

Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de educación superior

CARLOS SAÚL JUÁREZ-LUGO,¹ GABRIELA RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ,²
MARÍA DEL CONSUELO ESCOTO-PONCE DE LEÓN³



Resumen

La atención, como proceso cognitivo, es esencial para codificar y procesar la información que el estudiante tiene que aprender. Diversas investigaciones señalan que las dificultades que presentan los alumnos en el aprendizaje de contenidos escolares están asociadas a un inadecuado empleo de estrategias atencionales. El presente estudio pretende identificar si el uso de estrategias atencionales que utilizan los universitarios varía en función del género y del rendimiento académico. Se aplicaron los cuestionarios ACRA y CEVEAPEU a una muestra de 1020 universitarios del Valle de México. Los resultados confirman que las mujeres utilizan con mayor frecuencia las estrategias atencionales y tienen un mayor promedio académico que los hombres. Así también los universitarios de alto rendimiento emplean con mayor frecuencia las estrategias de subrayado lineal e idiosincrático así como el epigrafiado para fragmentar la información.

Palabras clave: Estrategias de atención, Rendimiento académico, Educación superior, Género.

Attention Strategies and Academic Achievement in Higher Education Students

Abstract

Attention, as a cognitive process, it is essential to encode and process information that the student has to learn. Several investigations indicate that learning difficulties that the student presents from scholar contents are associated to an inadequate use of strategies of attentional. This study pretends to identify if using attentional strategies that university students varies according to gender and academic achievement. ACRA and CEVEAPEU were applied in a sample of 1020 university students from Valle de Mexico. The results confirm that women use more frequently attentional strategies and have higher academic achievement than men have. Also, university students who have higher performance use more frequently strategies of linear and idiosyncratic underline, as the epigraph to fragment information.

Keywords: Attentional Strategies, Academic Achievement, Superior Education, Gender.

Recibido: 16 de noviembre de 2016
Aceptado: 12 de enero de 2017
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Licenciatura en Psicología. Centro Universitario UAEM Ecatepec. Universidad Autónoma del Estado de México. juarezlugo@hotmail.com
- 2 Colaboradora en el proyecto de investigación de estrategias de aprendizaje del Claustro de Tutoría Académica del Centro Universitario UAEM Ecatepec. grodriguez3010@yahoo.com.mx
- 3 Licenciatura en Psicología. Centro Universitario UAEM Ecatepec. Universidad Autónoma del Estado de México. consuelo_escoto@hotmail.com

Introducción

La atención es un proceso psicológico indispensable para codificar y procesar la información que llega al organismo. Con base en un complejo sistema neuronal, la función de la atención es seleccionar del entorno los estímulos relevantes, mientras se inhiben otros estímulos presentes, para el logro de un objetivo específico. La atención es un proceso que ayuda, facilita y participa en todos los procesos cognoscitivos superiores; es necesario para nuestro funcionamiento y adaptación en la vida cotidiana. El foco atencional tiene una relación de doble vía con la motivación, las expectativas y el aprendizaje del individuo; la estructura psicológica de la atención se ve influenciada por ellas y a su vez la atención las modifica (Londoño, 2009; Luria, 1984; Ríos-Lago, Muñoz y Paul, 2007; Ruiz y Cancinos, 2005).

De acuerdo con Londoño (2009) y Téllez (2002) la enorme cantidad de información que impacta los sentidos de las personas necesita ser filtrado y seleccionado. La sobre estimulación ambiental a la que los seres humanos se ven expuestos en lo cotidiano trae consigo el desarrollo, o bien, el aprendizaje de mecanismos cognitivos capaces de seleccionar del medio lo realmente necesario, y así evitar saturar el sistema neuropsicológico. De manera similar, en el contexto escolar, dada la limitación en recursos cognitivos disponibles en la memoria de trabajo, un estudiante requiere enfocar esos recursos a los rasgos relevantes del material de aprendizaje (Pozo, 2008). Para ello la atención humana realiza tres funciones vinculadas entre sí (De Vega, 1984): un control ejecutivo, que de manera consciente e intencional enfoca los limitados recursos cognitivos al objeto de atención; un mecanismo de selección de la información relevante para la actividad del aprendizaje y por último, un mecanismo de vigilancia que permite mantener y sostener la información.

