

Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria

Benito León

Universidad de Extremadura (España)

Han surgido dentro de la psicología clínica investigaciones sobre la denominada atención plena "*mindfulness*". Este término es utilizado para designar un estado de atención y conciencia plena, se trata de que la persona se concentre en su presente activamente, observando de forma contemplativa todas las percepciones y sensaciones que experimenta en el momento en que se producen, sin hacer valoraciones. Existen algunas investigaciones centradas en el ámbito educativo que demuestran la influencia de una intervención en atención plena para mejorar el rendimiento académico. Creemos que el desarrollo de la atención plena en el ámbito escolar puede ser primordial para el aprendizaje del alumno y para su desarrollo afectivo y emocional. Sin embargo, un primer paso en la aplicación del "*mindfulness*" al ámbito escolar es diseñar instrumentos que evalúen y delimiten este nuevo constructo y nos permitan medir cuánto "*mindfulness*" tiene un alumno y cómo esto afecta a su rendimiento. Con una muestra de 344 estudiantes de 1º y 2º de la ESO, hemos confirmado la relación entre atención plena y rendimiento académico, medido globalmente y a través de diferentes materias básicas.

Palabras claves: Atención, atención plena, rendimiento académico, estudiantes, educación secundaria.

Mindfulness and academic achievement in secondary school students. Have emerged within the clinical psychology research on the so-called mindfulness. This term is used to describe a state of care and full consciousness is that the person should concentrate on its current active, having a contemplative all perceptions and sensations experienced at the time they occur, without ratings. There is some research in the field school that show the influence of an intervention in mindfulness to enhance academic achievement. We believe that the development of mindfulness in schools may be paramount for student learning and their emotional development and emotional. However, a first step in the implementation of mindfulness the school level is to design tools to evaluate and identify this new construct, and will allow us to measure how much "mindfulness" is a student and how this affects their academic achievement. With a sample of 344 students from 1 and 2 of ESO, we have confirmed the relationship between mindfulness and academic achievement measured globally.

Key words: Attention, mindfulness, academic achievement, students, secondary school.

Forteza (1975) define el rendimiento académico como la “productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados”. Se ha considerado frecuentemente a las variables cognitivas como la inteligencia, las aptitudes y conocimientos previos (Carroll, 1993), a las variables conativas, como los estilos cognitivos y de aprendizaje (Selmes, 1988) y a las variables afectivas, como la motivación y la personalidad los factores responsables y trascendentes del rendimiento académico.

Aunque, las investigaciones desde el paradigma cognitivo están perdiendo fuerza a favor de variables más de tipo interaccional (Barca, 2005) como la relación profesor-alumno y el ambiente familiar (Martínez-Pons, 1996; Patrikakou, 1996), con nuestra investigación retomamos de nuevo los factores cognitivos y nos centramos en un proceso psicológico básico: la atención. La atención es considerada un elemento esencial en el proceso de manipulación de la información que influye sobre la selección de información y establece prioridad en el procesamiento. (Eriksen, 1990; Van de Heijden, 1992; Laberge, 1995). Los estudiantes con problemas de atención presentan dificultades en el tratamiento de la información que influyen en el rendimiento académico.

Tradicionalmente, se han considerado las medidas de atención como un buen predictor del éxito escolar. Aquellos estudiantes que tienen las mejores notas son los que demuestran tener una mejor atención selectiva, una buena atención dividida y son los que cometen menos errores. Los alumnos inquietos, distraídos en la clase y que obtienen resultados escolares más bajos, ejecutan peor las pruebas de atención (Boujon y Quaireau, 1999). Igualmente, los alumnos con déficits atencionales presentan problemas en la adquisición de la lectura y de la escritura (García-Ogueda, 2001; González-Castro, Álvarez, Núñez, González-Pienda y Álvarez, 2008).

Un acercamiento al estudio de la atención nos lo proporciona la multiplicidad de sentidos a los cuales se puede referir dicho término. Para Roselló (1998), de la amplia tipología atencional, se pueden considerar las siguientes categorías dicotómicas: atención interna frente externa, voluntaria frente involuntaria, abierta frente a encubierta, dividida frente a selectiva, visual frente a auditiva...

