

14

RESULTADO DEL PROCESO EDUCATIVO: EL PAPEL DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA PERSONALIDAD

**(OUTCOMES OF THE LEARNING PROCESS: THE ROLE OF LEARNING
STYLES AND PERSONALITY)**

M.^a del Valle Santos Álvarez
M.^a José Garrido Samaniego
Universidad de Valladolid

DOI: 10.5944/educXX1.14607

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Santos Álvarez, M. V. y Garrido Samaniego, M. J. (2015). Resultado del proceso educativo: El papel de los estilos de aprendizaje y la personalidad. *Educación XXI*, 18(2), 323-349, doi:10.5944/educXX1.14607

Santos Álvarez, M. V., & Garrido Samaniego, M. J. (2015). Resultado del proceso educativo: El papel de los estilos de aprendizaje y la personalidad [Outcomes of the learning process: The role of learning styles and personality]. *Educación XXI*, 18(2), 323-349, doi:10.5944/educXX1.14607

RESUMEN

En esta investigación se plantea el análisis del estilo de aprendizaje y la personalidad eficaz en una muestra de estudiantes universitarios y se analiza su posible asociación con las dimensiones de resultado del proceso educativo: rendimiento académico y satisfacción. Los resultados sugieren que el estilo predominante en los participantes es el reflexivo y que existen relaciones entre los distintos estilos. Se constata también que las dos dimensiones del resultado del proceso educativo (rendimiento académico y satisfacción) mantienen relaciones de dependencia desiguales con las variables individuales consideradas en esta investigación (estilos de aprendizaje y personalidad eficaz). En concreto, en el estudio se subraya la relevancia de los estilos de aprendizaje en la determinación de los resultados académicos obtenidos por los alumnos universitarios. Asimismo, se comprueba que las variables de personalidad resultan factores relevantes en la explicación de la satisfacción del alumnado con el proceso educativo.

PALABRAS CLAVE

Estilos de aprendizaje; aprendizaje; personalidad; rendimiento académico; satisfacción.

ABSTRACT

The current research provides an approach to exploring learning styles and efficient dominating personality over a sample of university students, and seeks to verify the potential link with two outcomes of the learning process: academic performance and satisfaction. Findings suggest that the predominant style amongst participants is a reflexive style, and that there is a link amongst the various styles of learning. We also find that the two outcomes of learning performance (academic performance and satisfaction) demonstrate unequal dependency with the individual variables explored in the research (learning styles and efficient personality). The study specifically highlights the importance of learning styles in determining the academic performance of university students. Furthermore, findings also show that personality variables prove relevant factors in accounting for student satisfaction with the learning process.

KEY WORDS

Learning styles; learning; personality; academic performance; satisfaction.

INTRODUCCIÓN

La adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior ha propiciado un ejercicio de reflexión acerca del proceso de aprendizaje. Así, el estudio de los elementos que propician el éxito académico de los alumnos constituye, en la actualidad, una línea de investigación en pleno desarrollo. No se trata, tan solo, de un interés concreto hacia el rendimiento académico de los alumnos sino hacia el desarrollo de un aprendizaje efectivo que resulte fructífero para los distintos participantes del proceso educativo.

El objetivo de esta investigación se dirige al estudio del resultado global del proceso de enseñanza-aprendizaje y la influencia que deviene de las características y el modo con el que el alumno se enfrenta al proceso de aprendizaje. Respecto al resultado del proceso, reconocemos que es un concepto amplio que engloba múltiples aspectos que no se pueden

resumir en un único indicador. Así, abarca todo lo relativo al rendimiento académico, satisfacción de los agentes implicados, valores transmitidos, construcción de hábitos y rutinas de trabajo, etc. Esta investigación se dirige a estudiantes universitarios, por ello el análisis del resultado del proceso enseñanza-aprendizaje atiende al rendimiento académico y la satisfacción del alumno con el conjunto del proceso. Entendemos que otros aspectos, como la transmisión de valores, hábitos, etc, son elementos difíciles de recoger y además su trascendencia es mayor en alumnos de etapas educativas anteriores. Respecto a los factores que condicionan el resultado final, la literatura constata que son múltiples las variables personales implicadas —personalidad, estrategias de aprendizaje, motivación, implicación en la materia, etc— y difícil la tarea de esclarecer las relaciones que se establecen entre ellas. En esta investigación nos detenemos en dos aspectos concretos: la personalidad y los estilos de aprendizaje.

La personalidad es un concepto muy amplio respecto al que se han desarrollado diferentes teorías con sus consiguientes caracterizaciones (teoría psicoanalítica, teoría conductista, teorías cognitivo-sociales, teoría de los rasgos, perspectiva humanista). En este estudio tomamos como referencia la caracterización de personalidad eficiente por su aplicación en el ámbito educativo (Rocabert, Gómez y Descals, 2006). En esta línea, la investigación se ha dirigido a detectar variables de personalidad relevantes en el proceso de aprendizaje. En cuanto a los estilos de aprendizaje, estos se relacionan con el método con el que el alumno se enfrenta al aprendizaje. El estudio de los estilos de aprendizaje ha servido como referencia para diseñar estrategias didácticas que promueven un aprendizaje significativo y mejoran la calidad del proceso educativo.

El desarrollo del estudio se estructura atendiendo al siguiente esquema. Tras la introducción, en la segunda sección se revisa la literatura sobre los principales conceptos de esta investigación: resultado del proceso de aprendizaje, estilos de aprendizaje y variables de personalidad. A continuación, se plantea el análisis empírico del estudio y posteriormente se comentan los resultados obtenidos. El estudio empírico se realiza a través de la aplicación de cuestionarios a alumnos de 2.º curso del grado de ADE (Administración y Dirección de Empresas) de la Universidad de Valladolid. Finalmente recogemos las principales conclusiones e implicaciones que se derivan de la investigación.

PROCESO EDUCATIVO

En esta investigación analizamos el resultado del proceso educativo. El modelo 3P (Biggs, 2001; Gage, 1999) caracteriza ese proceso en tres etapas sucesivas: variables presagio (variables personales y contextuales que conforman el marco de referencia con la que el estudiante aborda el proceso educativo), variables de proceso (se refiere a la forma o método con la que el estudiante aborda el proceso) y variables de producto (resultado del proceso educativo). La idea básica es que las variables presagio condicionan el proceso de aprendizaje que, a su vez, determina el resultado final.

El resultado se refiere a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el momento final y alude tanto a la satisfacción del alumno con el proceso educativo vivido como al rendimiento académico (De la Fuente, Martínez, Peralta y García, 2010, Maquilón y Hernández, 2011). Tradicionalmente la valoración del proceso educativo se ha vinculado al éxito académico del alumno y, por tanto, a su rendimiento académico. Sin embargo más recientemente se ha reconocido que la satisfacción del alumno con el proceso educativo forma parte del resultado del proceso, en la medida en que está relacionado con la eficacia de las actuaciones docentes (Villalustre, 2009; Villalustre y Del Moral, 2011).