En el contexto del aprendizaje estratégico, el proceso atencional inicia cuando el input sensorial se registra en el córtex durante un espacio relativamente corto de tiempo (Beltrán y Genovar, 1999). La atención prestada y sostenida a los datos sensoriales lleva rápidamente la información a la memoria de trabajo. Esta memoria es el componente del sistema del procesamiento de la información donde se establecen las relaciones entre la información sensorial recibida y los aspectos destacados del conocimiento previo (Beltrán, 1993). Es el inicio de un proceso que preten-

de articular la nueva información a una estructura de aprendizaje más amplia pero relevante. El valor del nuevo conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo depende críticamente de la estructura de ese conocimiento. De acuerdo con Pozo (2008), es en este momento cuando la atención pasa a desempeñar un papel fundamental, ya que de ella van a depender el resto de las actividades relacionadas con el procesamiento de la información (Beltrán, 1993). Cuando la información atendida es en verdad relevante para la meta de estudio y adquiere un sentido lógico para el alumno, es muy probable que el aprendizaje resultante adquiera un carácter significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 2001).

En efecto, el proceso cognitivo de la atención está involucrado con el aprendizaje de contenidos académicos y explica en parte la calidad del desempeño escolar de los alumnos. Tejedor, González y García (2008) señalan que las dificultades atencionales que habitualmente presentan los estudiantes están asociadas a una limitada habilidad para seleccionar la información relevante, a la dificultad de cambiar en forma flexible el foco atencional para atender a más de un estímulo relevante, a una capacidad limitada para mantener la atención en la actividad durante el tiempo requerido, a la falta de motivación hacia la tarea y a la carencia de estrategias atencionales. Al estar presente algunas de estas dificultades es probable que el procesamiento de la información se vea limitado, y con ello el aprendizaje y el rendimiento académico (Barragán, Lewis y Moreno, 2006; Chun y Turk, 2007; Escudero, Carranza y Huéscar, 2013; Furlán, et al. 2009; Gómez, Ostrosky y Próspero, 2003; Ishizaka, Marshall y Conte, 2001; Solsona, Navarro y Aguilar, 2009).

El interés por comprender el proceso del aprendizaje escolar de los alumnos, colocó a la teoría del aprendizaje estratégico como una alternativa pertinente para describir y explicar las limitaciones que muestran algunos estudiantes en sus actividades, operaciones y recursos cognitivos a la hora de enfrentarse a la resolución de una determinada tarea (Valle *et al.*, 2000). En este sentido, Beltrán (1998) considera que las estrategias de aprendizaje, dado su carácter aprendido, pueden ser la clase de variables relacionadas con el rendimiento académico susceptibles de cambio por medio de algún programa de intervención educativa.

En el ámbito de las estrategias de aprendizaje los procesos atencionales tienen un papel importante para el procesamiento de la información ya que

determinan no sólo cuanta información llegará a la memoria, sino también qué clase de información va a llegar. Román y Gallego (2001), con base en el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968), afirman que el proceso de adquisición de la información comienza con la selección de datos relevantes para el cumplimiento de la actividad académica, mediante el cual se consigue la incorporación del material informativo de interés para el sujeto. Una vez que el material ha sido atendido y seleccionado, el estudiante está en condiciones de darle sentido, es decir de comprenderlo (Valle *et al.*, 2000).