Hemos centrado nuestro objeto de estudio en la atención voluntaria, que puede ser dirigida según nuestra voluntad tanto hacia el exterior (sensaciones) como hacia el interior (ideas, emociones...). Han surgido desde esta perspectiva, en el ámbito de la psicología clínica, investigaciones sobre la denominada atención plena “*mindfulness*”. Para Vallejo (2006) el *mindfulness* es un término que no tiene una palabra correspondiente en castellano, pero puede entenderse como atención y conciencia plena, presencia atenta y reflexiva. Según Vallejo (2006), el *mindfulness* parece haber surgido en torno al interés occidental por el budismo Zen, sin embargo, este concepto de atención plena está presente en las ideas filosóficas de Gurdjieff, en el Cuarto Camino de Ouspensky y en la conciencia sin elección de Krishnamurti.

Este término es utilizado para designar un estado de atención y conciencia plena, se trata de que la persona se concentre en su presente activamente, observando de forma contemplativa todas las percepciones y sensaciones que experimenta en el momento en que se producen, sin hacer valoraciones. Según Bishop *et al.* (2004) las habilidades de mindfulness están relacionadas con tres áreas de la atención: la atención sostenida, la selectiva y la capacidad para dirigir e intercambiar el foco de atención de una idea a otra. Barragán, Lewis y Palacio (2007) mejoran, mediante una intervención en mindfulness en una muestra de estudiantes universitarios, la capacidad de enfocar la atención, la capacidad para mantener la atención sostenida, la capacidad para seguir atentamente un estímulo y la capacidad para manejar la distracción.

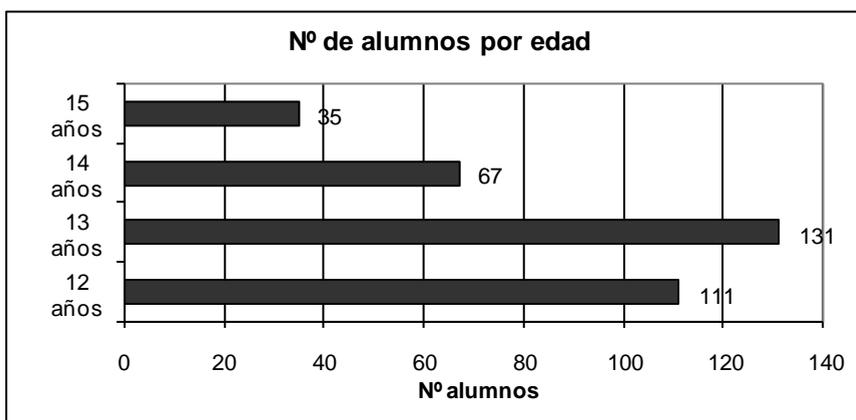
¿Se podría trabajar y entrenar con nuestros estudiantes este tipo de atención? ¿Podríamos enseñarles a dirigir su atención hacia su respiración, hacia sensaciones corporales, hacia sus propios pensamientos?. Creemos que el desarrollo de la atención plena en el ámbito escolar, puede ser primordial para el aprendizaje del alumno y para su desarrollo afectivo y emocional. Sin embargo, un primer paso en la aplicación del mindfulness, al ámbito escolar, es diseñar instrumentos que evalúen y delimiten este nuevo constructo y nos permitan medir cuánto “mindfulness” tiene un alumno y cómo afecta a su rendimiento, siendo esta cuestión el objetivo de nuestra investigación.

METODO

Participantes

El sistema de elección fue de tipo aleatorio por conglomerados, sistema comúnmente aceptado en investigación educativa (Gázquez, Pérez, Lucas y Palenzuela,

Figura 1. Número de alumnos/as según la edad



2008). Se seleccionaron al azar cuatro centros educativos de la provincia de Badajoz. Al final la muestra estuvo formada por 344 alumnos que cursaban 1º y 2º de la ESO. Con relación al género, 187 alumnos son mujeres y 157 son varones. La edad estaba comprendida entre los 12 y 15 vo, siendo la media de 13,08. Como podemos apreciar en la figura 1, el grupo más numeroso de alumnos tiene 13 años.

