

Efectos del *mindfulness* en preescolares con problemas de comportamiento

Ximena Vélez-Calvo
Belén Tapia Cordero
Yara Andrade Dufo
Carolina Seade-Mejía

Universidad del Azuay- Universidad de Cuenca
xvelez@uazuay.edu.ec

RESUMEN

El *mindfulness* ha demostrado tener consecuencias positivas en la intervención de niños y jóvenes con problemas de comportamiento. Si bien muchos trabajos se han realizado con jóvenes y escolares, es necesario analizar el impacto de esta intervención en niños preescolares. En este trabajo analizamos el efecto que tienen las prácticas de *mindfulness* en las habilidades sociales y comportamiento niños preescolares de cuatro años con problemas de comportamiento. Realizamos un estudio cuasi experimental con 47 niños, 24 en el grupo experimental y 23 en el grupo de control. Aplicamos 15 sesiones de *mindfulness* durante cinco semanas consecutivas. Utilizamos para la evaluación pretest-posttest, la subprueba personal-social de la Batelle y el CBCL. Se pudo observar mejoras estadísticamente significativas en el grupo de intervención para el desempeño social y para el comportamiento. Este es un indicio importante del efecto del *mindfulness* en niños pequeños, quienes podrían beneficiarse de esta respuesta terapéutica.

Palabras clave: : COMPORTAMIENTO, MINDFULNESS, PREESCOLARES, HABILIDADES SOCIALES

ABSTRACT

Effects of mindfulness in preschoolers with behavioral problems

Mindfulness has been shown to have positive consequences in the intervention of children and young people with behavioral problems. Although many works have been carried out with young people and school children, it is necessary to analyze the impact of this intervention on preschool children. In this work we analyze the effect that *mindfulness* practices have on the social skills and behavior of four-year-old preschool children with behavior problems. We conducted a quasi-experimental study with 47 children, 24 in the experimental group and 23 in the control group. We apply 15 *mindfulness* sessions for five consecutive weeks. For the pretest-posttest evaluation, we used the Batelle personal-social subtest and the CBCL. Statistically significant improvements could be observed in the intervention group for social performance and behavior. This is an important indication of the effect of *mindfulness* in young children who could benefit from this therapeutic response.

Keywords: BEHAVIOR, *Mindfulness*, PRESCHOOLERS, SOCIAL SKILLS

Introducción

Si bien la mayoría de los comportamientos problemáticos de la etapa infantil están asociadas al ciclo evolutivo (López, Nieto, Conde y Bernardo, 2016), cuando hay desequilibrios en el contexto estas suelen volverse intensas, frecuentes y requieren de apoyo psicológico o psiquiátrico (Chaine, Ruiz, Del Campo y Gutiérrez, 2016; Fernández, 2015).

La mayoría de los problemas de comportamiento en los preescolares suelen presentarse desde los 2 hasta los 5 años (Egger, Angold, 2006). Estos tienen que ver con las relaciones con sus pares, el comportamiento y la hiperactividad. La prevalencia en niños de 2 a 7 años es del 6.8% y un factor predictivo es la crianza inconsistente, es decir un entorno irregular, donde se aplica el castigo físico y la disciplina es fluctuante (Stülb et al., 2019).

Estas dificultades repercuten de manera negativa en el entorno, afectan el rendimiento escolar, la relación con sus padres, maestros y compañeros y sus propias emociones (García y Palos, 2005; O'Connor, O'Connor, Gray y Goldfeld, 2018). Estos problemas pueden persistir en la adolescencia (Zendarski, Mensah, Hiscock, y Sciberras, 2019), y su severidad puede aumentar con el transcurso de la vida (Dillman, Meany-Walen, Nelson y

Gungor, 2019).