Respecto a la diversidad de factores que inciden en el resultado final, en esta investigación nos detenemos en el procedimiento con el que el estudiante aborda el proceso educativo. A este respecto son muchas las variables que intervienen y complejas las interrelaciones que mantienen entre ellas. En este estudio nos centramos únicamente en dos aspectos —estilos de aprendizaje y la personalidad eficiente— sin perjuicio de reconocer la relevancia de otros tantos elementos —motivación, estrategias de aprendizaje, autorregulación, implicación activa, etc—. Además, estudios previos reconocen una relación escasa entre estilos de aprendizaje, motivación y estrategias de aprendizaje (Fernández, 2008; López y Silva, 2009).

Resultado del proceso educativo

El resultado alude a la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el momento final y abarca tanto la satisfacción del alumno con el proceso educativo vivido como el rendimiento académico (De la Fuente *et al.*, 2010; Maquilón y Hernández, 2011). Tradicionalmente la valoración del proceso educativo se ha vinculado al rendimiento académico del alumno. Sin embargo más recientemente se ha reconocido

también que la eficacia de las actuaciones docentes se relacionan con la satisfacción del alumno con el proceso educativo (Villalustre, 2009; Villalustre y Del Moral, 2011). Por tanto, el resultado del proceso reconoce como elementos relevantes el rendimiento académico y la satisfacción del alumno.

El rendimiento académico constituye el punto de referencia para valorar el grado de eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje y se considera el indicador del nivel de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante al final del proceso (Maquilón y Hernández, 2011). Se define 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. La literatura reconoce que el rendimiento académico del alumno depende de una amplia variedad de factores, tanto individuales como familiares y del contexto educativo (González, Donolo, Rinaudo y Paoloni, 2011; Hernando, Oliva y Pertegal, 2012).

En numerosos estudios el rendimiento académico se analiza de forma global (García, Alvarado y Jiménez, 2000; Rodríguez y Herrera, 2009) con un único indicador de la calificación académica del alumno. Otros estudios, sin embargo, reconocen que el rendimiento académico integra diferentes dimensiones (De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008). En concreto, se distingue entre *rendimiento conceptual* —vinculado a la valoración de los contenidos conceptuales adquiridos por el alumno—, el *rendimiento procedimental* —referido a la capacidad del alumno de ejecución y resolución de problemas relacionados con la materia— y *rendimiento actitudinal* —relacionado con las intervenciones del alumno en actividades voluntarias propuestas en el desarrollo de la materia. Seguramente el tipo de materia determina los diferentes aspectos del rendimiento vigentes en cada caso.

La satisfacción del alumno con el proceso de enseñanza-aprendizaje alude a su percepción y agrado con el conjunto de las actividades que comporta el proceso y se relaciona con la eficacia de las actividades desarrolladas a lo largo del proceso educativo (Villalustre y Del Moral, 2011). Por tanto, incluye la percepción del alumno sobre distintos aspectos del proceso enseñanza aprendizaje: por qué, para qué, qué, cómo y cuándo, y sistema de evaluación (De la Fuente y Justicia, 2001; De la Fuente, Justicia y Berbén, 2005). Estudios previos revelan relaciones entre los dos aspectos del resultado: rendimiento y satisfacción. Así, se ha comprobado que los alumnos que obtienen mejor rendimiento académico realizan también las mejores valoraciones del proceso de aprendizaje (De la Fuente *et al.*, 2005; De la Fuente *et al.*, 2010).

Estilos de aprendizaje

No existe, como sucede con otros conceptos psicológicos y en otras disciplinas científicas, una definición unánime en cuanto al concepto de estilos de aprendizaje. Sin embargo la mayoría de los autores (De Bello, 1990; Dunn y Dunn, 1984; Hunt, 1979; Kolb, 1984; Prieto, 2000) coinciden al señalar que alude a las preferencias personales a la hora de procesar información y enfrentarse a una tarea de aprendizaje en distintos contextos. Así, los estilos de aprendizaje se refieren a rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes se enfrentan al proceso de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1997). Por tanto, hacen referencia a variables personales a medio camino entre la inteligencia y la personalidad y explican distintas formas de abordar, plantificar y responder ante las demandas del aprendizaje (Camarero, Martín y Herrero, 2000). Estas preferencias permiten establecer una taxonomía de los distintos estilos de aprendizaje y explicar aspectos relacionados con las diferencias individuales que inciden en el aprendizaje (Castaño, 2004).

La literatura recoge distintas tipologías de estilos de aprendizaje aunque la propuesta por Kolb (1976) es una de las más conocidas. Kolb considera que a la hora de aprender se ponen en juego cuatro capacidades y de la combinación de ellas se identifican cuatro estilos de aprendizaje: acomodador, divergente, asimilador, y pragmático (Albuerne, 1994). Con este punto de partida Honey y Mumford (1986) crearon un cuestionario de estilos de aprendizaje enfocado al mundo empresarial LSQ (Learning Styles Questionarie). Estos autores concluyen que hay cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Las aportaciones de estos autores fueron recogidas en España por Alonso en 1992, quien adaptó el cuestionario LSQ al contexto español, llegamos así al cuestionario CHAEA¹ (Alonso, Gallego y Honey, 1994). Los motivos de su elección vienen determinados tanto por su base conceptual, como por su proximidad al ámbito académico. Se trata de un cuestionario de 80 ítems, 20 por cada uno de los cuatro estilos identificados: activo, reflexivo, pragmático y teórico. Cada uno de los estilos muestra una serie de características que predisponen a los alumnos a aprovechar unos contextos y unas metodologías docentes (Alonso *et al.*, 1994; Castro y Guzmán de Castro, 2005).

Cada uno de estos estilos representa una forma de aprendizaje de un proceso cíclico. Los sujetos vivimos en medio de experiencias (estilo activo) que podemos convertir en oportunidades de aprendizaje, que analizamos (estilo reflexivo), para llegar a conclusiones (estilo teórico) y planificamos su implantación (estilo pragmático). Para que se produzca un aprendizaje óptimo es necesario recorrer las cuatro fases señaladas. Así,

se indica que si un alumno desarrolla un estilo de aprendizaje, su aprendizaje retenido se estima en un 20% mientras que si domina los cuatro estilos, el aprendizaje retenido se puede incrementar hasta el 90% (Contreras y Lozano, 2012). Esto es, lo ideal sería que todo el mundo fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicarlas, es decir, que todas las capacidades estuvieran desarrolladas y repartidas de forma equilibrada (Honey y Mumford, 1986). Sin embargo, los individuos somos más capaces de unas cosas que de otras debido a que mostramos un desarrollo desigual de los estilos de aprendizaje. Los estudiantes aprenden mejor cuando se le proporciona situaciones de aprendizaje conforme a su estilo de aprendizaje preferente o cuando se pueden utilizar varios estilos de manera complementaria. Las aplicaciones de estilos de aprendizaje en el ámbito académico se han desarrollado en varias líneas de investigación (Castaño, 2004). Entre ellas destacamos, a efectos de esta investigación, aquella que subraya el papel de los estilos de aprendizaje en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos. Además, la literatura recoge también estudios acerca de la relación entre los estilos y distintas variables relevantes en el proceso educativo. En concreto, se ha constatado que los estilos reflexivo y teórico se relacionan con la aplicación de estrategia de aprendizaje profunda (López y Silva, 2009) y la escasa relación que se aprecia entre los estilos y la motivación (Fernández, 2008; López y Silva, 2009).