Instrumentos

Para evaluar la atención plena diseñamos un instrumento de doce ítems al que llamamos “Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar”. Hemos intentado que los ítems muestren adecuadamente los contenidos más relevantes del dominio que pretendemos cubrir con la escala. Tuvimos en cuenta en la elaboración de los enunciados, las propiedades que diversos autores han postulado, como convenientes en la construcción de escalas (Meliá, 1991). La escala se presenta en formato Likert con cinco intervalos en forma numérica de 1 al 5, que representan un continuo que va desde “Nunca” hasta “Siempre”.

La consistencia interna del cuestionario, medida a través del índice Alfa de Cronbach, es de 0,84, muy aceptable. Con el objetivo de controlar las fuentes externas de error al cuestionario y, por tanto, determinar si las puntuaciones son estables en el tiempo, hemos realizado un estudio test-retest con un intervalo de cuatro semanas y a una muestra de 30 alumnos. La correlación entre las puntuaciones ha sido de 0,780 significativa al 0,000.

Para calcular la validez de constructo del instrumento, se realizó un análisis factorial. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofrece un valor de 0,867. Dado que la suma de los coeficientes de correlación parcial al cuadrado entre variables es muy pequeña, KMO es un índice muy cercano a la unidad, la adecuación para efectuar el análisis factorial es buena.

Se ha utilizado el test de Bartlett para verificar si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, es decir, si todos los coeficientes con la diagonal son iguales a la unidad y los extremos de la diagonal iguales a 0. Este estadístico cuanto mayor sea y por tanto, menor su grado de significación, es más improbable que la matriz sea de identidad. En nuestra situación la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ($\chi^2 = 1007,645$ g.l.= 66, $p=0,000$). Ambos valores, KMO y Bartlett, indican que tiene sentido realizar el análisis factorial y que puede proporcionarnos conclusiones interesantes.

Como podemos observar en la tabla 1 los datos nos muestran la existencia de 3 factores que explican el 53% de la varianza total de las escalas.

El modelo de extracción de factores que hemos utilizado, ha sido el de componentes principales. El objetivo es encontrar una serie de componentes que expliquen el máximo de varianza total de las variables originales. Con la rotación

varimax con Kaiser, hemos minimizado el número de variables que hay con pesos o saturaciones elevadas en cada factor.

El primer factor al que llamaremos “Atención cinestésica” explica el 35,20% de la varianza y se refiere a la capacidad para darse cuenta del movimiento y acciones motoras: “Cuando camino me doy cuenta de los movimientos que hace mi cuerpo”; “Cuando me visto por la mañana me doy cuenta de los movimientos que realizo con todo mi cuerpo: manos, piernas”... La consistencia interna es aceptable, el alfa de Cronbach es de 0,74.

Tabla 1. Análisis factorial del instrumento, 12 ítems (Componentes principales, normalización varimax con Kaiser)

Media	D. Típica	Comu.	Ítems del instrumento	Factor 1	Factor 2	Factor 3
3,41	1,425	0,703	Cuando camino me doy cuenta de los movimientos que hace mi cuerpo.	,780		
3,62	1,348	0,624	Cuando me tumbo en el sillón percibo que mis músculos se relajan	,766		
3,47	1,486	0,671	Cuando me visto por la mañana me doy cuenta de los movimientos que realizo con todo mi cuerpo: manos, piernas, tronco, cabeza.	,680		
3,55	1,425	0,351	Cuando me cepillo los dientes presto atención a lo que hago y siento el movimiento de mi mano al mover el cepillo.	,430		
3,20	1,331	0,551	Cuando paseo por el campo me paso el tiempo contemplando y escuchando la naturaleza		,725	
3,48	1,564	0,463	Cuando voy de casa al instituto me fijo en el camino que recorro.		,610	
3,79	1,318	0,464	Cuando vuelvo del instituto a casa me doy cuenta de los ruidos que hay a mi alrededor como: coches, motos, obras, perros...		,549	
4,30	1,154	0,302	Cuando me ducho, siento como el agua cae por mi cuerpo.		,374	
4,21	1,206	0,684	Me doy cuenta rápidamente cuando algo me produce alegría.			,825
3,74	1,218	0,555	Cuando me doy cuenta de las cosas bellas de la vida me siento bien y lleno de energía			,680
3,66	1,218	0,393	A menudo soy consciente de cómo mi respiración se acelera, por ejemplo cuando subo una escalera o hago ejercicio.			,510
3,18	1,171	0,558	Soy capaz de recordarme a mi mismo cuando siento, pienso o actúo			,470
				Factor 1	Factor 2	Factor 3
Porcentaje de varianza explicada (Total 52,80%)				35,20%	9,50%	8,10%
Alfa (Total 0,828)						