Si bien las respuestas que se dan a niños con problemas de comportamiento se han enfocado en el aprendizaje de destrezas socioemocionales (McClelland, Tominey, Schmitt y Duncan 2017), en el tratamiento farmacológico (Stülb et al., 2019) o la intervención a padres (Gross et al., 2019) el mindfulness es otra alternativa de intervención que está mostrando un beneficio potencial en pediatría (Perry-Parrish, Copeland-Linder, Webb y Sibinga, 2016)

El mindfulness (traducido al español como atención plena) es un estado de conciencia que se desarrolla por la atención concreta y sostenida y sin juzgar (Crane et al., 2017), a objetos, emociones o pensamientos (Creswell, 2017). Estas técnicas se enfocan en la atención a estímulos presentes en el aquí y ahora y pueden ser aplicadas en diferentes contextos de la vida diaria, sin requerir de prácticas muy rigurosas (Cebolla, Enrique, Alvear, Soler y García, 2017).

El mindfulness puede utilizarse en niños pequeños quienes viven actualmente en un mundo lleno de automatismos, prisas y sobre estimulación. Estas prácticas les enseñan a los niños a estar en calma, vivir el presente, controlar su cuerpo, su mente y sus emociones (Snell, 2013).

La práctica formal del mindfulness se enfoca en regular las emociones y los pro-

cesos de afrontamiento relacionados con el estrés (Kabat&Zinn, 2003). La mayoría de los programas de intervención en mindfulness que se han aplicado a niños, han utilizado un total de ocho a 20 sesiones, la frecuencia varía de una diaria a una por semana, con duración de 30 a 90 minutos. Los temas que se han tratado en las sesiones buscan desarrollar la respiración consciente, autoconsciencia, sentimientos de paz, conocer y comprender las emociones y favorecer las relaciones personales (Arévalo-Proano, Dávila, Álvarez-Cárdenas, Peñaherrera-Vélez y Vélez-Calvo, 2019).

El mindfulness ha demostrado tener efectos positivos en problemas de comportamiento muy severos que presentan adolescentes (Huang, Chen, Cheung, Greene y Lu, 2019) y en las habilidades socioemocionales de niños, especialmente en aquellos que presentan dificultades mayores en este ámbito (Diamond y Lee 2011). Sin embargo, la eficacia de este programa en niños preescolares no ha sido sólidamente probada (Yaari, Sheehan, Oberklaid y Hiscock, 2019). La evidencia sugiere que los programas de este tipo pueden beneficiar varias áreas del desarrollo infantil, pues las habilidades aprendidas se vuelven rutinarias a nivel neurológico para posteriormente regular el comportamiento (Greenberg y Harris, 2011). En consecuencia, los entornos educativos para edades iniciales deberían contar con este tipo de técnicas que apoyen a padres y maestros a resolver las dificultades relacionadas con el comportamiento, antes de que estas se vuelva problemas mayores que afecten sus relaciones sociales, familiares y su desempeño escolar.

En este contexto, nos planteamos como objetivo de investigación, determinar el efecto que tienen las prácticas de mindfulness en las habilidades sociales y comportamiento niños preescolares con problemas de conducta.

Materiales y Métodos

El estudio es de tipo cuasi experimental. En estos trabajos, el investigador evalúa los efectos que se producen entre la variable dependiente y la variable independiente, pero sin el control del método experimental, por ello pueden quedar muchas variables extrañas sin controlar. La selección de las aulas de los participantes de los diferentes grupos puede ser aleatoria y se aplica el estímulo experimental a ciertos grupos. En el estudio hay dos mediciones (pretest-postest). Al no tener un control consistente sobre lo que ocurre, no se puede confirmar o rechazar las hipótesis de investigación (Mafokozi, 2009). En este tipo de estudios se recomienda mínimo 15 participantes en cada grupo (Mantterola y Otzen, 2015).

Participantes

Previa a la selección de los estudiantes definimos los criterios de inclusión. Estos fueron, niños y niñas de que tuvieran 4 años de edad, inscritos en una institución privada de educación infantil. Además, sus padres y/o madres debían tener estudios universitarios. Nos interesaba que los padres de los niños cumplieran estas condiciones por las siguientes razones. 1. Las familias que menos gastan en educación suelen estar en contextos de pobreza, situación que afecta el desempeño escolar de los niños (Hernández, Márquez y Palomar, 2006). En consecuencia, los niños que asisten a escuelas privadas suelen provenir de familias cuya situación socioeconómica les permite este gasto. 2. El mayor nivel educativo suele ser un factor predictivo para el apoyo del proceso educativo y para el logro escolar (Morales et al., 1999). Para el propósito de este estudio era importante controlar estas variables mediante esta maniobra en la selección.

