



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

ESTUDIO PRELIMINAR DE LA ESCALA DE ATENCIÓN PLENA "MINDFULNESS"
EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Benito León del Barco
Universidad de Extremadura
Eva Martín López
Colegio Público "Torres Naharro"-Badajoz
Almudena García Martín
Colegio Público Nº 16-Cáceres
Elena Felipe Castaño
Universidad de Extremadura

RESUMEN

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. El mindfulness es un procedimiento que hasta ahora se ha aplicado en el área clínica como tratamiento a trastornos psicofisiológicos o psicosomáticos y su utilidad se ha demostrado en diversos programas de tratamiento físico y psicológico. Sin embargo, como afirma Vallejo (2007), el mindfulness, también, tiene una definición explícita como programa educativo

Existen algunas investigaciones centradas en el ámbito escolar que demuestran la influencia de una intervención en atención plena para mejorar las aptitudes musicales (Martín, León y Vicente, 2007). 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 al aprendizaje y a su desarrollo.

Palabras Claves: Evaluación, atención, atención voluntaria, atención plena, alumnos, escuela.



ESTUDIO PRELIMINAR DE LA ESCALA DE ATENCIÓN PLENA "MINDFULNESS" EN EL ÁMBITO ESCOLAR

ABSTRACT

Have emerged within the clinical psychology research on the so-called mindfulness "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. The mindfulness is a procedure that so far has been applied in the clinical area as a treatment for psychosomatic disorders or psychophysiological and its usefulness has been demonstrated in various programs of physical and psychological treatment. However, as Vallejo (2007), mindfulness, too, have an explicit definition as educational program

There is some research in the field school that show the influence of an intervention in mindfulness to enhance skills musical (Martin and Vicente Leon, 2007). 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 learning and development.

Key Words: Assessment, attention, attention voluntary, mindfulness, students, school.

INTRODUCCIÓN

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define atender como aplicar el entendimiento a algo, esperar o aguardar. Etimológicamente, el término "atención" proviene del latín *attendere*, cuyo significado original era "tensar el arco hacia". La atención es pues, en su origen, "atensión". Pero el conocimiento de la etimología del concepto no implica que sea fácil su definición en el marco de la psicología contemporánea. De hecho, los numerosos escritos que, desde el siglo pasado, han abordado el tema desde el ámbito de la psicología, tienen en común una cauta prudencia a la hora de definirla.

Para Colmenero (2004) el concepto de atención ha variado enormemente a lo largo del tiempo, considerándose desde un mecanismo selector de información (Broadbent, 1958) hasta un conjunto limitado de recursos de procesamiento asignados a las distintas tareas (Kahneman, 1973; Wickens, 1984) y como un sistema implicado en mantener la actividad mental (Parasuramn, 1984). Sin embargo, durante los últimos años han surgido una serie de trabajos que han llevado a integrar muchos aspectos asociados tradicionalmente al término atención. Una de las características más importantes de la aproximación resultante de estos trabajos es considerar la atención como un conjunto de redes neuronales que llevan a cabo operaciones específicas de procesamiento de información (Posner y Raichle, 1994)

Un acercamiento al estudio de la atención nos lo proporciona la multiplicidad de sentidos a los cuales se puede referir el término atención. 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... James (1890) clasificó los tipos de atención, en base a tres criterios dicotómicos. Según al objeto al que se presta atención, ésta puede ser sensorial o intelectual. En base al interés selectivo, puede ser inmediata si se tiene interés intrínseco por el estímulo o derivada, si el interés depende de la asociación con otro que sí es interesante por sí mismo. Por último, en base al modo de su puesta en marcha la



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

atención puede ser pasiva, si es activada por la propia sensación y voluntaria o activa, si es el propio sujeto quien la dirige activamente.

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, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, y Carmody (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. El mindfulness es un procedimiento que hasta ahora se ha aplicado en el área clínica como tratamiento a trastornos psicofisiológicos psicósomáticos y su utilidad se ha demostrado en diversos programas de tratamiento físico y psicológico. Sin embargo, como afirma Vallejo (2006), el mindfulness, también, tiene una definición explícita como programa educativo.

¿Se podría trabajar y entrenar con nuestros alumnos 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. Existen algunas investigaciones centradas en el ámbito escolar que demuestran la influencia de una intervención en atención plena para mejorar las aptitudes musicales (Martín, León y Vicente, 2007).