El segundo factor “Atención hacia el exterior” explica el 9,50% de la varianza y se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia el exterior: “Cuando vuelvo del instituto a casa me doy cuenta de los ruidos y sonidos que hay a mi alrededor, tales como: coches, obras”; “Cuando voy de casa al instituto me fijo en el camino que recorro”. Sería una atención para la observación. La consistencia interna es aceptable, el alfa de Cronbach es de 0,60.

El tercer factor “Atención hacia interior” explica el 8,10% de la varianza y se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia el interior, hacia lo intelectual, al mundo de las ideas, emociones y sentimientos: “Cuando me doy cuenta de las cosas bellas de la vida me siento bien y lleno de energía”. Sería una atención para la introspección. Presenta un alfa de Cronbach de 0,66.

Procedimiento

Una vez seleccionados al azar los cuatros centros educativos, nos pusimos en contacto con los directores de los centros y los tutores de los cursos para informales del objeto de nuestro trabajo y solicitarles su colaboración. Los respectivos centros nos aportaron las calificaciones finales obtenidas en las materias básicas de la ESO. Posteriormente, en una misma sesión los alumnos cumplieron siguiendo los criterios de voluntariedad y anonimato, la Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar, el tiempo invertido osciló entre 10 y 15 minutos.

RESULTADOS

En primer lugar, presentamos los resultados con medidas globales del rendimiento académico: nota media y número de suspensos. A continuación, comentamos los datos obtenidos en las diferentes materias básicas de la ESO: Matemáticas, Lengua, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Por último, analizaremos mediante un análisis de regresión logística la predicción del factor “atención interior” sobre los grupos de “buen rendimiento” y “mal rendimiento”, estos grupos se han creado a partir de la mediana de la distribución media de las notas.

Como podemos observar en la tabla 2, tanto el factor “atención interior” como la Puntuación Total de la Escala correlacionan positivamente con la nota media de las cinco materias básicas. Aunque las correlaciones son significativas, la relación es moderada-baja. Igualmente, con las mismas variables, se han encontrado correlaciones significativas negativas y moderadas con el número de suspensos.

En la tabla 3, presentamos los datos obtenidos en las cinco materias básicas de la ESO. Podemos observar que las correlaciones positivas y significativas se establecen, excepto para las matemáticas, con el factor “atención interior”.

Puesto que la única variable que se relaciona de forma significativa con medidas globales del rendimiento y con las notas de las cinco materias básicas, es la

atención interior, nos propusimos estimar o predecir la probabilidad que esta variable tiene sobre la clasificación de los participantes en los grupos de “Buen rendimiento” y “Mal rendimiento”. Para poder calcular esta predicción, utilizamos una regresión logística binaria. Esta prueba está indicada en investigaciones en las que, la variable dependiente, como en nuestro caso, toma dos valores que indican la pertenencia a uno de los dos grupos, 1 (Buen rendimiento) y 0 (Mal rendimiento).

Tabla 2. Índices de correlación de las variables: Atención y medidas globales del Rendimiento académico

Rendimiento Académico	Escala de Atención Plena			Puntuación Total Escala
	Atención Cinestésica	Atención Exterior	Atención Interior	
Nota Media Materias	,050	,081	,165**	,119 *
Asignaturas Suspensas	-,082	-,097	-,149 **	-,133 *

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Tabla 3. Índices de correlación de las variables: Atención y Notas Materias Básicas

Rendimiento Materias Básicas	Escala de Atención Plena			Puntuación Total Escala
	Atención Cinestésica	Atención Exterior	Atención Interior	
Matemáticas	,103	,080	,095	,116*
Lengua	,041	,049	,151**	,096
Inglés	,057	,103	,147**	,121*
Ciencias Sociales	-,027	,042	,118*	,051
Ciencias Naturales	,015	,060	,149**	,089