Además, era importante que la familia demuestre participación constante en actividades extracurriculares, para evitar pérdida de muestra durante el estudio. Los

niños serían reportados por sus profesores por tener problemas emocionales y de comportamiento, es decir agresividad, negativismo y rabietas.

Para ello seleccionamos dos instituciones de educación inicial. De manera aleatoria se escogió el grupo de intervención y el grupo de control. En el grupo de intervención participaron 24 niños (Edad en meses: M: 57.70; DT: 3.64) y en el grupo de control participaron 23 niños (Edad en meses: M: 57.60; DT: 3.84). En cada uno de los grupos había 11 hombres.

Medidas para las variables dependientes

Los problemas de comportamiento se midieron mediante la Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach y Edelbrock, 1983). Es un formulario que permite registrar problemas comportamentales y competencias sociales en niños y adolescentes. El propósito de esta prueba es obtener información de los niños a partir de sus padres o cuidadores. Para este estudio utilizamos la adaptación a la población mexicana. Este recurso presenta importantes índices de consistencia interna (alfa de Cronbach: 0.97).

Se obtiene dos tipos de información: sobre las habilidades o competencias de los niños (Escala de Competencia Social) y acerca de sus comportamientos problemáticos (Escala de problemas). La CBCL es uno de los instrumentos más usados en la evaluación de los problemas infantiles por la facilidad de su aplicación, por su carácter de evaluación genérica de todo tipo de problemas y por la cantidad de datos que hay acerca de sus cualidades psicométricas.

Puede aplicarse a sujetos entre los 4 y 16 años de edad. Consta de 113 elementos con tres posibilidades de respuesta 0=falso o raro, 1=algunas veces, 2=cierto o casi siempre. Los elementos se agrupan en factores distintos según edad del sujeto. Existen baremos para niños y niñas de 4 a 5 años, de 5 a 11 y de 12 a 16, extraí-

dos de muestra de población americana y alemana. Los resultados se presentan con valores T.

Para evaluar las habilidades sociales utilizamos la Batelle (Newborg, Wnek y Svinicki, 1998). Se trata de un grupo de pruebas aplicadas individualmente que determinarán las habilidades sociales. El tiempo de duración de la aplicación de las pruebas de habilidades sociales es de aproximadamente 20 minutos por cada niño y se utiliza un cuadernillo con indicaciones del procedimiento, materiales y respuestas válidas. Utilizamos la versión adaptada para la población española misma que no reporta propiedades psicométricas.

La prueba Personal Social están formada por 85 ítems que aprecian las capacidades y características que permiten al niño establecer interacciones sociales significativas. Cuenta con seis áreas: 1. Interacción con el adulto; 2. Expresión de sentimientos/afecto; 3. Autoconcepto; 4. Interacción con los compañeros; 5. Colaboración y 6. Rol social. Los resultados se presentan en edades de desarrollo.

2.3 Variable Independiente

La variable independiente fue las sesiones de mindfulness. Estas se aplicaron únicamente al grupo de intervención. Fueron 15 sesiones que se desarrollaron durante cinco semanas, la frecuencia fue tres veces por semana. Cada sesión tuvo una duración de 30 minutos.

En estas sesiones utilizamos los mismos temas que reportaban estudios previos. Cada tema se utilizó para diseñar tres sesiones. Estas fueron: 1. Respiración Consciente: busca favorecer en el niño la consciencia de la inspiración y expiración. 2. Autoconsciencia y atención al propio cuerpo: su propósito es que el niño sienta de forma consciente y desarrolle consciencia del cuerpo, sus movimientos y sonidos. 3. Sentimientos de paz: el objetivo de estas sesiones fue crear momentos de calma y aumentar la confianza. 4. Conocer y comprender emociones: el objetivo de estas sesiones fue identificar, conocer, explicar y manifestar sus emociones. 5. Favorecer

relaciones interpersonales: estas sesiones buscaron desarrollar las habilidades sociales con sus compañeros. Los programas previos que fueron la principal referencia para diseñar el nuestro fueron los de Haberman y O'Grady (2017) y Pandya (2017).

