



Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación

Coordinadores
José Daniel Álvarez Teruel
Salvador Grau Company
María Teresa Tortosa Ybáñez

Coordinadores
José Daniel Álvarez Teruel
Salvador Grau Company
María Teresa Tortosa Ybáñez

© Del texto: los autores. 2016
© De esta edición:
Universidad de Alicante
Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2016

ISBN: 978-84-608-4181-4

Revisión y maquetación:
Salvador Grau Company
Daniel Gallego Hernández

76. Adaptación de asignaturas del módulo 9 de Publicidad y RR.PP a los Estilos de Aprendizaje del alumnado para mejorar su rendimiento académico

Ortiz Díaz-Guerra, María J. Mira Pastor, Enric. Moya Montoya, José A.

Departamento Comunicación y Psicología Social
Universidad de Alicante

RESUMEN. El rendimiento académico de los estudiantes universitarios constituye un factor fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior. En esta investigación preliminar, se busca si existe una relación entre rendimiento académico, estilos de aprendizaje y regulación emocional. Para ello se utilizan tres cuestionarios y los datos se cruzan con la nota final obtenida en una asignatura de tercero del grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Los resultados indican que existe una posible correlación inversa entre canal de información auditivo y nota, una correlación inversa entre aprendizaje dirigido a la reproducción y nota, y una correlación directa entre aprendizaje no dirigido y nota. Posteriores investigaciones con un mayor número de asignaturas y estudiantes podrán corroborar estos indicios.

Palabras clave: rendimiento académico, estilos de aprendizaje, canales de información.

1. INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico constituye un indicador en la valoración de la calidad de la educación superior y se investigan los factores que lo determinan. Por otro lado, los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo las personas perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizajes (Keefe, 1988), y la descripción de las actitudes y comportamientos que determinan la forma preferida de aprendizaje del individuo (Honey y Mumford, 1992). Varios estudios confirman la relación entre los estilos de aprendizaje y el éxito académico como resultado de la respuesta de los estudiantes a diferentes métodos de enseñanza (Saarikoski et al., 2001). Por otro lado, en los últimos años, se ha empezado a analizar el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico.

1.1. Los Estilos de Aprendizaje

Existen distintas tentativas de categorizar los estilos de aprendizaje como las de Curry (1983) o Geisler-Brenstein, Schmeck, & Hetherington (1996). Vermunt (1998) propone un modelo de estilos de aprendizaje basado en las teorías constructivistas modernas que pretende integrar cuatro aspectos distintos del aprendizaje: estrategias cognitivas, estrategias de regulación, visión de los estudiantes sobre el aprendizaje y motivos de aprendizaje. Vermunt (2005) considera que los estilos de aprendizaje son patrones flexibles que cambian a lo largo de la vida como resultado del contexto y de la evolución personal. A partir de estas consideraciones, el autor desarrolló un cuestionario conocido como Inventory of Learning Styles (ILS) donde se pueden identificar cuatro estilos de aprendizaje: (1) dirigido al significado, (2) dirigido a la reproducción, (3) dirigido a la aplicación, y (4) no dirigido. Las características básicas de estos estilos son las siguientes:

- Estilo de aprendizaje no dirigido:
 - Tienen dificultades para seleccionar las partes más importantes en los materiales de estudio y para distinguir entre cuestiones principales y secundarias.
 - Les cuesta concretar, especificar y aplicar conceptos así como establecer relaciones entre los temas estudiados y la vida cotidiana
 - Sus actividades de procesamiento más importantes son leer y releer muchas veces los materiales de estudio.
- Estilo de aprendizaje dirigido a la reproducción:
 - Invierten mucho tiempo en seleccionar las partes más importantes de los materiales de estudio. Los criterios cuantitativos, como número de páginas o tiempo dedicado por el docente a la explicación, son decisivos para seleccionar las partes más importantes de los contenidos.
 - Los materiales de estudio son procesados exhaustivamente pero de manera separada.

