado de Educación Infantil (Flook et al., 2015; Thierry et al., 2016). En congruencia con algunos autores (p. ej., Beauchheim et al., 2008; Moreno-Gómez y Cejudo, 2019; Razza et al., 2015), es probable que exista un impacto positivo de las IBAP en el desarrollo cognitivo, impulsando beneficios en el logro escolar o rendimiento académico en edades tempranas (4-6 años). Otra posible explicación de estos resultados se centra en la estrecha relación entre los objetivos nucleares de las IBAP, y concretamente del programa *Mindkinder*, y los objetivos y contenidos curriculares de esta área, que están relacionados con la construcción gradual del autoconcepto y la autoestima. Además, se centra en competencias intrapersonales, como el reconocimiento de sus propias emociones, la autorregulación emocional y conductual o el fomento del bienestar emocional. Estas habilidades de autorregulación se reconocen cada vez más como variables que inciden en el éxito escolar (Flook et al., 2015).

La presente investigación tiene algunas limitaciones. En primer lugar, es necesario realizar una evaluación inicial que garantice la validez social y aceptación del programa por parte del alumnado y profesorado (López-González et al., 2019), así como una evaluación de seguimiento para evaluar más rigurosamente los efectos del

programa. En segundo lugar, los resultados se centran únicamente en las percepciones del profesorado sobre el comportamiento del alumnado (BASC-T2 y SPECI), por lo cual, es necesario recoger las observaciones en el entorno familiar. En tercer lugar, el presente estudio está limitado por el tamaño relativamente pequeño de la muestra y la dificultad de contar con muestras equivalentes entre los grupos experimental y control. Se necesitan muestras más grandes y equivalentes que permitan generalizar los resultados. En cuarto lugar, es necesario profundizar en la práctica del profesorado, con el fin de asegurar que cuentan con las competencias profesionales genéricas y experienciales particulares, antes de desarrollarse como instructores de *mindfulness* (Arthurson, 2015; Crane et al., 2012; Modrego-Alarcón et al., 2016). Finalmente, es necesario señalar que no se pueden seguir todas las recomendaciones generales para garantizar la calidad de las IBAP (Felver et al., 2016). En este sentido, la evaluación de las IBAP tiene algunas dificultades en el contexto escolar, como, por ejemplo, dificultad en la asignación aleatoria de participantes y uso de condiciones de control activas. La investigación futura podría enfocarse en el efecto del programa *Mindkinder* en otras variables, como clima de aula, relaciones interpersonales o bienestar psicológico.

En conclusión, los resultados de este estudio sugieren que la implementación del programa *Mindkinder* en alumnado de Educación Infantil puede mejorar la adaptación escolar, los problemas conductuales escolares y los resultados escolares. Por otro lado, la presente investigación enriquece la literatura científica existente demostrando que las IBAP pueden ser estrategias de intervención viables y adecuadas para ser desarrolladas en el contexto educativo con la finalidad de contribuir al desarrollo integral de la personalidad del alumnado (Felver et al., 2016).

## Referencias

- Arthurson, K. (2015). Teaching mindfulness to year sevens as part of health and personal development. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 27-40.
- Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., y Barbosa-Leiker, C. (2015). Maximizing mindful learning: An innovative mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 7(1), 59-67. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-015-0387-6>
- Bakosh, L. S., Tobias Mortlock, J. M., Querstret, D., y Morison, L. (2018). Audio-guided mindfulness training in schools and its effect on academic attainment: Contributing to theory and practice. *Learning and Instruction*, 58, 34-41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.012>
- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11(1), 1-29. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009085417776>
- Beauchheim, J., Hutchins, T., y Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-35. <http://dx.doi.org/10.1177/1533210107311624>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L. E., Anderson, N., y Carmody, J. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology*, 11(3), 230-241. <http://dx.doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Blair, C., y Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Brown, K. W., y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., y Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237. <http://dx.doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Carsley, D., Heath, N. L., y Fajnerova, S. (2015). Effectiveness of a classroom mindfulness coloring activity for test anxiety in children. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 239-255. <http://dx.doi.org/10.1080/15377903.2015.1056925>
- Crane, R. S., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Hastings, P. R., Cooper, L., y Fennell, M. J. V. (2012). Competence in teaching mindfulness-based courses: Concepts, development and assessment. *Mindfulness*, 3(1), 76-84. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-011-0073-2>
- Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S., y Fabbro, F. (2016). Mindfulness-oriented meditation for primary school children: Effects on attention and psychological wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 7(805), 1-12. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00805>

