



Estudio Descriptivo Y Evaluación De La Eficacia De Un Programa De Mindfulness En Las Aulas Sobre Los Niveles De Autoestima En Niños/as: Un Estudio Controlado No Aleatorizado

Carolina Pérez Lancho, Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Toledo, Alicia Monreal Bartolomé, Universidad de Zaragoza, Instituto de Investigación Sanitaria de Aragón (IIS Aragón), Irene Delgado Suárez, Marta Modrego Alarcón, María Teresa Navarro Gil, Javier García Campayo, Universidad de Zaragoza

Resumen

Se investigaron los efectos de un programa de mindfulness sobre los niveles de autoestima de niños de 10-12 años. El programa fue implementado por los profesores/orientadores de los centros educativos y consistía en prácticas formales e informales de mindfulness que se llevaron a cabo durante 10-15 minutos diarios, de lunes a viernes y en horario escolar, a lo largo de 8 semanas. Se trató de un diseño controlado no aleatorizado. La muestra final estuvo constituida por 709 estudiantes de 5º y 6º Educación Primaria (n=649 grupo experimental y n=60 grupo control). Se obtuvieron mejoras estadísticamente significativas en los niveles de autoestima en aquellos estudiantes que habían participado en la intervención, tanto en el momento posterior como en el seguimiento.

Palabras clave: autoestima, escuela, intervención, mindfulness,

Objetivos o propósitos:

Evaluar los efectos de un programa de mindfulness en los niveles de autoestima de niños de 10 a 12 años.

Marco teórico:

Kabat-Zinn (2003), define mindfulness como: “el estado particular de conciencia que surge al poner la atención, de forma intencional y sin juzgar, en el momento presente, viviendo la experiencia momento a momento” (p. 145). Las intervenciones basadas en mindfulness (IBM) han mostrado su eficacia para mejorar el bienestar psicológico en poblaciones adultas (Chiesa y Serretti, 2009; Grossman et al., 2004). En lo referido a la investigación realizada en la población de niños y adolescentes, la evidencia científica ha sido menor, aunque en los últimos años proliferan trabajos, revisiones sistemáticas y meta-análisis que respaldan su uso (García-Campayo, Demarzo y Modrego-Alarcón, 2017; Felver, Celis-de Hoyos, Tezanos y Singh, 2016; Waters, Barsky, Ridd y Allen, 2014; Zenner, Herrleben-Kurz y Walach, 2014; Zoogman, Goldberg, Hoyt y Miller, 2015).

Por su parte, según Rosenberg (1965) la autoestima se define como una actitud favorable o desfavorable hacia uno mismo/a y, junto con otras variables como la autocompasión,

Organizado por:





constituyen factores predictivos del bienestar (Pandey y cols., 2021). Algunos de los trabajos presentes en la literatura han tratado de evaluar los efectos de las IBM en las dimensiones de la autoestima y el autoconcepto de los participantes, encontrando incrementos de estos niveles tanto en muestras de adultos (Fuente-Arias, Salvador-Granados y Franco-Justo, 2010), como en estudiantes de bachillerato (Justo, Arias y Granados, 2011), como en estudiantes de secundaria (Justo, Mañas, Cangas y Gallego, 2011). En la línea de estos trabajos, el presente estudio pretende evaluar si estos incrementos también se observan en muestras de niños y niñas de primaria.

Metodología:

Participantes. La muestra inicial estuvo constituida por un total de 752 alumnos ($n = 752$) de quinto y sexto de primaria de varios colegios públicos pertenecientes a distintas poblaciones de las comunidades autónomas de Andalucía y Castilla La Mancha. Tras la evaluación de los cuestionarios, se desestimaron un total de 43 participantes por ítems sin responder o duplicidad en las respuestas. Por todo ello, la muestra final estuvo constituida por un total de 709 escolares (55,3% niñas), de 11,28 años ($DT=0,772$).

