

## ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Flory Stella Bonilla

Las instituciones educativas tienen la obligación de transmitir conocimientos y destrezas especializadas y conservar lo bueno que ha logrado la sociedad humana, tanto como preparar y orientar para participar y mejorar esa sociedad en que se vive (Kneller 1965, Bettetheim 1969). Esta definición general de Educación puede ser uno de los aspectos de la discusión cuando esta atañe a las instituciones de Educación Superior. Dicho ámbito de análisis puede extenderse hasta "los lineamientos que formulan un estilo educativo para orientar la manera de sentir, pensar y hacer la práctica educativa" como afirma Guédez (1983, p. 67). El problema es que muchas de las soluciones que se plantean son contradictorias y a veces extremas, como la de abolir la institución escolar completamente, o la que promueve la obligatoriedad de una enseñanza formal implementada sobre un curriculum totalmente rígido. Y es que los planteamientos extremos tienden a negar el significado dinámico e histórico de la Educación. Por ello continuaremos con la reflexión pero en torno a situaciones específicas, para que su utilidad no solo sea de enjuiciamiento, sino que sirva para orientar acciones que tiendan a la superación de las deficiencias detectadas.

La Universidad de Costa Rica, como institución de Educación Superior, que tiene la enorme responsabilidad de formar suficientes profesionales capacitados para que intervengan en el proceso histórico de mantener nuestro país en correspondencia con la evolución y cambios culturales de las próximas décadas, tiene fines muy claros para afrontar el compromiso de buscar el bien común (1). Sin embargo, la claridad de los fines no parece facilitar la decisión de cómo hacerlo, pues se podrían utilizar diferentes medios como intento para lograr el mismo fin. Por ejemplo, puede decirse que la igualdad de oportunidades se alcanza permitiendo matrículas masivas en las instituciones de Educación, o puede argumentarse que igualdad de oportunidades significa crecer y desarrollarse personalmente al máximo, siendo en este caso un obstáculo la masificación.

Conviene de todos modos, formularse preguntas ambiciosas como las siguientes, que nos estimulen a continuar reflexionando sobre el tema:

- ¿Son los métodos de enseñanza que se utilizan en la Universidad de Costa Rica, adecuados para la formación del costarricense?
- ¿Permiten esos métodos el crecimiento integral de cada uno de los estudiantes que asisten a la Universidad de Costa Rica?
- ¿Qué tipo de hábitos y actitudes desarrollan esos métodos?
- ¿Preparan esos métodos a los estudiantes para enfrentarse a los impredecibles eventos en sus vidas futuras?
- ¿Reflejan un estilo típico de enseñanza?
- ¿Favorecen ciertos estilos de aprendizaje, mientras discriminan contra otros?
- ¿Estimulan algún tipo de relaciones humanas, a la vez que entorpecen el aprendizaje de otras formas de relacionarse con los demás?

Estas y otras preguntas no explícitas aquí, parecen mostrar que una vez alcanzados los objetivos de la democratización de la enseñanza, los educadores empezamos a formularnos objetivos de eficiencia y calidad. Esta es la razón de que las evaluaciones de programas y métodos, entre otras, se vuelvan populares y de la insistencia en los diversos medios de comunicación y del público general, por encontrar culpables de los fracasos escolares. Usualmente se menciona a los estudiantes como culpables por su falta de motivación y dedicación, y a los profesores por el uso tradicional que hacen de los métodos de enseñanza. Tan fácil enjuiciamiento solo refleja una manera ingenua de entender el complejo fenómeno de la Educación. Sin embargo, y aunque las investigaciones no han podido demostrar que las técnicas didácticas tengan relación directa con el rendimiento de los estudiantes por lo contradictorio de sus resultados (Rogers 1961, Cross 1976, Scheffield 1979), es necesario que los profesores continuemos estudios de este tipo para obtener datos precisos sobre la calidad de



la enseñanza universitaria, que a su vez permitan ofrecer propuestas para su mejoramiento.