Procedimiento

Luego de contar con el apoyo de las instituciones educativas, solicitamos permiso a los padres con el debido consentimiento informado. A continuación, aplicamos la evaluación inicial de la Batelle y el CBCL a los niños de grupo de control y del grupo de intervención. Para que los tiempos de evaluación coincidan en los dos casos, evaluamos durante dos semanas contiguas previas a la intervención. Antes de realizar la intervención se decidió que, si un niño faltaba a dos sesiones no se consideraban sus datos para el grupo de intervención, situación que se presentó en dos casos. La tercera semana iniciamos la intervención con el grupo seleccionado durante cinco semanas seguidas. La asistencia de los niños fue regular. En la octava y novena semana se evaluaron a los niños del grupo de control y del grupo de intervención. Las investigadoras fueron las personas encargadas de la evaluación y la intervención.

Análisis de datos

Se utilizó un ANOVA de medidas repetidas de dos vías para determinar el efecto de la técnica de mindfulness sobre los puntajes obtenidos en dos test, Batelle y CBCL. Todos los análisis se realizaron en el software R (R core team 2019).

Resultados

Test de Batelle

Se realizaron los análisis descriptivos de los resultados del test de Batelle en los grupos control y experimental, antes y después de haber aplicado el tratamiento.

En esta prueba se presentan los valores de las edades de desarrollo. Un mayor valor indica una mayor edad. Los resultados se explican en la tabla 1.

Tabla 1

Descriptivos pretest-postest Batelle

| Grupos | Media | Desviación típica | N |
|-------------------------|-------|-------------------|----|
| Control: Pre-test | 61.61 | 10.26 | 23 |
| Control: Post-test | 62.04 | 10.12 | 23 |
| Experimental: Pre-test | 47.58 | 12.19 | 24 |
| Experimental: Post-test | 67.58 | 8.82 | 24 |

Existió un efecto significativo de la técnica de Mindfulness en los puntajes obtenidos para el test de Batelle después de su aplicación $F(1, 45) = 23.51, p = 5.16E-5$. El grupo experimental presentó peor puntaje en la evaluación inicial y su puntuación fue significativamente superior en la evaluación final (Figura 1).

Además, realizamos cuatro pruebas Tukey pareadas de contraste post hoc. Las dos primeras pruebas de contraste indican comparaciones intra-grupos, y las dos últimas inter-grupos. La primera prueba de contraste indicó una diferencia significativa en el puntaje obtenido en el pre test ($M=61.61, SD=10.26$) y en el post test ($M=62.04, SD=10.12$) del grupo control; $t(45)=.18, p= 9.98E-1$.

La segunda prueba de contraste indicó que para el grupo experimental existió una diferencia significativa en el puntaje obtenido en el pre-test ($M=47.58, SD=12.19$) y el post-test ($M=67.58, SD=8.82$); $t(45)=8.35, p= 3.50E-10$. La tercera y cuarta prueba de contraste indicaron diferencias entre el grupo de control y experimental antes de aplicar el test y después de hacerlo. Existen diferencias estadísticamente significativas en las medidas iniciales de base (Tabla 2).

Tabla 2
Prueba t pareada de contrastes para Batelle

| Contraste | Diferencia de medias | Error típico | Grados de libertad | t | p | CI lower | CI higher |
|--|----------------------|--------------|--------------------|-------|----------|----------|-----------|
| Control: Pre-test vs. Control: Post-test | -0.43 | 2.39 | 45 | .180 | .99 | -5.95 | 6.82 |
| Experimental: Pre-test vs. Experimental: Post-test | -20 | 2.34 | 45 | 8.53 | .1E-07 | 13.75 | 26.25 |
| Control: Post-test vs. Experimental: Post-test | 5.54 | 3.04 | 77.96 | -1.82 | .271 | -13.52 | 2.44 |
| Control: Pre-test vs. Experimental: Pre-test | -14.03 | 3.04 | 77.96 | 4.61 | .767E-03 | 6.04 | 22.01 |