Dentro de las estrategias atencionales se distinguen dos categorías (Román y Gallego, 2001). La primera categoría recibe el nombre de estrategias de exploración y son ejecutadas mediante técnicas de lectura superficial e intermitente en el material escrito; tienen el objetivo de localizar lo esencial dentro de grandes cantidades de información mediante un proceso de análisis que relaciona y compara las distintas ideas que aparecen en el texto. La otra categoría recibe el nombre de estrategias de fragmentación; tienen el objetivo de seccionar y separar la información relevante de la irrelevante, redundante y confusa. Comprende las técnicas de subrayado lineal e idiosincrático para resaltar lo importante, así como de la anotación de epígrafes o notas al calce que categorizan los párrafos o apartados del material informativo.

La selección de la información implicada en el proceso cognitivo atencional, también está relacionada con una serie de fuentes externas que permiten al estudiante formular juicios sobre la relevancia de unas partes del texto sobre otras como el conocimiento de los objetivos de aprendizaje y las indicaciones del profesor respecto de la tarea (Gargallo, Suárez y Pérez, 2009). De igual forma, hay claves que residen en el texto y proporcionan información sobre la importancia de las ideas allí expresadas. Hoy en día es común que los textos escolares y libros especializados incluyan organizadores gráficos que establecen relaciones visuales entre los conceptos clave de dicho texto, emplean diferentes colores y tipografía para resaltar aspectos relevantes del conocimiento.

Asociado a este proceso cognitivo existe un componente metacognitivo de la atención. Mayor, Suenegas y González (1995) señalan que, a medida que aumenta su desarrollo, los estudiantes tienen un papel más activo en el control de su propia atención y son más flexibles en su ajuste para cubrir las necesidades de las distintas tareas. Se van haciendo menos susceptibles a la distracción, su exploración a través

de los sentidos va siendo más ordenada, sistemática y, de ser necesario, exhaustiva. La capacidad para enfocar y mantener la atención depende en mayor medida de su motivación que de los incentivos. Pueden atender a una parte o a un conjunto de estímulos dependiendo de la demanda de la tarea. Este control sucede gracias a la llamada meta atención que hace referencia al conocimiento que tiene el individuo de sus propios procesos implicados en la acción de atender. Mayor *et al.* (1995), afirman que la conciencia metacognitiva acerca de las estrategias atencionales se desarrolla a través de una secuencia de tres fases. Primero el estudiante toma conciencia de la tarea, por ejemplo, cuando se da cuenta del sentido de un conjunto de preguntas insertas en un texto en relación con el cumplimiento de la tarea. Después el estudiante emplea estrategias de atención selectiva para ejecutar la tarea y toma conciencia de las acciones que realiza, se da cuenta de que las preguntas siempre hacen referencia a los aspectos relevantes del texto. Por último, la conexión entre emplear una estrategia atencional y mejorar el aprendizaje (conciencia de la ejecución) representa un nivel metacognitivo de habilidad, superior a la toma de conciencia de la tarea o de la estrategia.

A pesar del interés de los estudios que han analizado la relación entre el empleo de las estrategias de aprendizaje y un óptimo rendimiento académico (Camarero, Martín, y Herrero, 2000; Cano, 2000; Gargallo, Suárez y Ferras, 2007; Juárez, Rodríguez y Luna, 2012), son necesarios estudios que profundicen de manera puntual en la relación existente entre el uso de estrategias específicas y el éxito académico. Es por ello que el presente trabajo tiene el objetivo de identificar si el uso de estrategias y técnicas atencionales que utilizan los estudiantes universitarios varía en función del género y del rendimiento académico de los alumnos.

Método

Participantes

La muestra fue no probabilística; se conformó por 1020 estudiantes universitarios, con igual número de hombres y mujeres, provenientes de 93 instituciones de educación superior de la zona metropolitana del Valle de México pertenecientes a diversas formaciones profesionales. El rango de edad de los participantes osciló entre los 17 y 21 años, con una media de 20.44 años y una desviación estándar de 2.22 años. Los criterios de inclusión fueron la disposición para

participar en la actividad y proporcionar la información completa en los instrumentos de recolección de datos.