Resultado de aprendizaje y estilos de aprendizaje

Parece evidente que el desarrollo de los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos incide, de manera determinante, en el resultado del proceso de aprendizaje. Por un lado, parece lógico pensar que la satisfacción del alumno y la eficacia del proceso de aprendizaje será mayor cuando las estrategias docentes resulten coherentes con el desarrollo de los estilos de aprendizaje dominantes en los alumnos a los que se dirige. El conocimiento del estilo de aprendizaje predominante en las aulas universitarias se revela como una herramienta docente de cara a mejorar el rendimiento académico, a la vez que permitiría obtener mayores niveles de satisfacción que facilite la implicación de los alumnos en el proceso educativo.

La literatura se ha centrado en el análisis de la relación que se establece entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico y ha dedicado menor atención a la relación que vincula los estilos de aprendizaje con la satisfacción del alumno. Las discrepancias surgen cuando se analizan los resultados que se derivan de los estudios empíricos. Mientras que un buen número de trabajos (Duda y Riley, 1990; Lemmon, 1982; entre otros) otorga perceptible respaldo empírico a la hipótesis de que existe relación

entre los estilos de aprendizaje y las calificaciones obtenidas, otro conjunto de trabajos (véanse, por ejemplo, Juárez, Hernández-Castro y Ponce de León, 2011; Vázquez y Alducín, 2007) rechaza la hipótesis anterior. Respecto a la relación que vincula los estilos de aprendizaje con la satisfacción del alumno la investigación de Villalustre y Del Moral (2011) reconoce la relación que se establece entre los estilos pragmático y reflexivo con la satisfacción de los alumnos. Todos estos resultados marcan el camino por donde se debe avanzar.

Personalidad eficiente

La personalidad es un elemento amplio y multidimensional que la literatura ha caracterizado desde distintas ópticas (psicoanalítica, conductista, cognitivo-sociales, rasgos, y perspectiva humanista) que reconocen la riqueza y complejidad del concepto (Friedman y Schustack, 2011; Polaino, Cabanyes y Pozo, 2003). En esta investigación nos detenemos en una caracterización más limitada, la que se denomina personalidad eficaz. El constructo psicológico de *personalidad eficiente* o *personalidad eficaz*, entendido como el conjunto de características personales o modos característicos que tienen las personas de enfrentarse *exitosamente* a su entorno, viene siendo investigado desde hace tiempo en el contexto educativo (Fueyo, Martín y Dapelo, 2010; Martín, Martín, Fernández, Dapelo y Marcote, 2004; Rocabert, et.al., 2006). La literatura reconoce que una persona caracterizada por una alta personalidad eficaz sería aquella que presenta y utiliza una alta asertividad, autoestima, capacidad de trabajo, confianza en sí mismo, estabilidad emocional, capacidad de aprender de la experiencia, conciencia comprensiva, habilidad conceptual superior, habilidad para solucionar problemas, imaginación, intuición, visión de futuro, persuasión, versatilidad, visión realista del ambiente, viveza, extraversión, flexibilidad, independencia, iniciativa, motivación de logro, optimismo, perseverancia, tolerancia a la incertidumbre, toma de riesgos y valores personales (Aciego, Domínguez y Hernández, 2005; Martín *et al.*, 2004; Martín, Fernández, Martín, Dapelo, Marcote y Granado, 2008; Mehran, 2010; Staudinger y Bowen, 2010). La personalidad aparece además vinculada con aspectos relevantes del proceso educativo tales como el autoconcepto del alumno (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003).

Personalidad eficiente y resultado de aprendizaje

Parece lógico que el desarrollo de las características personales relacionadas con la personalidad eficiente incida en el resultado del proceso de aprendizaje, tanto en el rendimiento académico como en la satisfacción

del alumno. Sin embargo, no son muchos los trabajos que reparan en esa relación. Así, Niño, Calderón y Cassaretto (2003) estudian, para una muestra de 170 alumnos universitarios, la relación entre los rasgos de personalidad y el rendimiento académico. Los resultados alcanzados por los autores ponen de relieve, entre otros, la relación positiva y significativa de la aspiración al logro, la autodisciplina, la competencia, la reflexión y el sentido del deber con el rendimiento académico. También Navarro (2009) halla que los rasgos de personalidad median en la adquisición de competencias y, por tanto, constituyen factores determinantes del rendimiento académico. Recientemente, para el caso de escolares, Fueyo *et al.*, (2010) encuentran evidencia empírica que permite confirmar la existencia de una correlación significativa entre el constructo personalidad eficaz y el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados indican que dos factores —autoestima académica y autoestima personal— inciden de forma significativa en el rendimiento académico. Sin embargo, no encontramos investigaciones centradas en la relación de dependencia entre las características de personalidad eficiente y el nivel de satisfacción del alumno.

A la vista de los argumentos anteriores esta investigación se centra en el estudio de las variables de personalidad y estilos de aprendizaje como factores determinantes del resultado del proceso de aprendizaje (Figura 1). En cuanto al resultado del proceso educativo reconocemos dos dimensiones: (i) satisfacción de alumno con el proceso de enseñanza-aprendizaje y (ii) el rendimiento académico.

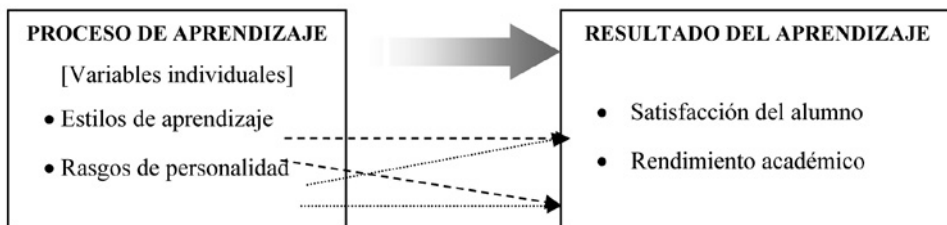


Figura 1. Modelo de análisis de los factores determinantes del resultado del proceso educativo

MÉTODO

Procedimiento

Para la aplicación empírica tomamos como referencia a tres grupos de alumnos del Grado en Administración y Dirección de Empresas que cur-

saban la asignatura de «Fundamentos de Marketing» (de 2.º curso, primer cuatrimestre) de seis créditos, durante el curso académico 2011/2012, en la Universidad de Valladolid. El grupo de análisis está compuesto por 187 estudiantes. Para la realización de los cuestionarios, en primer lugar, se informaba a los alumnos del propósito de la investigación y se pedía su colaboración voluntaria, permitiendo que aquellos que no quisieran participar abandonaran el aula. La muestra obtenida ha sido tratada conforme a las normativas internacionales sobre principios éticos.

Diseño

Para la realización del estudio se solicitó la colaboración de los alumnos en la cumplimentación de tres cuestionarios: (1) estilo de aprendizaje, (2) variables de personalidad y (3) valoración del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para recoger el *estilo de aprendizaje* aplicamos el cuestionario CHAEA, se trata de un cuestionario que consta de 80 elementos, a los cuales el sujeto debe responder si está de acuerdo o en desacuerdo dependiendo del ajuste entre el comportamiento descrito y su forma de actuar (respuesta dicotómica). La mayoría de los elementos describen acciones comportamentales. Según los autores, está diseñado para detectar las tendencias generales del comportamiento personal. De los 80 elementos dicotómicos se señalan 20 por cada uno de los cuatro estilos identificados (activo, reflexivo, pragmático y teórico). La aplicación del cuestionario nos proporciona la puntuación del alumno en cada uno de los estilos en el rango 0-20.

Además, a partir de la puntuación de los estilos de aprendizaje calculamos otras dos variables: CONO y DISP. La primera se calcula como el valor medio de las puntuaciones en los cuatro estilos y representa el desarrollo global del alumno en la diversidad de tareas que conforma el ciclo de aprendizaje. En cuanto a la segunda, DIPS, se calcula como la dispersión que muestra el alumno entre las puntuaciones de entre los distintos estilos. Así representa el equilibrio entre las distintas fases que conforman el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la *escala de personalidad*, en castellano contamos con el *Cuestionario de Personalidad Eficiente* dirigido específicamente a universitarios (Rocabert *et al.*, 2006). Está compuesto de 32 ítems, estructurado en dos factores: *características no adaptativas de personalidad* y *personalidad eficiente*. Ambos presentan una adecuada fiabilidad, con valores de consistencia interna superiores a 0.80. La estructura interna del segundo factor incluye componentes de iniciativa y optimismo, persistencia, tolerancia a

la frustración, innovación y adaptabilidad, expectativas de autoeficacia, ausencia de temor ante el fracaso, autocontrol y gestión del estrés. Las características no adaptativas se refieren básicamente a detectar la ausencia de los aspectos anteriores.

Para recoger el grado de satisfacción del alumno respecto al proceso educativo (*proceso de enseñanza-aprendizaje*) aplicamos la escala de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (EEPEA-versión alumnado) De la Fuente y Justicia (2001). Incluye 30 ítems, con un rango de respuesta entre 1 (nada de acuerdo) y 5 (muy de acuerdo). Los primeros (15 ítems) se dedican a la valoración del proceso de enseñanza y los segundos (15 ítems) referidos al proceso de aprendizaje. La versión castellana tiene unos altos índices de fiabilidad: alpha de Cronbach=0,97 (total), 0,96 (primera mitad) y 0,94 (segunda mitad). La validez del constructo posee una doble dimensión con índices aceptables. Se trata de un cuestionario que recoge cuestiones referidas a cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿por qué y para qué enseñar-aprender?, ¿qué enseñar-aprender?, ¿cómo enseñar-aprender?, ¿quién enseña-aprende? y ¿qué evaluar del proceso de enseñanza y aprendizaje?

El *rendimiento académico* alude a las calificaciones obtenidas por el alumno en el proceso de evaluación de la asignatura. Tradicionalmente ese rendimiento venía representado por la nota que el alumno alcanzaba en el examen. Actualmente el proceso de evaluación es más ambicioso pues procura atender a la diversidad de aspectos y competencias que convergen en la materia. Así, en la calificación de los alumnos de la muestra de análisis se atiende, por un lado, la puntuación obtenida en los trabajos realizados en grupo a lo largo del curso y, por otro, la calificación del examen final. En los trabajos realizados en grupo se trata de recoger la valoración del alumno en el desarrollo de actividades prácticas que requieren no solo aplicar conocimientos sino también la búsqueda y selección de información relevante. Además, la realización en grupo requiere también de la confluencia de competencias sociales y de organización del trabajo. En la puntuación del examen se toma en consideración la asimilación de conceptos teóricos así como la resolución de breves casos de aplicación.

La recogida de datos se realizó a lo largo del primer cuatrimestre, en horario de clase. Los cuestionarios fueron entregados en distintos momentos de tiempo. Los referidos a estilos de aprendizaje y personalidad se realizaron en la mitad del primer cuatrimestre (mes de noviembre), cuando los alumnos eran conocedores de la metodología docente, pero la fecha del examen no estaba próxima. Los cuestionarios sobre satisfacción se realizaron al final del cuatrimestre. La nota de la actividad grupal aunque se

desarrolla a lo largo del cuatrimestre se les comunicó una vez finalizada la asignatura, para así evitar el efecto contaminador en las respuestas.

Técnicas de análisis

Para el estudio de los factores determinantes del resultado del proceso de aprendizaje seguimos dos etapas. En la primera etapa comentamos los resultados obtenidos en la estadística descriptiva relativa a los indicadores de resultado: satisfacción y rendimiento académico. En la segunda etapa analizamos la relación de dependencia entre los indicadores de resultado y las variables individuales (estilos de aprendizaje y personalidad). Para ello recurrimos al test de diferencia de medias (ANOVA). En esta segunda etapa planteamos además un análisis de regresión lineal por pasos con objeto de calibrar la importancia relativa de los factores individuales relevantes la explicación del resultado del proceso de aprendizaje.

RESULTADOS OBTENIDOS

1.^a etapa: resultado del proceso educativo

Como señalamos anteriormente, las respuestas obtenidas al cuestionario EEPEA nos ofrecen la valoración del alumno respecto al proceso de enseñanza (15 primeros ítems) y al proceso de aprendizaje (15 últimos ítems). Los resultados obtenidos confirman que la escala de valoración de la enseñanza muestra una fiabilidad adecuada (alfa de Cronbach: 0.83) y los ítems mantienen estrechas correlaciones entre sí. Asimismo, la escala de valoración del aprendizaje muestra también un nivel de fiabilidad satisfactorio (alfa de Cronbach: 0.85). Con ese punto de partida hemos calculado un indicador de la satisfacción del alumno con proceso de enseñanza (SEN) como el valor medio de los ítems referidos a la valoración del proceso de enseñanza. Igualmente el indicador de la satisfacción del alumno con el proceso de aprendizaje (SAP) se construye como el valor medio de los ítems referidos al proceso de aprendizaje.

Respecto al rendimiento académico, como hemos indicado antes, hemos recogido los datos referidos a la evaluación de cada alumno respecto a los trabajos en grupo (TGR) y la nota del examen (EXE). La estadística descriptiva de todas estas variables se recoge en la Tabla 1. Recogemos además los coeficientes de correlación entre estas variables (ver Tabla 2).

Tabla 1
Variables de resultado: estadística descriptiva

	N	MIN.	MÁX.	MEDIA	DESV. TÍP.
SEN	110	2.47	4.8	3.75	0.43
SAP	109	2.40	4.67	3.66	0.44
TGR	186	0	9.45	6.10	1.52
EXE	183	0.85	8.45	4.53	1.62

Tabla 2
Coefficientes de correlación

	TGR	EXE	SEN	SAP
TGR	1			
EXE	.36** (.00)	1		
SEN	.058 (.56)	-.07 (.45)	1	
SAP	-.026 (.79)	.011 (.91)	.53** (.00)	1

Los resultados indican que la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje resulta, en términos generales, satisfactorio. Además, la satisfacción del alumno con el proceso de enseñanza supera incluso al de aprendizaje. En cuanto al rendimiento académico se constata que las actividades realizadas en grupo son las que, en valores medios, alcanza las puntuaciones más altas y las notas del examen los niveles más bajos. En cuanto a las relaciones entre las variables se constata que los indicadores de rendimiento muestran elevadas correlaciones entre si. Igualmente, la satisfacción con la enseñanza y con el aprendizaje manifiesta una relación estrecha. No obstante lo anterior, resulta llamativo que los indicadores de rendimiento y los de satisfacción no mantienen relaciones significativas entre si. Este resultado refleja que el rendimiento y la satisfacción son distintas dimensiones del resultado final del proceso educativo, ambas relevantes y necesarias en la valoración del resultado final.

2.^a etapa: variables individuales y resultado

A continuación recogemos la estadística descriptiva de los estilos de aprendizaje, el análisis de las correlaciones entre los estilos de aprendizaje (Tabla 3 y Tabla 4) y la descriptiva de las variables de personalidad (Tabla 5). En el anexo aparece la identificación completa de las variables.

Tabla 3

Estilos de aprendizaje: estadística descriptiva y coeficientes de correlación

	MEDIA	DESV. T	ACT	REF.	TCO	PCO	CONO	DISP
ACT.	12.06	3.29	1					
REF.	15.16	2.90	-0.30**	1				
TCO.	13.32	2.69	-2.72**	0.46**	1			
PCO.	13.26	2.27	0.35**	0.006	0.24**	1		
CONO	13.45	1.51	0.41**	0.52**	0.61**	0.67**	1	
DISP	2.73	1.28	-0.54**	0.25**	0.19*	-0.18*	-0.15	1

Tabla 4

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (a: basado en los rangos negativos, b: basado en los rangos positivos, c: prueba de los rangos con signo de Wilcoxon)

	REF- ACT	TCO- ACT	PCO- ACT	TCO- REF	PCO- REF	PCO- TCO
Z^c (Sig.)	-6.3^a (.00)	-2.7^a (.00)	-4.2^a (.00)	-6.5^b (.00)	-5.8^b (.00)	-0.2^b (.84)
T (Sig.)	-7.4 (.00)	-3.1 (.00)	-4.3 (.00)	7.5 (.00)	6.1 (.00)	0.2 (80)

Tabla 5

Estadística descriptiva de las variables de personalidad.

V.PEF	MEDIA	DESV.T	CNA	MEDIA	DESV.T
PEF2	3.31	0.67	CNA1	1.44	0.64
PEF4	3.37	0.64	CNA7	2.5	0.90
PEF6	3.33	0.64	CNA8	2.5	0.95
PEF9	2.97	0.73	CNA10	2.66	0.79
PEF13	3.37	0.59	CNA11	1.77	0.78
PEF15	2.87	0.80	CNA12	1.99	0.89
PEF16	3.10	0.62	CNA14	2.07	0.89
PEF17	2.92	0.82	CNA18	1.96	0.76
PEF20	3.18	0.81	CNA22	1.53	0.68
PEF21	3.29	0.63	CNA23	2.62	0.90
PEF25	3.03	0.68	CNA24	3.03	0.85
PEF26	3.41	0.59	CNA27	2.39	0.70
PEF28	3.19	0.70	CNA29	1.17	0.40
PEF32	3.00	0.70	CNA30	1.85	0.80
PEF33	3.01	0.83	CNA35	1.75	0.68
PEF34	2.73	0.83			
PEF36	3.20	0.57			

Los resultados obtenidos reflejan que de los cuatro estilos de aprendizaje es el reflexivo el que muestra mayor nivel de desarrollo y el activo el menos desarrollado aunque es el de mayor variabilidad. Además se comprueba que los distintos estilos de aprendizaje mantienen estrechas relaciones entre si, positivas en la mayoría de los casos y negativas en la relación del estilo activo con reflexivo y teórico, respectivamente. Tan solo la relación entre el estilo reflexivo y pragmático no resulta significativa. Se constata también que el desarrollo del estilo activo resulta significativamente inferior al resto de estilos, el reflexivo superior al resto. Respecto al conocimiento global, los resultados indican que esta variable mantiene estrechas relaciones con los distintos estilos. Igualmente, respecto al nivel de dispersión, los resultados reflejan que esa variable mantiene relaciones significativas con los distintos estilos de aprendizaje, positivas con los estilos reflexivo y teórico y negativas con activo y pragmático.

En cuanto a las variables de personalidad los resultados indican, en términos generales, que los aspectos vinculados a la personalidad eficiente muestran un mayor nivel de desarrollo que los aspectos relacionados con características no adaptativas. Deducimos entonces que los alumnos de la muestra reflejan niveles satisfactorios de personalidad eficiente.

Analizamos, seguidamente en qué medida las variables de resultado muestran una relación de dependencia con las variables representativas de las características individuales de los alumnos: personalidad y estilos de aprendizaje. Para ello, en primer lugar, transformamos cada una de las variables de resultado en variables dicotómicas² que discriminan entre los alumnos de puntuación más baja y los de puntuación más alta. Con ese punto de partida, para cada variable de resultados, realizamos un análisis de diferencia de medias con las variables individuales. Los resultados resumidos son los que aparecen a continuación (Tabla 6).

Tabla 6

Test de diferencia de medias para las variables cuya diferencia resulta significativa.

	TGR	EXE	SEN	SAP
Estilos de aprendizaje	ACT: 13.7 ^a (.00) ^b	ACT 5.35 (.02)	ACT 3.49	
	13.1 ^c / 11.1 ^d	12.7 / 11.4	(.06)	
	REF 4.79 (.03)	CONO 3.27	11.2 / 12.5	
	14.6 / 15.6	(.07)		
	PCO:11.09 (.00)	13.7 / 13.2		
	13.9 / 12.6	DISP 4.75 (.03)		
	CONO 3.97 (.04)	2.46 / 2.93		
	13.7 / 13.2			
DISP 6.93 (.00)				
	2.43 / 2.99			

	TGR	EXE	SEN	SAP
Variables de personalidad		PEF25 4.90 (.02)	PEF6 5.72 (.01)	CNA1 6.7 (.01) 1.6 / 1.28
		3.21 / 2.90	3.18 / 3.48	PEF6 6.5 (.01)
		PEF26 4.30 (.04)	CNA24 8.5 (.00)	3.16 / 3.49
		3.59 / 3.35	2.83 / 3.30	CNA11 4.8 (.03)
		PEF32 3.41 (.06)	PEF28 6.7 (.01)	1.97 / 1.64
		3.18 / 2.93	3.05 / 3.40	PEF16 4.8 (.03)
			PEF32 5.1 (.02)	2.95 / 3.22
			2.86 / 3.18	PEF20 9.5 (.00)
			PEF34 2.8 (.09)	2.91 / 3.39
			2.57 / 2.85	PEF28 7.6 (.00)
			PEF36 3.7 (.05)	3.0 / 3.37
			3.30 / 3.08	CNA29 7.2 (.00)
				1.29 / 1.07
				PEF32 4.7 (.03) 2.83 / 3.13

^a: test de la F;

^b: nivel de significación

^c: media de la variable —ACT— para el grupo de alumnos con la nota TGR más baja.

^d: media de la variable —ACT— para el grupo de alumnos con la nota TGR más alta.

Los resultados obtenidos indican que la satisfacción de los estudiantes respecto al proceso educativo está vinculada, sobre todo, a las variables de personalidad del estudiante mientras que los resultados académicos se relacionan principalmente con los estilos de aprendizaje. En concreto, la satisfacción con la enseñanza aparece vinculada con variables de personalidad eficiente (percepción de autoeficacia, perseverancia de objetivos, innovación, baja empatía) y con el desarrollo del estilo activo. La satisfacción con el proceso de aprendizaje resulta dependiente de factores que reflejan características de personalidad eficiente (autoeficacia, gestión de motivos, empatía, asertividad y persistencia de objetivos) y características no adaptativas (tolerancia a la frustración, pensamiento negativo y expectativas de autoeficacia negativa).

En cuanto a los resultados académicos, la calificación del trabajo en grupo depende de los estilos de aprendizaje, en concreto del desarrollo del

estilo activo (negativo), reflexivo (positivo) y práctico (negativo), de la variabilidad entre ellos y del nivel global (negativo). Respecto a la calificación del examen se comprueba que depende de los estilos de aprendizaje (activo —negativo—, dispersión y desarrollo global —negativo—) y, en sentido negativo, de algunas variables de personalidad eficiente (persistencia de objetivos e iniciativa). Además, los resultados indican que el rendimiento académico, tanto derivado de la calificación del examen como por las actividades grupales, se beneficia de ciclos de aprendizaje más desarrollados en estilos reflexivo y pragmático en detrimento del estilo activo. En sintonía con los resultados anteriores se aprecian escasas coincidencias en el conjunto de factores determinantes de las variables de rendimiento académico respecto a las variables de satisfacción.

Para completar el estudio de las variables de personalidad y estilos de aprendizaje en la explicación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, realizamos un análisis de regresión. Este análisis se realiza en dos etapas en la primera se incluyen como variables explicativas los estilos de aprendizaje y en la segunda las variables de personalidad. Con objeto de evitar solapamientos de información y debido a la correlación entre variables explicativas, realizamos un procedimiento de estimación por pasos. Así, los resultados de la estimación seleccionan las variables explicativas más relevantes. Los resultados obtenidos se recogen a continuación (Tabla 7).

Tabla 7
Resultados del análisis de regresión por pasos

	TGR	EXE	SEN	SAP
1.^a ETAPA:	R²:0.13 R² Ajust: 0.122	R²: 0.11 R² Ajust: 0.10	R²: 0.0 R² Ajust: -	R²: 0.0 R² Ajust: -
Variables*	Nombre (Sig.) β ACT (0.0) -0.14	Nombre (Sig.) β DISP (0.00): 0.41	Nombre (Sig.) β	Nombre (Sig.) β
2.^a ETAPA:	R²: 0.17 R² Ajust: 0.15	R²: - R² Ajust: -	R²: 0.24 R² Ajust: 0.20	R²: 0.17 R² Ajust: 0.15

	TGR	EXE	SEN	SAP
Variables*	Nombre (Sig.) β	Nombre (Sig.) β	Nombre (Sig.) β	Nombre (Sig.) β
	PEF33 (0.0): 0.3		PEF28 (0.0): 0.16	CNA29 (0.0): -0.3
			PEF36 (0.0): -0.1	PEF20 (0.0): 0.13
			CNA11 (0.0): -0.2	
			CNA12 (0.0): 0.1	
F (SIG.)	8.98 (0.00)	10.6 (0.00)	5.99 (0.00)	8.15 (0.00)

Variables*: variables que resultan significativas en la estimación del modelo.

Los resultados obtenidos reflejan, una vez más, que los factores determinantes de la satisfacción de los estudiantes con el proceso educativo no coinciden con los factores determinantes del rendimiento académico. Así, la satisfacción con la enseñanza resulta dependiente de la asertividad, la falta de empatía, el temor al cambio y la tolerancia a la frustración. En la misma línea, la satisfacción con el proceso de aprendizaje se relaciona con la empatía y la expectativa de autoeficacia. En ambos casos ninguna de las variables de estilos de aprendizaje se revela determinante. En cuanto a la nota de examen, tan solo el nivel de variabilidad de los estilos de aprendizaje resulta significativa. Esto es, los alumnos con mayor nivel de variabilidad en el desarrollo de los estilos de aprendizaje son los que obtienen puntuaciones más elevadas en el examen final. Se demuestra así que en el diseño del examen convergen competencias diversas en las que es necesario conjugar las distintas fases del ciclo de aprendizaje. Además, no debemos olvidar que la variabilidad está estrechamente relacionada con los cuatro estilos de aprendizaje. Por tanto, todos ellos resultan también determinantes de la calificación que obtiene el alumno en el examen. Por último, en la nota del alumno en la actividad grupal se comprueba que resulta relevante el escaso desarrollo del estilo activo y la empatía. Téngase en cuenta que el estilo activo mantiene relaciones significativas y negativas con los estilos reflexivo y teórico. Seguramente la influencia negativa del estilo activo sobre esa calificación recoge también la influencia positiva del estilo reflexivo y teórico.

El resultado de la estimación de los modelos indica también que las variables explicativas propuestas en el análisis —estilos de aprendizaje y personalidad eficaz— muestran una capacidad explicativa distinta ante las distintas variables de resultado consideradas. En concreto la estimación

que muestra una mayor proporción de variación explicada es la referida a la satisfacción de la enseñanza mientras que la calificación del examen es la que muestra menor nivel de explicación.

CONCLUSIONES

La renovación que exige el contexto educativo, en general, y el ámbito universitario en particular nos brinda una oportunidad para reflexionar acerca de distintos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje. En esta investigación centramos el análisis en el resultado final del proceso educativo. Tradicionalmente se ha considerado el rendimiento académico como el único elemento relevante del resultado final. Sin embargo, el resultado final del proceso educativo es más amplio en tanto que abarca también la satisfacción del alumno como receptor final del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido entendemos el resultado final como un concepto multidimensional en el que convergen distintos aspectos y sobre los que ejercen su influencia las características individuales del alumno.

En esta investigación nos centramos en el estudio de los estilos de aprendizaje y la personalidad eficiente como elementos determinantes del resultado del proceso educativo. Los estilos de aprendizaje recogen la forma del alumno de abordar y responder a las demandas de aprendizaje. La personalidad eficiente alude a las estrategias del individuo para enfrentarse con éxito al entorno que le rodea. Ambos elementos entendemos que ejercen un papel determinante en el resultado final del proceso educativo. La aplicación empírica trata de indagar en esta proposición.

Los resultados obtenidos reflejan escasas relaciones entre el rendimiento académico y la satisfacción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, podemos afirmar, contrarios a las conclusiones de otros estudios (De la Fuente *et al.*, 2010; Diseth, 2007; Doménech, Jara y Rosel, 2004; entre otros) que el nivel de rendimiento del alumnado no resulta interdependiente con la satisfacción del alumno respecto al proceso educativo. Además este resultado advierte que el uso del rendimiento académico del alumno es insuficiente para representar la diversidad de aspectos que conforman el resultado del proceso educativo.

Los resultados reflejan también que los estilos de aprendizaje están estrechamente relacionados, aunque domina el estilo reflexivo mientras que el estilo activo resulta el de menor nivel de desarrollo. Estos resultados permiten caracterizar a los estudiantes universitarios como personas que prefieren la reflexión antes que la acción. Son estudiantes menos impulsivos y tienen más facilidad para revisar y volver a lo que han aprendido,

para escuchar el punto de vista de otros, para mantener la atención, para la planificación de tareas y la investigación. En cuanto a las variables descriptivas de la personalidad, detectamos un mayor desarrollo de las variables de personalidad eficiente respecto a las características no adaptativas. Parece ser que los atributos de personalidad eficaz desempeñan un papel relevante en el desarrollo de competencias que permiten a los alumnos enfrentarse adecuadamente a las exigencias y desafíos que conlleva un mundo en constante transformación (Carrasco y Del Barrio, 2002).

En lo que se refiere a la relación de dependencia de las variables individuales con las dimensiones del resultado final, los resultados arrojan conclusiones interesantes. Así, se constata que las dos dimensiones del resultado del aprendizaje mantienen relaciones de dependencia desiguales con las variables individuales. En concreto, se subraya la relevancia de los estilos de aprendizaje, la forma del alumno de enfrentarse al aprendizaje, en la determinación de los resultados académicos obtenidos de los alumnos. En la medida en que los estilos de aprendizaje condicionan las estrategias de aprendizaje y los métodos de estudio utilizados, parece razonable que incidan directamente en el rendimiento del alumno. Se constata que los distintos estilos que conforman el ciclo de aprendizaje muestran estrechas interrelaciones entre sí, por ello resulta complejo desentrañar la influencia de cada uno de ellos. No obstante, los resultados indican que el rendimiento académico se ve favorecido en aquellos alumnos que muestran ciclos de aprendizaje desequilibrados en sus distintas fases. En concreto aquellos en los que predomina el estilo reflexivo y pragmático en detrimento de un menor desarrollo del estilo activo. Asimismo se constata que la satisfacción de los estudiantes con el proceso educativo está vinculada, sobre todo, a variables de personalidad. Estas variables hacen referencia a la forma que tiene el alumno de enfrentarse al entorno educativo (asignaturas, profesorado, etc.). De lo esgrimido anteriormente se deduce que si el entorno está en sintonía con las preferencias personales del alumno su satisfacción será mayor.

La bondad del ajuste de los modelos de regresión estimados refleja también la limitada capacidad explicativa de las variables del estudio. Así, por ejemplo se constata que las variables de personalidad no aportan capacidad explicativa respecto a la valoración que obtienen los alumnos en el examen mientras que su aportación para explicar la valoración de las actividades grupales es muy limitada. En la misma línea se constata que las variables referidas al ciclo de aprendizaje resultan irrelevantes en la explicación de la satisfacción de los alumnos y decisivas en la explicación de la valoración de las actividades grupales.

No obstante, la validez de los resultados obtenidos debe relativizarse por las limitaciones de la investigación. Así, debemos reconocer que la representación del resultado final del proceso educativo resulta escasa por cuanto no incluye aspectos como valores transmitidos, rutinas, métodos de aprendizaje desarrollados, etc. Se trata de aspectos difíciles de representar pero cuya relevancia, sobre todo, en las etapas educativas iniciales, reclama su atención. Asimismo somos conscientes de la amplia variedad de factores individuales que condicionan el resultado del proceso educativo, entre los que podemos destacar la motivación individual, la autorregulación del alumno, su implicación, etc. Se trata de factores que frecuentemente aparecen interrelacionados entre sí y con las variables consideradas en esta investigación. No obstante, nos ha parecido interesante aislar el análisis de estas variables —estilos de aprendizaje y personalidad— con objeto de determinar hasta qué punto el alumno se ve condicionado por ellas y en qué medida el resultado deviene de aspectos relacionados con su motivación y participación activa.

En lo que se refiere a la aplicación empírica, es evidente que los resultados de toda investigación aparecen fuertemente influidos por la forma en que se defina y mida las variables dependientes —rendimiento académico y satisfacción—. En este estudio las variables de rendimiento se derivan de la valoración del examen y de las actividades grupales. Hubiera sido interesante atender a otras dimensiones del rendimiento. También hubiera sido deseable una muestra más amplia y heterogénea para poder generalizar los resultados a un sector más amplio de la población, ya que nuestros resultados solamente serían aplicables a los estudiantes de economía de los primeros cursos (2.º curso), lo cual no significa que los fenómenos descritos no ocurran en otros cursos y titulaciones. Por otra parte, conocemos las limitaciones de los instrumentos de autoinforme, utilizados en este estudio. Por tanto, los datos obtenidos mediante estas técnicas podrían complementarse con otros métodos de recogida de información más objetivos.

ANEXO: VARIABLES DE PERSONALIDAD:**CARACTERÍSTICAS NO ADAPTATIVAS DE PERSONALIDAD: CNA**

- CNA80: Baja tolerancia a la frustración.
- CNA76, CNA83, CNA99, CNA104: Temor al fracaso.
- CNA98: Expectativas de autoeficacia negativa.
- CNA77, CNA91, CNA92: Baja eficiencia en autocontrol y gestión del estrés.
- CNA70: Pensamiento negativo.
- CNA81: Temor a afrontar cambios y nuevos retos.
- CNA96: Falta de iniciativa.
- CNA93: Falta de asertividad.
- CNA79 Y CNA87: Falta de persistencia.

PERSONALIDAD EFICIENTE: PEF

- PEF71, PEF95 Y PEF101: Persistencia en objetivos y tareas.
- PEF84, PEF89, PEF102, PEF105: Empatía.
- PEF75, PEF82 Y PEF90: Percepción de autoeficacia.
- PEF78, PEF86 Y PEF94: Iniciativa y pensamiento positivo.
- PEF97: Asertividad.
- PEF73 Y PEF103: Innovación.
- PEF85: Gestión adecuada de motivos, emociones e impulsos conflictivos.

NOTAS

- 1 La fiabilidad de este cuestionario ha sido demostrada en la investigación realizada sobre una muestra de 1371 alumnos de 25 Facultades de las Universidades Autónoma y Politécnica de Madrid (Alonso, 1992).
- 2 El punto de corte es la mediana que se obtiene de la distribución de valores de esa variable. Así, por ejemplo, aquellos alumnos que obtiene un indicador del SAP por debajo de la mediana se les asigna el valor 1, si obtienen puntuaciones superiores a la mediana se les asigna el valor 2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aciego, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema*, 17(1), 134-142.
- Albuerne, F. (1994). Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectiva evolutiva. *Estudios de Psicología*, 17(3-4), 19-34.
- Alonso, C. M. (1992). *Los Estilos de Aprendizaje de los Universitarios*. Madrid: Universidad Complutense.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Qué son. Cómo diagnosticarlos. Cómo mejorar el propio estilo de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Biggs, J. B. (2001). *Teaching for quality learning at university*. (3.^a ed.) Buckingham: Open University Press.
- Camarero, F.; Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Carrasco Ortiz, M. A. y del Barrio Gándara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Castaño, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo emocionales* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Castro, S. y Guzmán de Castro, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implantación, *Revista de Investigación*, 58, 83-102.
- Contreras Gastélum, Y. I. y Lozano Rodríguez, A. (2012). Aprendizaje autorregulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10, 114-147.
- De Bello, T. C. (1990). Comparison of eleven major learning styles models: Variables, appropriate populations, validity of instrumentation and the research behind them. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6, 203-222.
- De la Fuente y Justicia, F. (2001). *Escala de Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, EEPEA*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- De la Fuente, J., Justicia, F. y Berbén, A. (2005). Enfoques de aprendizaje, percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento de universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 87-102.
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- De la Fuente, J. Martínez, J. M.; Peralta, F. y García, A. (2010). Percepción del proceso enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- Diseth, A. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology

- students: Testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), 373-388.
- Doménech, F., Jara, P., y Rosel, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en Psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16(1), 32-38.
- Duda, R. & Riley, P. (1990). *Learning Styles*. Nancy: Press Universitaire Nancy.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Fernández, L. (2008). Estilos de aprendizaje, motivación de logro y satisfacción en los contextos on-line. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2, 153-169.
- Fueyo, E., Martín, M. E. y Dapelo, B. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico. *Revista de Orientación Educativa*, 46, 57-70.
- Friedman, HW, y Schustack, MW (2011). *Personalidad: teorías clásicas y la investigación moderna*. (5.ª ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gage, N. L. (1999). Theory, norms and intentionality in process-product research on teaching. En R. J. Stevens (Ed.), *Teaching in American schools* (pp. 57-80). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- García, M. V., Alvarado, J. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: Regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(2), 248-252.
- González, A, Donolo, D., Rinaudo, C. y Paoloni, V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de Psicología*, 32(2), 257-270.
- Hernando, A., Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51-65.
- Honey, P. & Munford, A. (1986). *Using your learning styles*. Maidenhead: Peter Honey
- Hunt, D. E. (1979). *Student Learning styles: diagnosis and prescribing program*. Virginia: Reston.
- Juárez, C., Hernández-Castro, S. y Escoto Ponce de León, M. (2011). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 1-14
- Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory. Technical manual*. Boston: McBer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice Hall.
- Lemmon, P. (1982). Step by step leadership into learning styles, *Early Years*, 15, 36-42
- López Aguado, M. y Silva Falchetti, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 36-55
- Maquilón, J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional, *REIFOP*, 14(1), 81-100.
- Martín del Buey, F., Martín, E., Fernández, A., Dapelo, B. y Marcote, R. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: prime-

- ros resultados. *Revista de Orientación Educativa*, 33-34, 79-101.
- Martín del Buey, F., Fernández, A., Martín, E., Dapelo, B., Marcote, R. y Granados, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20(2), 224-228.
- Mehran, F. (2010). *Psychologie positive et personnalité*. Paris: Elsevier-Masson SAS.
- Navarro. L. (2009). ¿Influyen los rasgos de personalidad y el método docente empleado en la percepción del rendimiento académico del alumnado universitario?, *Revista Currículum*, 22, 189-206.
- Niño de Guzmán, I. A. Calderón y Casaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios, *Revista de Psicología de la PUCP*. 21(1), 119-143.
- Polaino, A., Cabanyes, J. y Pozo, A. (2003). Introducción a los principales modelos teóricos de la personalidad. *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid: Rialp.
- Prieto, J. M. (2000). *Proyecto docente e investigador para el perfil de Formación de personal*. Evaluación de personal. Plaza de Catedrático de la UCM
- Rocabert, E., Gómez, A. y Descals, A. (2006). Elaboración de un cuestionario de personalidad eficiente para el análisis de la conducta vocacional universitaria. *Revista galego-portuguesa de Psicología e Rducación: Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 13, 399-412.
- Rodríguez, C. y Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso de una asignatura. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13.
- Staudinger U. M., & Bowen, C. E. (2010). Life-span perspectives on positive personality development in adulthood and old age. En M. E. Lamb, A. M. Freund, y R. M. Lerner (Eds.), *The handbook of life-span development, Vol. 2: Social and emotional development* (pp. 254-297). Hoboken, NJ, US: John Wiley and Sons Inc
- Vázquez, A. I. y Alducín, J. M. (2007). Identificación de estilos de aprendizaje de los alumnos. Análisis de resultados. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 66-86.
- Villalustre, L. (2009). *Innovaciones en Ruralnet: satisfacción de los estudiantes y competencias genéricas que perciben desarrollar en contextos virtuales*. [Tesis doctoral]. Oviedo: Universidad de Oviedo
- Villalustre Martínez, L. y Del Moral Pérez, M. E. (2011). E-actividades en el contexto virtual del Ruralnet: satisfacción de los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Educación XX1*, 14(1), 223-243.