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 al aprendizaje y a su desarrollo. En el ámbito de la psicología clínica se han desarrollado entre otros instrumentos, el inventario de mindfulness de Friburgo (Buchhel, Grossman y Walach, 2002) el Mindful Awareness Assessment Scale (Brown y Ryan, 2003) y el Kentucky Inventory of

MÉTODO

Muestra

El sistema de elección fue de tipo aleatorio por conglomerados. Se seleccionaron al azar cuatro centros educativos de la provincia de Badajoz. Al final la muestra se compuso de 145 alumnos que cursaban 1º de la ESO. Con relación al género, 75 alumnos son mujeres y 70 son varones. La edad estaba comprendida entre los 12 y 15 años, siendo la media de 13,04.



ESTUDIO PRELIMINAR DE LA ESCALA DE ATENCIÓN PLENA "MINDFULNESS" EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Instrumento

El instrumento aplicado a los alumnos estaba inicialmente formado por veinte ítems. 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".

Análisis de datos

Hemos realizado los siguientes análisis de datos con el paquete estadístico SPSS 15.0.

En relación al estudio de las características psicométricas del instrumento.

Para describir los ítems, los estadísticos de tendencia central y dispersión, para calcular la fiabilidad de cuestionario y sus escalas, el alfa de Cronbach. Para decidir que ítems del cuestionario se mantenían y cuáles se eliminaban utilizamos el alfa de la escala si se elimina el elemento, la correlación múltiple del cuadrado de cada elemento y la correlación de cada ítem con el total. Para verificar la validez de constructo, se ha utilizado el análisis factorial con método de extracción de componentes principales y con método de rotación Varimax con Kaiser.

En relación al análisis diferencial.

Realizamos análisis descriptivos así como pruebas de contraste entre puntuaciones, empleando pruebas paramétricas: T de Student y ANOVA de un factor. Estas pruebas nos permiten valorar las diferencias en las puntuaciones en la escala asociadas a las variables: sexo y edad.

RESULTADOS

Características psicométricas del instrumento

La consistencia interna del cuestionario de 20 ítems, medida a través del índice Alfa de Cronbach, es de 0,84, muy aceptable. Al analizar, como podemos observar en la tabla 1, la correlación de cada ítem con el total comprobamos que el ítem 4 "Llegando a la hora de salida de clase recojo el material sin darme cuenta de lo que hago", el ítem 5 "Me distraigo a menudo cuando está explicando el profesor/a", el ítem 10 "Me es fácil percibir los olores de lo que se cocina en casa", el ítem 14 "Cuando voy a casa de un amigo detecto los cambios en el mobiliario y decoración" y el ítem 24 "No presto atención a lo que hago porque estoy pensando en lo que haré más tarde", no superan un índice de correlación de 0,35 por lo que los eliminamos del cuestionario.



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Tabla 1. Consistencia interna del cuestionario con 20 ítems

	Correlación elemento- total	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Cuando me cepillo los dientes presto atención a lo que hago y siento el movimiento de mi mano al mover el cepillo.	,412	,242	,834
2. Cuando voy de casa al instituto me fijo en el camino que recorro.	,441	,365	,833
3. Llegando la hora de salida de clase recojo el material sin darme cuenta de lo que hago.	,309	,220	,838
4. Me distraigo a menudo cuando el profesor/a me explica lo que tengo que hacer, teniendo que preguntarlo después.	,318	,339	,838
5. Me doy cuenta de las operaciones necesarias para resolver un problema matemático.	,476	,362	,831
6. Cuando me ducho, siento como el agua cae por mi cuerpo.	,411	,222	,834
7. Me es fácil percibir los olores de lo que se cocina en casa.	,290	,258	,838
8. A menudo soy consciente de cómo mi respiración se acelera, por ejemplo cuando subo una escalera o hago ejercicio.	,391	,268	,835
9. Cuando voy a casa de un amigo detecto rápidamente cualquier cambio en el mobiliario y/o en la decoración.	,233	,161	,843
10. Cuando vuelvo del instituto a casa me doy cuenta de los ruidos y sonidos que hay a mi alrededor como: coches, obras, perros...	,510	,432	,829
11. Cuando me visto por la mañana me doy cuenta de los movimientos que realizo con todo mi cuerpo: manos, piernas, cabeza...	,683	,644	,819
12. Cuando me tumbo en el sillón percibo que mis músculos se relajan	,501	,461	,830
13. Cuando camino me doy cuenta de los movimientos que hace mi cuerpo.	,564	,588	,826
14. Cuando paseo por el campo me paso el tiempo contemplando y escuchando la naturaleza	,375	,208	,836
15. Me doy cuenta rápidamente cuando algo me produce alegría.	,448	,296	,833
16. No presto atención a lo que hago porque estoy pensando en lo que haré más tarde o en lo que debería estar haciendo.	,234	,385	,841
17. Soy capaz de fijarme en las cosas a las que poca gente presta atención	,377	,298	,835
18. Cuando me doy cuenta de las cosas bellas de la vida me siento bien y lleno de energía	,490	,427	,831
19. Soy capaz de recordarme a mi mismo cuando siento, pienso o actúo	,467	,354	,831
20. A menudo estoy tan concentrado realizando una tarea que se me pasa el tiempo volando.	,403	,323	,834