Instrumentos

Para identificar las estrategias de aprendizaje, se utilizó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios CEVEAPEU (Gargallo, Suárez y Pérez, 2009). El instrumento consta de 88 ítems que miden dos factores: a) las estrategias afectivas, de apoyo y control, a través de las cuales se evalúan los aspectos motivacionales, afectivos, metacognitivos y el control del entorno social implicados en el aprendizaje; y b) las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, que evalúan las actividades relacionadas con la búsqueda y selección de la misma así como la forma en que el estudiante procesa y hace uso de la información. Cada estrategia es medida por varios ítems a través de una escala tipo Likert de 5 puntos (“Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”). El cuestionario CEVEAPEU tiene una consistencia interna, evaluada a través de la prueba estadística alfa de Cronbach, de 0.819 para la Escala I y de .0864 para la Escala II.

La Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Román y Gallego, 2001) consta de 119 reactivos que miden cuatro escalas: a) adquisición de la información, que evalúa las estrategias de atención y de repetición; b) codificación de la información, que incluye las estrategias de nemotecnia, elaboración y organización; c) recuperación de la información, que evalúa las estrategias de búsqueda de la información y de generación de respuesta; y d) la escala de apoyo, que explora las estrategias metacognitivas y socioafectivas. Cada estrategia es evaluada por varios enunciados que contienen una serie de afirmaciones que exploran el uso que habitualmente hacen los estudiantes de las estrategias y técnicas de aprendizaje. Esta evaluación se realiza por medio de cuatro opciones de respuesta (“Nunca o casi nunca” a “Siempre o casi siempre”). La confiabilidad del instrumento reportada para cada una de las escalas, utilizando alfa de Cronbach, fue de: 0.813, 0.899, 0.747 y 0.889.

Para medir las variables atencionales fueron considerados de la escala ACRA las estrategias de exploración (ítems 1, 3 y 11); subrayado lineal (ítems 5 y 8); subrayado idiosincrático (ítems 6, 7 y 10); epigrafiado (ítems 2 y 9); fragmentación (ítems 2, 5, 6, 7, 8, 9 y 10) y atención (ítems 1 al 11). Las variables relacionadas con el proceso psicológico de la atención se identificaron con las estrategias de la escala de codificación:

relaciones intra contenido (ítems 3, 4, 5 y 29); paráfrasis (ítems 20, 24 y 26); agrupamientos (ítems 32 y 34) y autopreguntas (ítems 21, 22 y 23).

Del cuestionario CEVEAPEU fueron consideradas las estrategias atencionales de: selección de la información (ítems 58, 59, 60 y 61). Las variables de este cuestionario relacionadas con la atención fueron: ansiedad (ítems 25, 26, 27 y 28); conocimiento de objetivos (ítems 30 y 31) y la estrategia de autorregulación (37 y 38). Todas las variables fueron procesadas por medio de la media de las puntuaciones directas de los ítems que la conforman.

Para evaluar el rendimiento académico se utilizó el promedio de calificaciones del último semestre anterior reportado por los universitarios. Los percentiles 33 y 66 se utilizaron para clasificar en tres grupos la variable rendimiento académico: alto, bajo y medio.

Procedimiento

Con el previo consentimiento informado de los alumnos participantes, se aplicaron los dos instrumentos en los respectivos espacios universitarios. La aplicación de los instrumentos se realizó en el horario y dentro del salón de clase. Fueron revisadas las hojas de respuesta para verificar que todos los enunciados estuvieran contestados. Los datos obtenidos fueron codificados y guardados en una hoja de Excel, exportados posteriormente a la plataforma de SPSS 20. Para evaluar la confiabilidad del instrumento se efectuó el cálculo del alfa de Cronbach para cada una de las subescalas de ambos instrumentos. Se realizó el análisis inferencial con la prueba t de Student con un nivel de significación alfa de 0.05.