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Esta prueba no requiere los supuestos de normalidad, homocedasticidad y linealidad que exigen otros métodos como el análisis de regresión lineal y al análisis discriminante. Aunque, somos conscientes que es una prueba que admite diferentes variables independientes, tanto cuantitativas como cualitativas que conformen un modelo, hemos analizado la influencia de una sola variable independiente, la atención interior, porque nos interesa determinar si esta variable podría formar parte de un modelo en el que se tuvieran en cuenta otros factores que influyen en el rendimiento académico.

El modelo formado por esta variable permite hacer una estimación correcta ($\chi^2 = 4,364$, $p < 0,01$). Como podemos apreciar en la tabla 4 la variable atención interior entraría a formar parte de la ecuación como predictora (Wald= 4.272, $p < 0,05$).

Tabla 4. Predicción de la variable “Atención Interior” sobre el rendimiento académico

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp (B)	
Paso 1 (a)	Atención	,072	,035	4,272	1	,039	1,074
	Interior						
	Constante	-1,132	,533	4,509	1	,034	,322

(a) Variable introducida en el paso 1: Atención Interior.

Tabla 5. Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción
Buen rendimiento/Mal rendimiento

PRONOSTICADO			
OBSERVADO	Mal rendimiento	Buen rendimiento	% casos acertados
Mal rendimiento	91	69	57%
Buen rendimiento	64	87	58%
Porcentaje global			57,5%

En la tabla 5, podemos observar que el modelo permite hacer una estimación correcta del 57,5% de los casos, concretamente la variable atención interior predice la clasificación correcta del 57% de los sujetos en el grupo “Mal rendimiento” y del 58% en el grupo “Buen rendimiento”.

DISCUSION

La Escala de Atención Plena “*Mindfulness*” en el Ámbito Escolar posee unas características psicométricas muy aceptables, buena consistencia interna. Las medidas de adecuación factorial de Kaiser-Meyer-OLkin y el test de Bartlett confirman que tiene sentido la realización del análisis factorial. El análisis efectuado ha demostrado la existencia de tres factores, aquellos en los cuáles nos basamos para la construcción de las escalas, que explican casi el 53% de la varianza total.

Los factores encontrados “Atención exterior” y “Atención interior” coinciden con las investigaciones neuropsicológicas (Posner y Raichle, 1994) que evidencian al menos la existencia de dos redes atencionales relacionadas jerárquicamente: la atención espacial, también llamada atención visual, sensorial, exterior y el ejecutivo central (Posner, 1980), que sería una atención dirigida al mundo de las ideas, una atención interior.

Sin embargo, somos conscientes de que las pruebas de autoinforme son más subjetivas y tal vez puedan evaluar la percepción de nuestra capacidad de atención plena más que la propia atención plena. Existe el problema del sesgo de la deseabilidad social y la tendencia a contestar siempre igual. Estas cuestiones se pueden aclarar en investigaciones futuras y analizar, también, si las puntuaciones en la escala se solapan en cierto grado con otras variables, especialmente la inteligencia emocional. Puesto que los componentes de la inteligencia emocional incluyen las habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones, siendo la atención hacia los sentimientos un factor esencial (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Todas las pruebas efectuadas, correlaciones y regresión logística, confirman la relación entre la atención dirigida hacia el interior y el rendimiento académico medido globalmente y a través de las materias básicas. Esta atención interior se dirige hacia lo intelectual, al mundo de las ideas, emociones y sentimientos es una atención para la

introspección. Nuestros resultados van en la línea de las escasas investigaciones realizadas hasta ahora que relacionan atención plena y rendimiento académico.

Martín, León y Vicente (2007) con una muestra de 200 estudiantes de primaria de 10 a 12 años encontraron que una intervención en atención interior mejoraba el rendimiento en una prueba de aptitud musical, siendo los resultados de la intervención en atención interior superiores a intervenciones en atención auditiva y visual. Sugiura (2003) Observó que un entrenamiento en mindfulness en estudiantes de bachillerato permitió una reducción de la ansiedad, la hiperactividad y un incremento del rendimiento académico. Cranson *et al.* (1991) constataron que los estudiantes universitarios que practicaban dos veces al día el mindfulness aumentaron su rendimiento académico. Chang y Hierbert (1989) encuentran en estudiantes de primaria una mejoría significativa en el desempeño escolar después de una intervención en mindfulness.