Diseño: se creó un grupo experimental ($n = 649$) y un grupo control ($n = 60$ escolares). No se aleatorizó a los sujetos, sino que aquellos alumnos/as cuyos padres no autorizaron su participación en el programa pero sí la realización de los cuestionarios de evaluación, fueron incluidos como participantes del grupo control. De esta forma, el diseño es controlado no aleatorizado.

Procedimiento: Desde la Formación para el Profesorado de la Consejería de Educación de Castilla La Mancha, se informó al profesorado de 5º y 6º de primaria de diversos centros de la posibilidad de participar en este estudio de investigación. Los profesores y orientadores de los centros que habían asistido previamente a un curso MBSR o formación similar y contaban con experiencia en la práctica de mindfulness, recibieron un guión detallado para llevar a cabo la intervención con sus alumnos. En él se incluía la relación de cada una de las prácticas formales e informales con las competencias clave a desarrollar en educación primaria según la legislación educativa en vigor. Antes del inicio de la intervención, los padres de los alumnos recibieron una hoja de información y firmaron un documento de consentimiento informado. Los alumnos cumplimentaron la evaluación en el momento previo a la intervención, en el momento posterior y un mes después de su finalización (seguimiento).

Programa de mindfulness: El programa de mindfulness se llevó a cabo diariamente, durante 10-15 minutos y a lo largo de 8 semanas (enmarcado en el 2º trimestre). En la Tabla 1 se presentan las principales prácticas del programa y las principales competencias en las que trabaja. Los instructores del programa fueron profesores-tutores u orientadores de los propios centros educativos que habían participado en un programa de MBSR u otro curso de formación previamente y que tenían integrada una práctica diaria de mindfulness.

Organizado por:





Tabla 1.

Principales prácticas del programa de mindfulness

TIPO DE PRÁCTICA	DESARROLLO DE LA PRÁCTICA	COMPETENCIAS CLAVE
Práctica de respiración	En la postura seleccionada (tumbado/a, sentado/a...) y, con los ojos cerrados o semiabiertos, se invita a los alumnos/as a centrar su atención en la respiración, concretamente, en los distintos puntos de anclaje (fosas nasales, pecho, abdomen...). Se utilizan variantes de esta práctica (conteo de respiraciones o respiración autocompasiva). Durante la práctica, se emplean algunas de estas indicaciones: <i>“Imagina la respiración en tu pecho, como si fuera una ola que viene y se va”</i> , o alguna de estas preguntas: <i>“¿En qué zona te resulta más fácil detectar tu respiración?”</i> .	Competencia en comunicación lingüística, matemática, competencias básicas en ciencia y tecnología, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
Práctica de body-scan	Se recomienda al alumnado tumbarse en esterillas, con los brazos y piernas extendidas. El ejercicio consiste en ir guiando al alumno por distintas partes del cuerpo con afirmaciones tales como: <i>“Imagina que enfocas con una cámara de video la parte del cuerpo que vamos enumerando”</i> , <i>“Imagina que, la parte del cuerpo que te estoy indicando, se llena de luz”</i> . Se invita al alumnado a percibir todas las sensaciones de la zona del cuerpo indicada: frío, calor, agradable, malestar, roce, etc. El orden de explorar las distintas partes del cuerpo puede ser: de los pies a la cabeza (si perseguimos mayor atención) o de la cabeza a los pies (si perseguimos mayor relajación).	Competencia en comunicación lingüística y aprender a aprender.
Práctica de comer y caminar con atención plena	La práctica de comer con atención plena se realiza a la hora del almuerzo. Se invita a tomar el almuerzo con la atención puesta en él (a través de la experimentación con los cinco sentidos). La práctica de caminar con atención plena se realiza en el patio	Competencia en comunicación lingüística, aprender a aprender y competencias sociales y cívicas.

Organizado por:





del colegio o en los desplazamientos entre clase, llevando la atención hacia las plantas de los pies, en contacto con el suelo.

Práctica de imaginación guiada (cuentos para meditar).