Resultados

Nivel de confiabilidad

La confiabilidad de los instrumentos aplicados a la muestra de universitarios mexicanos fue evaluada a través del coeficiente alfa de Cronbach. Para la escala ACRA se obtuvieron los siguientes resultados: adquisición ($\alpha = .802$), codificación ($\alpha = .913$), recuperación ($\alpha = .808$) y apoyo ($\alpha = .890$). Para el cuestionario CEVEAPEU los valores obtenidos fueron: escala afectiva ($\alpha = .898$) y escala de procesamiento ($\alpha = .880$). Los resultados indican un alto nivel de confiabilidad para las subescalas del instrumento.

Variables atencionales y género

En la Tabla 1 se puede observar que las mujeres tienen un promedio de calificación mayor al de los

Tabla 1. Prueba t para la variable género comparada en función de la frecuencia de empleo de estrategias atencionales

Estrategias	Media		t	Sig. (bilateral)
	Mujer M (n = 510)	Hombre M (n = 510)		
Promedio	86.27	84.19	5.521	0.000
Exploración	2.68	2.66	0.485	0.628
Subrayado lineal	3.06	2.8	5.511	0.000
Subrayado idiosincrático	2.81	2.55	5.75	0.000
Epigrafiado	2.55	2.42	2.659	0.008
Fragmentación	2.81	2.58	6.331	0.000
Atención	2.76	2.62	4.684	0.000

Fuente: Elaboración propia.

hombres; de igual manera las mujeres presentan un mayor uso de estrategias atencionales, siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.008$). Ellas utilizan con mayor frecuencia las estrategias de subrayado lineal e idiosincrático para destacar en cada párrafo lo más relevante. Así también, utilizan el epigrafiado para fragmentar, agrupar e identificar grandes cuerpos de conocimiento. La estrategia de exploración es el único contraste estadístico en el que no se reportan diferencias significativas. En cuanto a las estrategias asociadas con el proceso atencional, la paráfrasis es utilizada con mayor frecuencia por las mujeres ($t = 2.63$, $p < 0.009$). No así las estrategias de relaciones intra contenido, auto preguntas, conocimiento del objetivo de aprendizaje, criterio de evaluación, control de ansiedad y del ambiente.

Variables atencionales y rendimiento académico

En la Tabla 2 se puede observar que los alumnos clasificados como de alto rendimiento, aquéllos cuyo promedio de calificación reportado es igual o superior a 89, utilizan con mayor frecuencia las estrategias atencionales de fragmentación (subrayado lineal e idiosincrático, así como el epigrafiado) en compara-

ción con los alumnos clasificados en este trabajo como de bajo rendimiento, calificación igual o inferior a 83. Las diferencias en todos los casos son estadísticamente significativas ($p < 0.000$), excepto el contraste de la estrategia de exploración ($p < 0.218$). Vinculado a estos resultados, el alumno de alto rendimiento utiliza con mayor frecuencia las estrategias de elaboración estableciendo relaciones entre los contenidos de un texto, entre estos contenidos relevantes y los conocimientos previos ($t = 4.54$, $p < 0.000$), expresa las ideas del autor con sus propias palabras ($t = 2.71$, $p < 0.007$), se siente capaz de encontrar y seleccionar la información relevante ($t = 2.58$, $p < 0.010$), es capaz de adaptarse a los cambios en el ambiente escolar ($t = 2.19$, $p < 0.029$) e identifica del objetivo de las asignaturas ($t = 2.65$, $p < 0.008$). En las estrategias de autopreguntas ($t = 0.94$, $p < 0.347$) y de ansiedad ($t = 1.22$, $p < 0.221$) la diferencia en las medias no es significativa.