- Las indicaciones de los docentes se consideran importantes y rara vez se consultan otras fuentes.
- Estilo de aprendizaje dirigido al significado:
 - El estudiante busca la interrelación de los contenidos y la aproximación crítica a los contenidos.
 - Se aproximan a los contenidos haciéndose preguntas al respecto y formando sus propias interpretaciones, opiniones y conclusiones.
 - El estudiante recurre frecuentemente a la bibliografía para entender mejor los contenidos.
- Estilo de aprendizaje dirigido a la aplicación:
 - Se interesa por los contenidos que tienen relevancia práctica.
 - Se buscan las relaciones entre los conceptos y la realidad a la que se refieren.
 - Tienen dificultades cuando el nivel de abstracción de los contenidos es demasiado alto.

El modelo de Vermunt ha sido ampliamente aplicado en la educación superior en Holanda (Vermetten, Vermunt, & Lodewijks, 1999) pero también en otros países como el Reino Unido (Boyle, Duffy & Dunleavy, 2003) o Argentina (De la Barrera, Donol y Rinaudo, 2010).

Por otro lado, el aprendizaje parte siempre de la recepción de algún tipo de información (Espinoza Castro, 2007). Cada estudiante puede tener un canal preferido de información que puede ser visual, auditivo o cinestésico. Las personas que prefieren el canal visual utilizan esquemas y mapas mentales para estudiar, las que prefieren el canal auditivo necesitan escuchar al docente y estudiar en voz alta, y las que prefieren el canal cinestésico prefieren escenificar o hacer.

1.2. Regulación emocional

En los últimos años, se ha empezado a analizar el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico. Los estudios arrojan resultados contradictorios pues si bien en algunos experimentos existen evidencias sobre las relaciones entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios (Parker et al 2004), en otras investigaciones esta relación es mínima (Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005). En un estudio realizado en nuestro país por Pérez (2006), se apunta la existencia de relaciones moderadas, aunque significativas, de los factores emocionales con el rendimiento académico en el nivel universitario. Sin embargo, sí existen evidencias del papel que juega la regulación emocional en el rendimiento académico (Fried, 2011; Medrano et al., 2013). La emoción más examinada ha sido la ansiedad pero los estudiantes experimentan una amplia variedad de emociones que influyen sobre sus logros. La falta de regulación de la experiencia emocional puede tener como consecuencias una disminución de la capacidad de trabajo o no seleccionar la información relevante.

Magen y Gross (2007) relacionan la estrategia de reevaluación cognitiva con la capacidad de resistir la tentación de abandonar una actividad. Los autores se preguntan por qué algunos estudiantes son capaces de seguir estudiando para un examen durante horas mientras que otros no. Esta capacidad de resistir las

tentaciones es un factor que puede predecir tanto logros académicos como comportamientos saludables. Los autores consideran que en este autocontrol puede que intervenga la estrategia de reevaluación cognitiva. Es decir, que las personas con autocontrol que resisten la tentación de abandonar una tarea son capaces de valorar desde otra perspectiva el aburrimiento o el cansancio que están sintiendo, son capaces de ponderar el esfuerzo y el abandono. Así, mediante esta estrategia una persona puede considerar positivo seguir estudiando (es satisfactorio sacar una buena nota), y negativo dejar de hacerlo (es de vagos ver la televisión). Es decir, que la reevaluación proporciona ventajas para escoger una buena opción frente a las desventajas de una opción incorrecta.

Leroy & Grégoire (2007) apuntan que el uso habitual de la reevaluación se correlacionaba positivamente con la actuación académica pero para comprobarlo Leroy et al. (2012) realizan un estudio donde se pide a los participantes que lleven a cabo una tarea aburrida mientras tienen que enfrentarse a distintas tentaciones sutiles o difíciles de ignorar. A unos participantes se les instruye para que reevalúen la situación. Comparado con el grupo de control, los que fueron instruidos para la reevaluación se distrajeron menos, fueron más entusiastas y realizaron mejor la tarea. El hecho de que esta estrategia mejore la actuación de los sujetos evidencia que tiene beneficios tanto emocionales como cognitivos y de comportamiento. Por lo tanto, para estos autores la reevaluación cognitiva merece ser promovida como herramienta para alcanzar los logros académicos ya que muestra la tentación como menos atractiva que acabar la tarea.