Calculada de nuevo la consistencia interna del cuestionario, a través del índice Alfa de Cronbach, con dieciséis ítems nos da un valor de 0,84. 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 0,844. Dado que la suma de



ESTUDIO PRELIMINAR DE LA ESCALA DE ATENCIÓN PLENA "MINDFULNESS" EN EL ÁMBITO ESCOLAR

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-cuadrado = 569,801 g.l. = 105 y $p=0,000$). 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 2 los datos nos muestran la existencia de 3 factores que explican el 50% de la varianza total de las escalas.

Tabla 2. Análisis factorial del instrumento, 15 ítems. (Componentes principales, normalización varimax con Kaiser)

Media	D. Típica	Comu.	Ítems del instrumento	Factor 1	Factor 2	Factor 3
3,19	1,424	0,737	Cuando camino me doy cuenta de los movimientos que hace mi cuerpo.	,823		
3,23	1,505	0,735	Cuando me visto por la mañana me doy cuenta de los movimientos que realizo con todo mi cuerpo: manos, piernas...	,779		
3,59	1,304	0,627	Cuando me tumbo en el sillón percibo que mis músculos se relajan	,631		
3,24	1,533	0,622	Cuando voy de casa al instituto me fijo en el camino que recorro.	,611		
3,61	1,345	0,543	Cuando vuelvo del instituto a casa me doy cuenta de los ruidos y sonidos que hay a mi alrededor como: coches, obras...	,458		
3,30	1,537	0,266	Cuando me cepillo los dientes presto atención a lo que hago y siento el movimiento de mi mano.	,401		
4,28	1,090	0,303	Cuando me ducho, siento como el agua cae por mi cuerpo.	,304		
3,79	1,213	0,667	Cuando me doy cuenta de las cosas bellas de la vida me siento bien y lleno de energía		,706	
3,72	1,212	0,561	A menudo estoy tan concentrado realizando una tarea que se me pasa el tiempo volando.		,699	
4,32	1,040	0,432	Me doy cuenta rápidamente cuando algo me produce alegría.		,616	
3,64	1,229	0,598	Me doy cuenta de las operaciones necesarias para resolver un problema matemático.		,572	
3,66	1,248	0,492	A menudo soy consciente de cómo mi respiración se acelera, por ejemplo cuando subo una escalera.		,470	
3,19	1,230	0,652	Soy capaz de recordarme a mi mismo cuando siento, pienso o actúo.			,721
3,28	1,194	0,643	Soy capaz de fijarme en las cosas a las que poca gente presta atención.			,672
3,25	1,377	0,422	Cuando paseo por el campo me paso el tiempo contemplando y escuchando la naturaleza.			,464
				Factor 1	Factor 2	Factor 3
Porcentaje de varianza explicada (Total 50,17%)				31,54%	10,14%	8,49%
Alfa (Total 0,840)				0,80	0,70	0,55

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



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

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 hacia el exterior" explica el 31,54% de la varianza y se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia el exterior y, especialmente, el 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", "Cuando vuelvo del instituto a casa me doy cuenta de los ruidos y sonidos que hay a mi alrededor como: coches, obras" . . . La consistencia interna es aceptable, el alfa de Cronbach es de 0,80.

El segundo factor "Atención hacia interior" explica el 10,14% 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", "Me doy cuenta de las operaciones necesarias para resolver un problema matemático". Presenta un alfa de Cronbach de 0,70

El tercer factor "Atención hacia la autoobservación" explica el 8,49% de la varianza y se refiere a la capacidad para autoobservarnos, recordar la propia presencia y reparar siempre en lo que se hace: "Soy capaz de recordarme a mi mismo cuando siento, pienso o actúo". Presenta una consistencia interna de alfa igual a 0,55.

Análisis diferencial de las puntuaciones de la escala en relación a las variables sexo y edad

Las distribuciones de las diferentes variables son normales por lo que está justificada la aplicación de pruebas paramétricas. En la tabla 3 podemos observar los resultados de la prueba T-Student y, aunque las medias son ligeramente superiores en las chicas, no hemos encontrado diferencias significativas.