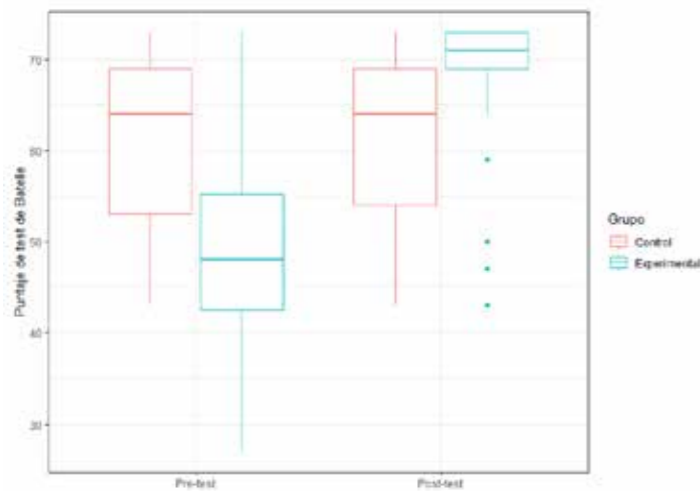


Figura 1. Diferencias en los resultados del test de Batelle entre los grupos control y experimental, antes y después de haber aplicado el tratamiento

Test Child Behavior Checklist (CBCL)

Realizamos los Análisis descriptivos de los resultados del test CBCL en los grupos control y experimental, antes y después de haber aplicado el tratamiento. En esta prueba se presentan los valores T, por lo tanto, un mayor valor indica una peor condición en cuanto al comportamiento (Ver tabla 3)

Tabla 3
Descriptivos pretest-postest CBCL

| Grupos | Media | Desviación Típica | N |
|-------------------------|-------|-------------------|----|
| Control: Pre-test | 45.09 | 9.19 | 23 |
| Control: Post-test | 42.26 | 7.25 | 23 |
| Experimental: Pre-test | 53.92 | 9.51 | 24 |
| Experimental: Post-test | 47.71 | 10.72 | 24 |

El ANOVA de medidas repetida indicó que no existió un efecto significativo de la aplicación del Mindfulness en los puntajes obtenidos para el test CBCL $F(1, 45) = 2.089, p = .155$ (Figura 2). Sin embargo, las pruebas de contraste determinaron que, dentro de la interacción, es posible encontrar diferencias significativas. En esta prueba, también pudimos apreciar que el grupo experimental presentó peor puntaje en la evaluación inicial y su puntuación fue estadísticamente significativa comparada con la evaluación final.

Se llevaron a cabo cuatro pruebas Tukey pareadas de contraste post hoc. Esta prueba se realizó entre los grupos control y experimental, antes y después de la aplicación de mindfulness. La primera prueba de contrastes no reportó diferencias significativas en el puntaje obtenido en el pre test ($M=45.09, SD=9.19$) y en el post test ($M=42.26, SD=7.25$) del grupo control; $t(45) = -1.69, p = .340$.

La segunda prueba de contraste indicó que para el grupo experimental existió una diferencia significativa en el puntaje obtenido en el pre-test ($M=53.92, SD=9.51$) y el post-test ($M=47.71, SD=10.72$); $t(45) = -3.79, p = .002$. La tercera y cuarta prueba de contraste reportó diferencias entre el grupo de control y experimental antes de aplicar el test y después de hacerlo. Como en la prueba anterior, existen diferencias estadísticamente significativas en las medidas iniciales de base. (Tabla 4).