1.3. Estilos de Aprendizaje, Regulación Emocional y Rendimiento Académico

En este trabajo exploratorio nos proponemos averiguar si existe una correlación entre estilo de aprendizaje, regulación emocional y puntuación alcanzada en una asignatura. En primer lugar, recogeremos los datos sobre el canal preferido de información del alumnado, el modelo mental y el estilo de regulación emocional. A continuación, relacionaremos cada uno de estos datos con la nota final obtenida en una asignatura.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

La muestra está formada por 23 alumnos universitarios de 3º del grado en Publicidad y Relaciones Públicas. La participación en la investigación fue voluntaria y no recibieron recompensa alguna. Antes de responder a los cuestionarios los participantes dieron su consentimiento informado por escrito.

2.2. Instrumentos

Para recoger información sobre el canal preferido de información hemos utilizado el cuestionario que se propone en Espinoza Castro (2007). Es un cuestionario que consta de 24 afirmaciones sobre diversas acciones, 8 por cada

canal. Un ejemplo es, “Necesito copiar los ejemplos de la pizarra para comprender mejor un tema”. Cada afirmación hay que contestarla siguiendo una escala de 5 puntos (1 = nunca, 5 = siempre).

El cuestionario ILS (Vermunt, 1994) tiene una versión en castellano elaborada por Martínez-Fernández et al (2009) que es la que hemos utilizado en este estudio. Distingue entre actividades de aprendizaje, actividades de procesamiento cognitivo, modelos mentales y orientaciones de aprendizaje. Las actividades de aprendizaje hacen referencia a lo que ocurre en el preciso instante del aprendizaje, las actividades de procesamiento cognitivo son las que se utilizan para procesar los contenidos de aprendizaje, los modelos mentales son las concepciones sobre el aprendizaje, y las orientaciones tienen que ver con los aspectos motivacionales. El cuestionario consta de dos partes. La parte A se denomina Actividades de Estudio y la parte B Opiniones sobre el Estudio. A su vez, la parte B se divide en B1, motivos de estudio, y B2, modelos mentales de aprendizaje, que es el que hemos utilizado en esta investigación. Esta parte B2 que hemos utilizado consiste en 40 preguntas que tienen que contestar utilizando una escala del 1 al 5 (1 = Totalmente desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). Un ejemplo de pregunta es “Las cosas que aprendo tienen que ser útiles para resolver problemas prácticos”. De estas preguntas se derivan cuatro modelos mentales relacionados con un estilo de aprendizaje que son los siguientes:

- Construcción del conocimiento = aprendizaje dirigido al significado.
- Consumo del conocimiento = aprendizaje dirigido a la reproducción.
- Uso del conocimiento = aprendizaje dirigido a la aplicación.
- Docente como estímulo = aprendizaje no dirigido.

Para la regulación emocional hemos utilizado el cuestionario de Gross y John (2003), conocido como ERQ, que evalúa las estrategias de supresión de la expresión emocional y la reevaluación cognitiva. Este cuestionario consiste en 10 ítems, 6 de los cuales están relacionados con la reevaluación cognitiva y 4 con la supresión. Un ejemplo es “Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro”. En cada pregunta, los participantes tienen que indicar su grado de acuerdo con las afirmaciones usando la escala Likert de 7 puntos (1= totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo). Cabello et al. (2013) han elaborado una versión en castellano de este cuestionario que es el que hemos utilizado.

Como indicador del rendimiento académico se ha utilizado una nota obtenida en una asignatura cuatrimestral.

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios se pasaron durante la penúltima semana del cuatrimestre, durante horario lectivo, en la primera hora de clase. Previamente se les explicó que se trataba de realizar una investigación sobre los factores que influyen en el rendimiento académico. La mayoría de los estudiantes realizaron los cuestionarios en 45 minutos.

El diseño empleado es de tipo correlacional básico en el que se ponen en relación dos variables. Se ha empleado el coeficiente de correlación lineal de Pearson. El valor de este coeficiente de correlación varía en el intervalo $[-1, +1]$. Un coeficiente de correlación de Pearson igual o cercano a 0 indica una independencia total, es decir, que cuando un valor cambia no influye en el otro. Por el contrario, un valor de correlación igual o cercano a (-1) indica una relación inversa entre las dos variables, de manera que cuando una de ellas aumenta, la otra disminuye y viceversa. Finalmente, un coeficiente de correlación igual o cercano a $(+1)$ indica una relación directa, de manera que cuando una de ellas aumenta la otra también aumenta y cuando disminuye, también lo hace la otra.