Tabla 3. Resultados de la prueba T-Student. Variable Sexo.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	gl	Sig. (bilateral)
Atención exterior: hacia acciones motoras	Mujer	75	23,92	6,78	-0,998	143	0,320
	Varón	70	25	6,21			
Atención interior: hacia ideas y sentimientos	Mujer	75	18,77	4,25	-1,161	141,44	0,248
	Varón	70	19,53	3,57			
Atención consciente	Mujer	75	9,57	2,65	-0,654	143	0,514
	Varón	70	9,87	2,84			

Como podemos ver en la tabla 4, tampoco hemos encontrado diferencias significativas asociadas a la edad.



ESTUDIO PRELIMINAR DE LA ESCALA DE ATENCIÓN PLENA "MINDFULNESS" EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Tabla 4. Resultados de la prueba ANOVA. Variable Edad.

	Edad	N	Media	Desviación típica	F	Sig. (bilateral)
Atención exterior: hacia acciones motoras	12	46	26,48	4,81	2,633	,052
	13	57	22,95	6,83		
	14	28	23,93	7,16		
	15	12	24,92	8,19		
Atención interior: hacia ideas y sentimientos	12	46	20,15	3,39	1,587	,195
	13	57	18,72	4,04		
	14	28	18,43	4,57		
	15	12	18,67	3,89		
Atención consciente	12	46	9,74	2,49	1,838	,143
	13	57	9,75	2,65		
	14	28	8,86	3,10		
	15	12	11,00	2,80		

DISCUSIÓN

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 50% de la varianza total.

Teniendo en cuenta que los índices de la escala oscilan entre 30 y 75, en nuestro estudio se han obtenido unos índices que van de 30 a 72 con una media de 53,30 y desviación típica de 10,90. En general nuestra muestra no presenta altos niveles de Mindfulness, se sitúan cerca del intervalo en el que han experimentado varias veces experiencias de atención plena.

En estos momentos hemos aumentado la muestra a 700 alumnos de 12 a 16 años y estamos procediendo a la baremación del cuestionario. De este modo, tendremos un instrumento de referencia que nos permita medir cuánto "mindfulness" tiene un alumno y cómo esto afecta al aprendizaje y a su desarrollo. Sin embargo, somos conscientes de la necesidad de completar la evaluación con otras medidas de atención selectiva, sostenida y cambio de atención, aspectos relacionados con las habilidades de mindfulness.

No hemos encontrado, como esperábamos, diferencias significativas con relación a la variable sexo. Por otro lado, el pequeño intervalo de edad de 12 a 14 años considerado en nuestro trabajo puede estar condicionando la ausencia de diferencias significativas debidas a la edad.

Por último, pensamos en la utilidad de un entrenamiento en habilidades de atención plena en el ámbito escolar. Desde el punto de vista atencional, un programa de atención plena, trabaja directamente la atención dirigida al mundo de las ideas, es decir, la englobada por Posner (1980) dentro del grupo de atención para la introspección. Esta atención, asociada para Posner (1980) con el Ejecutivo central y para James (1890) con la conciencia, podría ser descrita como un río, tan imposible de atrapar como una gota de nieve. Hacer introspección, sería para James, mirar dentro de nosotros, encender la luz para ver en la oscuridad.

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



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

la puerta de entrada y otra la habitación a la que se entra. Pensamos pues, que 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 BIBLIOGRÁFICAS

- Baer, R. A., Smith, G. T. y Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report. *Assessment*, 11, 191-206.
- 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.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perceptions and communication*. London: Pergamon, Press.
- Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Buchheld, N., Grossman, P. y Walach, H. (2002). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: the development of the Freiburg Mindfulness Inventory.
- Colmenero, J.M. (2004). La atención y su papel en la experiencia consciente. *Anales de Psicología*, 20, 103-126.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York: Holt.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krishnamurti, J. (1998). *La educación*. México D.F.: Árbol Editorial.
- 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.
- Melía, J.L. (1991). *Métodos de escalamiento unidimensional*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Parasuraman, R. (1984). Sustained attention in detection and discrimination. En R. Parasuraman y D.R. Davies (Eds.), *Varieties of attention* (pp. 243-271). Orlando, FL: Academic Press.
- Posner, M.I. (1980). Orienting of attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32, 3-25.
- Posner, M.I. y 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.
- Vallejo, M.A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27, 92-99.
- Wickens, C. D. (1984). Processing resources in attention. En R. Parasuraman y D.R. Davies (Eds.), *Varieties of attention* (pp. 63-102). Orlando, FL: Academic Press.

Fecha de recepción: 1 Marzo 2008
Fecha de admisión: 12 Marzo 2008