- Davis, T. S. (2012). Mindfulness-based approaches and their potential for educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*, 28(1), 31–46. <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2011.639348>
- Feagans-Gould, L., Dariotis, J. K., Greenberg, M. T., y Mendelson, T. (2016). Assessing fidelity of implementation (FOI) for school-based mindfulness and yoga interventions: A systematic review. *Mindfulness*, 7(1), 5–33. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-015-0395-6>
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., y Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34–45. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., y Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038256>
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., y . . . Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95. <http://dx.doi.org/10.1080/1537900903379125>
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes: Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2014). SPECI. Screening for children's emotional and behavioral problems: Description and psychometric data. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 319–328. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.618>
- González-Mesa, G., y Amigo-Vázquez, I. (2018). Effects of mindfulness in the field of education: A systematic review. *Journal of Psychology and Education*, 13(1), 73–91. <http://dx.doi.org/10.23923/rpye2018.01.159>
- Greenberg, M. T., y Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161–166. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x>
- Guedner, B. A., y Feuerborn, L. L. (2016). Integrating mindfulness-based practice's into social and emotional learning: A case application. *Mindfulness*, 7(1), 164–175. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-015-0423-6>
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., y Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537–559. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Mindfulness meditation for everyday life*. New York, NY: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <http://dx.doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. B., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., y . . . Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology*, 63, 77–103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.006>
- Lim, X., y Qu, L. (2017). The effect of single-session mindfulness training on preschool children's attentional control. *Mindfulness*, 8(2), 300–310. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-016-0600-2>
- Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Arguís-Rey, R., Hernández-Paniello, S., Valdivia-Salas, S., y Martín-Albo, J. (2019). Impact of the happy classrooms programme on psychological well-being, school aggression, and classroom climate. *Mindfulness*, 10(8), 1642–1660. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-019-01132-8>
- López-González, L., Herrero-Fernández, D., Amutio, A., Santamaría, T., y van Gordon, W. (2019). Validation of a scale for assessing social validity in mindfulness-based educational programs. *Mindfulness*, 10(9), 1870–1882. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-019-01138-2>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., y . . . Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Modrego-Alarcón, M., Martínez-Val, L., López-Montoyo, A., Borao, L., Margolles, R., y García-Campayo, J. (2016). Mindfulness in educational settings: Teachers who learn and teachers who teach mindfulness. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30.3), 31–46.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., y . . . Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Moreno-Gómez, A. J., y Cejudo, J. (2019). Effectiveness of a mindfulness-based social-emotional learning program on psychosocial adjustment and neuropsychological maturity in kindergarten children. *Mindfulness*, 10(1), 111–121. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-018-0956-6>
- Napoli, M., Krech, P. R., y Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99–125. [http://dx.doi.org/10.1300/J370v21n01\\_05](http://dx.doi.org/10.1300/J370v21n01_05)
- Poehlmann-Tynan, J., Vigna, A. B., Weymotuh, L. A., Gerstein, E. D., Burnson, C., Zabransky, M., y . . . Zahn-Waxler, C. (2016). A pilot study of contemplative practices with economically disadvantaged preschoolers: children's empathic and self-regulatory behaviors. *Mindfulness*, 7(1), 46–58. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-015-0426-3>
- Razza, R. A., Bergen-Cico, D., y Raymond, K. (2015). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 372–385. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9847-6>
- Renshaw, T. L. (2012). Mindfulness-based practices for crisis prevention and intervention. En S. E. Brock y S. R. Jimerson (Eds.), *Handbook of school crisis prevention and intervention* (pp. 401–422). Bethesda, MA: National Association of School Psychologists.
- Renshaw, T. L., Bolognino, S. J., Fletcher, S. P., y Long, A. C. J. (2015). Using mindfulness to improve well-being in schools. *NASP Communiqué*, 43(6), 4–8.
- Renshaw, T. L., y O'Malley, M. D. (2014). Cultivating mindfulness in students. En M. J. Furlong, R. Gilman, y E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 245–259). New York, NY: Routledge.
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior assessment system for children* (2nd ed.). Circle Pines, MN: AGS.
- Ricarte, J. J., Ros, L., Latorre, J. M., y Beltrán, M. T. (2015). Mindfulness-based intervention in a rural primary school: Effects on attention, concentration and mood. *International Journal of Cognitive Therapy*, 8(3), 258–270. <http://dx.doi.org/10.1521/ijct.2015.8.03>
- Saltzman, A., y Goldin, P. (2010). Mindfulness-based stress reduction for school age children. En A. Saltzman y P. Goldin (Eds.), *Acceptance and mindfulness treatment for children and adolescents* (pp. 139–156). Oakland, CA: New Harbinger.
- Sampaio-de-Carvalho, J., Marques-Pinto, A., y Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasiexperimental trial. *Mindfulness*, 8(2), 337–350. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>
- Schonert-Reichl, K. S., y Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., y Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038454>
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York, NY: Allyn and Bacon.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., y Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225. <http://dx.doi.org/10.1038/nrn3916>
- Tarrasch, R., Margalit-Shalom, L., y Berger, R. (2017). Enhancing visual perception and motor accuracy among school children through a mindfulness and compassion program. *Frontiers in Psychology*, 8(281) <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00281>
- Terjestam, Y., Bengtsson, H., y Jansson, A. (2016). Cultivating awareness at school Effects on effortful control, peer relations and well-being at school in grades 5, 7, and 8. *School Psychology International*, 37(5), 456–469. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034316658321>
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., y Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Childhood Education, Education and Development*, 27(6), 805–821. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616>
- Zabalza, M. (1996). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, España: Narcea.
- Zenner, C., Herrleben-Kurz, S., y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1–20. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., y Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>