Esta actividad se realizó con diversos cuentos que invitan a que los niños/as se relajen y desarrollen su mundo interior a través de la imaginación guiada. Tras la lectura, se invitaba al alumnado a compartir lo que habían sentido o experimentado, o bien a escribirlo y/o dibujarlo.

Competencia en comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, digital, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Prácticas informales (green corner, semáforo de las emociones...).

En la actividad del “Green Corner”, se invitó a los alumnos a observar los cambios y etapas del crecimiento de distintas semillas colocadas en una mesa en un rincón del aula. Esta actividad constituye un punto de encuentro, de observación y de atención. Se planteaban preguntas como: “¿observas algún cambio respecto al último día que observamos el crecimiento de la planta?”. Por otro lado, en la actividad del “semáforo de las emociones”, se realiza un semáforo y se colocan, ocasionalmente, *gometts* en aquella parte del semáforo que simboliza el color/ emoción predominante en los alumnos/as.

Competencia en comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, digitales, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Instrumentos y medidas: Se recogieron datos sociodemográficos de los participantes y datos sobre la variable de medida de la autoestima. Las únicas preguntas sociodemográficas se refirieron al sexo, edad y curso de los escolares. En relación a la autoestima, se utilizó la versión en español de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR; Rosenberg, 1989), traducida por Echeburúa (1995). Esta escala es una de las más utilizadas para la medición global de la autoestima. Incluye 10 ítems, cuyos enunciados se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a (por ejemplo: “Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás”). Dichos ítems se puntúan a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos (1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= en desacuerdo, 4= totalmente en desacuerdo). Presenta una fiabilidad test-retest de entre 0,72 y 0,88, y un coeficiente alfa de Cronbach de entre 0,74 y 0,88 (Atienza, Moreno y Balaguer, 2000; Baños y Guillén, 2000; Gray-Little, Williams y Hancock, 1997; Pastor, Navarro, Tomás y Oliver, 1997; Rosenberg, 1965). Una mayor puntuación obtenida indica una mayor autoestima del sujeto.

Análisis de datos:

Organizado por:





Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS v. 22.0. En primer lugar, se comprobó el ajuste a una distribución normal de las puntuaciones de la variable autoestima con la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, observando que, para la muestra total inicial ($n = 709$), no seguía una distribución normal. Tras ello, se realizaron análisis descriptivos de las variables demográficas y la variable autoestima basal, para la muestra total y en función del grupo al que pertenecían. Además, se compararon las medias de la variable autoestima basal según las variables independientes edad y sexo usando la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis. El nivel de confianza estadístico se estableció a un nivel de $p < 0,05$.

Para evaluar la eficacia del Programa de Mindfulness aplicado, se seleccionó desde SPSS de forma aleatoria una muestra de 60 participantes del grupo experimental, quedando así compuesta una nueva base de datos con 120 participantes. Partiendo de esta nueva base, se volvió a comprobar el ajuste a la distribución normal de las puntuaciones basales de la variable autoestima usando Kolmogorov-Smirnov, observando un ajuste a la distribución normal. Se realizaron los análisis descriptivos de las variables demográficas y de la variable autoestima basal en función del grupo al que pertenecían, y se compararon las puntuaciones de autoestima basal en ambos grupos, con dichas variables sociodemográficas, usando las pruebas T de Student y ANOVA. Finalmente, se realizó un análisis de varianza con medidas repetidas para evaluar la eficacia de la intervención sobre los niveles de autoestima de los escolares, a través de un modelo lineal general de dos factores, uno con medidas repetidas. Las comparaciones múltiples post-hoc se realizaron a través de Bonferroni.

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:

Los resultados obtenidos muestran que la aplicación de un programa de entrenamiento en mindfulness en niños/as incrementa la autoestima de manera diferencial y estadísticamente significativa, manteniéndose esta mejora un mes después de finalizar la intervención. Estos resultados muestran coherencia con los planteamientos de Kabat-Zinn (2003, 2007), quién plantea que la práctica de mindfulness permite un mayor conocimiento y aceptación de uno mismo, atendiendo no a lo que nos gustaría ser, sino a lo que realmente somos y sin tener que cambiar o modificar nada para encontrarnos bien con nosotros mismos (citado en Fuente-Arias, Salvador-Granados y Franco Justo, 2010).