Discusión

Con base en los resultados obtenidos en el presente trabajo, es posible afirmar que el proceso psico-

Tabla 2. Prueba t para la variable rendimiento académico comparada en función de la frecuencia de empleo de estrategias atencionales

Estrategias	Media		t	Sig. (bilateral)
	Alto rendimiento	Bajo rendimiento		
Promedio	92.15	78.77	51.98	0.000
Exploración	2.72	2.66	1.233	0.218
Sub Lineal	3.01	2.85	2.573	0.010
Sub Idiosincrático	2.78	2.61	3.045	0.002
Epigrafiado	2.65	2.38	4.752	0.000
Fragmentación	2.81	2.61	4.434	0.000
Atención	2.78	2.62	4.08	0.000

Fuente: Elaboración propia.

lógico de la atención y las estrategias atencionales que el estudiante utiliza para procesar la información, tienen un papel importante en el aprendizaje.

Respecto a la diferencia en el uso de las estrategias atencionales teniendo en cuenta el sexo de los participantes, observamos que las mujeres utilizan con mayor frecuencia el subrayado lineal e idiosincrático para destacar del texto lo que les parece más relevante. Para ello utilizan signos (de puntuación, asteriscos, pequeños dibujos) y lápices de distintos colores para resaltar la información. Así también, las mujeres acostumbran anotar en los márgenes de los documentos palabras o frases del autor que les parecen significativas con mayor frecuencia que los hombres. Con base en esta información destacada, las mujeres afirman tener más fácilmente una visión de conjunto y memorizar la información que para ellas es relevante. Esta conclusión se ve apoyada por los estudios de Aguilar (2010), Cano (2000), Martí y Camarero (2001) y es contraria a lo expuesto por Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez (2013).

El conjunto de estrategias y técnicas de aprendizaje asociadas al proceso psicológico de la atención que las mujeres utilizan con mayor frecuencia, sugiere que ellas llevan a cabo un mayor esfuerzo cognitivo. Las anotaciones realizadas en los documentos, además de cumplir la función de resaltar la información relevante, también pretenden identificar posibles aplicaciones prácticas de lo que ellas están estudiando y son el punto de partida para explicar con sus propias palabras las ideas del autor.

En cuanto a la relación de las variables rendimiento académico y el uso de las estrategias de aprendizaje se confirma lo reportado en otras investigaciones (Camarero, Martín y Herrero, 2000; Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008); los estudiantes con un desempeño académico exitoso utilizan con mayor frecuencia y eficacia las estrategias atencionales. De manera particular el estudiante que pertenece a este grupo utiliza la técnica del subrayado lineal con colores para destacar en cada párrafo la información que le parece más importante y así favorecer el aprendizaje. Divide en pequeñas partes un texto largo mediante epígrafes. Estos alumnos anotan en los márgenes de los documentos palabras o frases del autor, que les parecen significativas, también registran los puntos importantes que identifican al hacer una lectura superficial para tener una visión de conjunto.

La importancia que tiene llevar a cabo estas actividades en el proceso cognitivo atencional alcanza su justa dimensión cuando se conoce que los alumnos

de alto rendimiento toman como referente de su actuar los objetivos de aprendizaje de la asignatura estudiada. Al distinguir la información relevante, en ella buscan las relaciones ya establecidas por el autor y elaboran, desde su punto de vista, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en el tema. Además, estos alumnos anotan en los márgenes sugerencias de aplicaciones prácticas así como anotaciones críticas de lo leído. Son capaces de seleccionar la información y de reconocer, de entre varias fuentes, los documentos fundamentales para estudiar con eficacia. Es posible afirmar que el alumno identificado en este trabajo como de alto rendimiento, lo es debido a que articula a sus conocimientos previos la nueva información que está procesando, proyecta posibles transferencias de estos nuevos saberes que está construyendo, a contextos hipotéticos que den sentido a la actividad de aprendizaje propuesta por el docente.

Para finalizar, es necesario destacar que las estrategias y las técnicas atencionales de exploración, subrayado y epigrafiado, proporcionan información relevante a los siguientes procesos cognitivos de codificación y recuperación, lo que nos conduce a recomendar su enseñanza y entrenamiento a los universitarios, de manera particular en los estudiantes de nuevo ingreso si demuestran un déficit de su uso.