Las hipótesis nulas de esta investigación son:

$H1_0$ = La modalidad preferida de información no determina la puntuación en la asignatura.

$H2_0$ = La modalidad de modelo mental de aprendizaje no determina la puntuación de la asignatura.

$H3_0$ = El estilo de regulación emocional no determina la puntuación.

3. RESULTADOS

El análisis estadístico de los datos de los canales de información (Tabla 1) indica que la puntuación media del canal de información visual es de 27,39, del canal auditivo es 23,26 y del canal cinestésico es de 28,26. El canal cinestésico es ligeramente mayor, seguido del visual, siendo el auditivo el que tiene menos presencia.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los canales de información

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|-------------|----|--------|--------|--------|---------------------|
| VISUAL | 23 | 22,0 | 31,0 | 27,391 | 2,2510 |
| AUDITIVO | 23 | 17,0 | 29,0 | 23,261 | 3,2644 |
| CINESTÉSICO | 23 | 22,0 | 35,0 | 28,261 | 4,0589 |

Los datos indican que no existe una relación directa entre canal de información visual y cinestésico y puntuación obtenida en la asignatura (Tabla 2) ya que existe una correlación de $-0,156$ y de $0,024$ respectivamente. Sí parece haber una relación inversa entre canal auditivo y puntuación en la asignatura con un $-0,435$. Es decir, que los que peores puntuaciones parecen haber obtenido son los estudiantes que necesitan escuchar para asimilar los contenidos. Posteriores investigaciones podrán corroborar esta posible correlación.

Tabla 2. Correlación entre canal de información y nota

| | | CINESTÉSICO | VISUAL | AUDITIVO |
|------|------------------------|-------------|--------|----------|
| NOTA | Correlación de Pearson | ,024 | -,156 | -,435* |
| | Sig. (bilateral) | ,912 | ,476 | ,038 |

| | | | | |
|--|---|----|----|----|
| | N | 23 | 23 | 23 |
|--|---|----|----|----|

En el cuestionario ILS se eliminaron 2 encuestas por problemas de lectura óptica por lo que quedaron en 21. El análisis estadístico de los datos de los modelos mentales (Tabla 3) indica que la puntuación media en la construcción del conocimiento/aprendizaje dirigido al significado es de 34 (como son 9 ítems y 5 la escala, la puntuación máxima sería 45), el consumo del conocimiento/aprendizaje dirigido a la reproducción es de 32 (también el máximo sería 45), el uso del conocimiento/aprendizaje dirigido a la aplicación es de 25 (son 6 ítems, es decir el máximo sería 30), y el docente como estímulo/aprendizaje no dirigido es de 31 (son 8 ítems por 5 de escala, es decir el máximo sería 40). No parece por tanto que predomine ningún modelo mental.

Tabla 3. Estadístico descriptivo del modelo mental

| | NOTA | Construcción conocimiento | Consumo de conocimiento | Uso del conocimiento | Docente como estímulo |
|---------------------|---------|---------------------------|-------------------------|----------------------|-----------------------|
| Media | 7,4400 | 34,524 | 32,571 | 25,810 | 31,714 |
| N | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 |
| Desviación estándar | 1,33199 | 3,3409 | 5,0948 | 2,1359 | 4,0143 |

En cuanto a las correlaciones (Tabla 4), los datos parecen indicar que existe una correlación positiva entre construcción del conocimiento/aprendizaje dirigido al significado y uso del conocimiento/aprendizaje dirigido a la aplicación ya que se obtiene una correlación de 0,575. Es decir, a mayor construcción de conocimiento, mayor uso del conocimiento. O lo que es lo mismo, existiría una relación entre el estilo de aprendizaje dirigido al significado y el dirigido a la aplicación. En cuanto a la relación entre modelo mental y nota, parece que puede existir una correlación inversa entre consumo de conocimiento y nota (-0,299), pero una correlación directa entre docente como estímulos y nota (0,224). Posteriores investigaciones con mayor número de sujetos y asignaturas podrán corroborar o descartar este indicio.