Se considera que la autoestima es un buen predictor de los problemas emocionales y conductuales en la adolescencia (Schoeps, Tamarit, González y Montoya-Castilla, 2019). Además, se ha mostrado que la autoestima y las emociones positivas generan efectos positivos en la salud física de los niños y adolescentes (Hoyt, Chase-Lansdale, McDade y Adam, 2012). Todo ello respalda la pertinencia de la implementación de programas de mindfulness como este en las aulas, que logren incrementar la autoestima de los estudiantes.

Entre las principales fortalezas de este estudio se encuentra el gran tamaño muestral utilizado, así como también la realización de un seguimiento a un mes. Pese a que el estudio es controlado, una de las principales limitaciones es la falta de aleatorización de los sujetos a las

Organizado por:





condiciones experimentales. Se plantea la necesidad de realizar estudios controlados y aleatorizados.

Resultados y/o conclusiones:

Estudio descriptivo basal: datos basales de la muestra y relación de las variables independientes con los niveles autoestima.

Dentro de la muestra de escolares, la edad media fue de 11,28 años (DT = 0,772). El 55,3% eran niñas y sus puntuaciones medias en autoestima en el momento basal fueron de 22,95 (DT = 3,886). En la Tabla 2, se muestran los valores descriptivos de la muestra completa.

Tabla 2.

Valores descriptivos de la muestra total.

	Total (N=709)	Experimental (n=649)	Control (n=60)
Edad	11,28 (,772)	11,29 (,772)	11,28 (,783)
10	139 (19,6)	127 (19,6)	12 (20)
11	229 (32,3)	210 (32,4)	19 (31,7)
12	341 (48,1)	312 (48,1)	29 (48,3)
Sexo			
Niñas	392 (55,3)	350 (53,9)	42 (70)
Niños	317 (44,7)	299 (46,1)	18 (30)
Autoestima	22,95 (3,886)	23,06 (3,933)	21,82 (3,133)

Tras los estadísticos descriptivos se aplicaron pruebas de normalidad observando que la muestra no seguía una distribución normal (Kolmogorov-Smirnov $p = ,000$). A continuación, utilizando la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis se compararon las medias de la variable autoestima en función de las variables independientes edad y sexo, para ver si existían diferencias en los niveles de autoestima basales en función de dichas variables (ver Tabla 3). De este modo, no se observaron diferencias en función de la edad ($p = ,947$), pero sí en función del sexo (siendo mayores las puntuaciones en las niñas).

Tabla 3.

Diferencias en los niveles de autoestima basales asociadas a las variables sociodemográficas en la muestra total.

Organizado por:





Prueba Kruskal-Wallis (p y rango medio)	
Edad	,947
10	350,38
11	357,61
12	355,13
Sexo	,000
Niñas	443,28
Niños	245,83

Nota. p= grado de significación

Evaluación de la eficacia de un Programa de Mindfulness en las Aulas sobre los niveles de autoestima.

Para evaluar la eficacia del programa de mindfulness aplicado, se seleccionó de forma aleatoria una muestra de 60 participantes del grupo experimental, que previamente estaba constituido por 649 participantes, para equiparar el tamaño muestral del grupo control y del grupo experimental.

Una vez seleccionada la muestra se volvieron a realizar los análisis descriptivos realizados previamente con la muestra poblacional (ver Tabla 4). Del mismo modo, se volvió a analizar la distribución de la nueva muestra para ver si seguía una distribución normal (Kolmogorov-Smirnov $p = ,336$) y se evaluó si existían diferencias de medias en los niveles basales de autoestima entre el grupo control y el grupo experimental seleccionado de forma aleatoria, observando que no se daban dichas diferencias en ese momento temporal (ver Tabla 5).

Tabla 4.

Valores descriptivos de la muestra seleccionada.