Por último, pensamos en la utilidad de un entrenamiento en habilidades de atención plena en el ámbito escolar. Las relaciones entre atención y conciencia son más fuertes con la atención plena que con cualquier otro tipo de atención, y aunque no deben identificarse atención plena y conciencia, una sería la puerta de entrada y otra la habitación a la que se entra. El ser conscientes de algo, nos asegura el éxito en dicha acción, por tanto, el “darnos cuenta” a través de los ejercicios de atención plena de nuestras propias acciones supone un excelente ejercicio de madurez atencional que reporta grandes beneficios al desarrollo y al aprendizaje. Para Krishnamurti (1998) los niños se desarrollan armoniosamente cuando estimulamos su mente alerta, observadora, intensamente perceptiva y cuando el maestro/a se encarga de que crezcan en una atmósfera de atención.

REFERENCIAS

- Barca, A. (2005). Atención a la diversidad en la educación secundaria en Galicia: Perfiles del alumnado con bajo rendimiento escolar y propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galega do Ensino*, 45, 353-385.
- Barragán, R., Lewis, H. y Palacio, J.E. (2007). Autopercepción de cambios en los déficit atencionales intermedios de estudiantes universitarios de Barranquilla sometidos al método de autocontrol de la atención (mindfulness). *Salud Uninorte. Barranquilla*, 23, 184-192.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D. y Carmody, J. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.
- Boujon, CH. y Quaireau, CH. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.
- Carroll, J.B. (1993). *Cognitive abilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, J. y Hierbert, B. (1989). Relaxation procedures with children: A review. *Medical Psychotherapy: An International Journal*, 22, 163-173.

- Cranson, R.W., Orme-Johnson, D.W., Gackenbach, J., Dillbeck, M.C., Jones, C.H. and Alexander, C.N. (1991). Transcendental meditation and improved performance on intelligence-related measures: A longitudinal study. *Personality & Individual Differences*, 10, 1105-1116.
- Eriksen, C.W. (1990). Attentional search of the visual field. En D. Brogan (Ed.), *Visual search* (pp 3-19). Londres: Taylor & Fancis.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, (2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.
- García-Ogueda, M. (2001). Mecanismos atencionales y síndromes neuropsicológicos. *Revista de Neurología*, 32, 463-467.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Lucas, F. y Palenzuela, M.M. (2008). Percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 69-80.
- González-Castro, P., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Álvarez, D. (2008). La aplicación de una estrategia computarizada para enseñar y aprender matemáticas en Educación Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 21-38.
- Krishnamurti, J. (1998). *La educación*. México D.F.: Árbol Editorial.
- Laberge, D. (1995). *Attentional processing*. Longres: Harvard University Press.
- Martín, E., León, B. y Vicente, F. (2007). Mejora de las aptitudes musicales mediante una intervención auditiva e interior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14, 95-106.
- Martínez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement os academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- Meliá, J.L. (1991). *Métodos de escalamiento unidimensional*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Patrikakou, E.N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88, 435-450.
- Posner, M.I. (1980). Orienting of attention. *Quaterly Journal of Experimental Psychology*, 32, 3-25.
- Posner, M.I. and Raichle, M. E. (1994). *Images of mind*. New York: Scientific American Library.
- Roselló, J. (1998). *Psicología de la atención. Introducción al estudio del mecanismo atencional*. Madrid: Pirámide.
- Selmes, J.P. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paídos-MEC.
- Sugiyura, Y. (2004). Detached mindfulness and worry: a meta-cognitive analysis. *Personality & Individual Differences*, 37, 169-179.
- Vallejo, M.A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27, 92-99.
- Van de Heijden, A.H.C. (1992). *Selective attention in vision*. Nueva York: Routlege.

Recibido: 15 de mayo de 2008

Recepción Modificaciones: 15 de julio de 2008

Aceptado: 20 de julio de 2008