Tabla 4. Correlaciones modelos mentales y nota

| | | Construcción conocimiento | Consumo de conocimiento | Uso del conocimiento | Docente como estímulo |
|---------------------------|------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------------|-----------------------|
| Nota | Correlación de Pearson | -,125 | -,299 | ,062 | ,224 |
| | Sig. (unilateral) | ,295 | ,094 | ,394 | ,165 |
| | N | 21 | 21 | 21 | 21 |
| Construcción conocimiento | Correlación de Pearson | 1 | -,259 | ,575** | ,209 |
| | Sig. (unilateral) | | ,128 | ,003 | ,181 |
| | N | 21 | 21 | 21 | 21 |

| | | | | | |
|-------------------------|------------------------|--------|------|------|------|
| Consumo de conocimiento | Correlación de Pearson | -,259 | 1 | ,052 | ,226 |
| | Sig. (unilateral) | ,128 | | ,412 | ,162 |
| | N | 21 | 21 | 21 | 21 |
| Uso del conocimiento | Correlación de Pearson | ,575** | ,052 | 1 | ,343 |
| | Sig. (unilateral) | ,003 | ,412 | | ,064 |
| | N | 21 | 21 | 21 | 21 |
| Docente como estímulo | Correlación de Pearson | ,209 | ,226 | ,343 | 1 |
| | Sig. (unilateral) | ,181 | ,162 | ,064 | |
| | N | 21 | 21 | 21 | 21 |

El análisis estadístico de los estilos de regulación emocional (tabla 5) revela que la media de la estrategia de reevaluación es de 30 (pudiendo ser como máximo 42 ya que son 6 ítems por 7 de escala), mientras que la de supresión es de 13 (pudiendo ser 28 el máximo ya que hay 4 ítems por 7 de escala).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del estilo de regulación emocional

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|----------------------|----|--------|--------|--------|---------------------|
| REEVALUACIÓN | 23 | 20,0 | 39,0 | 30,565 | 4,9436 |
| SUPRESIÓN | 23 | 5,0 | 23,0 | 13,783 | 4,6608 |
| N válido (por lista) | 23 | | | | |

Para terminar, los datos revelan que apenas existe una correlación entre estilos de regulación emocional y nota (Tabla 6) por lo que se acepta la hipótesis nula.

Tabla 5. Correlación del estilo de regulación emocional con la nota

| | | REEVALUACIÓN | SUPRESIÓN |
|------|------------------------|--------------|-----------|
| NOTA | Correlación de Pearson | -,031 | ,139 |
| | Sig. (bilateral) | ,889 | ,526 |
| | N | 23 | 23 |

4. CONCLUSIONES

La evaluación e interpretación de los datos obtenidos en la sección anterior, nos permiten aceptar una de las hipótesis nulas pero no todas.

La modalidad preferida de información visual y cinestésica no parece que determine la puntuación en la asignatura. Sí parece, sin embargo, que hay cierta correlación negativa entre canal auditivo y nota aunque posteriores investigaciones podrán corroborar este indicio. Por lo tanto se acepta:

$H1_0$ = La modalidad preferida de información visual y cinestésica no determina la puntuación en la asignatura.

Y se propone para una futura investigación:

$H1a$ = La modalidad preferida de información auditiva parece tener una correlación inversa con la puntuación en la asignatura.

Con respecto al modelo mental del estilo de aprendizaje, se ha observado una correlación entre dos modelos, construcción y uso del conocimiento, que corresponden a dos estilos, el dirigido al significado y el dirigido a la aplicación. Además, parece existir una correlación inversa con el modelo de consumo de conocimiento y una correlación directa con el docente como estímulo. Es decir, en esta asignatura investigada alcanzan mayor puntuación los estudiantes con un estilo no dirigido que consideran al docente un estímulo y cuyas actividades de procesamiento más importantes son leer y releer muchas veces los materiales de estudio. Esto contradice los datos de De la Barrera, Donolo, & Rinaudo (2010) en cuya investigación los alumnos con peor rendimiento académico presentaban un estilo de aprendizaje no dirigido. En este estudio, obtienen peores puntuaciones aquellos estudiantes con un estilo dirigido a la reproducción que utilizan los criterios cuantitativos, como número de páginas o tiempo dedicado, para seleccionar las partes más importantes de los contenidos.

Por lo tanto, se propone las siguientes hipótesis para una futura investigación:

$H2a$ = El consumo del conocimiento/aprendizaje dirigido a la reproducción, determina negativamente la puntuación de la asignatura.