Referencias

- AGUILAR, M. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28 (2), 207-226.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (2001). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BARRAGÁN, R. LEWIS, S. y MORENO, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 18, 109-138.
- BARRAGÁN, R. LEWIS, S., y PALACIO, 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*, 23(2), 184-192.
- BELTRÁN, J. (1998). Estrategias de aprendizaje. En J. BELTRÁN y C. GENOVAR. *Psicología de la instrucción I: Variables y procesos básicos*. España: Síntesis.
- BELTRÁN, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, 332, 55-73.
- BELTRÁN, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J. y GENOVAR, C. [Editores] (1999). *Psicología de la Instrucción II. Áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- BAHAMÓN, M. J., VIANCHÁ, M. A., ALARCÓN, L. L. y

- BOHÓRQUEZ, C. I. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11 (1), 115-129.
- CAMARERO, F., MARTÍN, F. y HERRERO, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- CANO, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- CHUN, M. M., y TURK, N. (2007). Interactions Between Attention and Memory. *Current Opinion in Neurobiology*, 17, 177-184.
- DE VEGA, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- ESCUADERO, A., CARRANZA, J. A., y HUÉSCAR, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de Psicología*, 29(2), 404-412.
- FURLAN, L. A., SÁNCHEZ, J. HEREDIA, D., PIEMONTESE, S., y ILLBELE, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad en los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-123.
- GARGALLO, B., SUÁREZ, J. y FERRAS, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 421-441.
- GARGALLO, B., SUÁREZ, J. y PÉREZ, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEAU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- GÓMEZ, E., OSTROSKY, F., y PRÓSPERO, O. (2003). Desarrollo de la atención, la memoria y los procesos inhibitorios: relación temporal con la maduración de la estructura y función cerebral. *Rev Neurol*, 37 (6), 561-567.
- ISHIZAKA, K., MARSHALL, S. P. y CONTE, J. M. (2001). Individual Differences in Attentional Strategies in Multitasking Situations. *Human Performance*, 14 (4), 339-358.
- JUÁREZ, C. S. RODRÍGUEZ, G. y LUNA, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 1-31. Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/>.
- LONDOÑO, L. P. (2009). La atención: un proceso psicológico básico. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 5(8), 92-100.
- LURIA, A. (1984). *Atención y memoria*. Barcelona: Kairos.
- MARTÍN, F. y Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje universitarios. *Psicothema*, 13 (4), 598-604.
- MARTÍN, E., GARCÍA, L. A. TORBAY, A. y RODRÍGUEZ, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (3), 401-412.
- MAYOR, J., SUENGAS, M. y GONZÁLEZ, J. (1995). Desarrollo de la meta atención. En Editor. *Estrategias meta-cognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis.
- POZO, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- RÍOS-LAGO, M., MUÑOZ, J. M. y PAÚL, N. (2007). Alteraciones de la atención tras daño cerebral traumático: evaluación y rehabilitación. *Rev Neurol*, 44 (5), 291-297. Recuperado <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion>.
- ROMÁN, J. y GALLEGO, S. (2001). *Escala de estrategias de aprendizaje ACRA (2ª ed.)*. Madrid: TEA.
- RUIZ, A. y CANSINO, S. (2005). Neurofisiología de la interacción entre la atención y la memoria episódica: revisión de estudios en modalidad visual. *Rev Neurol*. 41 (12), pp. 733-743.
- SOLSONA, J., Navarro, J. I., y Aguilar, M. (2009). La atención mental en el aprendizaje de la lengua escrita. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9 (3), 335-349.
- TEJEDOR, F. J., González, S. G., y García, M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 123-132.
- TÉLLEZ, A. (2002). *Atención, aprendizaje y memoria. Aspectos psicobiológicos*. México: Trillas.
- VALLE, A. GONZÁLEZ, R., NUÑEZ, J.C., PIÑEIRO, I., y RODRÍGUEZ, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 12, 368-375.