Tabla 4
Prueba t pareada de contrastes para CBCL

| Contraste | Diferencia de medias | Error típico | Grados de libertad | t | p | CI lower | CI higher |
|--|----------------------|--------------|--------------------|-------|-------|----------|-----------|
| Control: Pre-test vs. Control: Post-test | -2.83 | 1.67 | 45 | -1.69 | .340 | -7.29 | 1.63 |
| Experimental: Pre-test vs. Experimental: Post-test | -6.21 | 1.64 | 45 | -3.79 | .002 | -10.57 | -1.84 |
| Control: Post-test vs. Experimental: Post-test | -11.66 | 2.71 | 64.66 | -4.31 | .3E-3 | -18.79 | -4.52 |
| Control: Pre-test vs. Experimental: Pre-test | -6.21 | 1.64 | 45 | -3.79 | .002 | -10.57 | -1.84 |

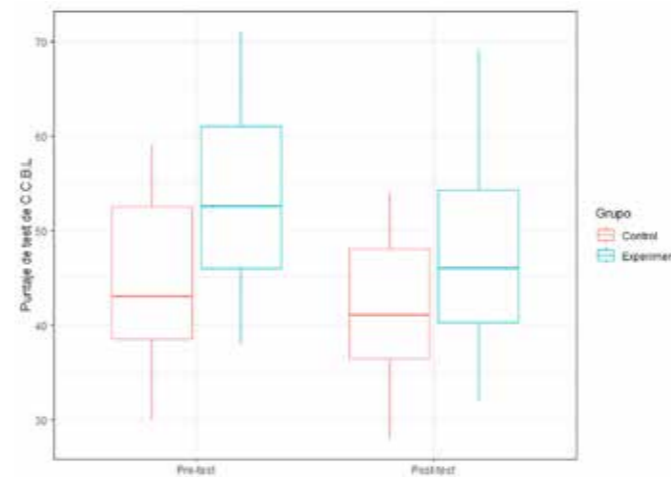


Figura 2. Diferencias en los resultados del test de Batelle entre los grupos control y experimental, antes y después de haber aplicado el tratamiento

Discusión

Los problemas de comportamiento en niños preescolares, tienen un pronóstico delicado, por lo que el éxito de las intervenciones reside en medida importante en la intervención temprana (Perpiñán, 2019), antes de que el comportamiento del niño se asocie con tendencias antisociales y fracaso académico (Luengo, 2014).

Con la intención de valorar nuevas formas de intervención, analizamos el efecto que tienen las prácticas de mindfulness en las habilidades sociales y comportamiento niños preescolares con problemas de conducta.

Al revisar el efecto que la intervención tuvo en las habilidades sociales, encontramos ciertas condiciones. En la evaluación inicial el grupo de control mostró una media de edad mayor con tres que el grupo experimental. El grupo experimental por su parte mostro una media de edad 10 meses menor a su edad cronológica, evidenciando un retraso en el desarrollo en este ámbito. Al comparar en el pretest al grupo control con el experimental, estas diferencias se demostraron con un contraste estadísticamente significativo. No obstante, luego de la intervención, los dos grupos se igualaron por lo que no se aprecian diferencias significativas.

Además, se puede apreciar un efecto estadísticamente significativo en la intervención, al analizar los resultados de comparación entre pretest-postest del grupo experimental, pues pasa de retraso en el desarrollo al rango de normalidad, superando con cinco meses al grupo de control en el postest. También observamos que el comportamiento del grupo se homogeniza. Por lo tanto, podríamos asumir que la intervención con mindfulness tuvo ciertos beneficios en el desarrollo social.

Trabajos previos han encontrado beneficios en destrezas prosociales relacionadas con la compasión luego de la intervención con mindfulness en niños escolares (Flook, Goldberg, Pinger y Davidson, 2015; Schonert-Reichl, et al., 2015). Además, se han observado cambios prometedores en el manejo de estrés y emociones negativas en niños y maestros, cuando estos últimos son incluidos en estos procesos, demostrando que el impacto podría extenderse al escenario escolar y a las relaciones maestro-alumno (Luong, Gouda, Bauer, y Schmidt, 2019). Este beneficio potencial del mindfulness debería extenderse más allá de los niños, y considerarlo como un apoyo en procesos educativos, por lo que deberían estudiarse otras maneras de aplicarlo en el salón de clase.