	Total (N=120)	Experimental (n=60)	Control (n=60)
Edad	11,35 (,741)	11,42 (,696)	11,28 (,783)
10	19 (15,8)	7 (11,7)	12 (20)
11	40 (33,3)	21 (35,0)	19 (31,7)
12	61 (50,8)	32 (53,3)	29 (48,3)
Sexo			
Niñas	72 (60,0)	30 (50,0)	42 (70)
Niños	48 (40,0)	30 (50,0)	18 (30)
Autoestima	22,24 (3,550)	22,67 (3,904)	21,82 (3,133)

Tabla 5.

Diferencias en los niveles de autoestima basales asociadas a las variables sociodemográficas y la condición asignada en la muestra seleccionada.

Organizado por:





Nota. p= grado de significación

	T-Student o ANOVA (p y rango medio)
Edad	,864
10	22,26
11	22,00
12	22,39
Sexo	,000
Niñas	23,94
Niños	19,69
Condición	,191
Experimental	22,67
Control	21,82

Finalmente, se realizó un análisis de medidas repetidas para evaluar la eficacia de la intervención sobre los niveles de autoestima. Se observaron diferencias significativas en los niveles de autoestima en los distintos momentos temporales en los cuales se administró la escala (pre, post y seguimiento; $F = 24,907$; $p = ,000$), y además se observó interacción con el factor inter-sujetos *Condición* (experimental y control; $F = 44,215$; $p = ,000$). En cuanto a la prueba de efectos inter-sujetos, se observan diferencias significativas en los promedios de errores en las dos condiciones (experimental y control; $F = 66,566$; $p = ,000$).

Así, podemos afirmar que los niveles de autoestima dependen del momento temporal en que los medimos y a su vez de la condición asignada (experimental vs. control). De este modo, tras los contrastes multivariados se observaron cambios significativos en los niveles de autoestima en el grupo experimental ($p = ,000$), con aumentos de la autoestima en el post ($p = ,000$), seguidos de un ligero descenso no significativo ($p = ,147$) en las puntuaciones en el seguimiento (ver Tabla 6). En el caso del grupo control, también se observaron cambios significativos en los distintos momentos temporales ($p = ,041$), con descensos en las puntuaciones en autoestima. Sin embargo, no hay diferencias entre las puntuaciones en pre y post ($p = 1,000$), ni entre post y seguimiento ($p = ,272$), aunque sí entre pre y seguimiento ($p = ,040$), siendo estas últimas inferiores (ver Tabla 6). Estas diferencias se pueden observar claramente en la Figura 1.

Tabla 6.

Valores descriptivos de las puntuaciones de autoestima en los diferentes momentos temporales según condición asignada.

	Condición	Media	DE	n
AUTOESTIMA_pre	Experimental	22,67	3,904	60
	Control	21,82	3,133	60
	Total	22,24	3,550	120
AUTOESTIMA_post	Experimental	27,87	5,084	60
	Control	21,38	2,598	60
	Total	24,63	5,173	120

Organizado por:





AUTOESTIMA_seguintimiento	Experimental	26,93	4,694	60
	Control	20,58	2,149	60
	Total	23,76	4,835	120

Nota. DV = Desviación estándar; n = tamaño de la muestra.

En cuanto a las comparaciones intergrupo, no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos en las puntuaciones de autoestima en el momento pre ($p = ,191$), pero sí en el momento post ($p = ,000$) y el seguimiento ($p = ,000$), con mayores puntuaciones en ambos momentos en el grupo experimental (ver Tabla 7).

Tabla 7.

Comparaciones por pares en los diferentes momentos temporales.