$H2b$ = El aprendizaje que tiene al docente como estímulo/aprendizaje no dirigido determina positivamente la puntuación de la asignatura.

Por último, no existe correlación entre estilo de regulación emocional y nota. Así pues, se acepta que:

$H3_0$ = El estilo de regulación emocional no determina la puntuación de la asignatura.

La limitación principal de este estudio es que los datos se cruzan únicamente con una asignatura por lo que el propio estilo del docente puede determinar el rendimiento del alumnado. Por otro lado, al ser un estudio exploratorio, el número de estudiantes no es el suficiente para llegar a conclusiones definitivas. Por lo tanto, es necesario continuar la investigación con un mayor número de estudiantes y asignaturas para poder corroborar o descartar los datos que hemos obtenido.

5. DIFICULTADES ENCONTRADAS

Los tres cuestionarios se pasaron el mismo día. Aunque eran cortos y su realización no excedió de 45 minutos, los alumnos mostraron signos de cansancio, lo que pudo provocar que sus respuestas no fueran totalmente sinceras.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

En próximas investigaciones nos centraremos en un solo cuestionario, quizás una versión reducida del ILS.

7. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD

La intención es continuar con la investigación ampliando el número de estudiantes y asignaturas que participan, y así corroborar las siguientes hipótesis:

H1a= La modalidad de información auditiva parece tener una correlación inversa con el rendimiento académico.

H2a = La modalidad de modelo mental de aprendizaje consumo del conocimiento/aprendizaje dirigido a la reproducción, determina negativamente el rendimiento académico.

H2b = La modalidad de modelo mental de aprendizaje docente como estímulo/aprendizaje no dirigido, determina positivamente el rendimiento académico.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastian, V.A., Burns, N.R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-114.
- Boyle, E.A., Duffy, T. & Dunleavy, J. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-290.
- Cabello, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., & Gross, J.J. (2013). A Spanish Adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(4), 234-240 DOI: 10.1027/1015-5759/a000150
- Curry, L. (1983). An organisation of learning style theory and constructs. En L. Curry (Ed.), *Learning styles in continuing education* (pp. 115-131). Halifax.
- De la Barrera, M.L., Donolo, D. & Rinaudo, M.C. (2010). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6, (6).
- Espinoza Castro, Liliana. (2007). *Los estilos de aprendizaje*. Lima: Ministerio de Educación.
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Geisler-Brenstein, E., Schmeck, R. R., & Hetherington, J. (1996). An individual difference perspective on student diversity. *Higher Education*, 31, 73-96.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
- Honey, P. & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey.

- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje*. Asociación Nacional de Escuelas Secundarias.
- Leroy, V., Grégoire, J., Magen, E., Gross, J.J., & Mikolajczak, M. (2012) Resisting the sirens of temptation while studying: Using reappraisal to increase focus, enthusiasm, and performance. *Learning and Individual Differences*, 22, (2), 263-268.
- Leroy, V., & Grégoire, J. (2007). Influence of individual differences on emotional regulation in learning situation, and consequences on academic performance. *Paper presented at the Earli: European Association for Research on Learning and Instruction*.
- Magen, E., & Gross, J. J. (2007). Harnessing the need for immediate gratification: Cognitive reconstrual modulates the reward value of temptations. *Emotion*, 7, 415-428.
- Martínez-Fernández, J. R., García-Ravidá, L., González-Velázquez, L., Gutiérrez-Braojos, C., Poggioli, L., Ramírez- Otálvaro, P., & Tellería, M. B. (2009). Inventario de Estilos de Aprendizaje en español. Documento interno del Grup de Recerca PAFIU. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/pafiu/>
- Medrano, L.A. Moretti, L., Ortiz, A., & y Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *PSYKHE*. 22 (1) 83-96 <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.1.473>
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Pérez N. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22).
- Saarikoski, L., Salojärvi, S., Del Corso, D. & Ovcin, E. (2001). The 3DE: An Environment for the Development of Learner-Oriented Customised Educational Packages. ITHET, 4-6 Julio, 2001, Kumamoto. En: www.eecs.kumamoto-u.ac.jp/ITHET01/proceedings.htm.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 221-242.
- Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49: 205-234.