Al analizar el comportamiento de los niños encontramos en el pretest una medida mayor en los niños del grupo experimental que reporto una diferencia estadísticamente significativa al compararlo con el grupo de control. Sin embargo, en el postest la medida del grupo experimental disminuyó, pero se mantuvo la diferencia estadística con el grupo de control.

No obstante, el grupo experimental reportó una mejora estadísticamente significativa luego de la intervención. Como en el caso anterior, se podría asumir que el mindfulness afectó en alguna medida en la mejoría del comportamiento de estos niños.

Otros trabajos de mindfulness con niños escolares han mostrado mejoras significativas en el comportamiento preesco-

lares (Flook, et al., 2015) y escolares, inclusive en etapas posteriores a la intervención, llegando a concluir que el no sólo mejora el ambiente de la clase, sino la satisfacción laboral de los propios maestros (Black y Fernando, 2014). No obstante, también se ha encontrado que esta intervención también mejora otros procesos neurocognitivos relacionados con el comportamiento (Dunning et al., 2019).

Sin embargo, este estudio no valoró el incremento en la variable mindfulness en ambos grupos. Estudios previos han encontrado una correlación negativa entre el mindfulness y problemas de comportamiento (Greco, Baer y Smith, 2011). Al parecer los problemas de comportamiento pueden verse afectados cuando se desarrollan estas prácticas. Por ello sería importante medir el efecto analizando los cambios que se presentan en esta variable concreta.

Vale la pena tener en cuenta que el grupo experimental y el grupo de control no presentaron las mismas características en la evaluación inicial, para que la comparación luego de la intervención pueda aceptarse como generalizable. Otros trabajos deberán tener en cuenta esta observación y probablemente la mejor opción será organizar los grupos luego de la evaluación para que estos se igualen en condiciones antes de realizar la intervención.

Referencias bibliográficas

- Achenbach, T., y Edelbrock, C. (1983). Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile. Nueva Jersey – Estados Unidos: Editorial Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Arévalo-Proano, C., Dávila, Y., Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M. J., y Vélez-Calvo, X. (2019). El mindfulness para mejorar procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 429-440.
- Black, D. S., y Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of child and family studies*, 23(7), 1242-1246.
- Chaine, S., Ruiz, M., Del Campo, R., y Gutierrez, J. (2016). Las prácticas de crianza y la reducción de los problemas de conducta infantil. *Psicología Conductual*, 24(2), 341.
- Cebolla, A., Enrique, A., Alvear, D., Soler, J., y García, J. (2017). Psicología positiva contemplativa: Integrando mindfulness en la psicología positiva. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 12-18.
- Crane, R., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J., y Kuyken, W. (2017). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological medicine*, 47(6), 990-999.
- Creswell, J. (2017). Mindfulness interventions. *Annual review of psychology*, 68, 491-516.
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., y Dalgleish, T. (2019). Research Review: The effects of mindfulness based interventions on cognition and mental health in children and adolescents—a meta analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244-258.

Conclusiones

Nuestro estudio demostró que un proceso planificado, sistemático, continuo y riguroso de mindfulness en el aula, tuvo un efecto positivo en el comportamiento y habilidades sociales de niños de cuatro años que cumplieron los criterios para participar, es decir que asisten a centros privados, sus padres son universitarios y sus profesores reportan problemas de comportamiento. Estos resultados son un valioso punto de partida, teniendo en cuenta que la eficacia de estos programas en preescolares está siendo estudiada (Yari et al., 2019).

Limitaciones y estudios futuros: La selección de los niños fue por nominación de las maestras, mas no por criterio clínico, situación que debe considerarse. Una segunda limitación fue que las personas que evaluaron a los niños fueron las mismas que realizaron la intervención, condición que puede implicar cierto sesgo en las valoraciones.

Creemos además importante que se realicen otros trabajos que analicen el efecto del mindfulness de acuerdo a la frecuencia, la cantidad de sesiones, así como su valor en otros procesos escolares, como el rendimiento.