Momento	Condición	Diferencia de medias	Error típico	p	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
					Límite inferior	Límite superior
Pre	Experimental-Control	,850	,646	,191	-,430	2,130
Post	Experimental-Control	6,483	,737	,000	5,024	7,943
Seguimiento	Experimental-Control	6,350	,666	,000	5,030	7,670

Nota. p= grado de significación

Organizado por:



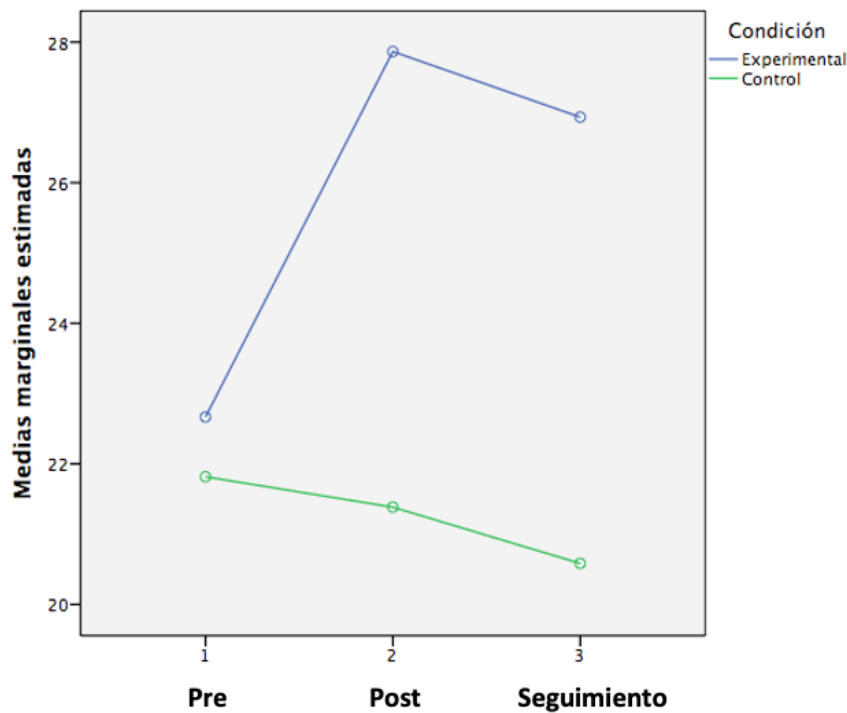


Figura 1. Puntuaciones en autoestima de ambos grupos en los diferentes momentos temporales

Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Este trabajo cuenta con un seguimiento y un gran número de muestra e incorpora los efectos de mindfulness sobre la autoestima, una dimensión que no ha sido lo suficientemente explorada en los estudios realizados con intervenciones basadas en mindfulness.

Bibliografía:

Atienza, F.L., Balaguer, I. y Moreno, Y. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarracensis*, 22, 29-42.

Baños, R.M. y Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg self-esteem scale. *Psychological Reports*, 87, 269-274

Organizado por:





- Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-Based Stress Reduction for Stress Management in Healthy People: A Review and Meta-Analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593–600.
- Echeburua, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness*, 7(1), 34–45. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- García-Campayo, J., Demarzo, M., & Alarcón, M. (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gray-Little, B., Williams, V., Hancock, T. (1997). An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23 (5), 443-451.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35–43. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Hoyt, L. T., Chase-Lansdale, P. L., McDade, T. W., & Adam, E. K. (2012). Positive youth, healthy adults: does positive well-being in adolescence predict better perceived health and fewer risky health behaviors in young adulthood?. *Journal of Adolescent Health*, 50(1), 66-73.
- Justo, C. F., Arias, M. D. L. F., & Granados, M. S. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema*, 58-65.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. *International Journal of Knowledge Society Research (IJKSR)*, 2(1), 14-28.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156
- Pandey, R., Tiwari, G. K., Parihar, P., & Rai, P. K. (2021). Positive, not negative, self-compassion mediates the relationship between self-esteem and well-

Organizado por:





being. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 94(1), 1-15.

Pastor, A., Navarro, E., Tomás, J.M. y Oliver, A. (1997). Efectos de método en escalas de personalidad: la escala de autoestima de Rosenberg. *Psicológica*, 18, 269-283.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press

Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent Self-image*. (Revised edition). Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Schoeps, K., Tamarit, A., González, R. & Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 6 (1), 51-56.

Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2014). Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103–134.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(JUN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>

Organizado por:

