
EL ESTILO DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

MERCÈ CLARIANA MUNTADA
CONCEPCIÓN GOTZENS BUSQUETS
*Departament de Psicologia
de l'Educació
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma
de Barcelona*

e-mail: merce.clariana@uab.es; concepcio.gotzens@uab.es

RESUMEN

El estilo de enseñanza y aprendizaje describe las preferencias de los profesores y de los alumnos en diversos parámetros de la práctica educativa, como por ejemplo, el tipo de contenido que se enseña y se aprende, la metodología instruccional, la naturaleza y la frecuencia de la ayuda pedagógica, los agrupamientos, la evaluación, etc. En el presente estudio, se ha analizado el estilo de aprendizaje de los estudiantes del itinerario de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología, y se ha podido comprobar que tienen un perfil distinto al de la población general. Aproximadamente la mitad de ellos prefiere aprender contenido declarativo, mientras que, la otra mitad se decanta por el contenido procedimental, todos ellos se sienten más cómodos cuando pueden intervenir en clase y hablar para construir conocimiento, y esperan que el profesor se aproxime a ellos emocionalmente, preocupándose por su bienestar, académico y profesional.

ABSTRACT

The learning and teaching style describes the student and teacher preferences in a great deal of variables related with educational practice as, for example, types of knowledge, instructional methodology, pedagogical help, grouping, or kinds and frequency of assessment. The aim of the present paper is to analyse the learning style of a university group of students, engaged in Educational Psychology, an area of expertise in the Degree Course of Psychology. Results show that the average learning style of our students is different from the average learning style in the general population, that about a fifty per cent of the Educational Psychology learners prefers the theoretical knowledge, while the other fifty per cent, feel more comfortable working with practical contents, that all of them need to talk while learning, and enjoy sharing their knowledge with others, and last but not least, that our students expect we will be sympathetically or emotionally around them, we will worry for them, and we will care about them.

PALABRAS CLAVE

enseñanza, aprendizaje, estilo de enseñanza y aprendizaje, preferencias del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

KEY WORDS

teaching, learning, teaching and learning style, student preferences in learning.

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad en el aula y la adaptación de los objetivos y el método de enseñanza a las necesidades educativas de «todos» los alumnos es una de las exigencias más apremiantes que tiene planteada la educación formal en el mundo actual. Más cuando este mundo resulta sumamente atractivo para los ciudadanos de otras realidades sociales, menos industrializadas o con menos recursos, que intentan, por todos los medios, trasladarse a nuestras latitudes, con lo que contribuyen a aumentar notablemente dicha pluralidad en el ámbito académico, de modo que la urgencia por tratar la diversidad en la escuela deviene ya no sólo conveniente sino, pura y llanamente, vital, tanto para los profesores como para los estudiantes.

Pero, a nuestro modo de ver, no es sólo la creciente inmigración lo que ha obligado a los profesionales de la educación a plantearse la necesidad de tener en cuenta las diferencias individuales entre sus alumnos, sino también, y ante todo, la presencia de dos factores que son inherentes a la filosofía de nuestro entorno social y cultural.

Por un lado, el acuerdo cada vez más aceptado respecto de que, en el aprendizaje, el aprendiz tiene un papel activo pues, en última instancia, únicamente él puede convertir la información en conocimiento, mientras que el docente debe asumir su papel de facilitador, de «coach», de «scaffold» (tal como defiende con brillantez Claxton, 1985; y también, por ejemplo Beltrán, 1996; Coll, 1995; o Genovard y Gotzens, 1990 en nuestro país).

Por el otro, la constatación de que cada vez más, las actividades que se dirigen a un interlocutor activo (en ventas, banca, grupos de opinión, ocio..., y educación, por supuesto), al que hay que «convencer», «animar», y «motivar» para que modifique sus pautas de conducta (entendida como la «conexión» entre una determinada respuesta y una situación ambiental concreta, Barraca, 2002), hacen énfasis en las diferencias individuales que existen entre estos posibles destinatarios, y adaptan sus planes de actuación a sus particulares necesidades, hábitos, y preferencias (como corroboran los eslóganes publicitarios al uso: un plan de ahorro «personalizado», una casa «a medida», o unas vacaciones «a la carta», por citar algunos).

En resumen, que la educación formal llevada a cabo en un aula con 25 niños en la que, todos a la vez y de la misma manera, al empezar la jornada escolar, escriben la fecha en la parte superior derecha de su hoja de trabajo, escuchan la explicación del profesor, y hacen los ejercicios del tema objeto de estudio, tiene ya poco futuro. Ante la cotejada diversidad del alumnado, no hay más opción que empezar a pensar en una práctica docente también diversa, que sea capaz de diferenciar, de ofrecer un método de enseñanza también «personalizado», unas actividades educativas asimismo «a medida», y unos ejercicios de evaluación igualmente «a la carta», por poner sólo algún ejemplo.

Pero la concreción de esta idea, que conforme a lo que se ha expuesto ya no resulta extraña en el entorno educativo de nuestro país, va a ser un proceso un poco más complicado. En este sentido, diversos estudiosos (Clariana, 1999; Crozier, 1997; Dunn i Dunn, 1993, 1999; Furnham, 1989, 1992; Kogan, 1983; Marton, 1983; Sternberg, 1982, 1985, 1997) han elaborado propuestas más o menos acertadas, más o menos transgresoras con el modelo de la escuela tradicional, y más o menos factibles en cuanto a su aplicación práctica. Una de estas propuestas, interesante y viable, es la del Estilo de Enseñanza y Aprendizaje, descrito por autores como Briggs y Myers en primera instancia (Briggs-Myers, 1992, 1995; Myers, 1980, 1981), y Fairhurst, Lawrence, Mamchur, Tieger o Tobias, en su aplicación al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (Fairhurst y Fairhurst, 1995; Lawrence, 1996; Mamchur, 1996; Tieger y Barron-Tieger, 1995; Tobias, 1994, 1996).

Pero antes de pasar a resumir sucintamente los parámetros del estilo, es conveniente referirse a dos consideraciones teóricas esenciales que enmarcan este constructo, pues ayudarán al lector a situarlo con más precisión en el ámbito conceptual.

En primer lugar, indicar que en el marco del estilo, igual que desde la psicología en general, la consideración sobre si la preferencia por una u otra manera de enseñar y aprender debe relacionarse con fuentes de variación internas –como la biología–, o externas –como el entorno–, no ha sido aún resuelta. De hecho, y siguiendo a Hernández y Colmeranes (2002), es posible que no llegue a resolverse nunca o, más bien, que no tenga ya ningún sentido resolverla, puesto que ambos factores de influencia, los internos y los externos, pueden coexistir, y de hecho, coexisten perfectamente. Así, en cuanto a la génesis de las peculiaridades que identifica el estilo de enseñanza y aprendizaje, se va a partir de la base de que «... la separación entre los distintos determinantes de las diferencias individuales, pierde su sentido, al considerar al individuo como un sistema abierto en constante interacción con su entorno» (Hernández y Colmenares, 2002, p. 156).

Y, en segundo lugar, es necesario hacer notar, tal como indica Lawrence (1996), que las diferencias en el estilo de enseñanza y aprendizaje no son cuantitativas, ni se pueden expresar en términos de un nivel más o menos alto de habilidad mental. Al contrario, las diferencias que nos ocupan son cualitativas, de manera que se refieren al tipo de percepción o al tipo de gestión de la información que el alumno y/o el profesor eligen. Se habla, pues, de preferencias más que de habilidades, y estas preferencias son importantes porque indican diferentes necesidades, diferentes intereses o motivaciones, y por tanto, diferentes grados de adaptación y provecho en la escuela (Castelló, 2002; Clariana, 2001).

A un nivel más concreto, las diferencias que describen los estilos de enseñanza y aprendizaje, pueden resumirse en cuatro dimensiones bipolares a lo largo de cada una de las cuales se ubica cada estudiante en sus preferencias por el aprendizaje, o cada profesor en su estilo docente, y que son:

1. La inclinación hacia la *extraversión* (E) o la *introversión* (I), de manera que algunos docentes y discentes prefieren la E, porque se sienten cómodos hablando y compartiendo sus conocimientos con los demás, mientras que otros se acercan más a la I, puesto que prefieren reflexionar o escribir sus conclusiones antes de compartir el aprendizaje.
2. La posibilidad de escoger entre la *sensación* (S) y la *intuición* (I), pues algunos maestros y niños se sienten atraídos por la S, que se refiere al contenido procedimental, al aprendizaje a través de los sentidos, y a la experiencia directa, mientras que otros, se decantan más por la N, que describe el gusto por la teoría y el contenido declarativo, la abstracción y el lenguaje.
3. A la hora de tomar decisiones, algunos profesores y estudiantes piensan que hay que tener en cuenta las variables *emocionales* (F) (del inglés *feeling*), y los otros, en cambio, se inclinan más por valorar los aspectos *lógicos* (T) (del inglés *thinking*).
4. Y, por último, los protagonistas de la educación pueden optar asimismo por actuar de una forma más *judicativa* (J), con prudencia, con planificación, y con seguridad, o de una forma más *perceptiva* (P), asumiendo riesgos, buscando la novedad y utilizando la improvisación.

Además, y de acuerdo con los autores que han operativizado el estilo de enseñanza y aprendizaje, que es el tema que ahora nos ocupa, estas dimensiones que sirven para describir la diversidad en el aula, pueden combinarse entre ellas, dando lugar a los cuatro temperamentos clásicos, propuestos por Platón, Aristóteles, e Hipócrates, entre otros filósofos de nuestra cultura. De modo que:

- La combinación de intuición (N) y lógica (T), da lugar al temperamento RACIONAL, que en los estudios prefiere las ciencias puras (incluida la filología), la teoría, el trabajo duro, y la competencia.
- La combinación de sensación (S) y juicio (J) se refiere al temperamento GUARDIÁN, que cuando se trata de enseñar o aprender, escoge materias de derecho y economía, y está cómodo en un ambiente jerárquico y organizado, con procedimientos bien establecidos, y con métodos de evaluación justos y comprensivos.
- La combinación, sensación (S) y percepción (P), describe el temperamento ARTESANO, con el que se identifican los artistas y creadores, y que busca la novedad, y valora la imaginación y el aprendizaje de procedimientos.
- Y la combinación, intuición (N) y emoción (F), apunta al temperamento IDEALISTA, que en el aula se interesa por las materias humanistas y la filosofía, busca el bien común, valora la amistad, y pretende que cada uno pueda encontrar su propio sentido a la vida.

La importancia que los distintos autores conceden a las dimensiones del estilo de enseñanza y aprendizaje (E-I, S-N, F-T, o J-P) o a los temperamentos (racional, guardián, artesano o idealista) depende de cada profesional, de sus propias preferencias y gustos, y de la particular conceptualización que haya construido sobre el tema. En el estudio que se presenta a continuación, se aborda al estilo tanto en términos de sus dimensiones como a la incidencia de los cuatro temperamentos, puesto que ambos enfoques aportan información y datos interesantes para la práctica educativa, y para la mejora de la atención a la diversidad en el aula (para una más amplia exposición teórica sobre el tema del estilo puede consultarse, aparte de los autores citados en lengua inglesa, por ejemplo, Clariana, 2002).

MÉTODOS

Sujetos

Con el objetivo de conocer el estilo de aprendizaje predominante de los estudiantes de la licenciatura de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, se han utilizado las siguientes muestras de sujetos (los datos fueron recopilados durante los cursos 2000-2001 y 2001-2002):

- N = 42 alumnos de Bachillerato LOGSE de la modalidad de Humanidades (chicos = 14%; chicas = 86%).
- N = 44 alumnos de Bachillerato LOGSE de la modalidad de Ciencias (chicos = 36%; chicas = 64%).

- N = 223 alumnos de la asignatura INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA, que es una optativa de segundo ciclo del itinerario de Psicología de la Educación, de la licenciatura de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona (chicos = 14%; chicas = 86%).

Procedimiento

Para recoger información sobre el estilo de aprendizaje de los estudiantes se utilizó el Determinante de Temperamento de Keirsey-Spanish version of Questionnaire, que se encuentra en la dirección www.keirsey.com: . Este test es una propuesta de Keirsey (1998), con índices de fiabilidad y de validez aceptables y comparables a los del MBTI, que es el instrumento que se ha utilizado originalmente para evaluar el estilo (*Myers-Briggs Type Inventory*, Briggs-Myers, 1992, 1995). Así, el cuestionario de Keirsey se puede utilizar y corregir *on line*. Está formado por setenta preguntas con opciones de respuesta cerrada (sí o no) sobre preferencias en situaciones de la vida cotidiana. Ofrece como resultado una puntuación sobre diez en las cuatro dimensiones, además del temperamento y de la variante (cada temperamento tiene cuatro variantes) correspondiente. A continuación, se reproduce en la Figura 1 un ejemplo del resultado que se puede obtener con el test de Keirsey.

10												
9												
8												
7												
6												
5												
4												
3												
2												
1												
		E	I		S	N		F	T		J	P

Figura 1. Modelo Explicativo

Temperamento: SJ Guardián.

Variante: ESFJ, que corresponde a los extremos de cada dimensión que han alcanzado una puntuación más alta, en este caso, la persona que ha contestado en cuestionario se caracteriza porque prefiere la extraversión E, la sensación S, las emociones F, y el juicio J.

- En la dimensión emoción (F) -lógica (T) en dos casos:
 - Entre los alumnos de bachillerato de ciencias y psicología de la educación, ya que los de ciencias se mueven más por la lógica, mientras que, los futuros psicólogos dan más importancia a los sentimientos.
 - Entre los alumnos de los dos bachilleratos, en la misma línea que en el caso anterior, pues los estudiantes de bachillerato de ciencias toman decisiones teniendo en cuenta variables más objetivas que los de bachillerato de letras, que se atienen a variables más subjetivas.

Tabla 1

Comparación de medias en las variables del estilo de enseñanza y aprendizaje

DIMENSIÓN	MUESTRAS	T	P
E extraversión	bachletras - psicología	.533	.595
E extraversión	bachcienc - psicología	.779	.437
E extraversión	bachletras - bachcienc	-.191	.849
S sensación	bachletras - psicología	-1.960	.051
S sensación	bachcienc - psicología	1.910	.057
S sensación	bachletras - bachcienc	-3.115	.003
F emoción	bachletras - psicología	1.178	.240
F emoción	bachcienc - psicología	-2.293	.023
F emoción	bachletras - bachcienc	2.574	.012
J juicio	bachletras - psicología	-1.852	.065
J juicio	bachcienc - psicología	-.655	.513
J juicio	bachletras - bachcienc	-.935	.353

Por otro lado, se han comparado los resultados obtenidos con las tres muestras en cuanto a los cuatro temperamentos, y se han hallado las distribuciones que reproduce la Tabla 2. Se recuerda al lector, para una mejor comprensión, que los temperamentos provienen de las puntuaciones medias de las dimensiones, de modo que:

- Los alumnos que obtienen un temperamento RACIONAL, tienen puntuaciones altas en la intuición (N) y en la lógica (T).
- Los alumnos que obtienen un temperamento GUARDIAN, tienen puntuaciones elevadas en las dimensiones relacionadas con la sensación (S) y el juicio (J).
- Los alumnos calificados con un temperamento ARTESANO, prefieren las características de la sensación (S) y la percepción (P).
- Los alumnos que constan como IDEALISTAS, obtienen notas altas en las dimensiones que se refieren a la intuición (N) y a los sentimientos (F).

Tabla 2

Distribución de los cuatro temperamentos en las muestras estudiadas

	RACIONAL	GUARDIÁN	ARTESANO	IDEALISTA
bach letras n=42	1 (2)	12 (29)	4 (9)	25 (60)
bach ciencias n=44	3 (7)	19 (43)	9 (20)	13 (30)
psicología n=223	15 (7)	96 (43)	19 (8)	93 (42)

Nota: las notas entre paréntesis indican el porcentaje.

El Chi-cuadrado de Pearson calculado sobre esta distribución descubre diferencias significativas entre los temperamentos de los estudiantes de bachillerato de letras y ciencias ($p=.041$), y no detecta características diferenciales cuando se comparan estos dos grupos con la muestra de estudiantes de psicología de la educación (letras-psicología: $p=.140$; ciencias-psicología: $p=.095$).

DISCUSIÓN

Una vez analizados los datos obtenidos con relación al estilo de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de psicología de la educación es posible llegar a las siguientes conclusiones.

Tal como sucede con la población general (Lawrence 1996), la mayoría de los alumnos que han sido objeto de nuestro estudio, bachilleres y psicólogos, prefieren claramente la extraversión (E), de modo que, en el aula, entre otras características, trabajan mejor con pausas frecuentes y alternando actividades distintas. Necesitan «hablar», decir en voz alta el conocimiento que están construyendo para entenderlo mejor, prefieren el trabajo en grupo al estudio individual, son más eficaces intelectualmente cuando pueden realizar una tarea susceptible de ser valorada socialmente, suelen realizar atribuciones externas y su lugar de trabajo puede ser muy diverso. En consecuencia, y en términos generales, la mejor clase para la mayor parte de los estudiantes de bachillerato y de la facultad de psicología es la que prevé sesiones cortas, con actividades distintas (gimnasia después de literatura, o teoría combinada con práctica), que deja participar a sus protagonistas en debates y discusiones, ofrece feedback frecuente sobre los resultados del aprendizaje, y combina escenarios y profesores diversos.

Otra peculiaridad de las muestras analizadas es que, en términos generales y también de acuerdo con lo que distingue a la mayoría de las personas, tanto los alumnos de psicología como los de bachillerato se inclinan más por el juicio (J) que por la percepción (P), lo que indica que prefieren evitar los conflictos, y esperan que las actividades de enseñanza y aprendizaje discurren de un modo ordenado y programado, sin sorpresas ni novedades por parte del profesor. Tienen tendencia a respetar a las autoridades académicas, piden ayuda a sus profesores o a sus compañeros ante las dudas y las dificultades en el aprendizaje, valoran que los profesores sean amables y que cumplan convenientemente con su rol, y esperan poder disponer de un ejemplo o de un modelo ante cualquier actuación que deban llevar a cabo en el aula. Por todo ello, estos estudiantes confían en la programación de la asignatura, en el libro de texto (o en los apuntes contrastados y fiables), en el examen como el del año pasado, y en unas clases predictibles llevadas a cabo por profesionales con experiencia.

Además, y como ya se ha apuntado a lo largo de este artículo, el estudio ha puesto de manifiesto que existe una diferencia significativa entre los alumnos de bachillerato de letras y los de ciencias en la dimensión sensación (S) – intuición (I), de modo que los de letras se fijan más en la información conceptual, que proviene de la teoría, mientras que los de ciencias, a su vez, dan más importancia a la infor-

mación empírica, que pueden captar a través de los sentidos, y que proviene de su experiencia en el mundo real. Además, parece curioso que, los estudiantes de intervención psicopedagógica que han participado en este estudio, se sitúan en este aspecto en un punto medio entre los dos grupos de bachilleres, ya que no se distinguen significativamente de ninguno de los dos, por lo que hay que pensar que se sienten tan cómodos con la teoría como con la práctica o, mejor dicho, y tal como se comprobará más adelante, que aproximadamente la mitad de los estudiantes tiene «oídos» para la teoría, mientras que la otra mitad, prefiere atender a la práctica.

Y, en la misma línea de los contrastes, el trabajo realizado también revela diferencias significativas en la dimensión emociones (F) que, desde el planteamiento de este estudio, es crucial para entender el perfil de los alumnos que se matriculan en la Facultad, y que cursan la especialidad de Psicología de la Educación. Así, por regla general, estos estudiantes se caracterizan porque, cuando se trata de tomar decisiones, tienen en cuenta, ante todo, las emociones, es decir, valoran las implicaciones que sus actos tendrán para el bienestar emocional de las personas que les rodean. Además, en esta dimensión, estos alumnos universitarios se parecen mucho a los bachilleres de letras, y difieren significativamente de los de ciencias, que aprecian más las decisiones basadas en la lógica.

Como consecuencia de todas estas características que se acaban de exponer, se puede observar que los estudiantes de intervención psicopedagógica se distribuyen mayoritariamente (85%), entre dos temperamentos: el guardián (SF) (43%) y el idealista (NF) (42%), y en ambos casos tienen la emoción (F) en su perfil, de modo que, casi siempre, se acercan más a las emociones que a la lógica (T). Entre las consideraciones que se desprenden de estos datos, y en relación con la tarea docente que llevan a cabo en la Facultad de Psicología las personas que suscriben este artículo, hay que destacar lo siguiente.

Los estilos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes del itinerario de Psicología de la Educación, guardián e idealista, son distintos a los que resultan mayoritarios en la población general (guardián = 40% y artesano = 40%, de acuerdo con Lawrence, 1996), y muy parecidos a los que relatan otros autores con relación a muestras de alumnos universitarios que cursan carreras relacionadas con la Psicología y la Educación. En este sentido, tanto Jin y Austin (2000) como Vanpelt (2001), han encontrado que el perfil mayoritario de sus estudiantes es ESFJ guardián o bien ENFP idealista, que son los dos estilos que han resultado ser más frecuentes también en nuestra muestra de alumnos. Parece interesante, pues, pensar en la especialidad de Psicología de la Educación conforme a estos términos, y definir los estudios de modo que se aproximen, en la medida de lo posible, a las preferencias de sus destinatarios.

Como ya se ha comentado, los alumnos de intervención psicopedagógica provienen de una mezcla muy equilibrada de alumnos de bachillerato, de modo que los idealistas (NF) comparten con los bachilleres de letras su afición por el contenido teórico y, los guardianes (SJ), a su vez, se asemejan a los estudiantes de bachillerato de ciencias porque prefieren aprender procedimientos. Debido a esta distribución, quizá sería pertinente hacer un esfuerzo o bien por equilibrar más los estudios de psicología con relación al contenido teoría-práctica (a nuestro parecer hoy por hoy están bastante sesgados a favor de la teoría), o bien por diseñar itinerarios bien diferenciados en cuanto a esta característica, de modo que cada alumno pudiese plantearse un currículum más teórico o más práctico, y por lo tanto más ajustado a sus gustos y preferencias.

También se ha abordado que los estudiantes de la especialidad de Psicología de la Educación son mayoritariamente extravertidos, por lo que sería necesario introducir cambios instruccionales con el objetivo de adaptar la práctica docente universitaria que se está llevando a cabo en la actualidad a esta particularidad. Así, las clases serían más agradables y motivadoras si se les invitase a participar, si se permitiera el trabajo en equipo, si en lugar de basarse en el discurso del profesor se propiciara el del alumno, si se intercalaran actividades dispares, y si se organizaran en sesiones cortas y combinaran escenarios variados.

Y, por último, pero no menos importante, lo que hay que tener en cuenta con relación al estilo de aprendizaje de alumnos universitarios consultados es si prefieren, de manera significativa, atenerse a las emociones, con lo que, en el aula, van a esperar un ambiente de trabajo armonioso, sin competencia, sin selección, con un currículum centrado en la realización personal, y que persiga el bienestar de todos sus miembros. En la práctica docente, pues, será fácil observar que los alumnos dedican más energía a relacionarse con el profesor, o con sus compañeros, que a adquirir conocimiento, porque casi la mitad de ellos –los idealistas (NF) sobre todo– quieren ayudar a los demás y salvar al mundo, y entienden que su camino hacia la búsqueda humanitaria de la verdad no pueden hacerlo solos, sino que necesitan a un compañero, que en la mayoría de los casos, va a ser el profesor, que les acompañe en su cometido. Es a causa de esta característica, se cree, de esta afición a las emociones y los sentimientos que define a nuestros estudiantes, que se han podido leer frases tan inesperadas como las que se reproducen a continuación, cuando se ha pedido a los alumnos que escriban como ha de ser su profesor ideal. En esta actividad, los alumnos universitarios, de último curso de Psicología, que están a punto de licenciarse, que llevan más de cuatro años en la universidad, que han pasado por toda suerte de asignaturas, profesores y niveles de exigencia, dicen:

MI PROFESOR IDEAL ES EL QUE:

- «... sabe que existimos los alumnos, que somos personas con necesidades...»,
- «... se preocupa por el desarrollo y el estado del alumno...»,
- «... es respetuoso y muy humano, te hace sentir acogido...»,
- «... respeta la diversidad y las diferencias de cada alumno, y es capaz de fomentar y potenciar las posibilidades de cada persona...»,
- «... se interesa no sólo por lo que aprenden los estudiantes, sino también por el equilibrio emocional del alumnado...».

Estas descripciones parecen lo suficientemente elocuentes. La enseñanza «a la carta», el currículum «personalizado», y una relación profesor-alumno «a medida» están a la vuelta de la esquina. ¿Serán los profesionales de la psicología los últimos en enterarse? Esperemos que no.

RESULTADOS

- Barraca, J. (2002). Biología, Psicología, Sociología. Intromisiones y respetos mutuos. *eduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía* 1, 1, 139-153.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis Psicología, 7, 383-428.
- Briggs-Myers, I. (1992). *Introducción a los tipos. Una descripción de la teoría y las aplicaciones del MBTI*. Madrid: TEA Ediciones, Publicaciones de psicología aplicada, Serie menor, 201.
- Briggs-Myers, I. (1995). *MBTI Inventario Tipológico, Forma G, Manual*. Madrid: TEA Ediciones, Publicaciones de psicología aplicada, Serie menor, 191.
- Castelló, A. (2002). *La inteligencia en acción*. Barcelona: Masson.
- Clariana, M. (1999). La influencia de variables no cognitivas en la interacción instruccional: la extraversión. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Madrid: Síntesis Psicología 8, 257-277.
- Clariana, M. (2001). Las preferencias instruccionales: conceptualización y evaluación. *Revista de Psicología General y Aplicada* 54, 2, 259-279.
- Clariana, M. (2002). *Estil d'ensenyament i aprenentatge*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, Materials, 113.

- Claxton, G. (1985). The Psychology of teaching Educational Psychology. En H. Francis (Ed.), *Learning to teach. Psychology in teacher training*. Londres: The Falmer Press, 82-101.
- Coll, C. (1995). Elementos para el análisis de la práctica educativa. En C. Genovard, J. Beltrán y F. Rivas (Eds.), *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis Psicología, 9, 89-102.
- Crozier, W.R. (1997). *Individual learners. Personality differences in education*. Londres: Routledge.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, R. i Dunn, K. (1999). *The complete guide to learning styles inservice system*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fairhurst, A.M. y Fairhurst, L.L. (1995). *Effective teaching and effective learning*. Palo Alto, California: Davies-Black Publishing.
- Furnham, A. (1989). Personality and the acceptance of diagnostic feedback. *Personality and Individual Differences 10*, 1121-1133.
- Furnham, A. (1992). Personality and learning style. *Personality and Individual Differences 13*, 429-438.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana, Aula XXI, 49.
- Hernández, M.V. y Colmenares, F. (2002). Principios y reglas del desarrollo del comportamiento. *eduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía 1*, 1, 155-175.
- Jin, B. y Austin, D.R. (2000). Personality types of therapeutic recreation students based on MBTI. *Therapeutic Recreation Journal, 34*, 1, 33-41.
- Keirse, D. (1998). *Please understand me II*. Del Mar, California: Prometheus Nemesis Book Co.
- Kogan, N. (1983). Stylistic variation in childhood and adolescence: creativity, metaphor, and cognitive styles. En P. Mussen (Ed.) *Handbook of child development III. Cognitive development*. Nueva York: Wiley, 631-706.
- Lawrence, G. (1996). *People types & tiger stripes*. Gainesville, Florida: Center for Applications of Psychological Type CAPT.
- Mamchur, C. (1996). *Cognitive type theory & learning style*. Alexandria, Virginia: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marton, F. (1983). Beyond individual differences. *Educational Psychology, 3*, 3-4, 289-303.

- Myers, I. (1980). *Gifts differing*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Myers, I. (1981). *Introduction to type*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Sternberg, R.J. (1982). *Handbook of human intelligence*. Cambridge University Press. Traducción al castellano: *Inteligencia humana 1. La naturaleza de la inteligencia y su medición, 2. Cognición, personalidad, e inteligencia, 3. Sociedad, cultura, e inteligencia*. Barcelona: Paidós, Cognición y desarrollo humano 8-10, 1988.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. Traducción al castellano: *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, Biblioteca de Psicología, 1990.
- Sternberg, R.J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press. Traducción al castellano: *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Tieger, P.D. y Barron-Tieger, B. (1995). *Do what you are. Discover the perfect career for you through the secrets of personality type*. New York: Little, Brown and Company.
- Tobias, C.U. (1994). *The way they learn*. Wheaton, Illinois: Tyndale House Publishers.
- Tobias, C.U. (1996). *Every child can succeed*. Wheaton, Illinois: Tyndale House Publishers.
- Vanpelt, T.P. (2001). Personality characteristics of counselor education graduate students as measured by the Myers-Briggs Type Inventory and Bem Sex Role Inventory. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61, 10-A, 3910.