- Diamond, A., y Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Dillman Taylor, D., Meany-Walen, K. K., Nelson, K. M., y Gungor, A. (2019). Investigating group Adlerian play therapy for children with disruptive behaviors: A single-case research design. *International Journal of Play Therapy*, 28(3), 168-182.
- Egger HL, y Angold A (2006) Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *J Child Psychol Psychiatry* 47(3-4), 313-337.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., y Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51, 44-51.
- García, M., y Palos, P. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 499-520.
- Greco, L. A., Baer, R. A., y Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological assessment*, 23(3), 606-614.
- 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.
- Gross, D., Belcher, H. M., Budhathoki, C., Ofonedu, M. E., Dutrow, D., Uveges, M. K., y Slade, E. (2019). Reducing preschool behavior problems in an urban mental health clinic: A pragmatic, non-inferiority trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(6), 572-581.
- Haberlin, S., y O'Grady, P. (2017). Gifted from the "Inside out": Teaching mindfulness to high-ability children. *Gifted Education International*, 34(2)1-8.
- Hernández, J., Márquez, A. y Palomar, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I, Zona metropolitana de la ciudad de México, 1996-2000. *Revista Mexicana de investigación Educativa COMIE*, 029, 547-581
- Huang, C. C., Chen, Y., Cheung, S., Greene, L., y Lu, S. (2019). Resilience, emotional problems, and behavioural problems of adolescents in China: Roles of mindfulness and life skills. *Health & social care in the community*, 27(5), 1158-1166.
- Kabat Zinn, J. (2003). Mindfulness based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- López, M., Nieto, A., Conde, A., y Bernardo, G. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 57-66.
- Luengo, M. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Orientación Educativa*, 1(356), 37-43.
- Luong, M. T., Gouda, S., Bauer, J., y Schmidt, S. (2019). Exploring Mindfulness Benefits for Students and Teachers in Three German High Schools. *Mindfulness*, 10(12), 2682-2702.
- Mafokozi, J. (2009). Introducción a la estadística para gente de letras. Madrid: España, Editorial CSS.
- Manterola, C., y Otzen, T. (2015). Estudios experimentales 2 parte: estudios cuasi-experimentales. *International Journal of Morphology*, 33(1), 382-387.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., y Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 33-47.
27. Morales, S., Arcos, D., Ariza, E., Cabello, M.A., López, M.C., Pacheco, J., Palomino, A., Sánchez, J. y Venzalá, M.C. (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. *Proyectos de Investigación Educativa*, 57-65
- Newborg, S., Wnek, G., y Svinicki, P. (1998). *Batelle Developmental Inventory Screening Tests*. Chicago – Estados Unidos: Riverside Publishing Company.
- O'Connor, E., O'Connor, M., Gray, S., y Goldfeld, S. (2018). Profiles of mental health competence and difficulties as predictors of Children's early learning. *School Mental Health*, 10(4), 402-416.
- Pandya, S. (2017). Spiritual education program for improving the emotional intelligence of gifted children: A multicity single-group evaluation study. *Gifted and Talented International*, 32(2), 120-133.
- Perpiñán, S. (2019). Atención temprana y familia: cómo intervenir creando entornos competentes. Madrid – España: Editorial Narcea.
- Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., y Sibinga, E. M. (2016). Mindfulness-based approaches for children and youth. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, 46(6), 172-178.
- 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, 52-66.
- Snell, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona - España: Editorial Kairós.
- Stülb, K., Messerli-Bürgy, N., Kakebeeke, T. H., Arhab, A., Zysset, A. E., Leeger-Aschmann, C. S., ... y Puder, J. J. (2019). Prevalence and predictors of behavioral problems in healthy Swiss preschool children over a one year period. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(3), 439-448.
- Yaari, M., Sheehan, J., Oberklaid, F., y Hiscock, H. (2019). Early Minds: a pilot randomised controlled trial of a mindfulness program in early learning centres. Pilot and feasibility studies, 5(1), 81.
- Zendarski, N., Mensah, F., Hiscock, H., y Sciberras, E. (2019). Trajectories of emotional and conduct problems and their association with early high school achievement and engagement for adolescents with ADHD. *Journal of attention disorders*, 1-13.