Con estas preocupaciones, se planteó un proyecto de investigación sobre "Metodologías: estilos de enseñanza y de aprendizaje en la Universidad de Costa Rica" (2). Entre los objetivos que se pretendían alcanzar con tal estudio, revisaremos aquí solo los siguientes, por razones de espacio:

1. Analizar algunos factores que intervienen en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, en la Universidad de Costa Rica.
2. Determinar las características de la población estudiada con respecto a sexo, año que cursan, carrera que siguen y nota del curso.
3. Averiguar cuáles actividades llevan a cabo más frecuentemente los profesores en el aula.
4. Detectar qué actividades de clase son más comunes en los cursos, según el estilo de enseñanza del profesor.
5. Averiguar qué recursos utiliza más a menudo el profesor en sus lecciones.
6. Señalar aquellas estrategias didácticas que más usa el profesor en el aula.
7. Determinar el modo más usual con que los profesores introducen los temas nuevos.
8. Detectar aquellas formas más comunes de tratar los contenidos programáticos por los profesores.
9. Averiguar cuál es el tipo de examen más utilizado para evaluar los cursos.
10. Descubrir el tipo de relaciones profesor-alumno que se da más frecuentemente en las aulas.
11. Reconocer el estilo de enseñanza más frecuentemente usado entre los profesores estudiados.

#### ESTILOS PERSONALES:

Vivir, como aprender, consiste en cambiar y el cambio se hace de acuerdo con la experiencia vital.

Llegamos a ser lo que somos gracias a nuestra combinación hereditaria, así como la historia de nuestra vida: a los procesos que hemos vivido, a las experiencias que nos han hecho aprender. Por ello, también, cada persona da un grado específico de dirección a ese aprendizaje a través de lo que Bühler (1972) llamó la intencionalidad, o Frankl (1980) denominó "el sentido de la vida" que parece diferenciarse culturalmente y, por lo mismo, según el sexo (Gilligan 1982). Y es que los individuos difieren en casi todos los aspectos de su ser, desde la manera como establecen las relaciones interpersonales (L'Abate 1983) hasta las maneras de expresar el dolor (Shutter y Miller 1982) y de controlarse o adaptarse al mundo. El origen de estos enfoques personales, que según algunos autores es consistente a través de los años (Kastenbaum 1969, Cross 1975) puede comprenderse retrocediendo al infante. En él se encuentran los primeros atisbos del futuro tanto por la determinación genética-hereditaria como por el tipo de socialización a que se le somete durante sus primeros años. Esta relación entre el estilo personal y las prácticas de crianza ha sido señalada por diversos autores (Gilligan 1982, Whiting y Whiting 1975). Podemos aceptar, entonces, que el estilo personal es la forma en que cada individuo se enfrenta a la vida, forma que apareció como una disposición innata pero que fue implementándose y puliéndose con la experiencia vital: estilo en que nos trataron nuestros padres, modelos que imitamos, tipo de enseñanza que recibimos y métodos con que aprendemos.

#### ESTILOS DE ENSEÑANZA:

Aparentemente no enseñamos tan bien como los profesores creemos que podemos hacerlo, además de que somos conservadores para innovar métodos, para experimentar con modelos diferentes de enseñanza, para mejorar y crear en el campo de la didáctica. Sin embargo, no es justo que los profesores universitarios carguemos con más culpa de la que merecemos. Es decir, si no somos tan buenos docentes como pensamos, también es cierto que la docencia es un delicado entretrejo de hilos en que confluyen no solo los profesores sino los alumnos y el medio educativo en una complicada estructura de relaciones. Son, por lo tanto, muchas las variables involucradas en tan importante acto humano.

Ya Eble (1976) expresó en forma simple pero clara que "finalmente los estudiantes aprenden lo



que quieren aprender". Esta expresión nos hace recordar el consabido estribillo sobre las diferencias individuales, pocas veces comprendido profundamente, a pesar de lo que se repite. La muestra objetiva de que en Costa Rica no se toma en cuenta la importancia de atender a las diferencias individuales, se refleja tanto en la escuela primaria, en la secundaria como en la universidad. En todo el sistema formal vemos que se organizan grupos de 30, 40 y más alumnos, se les asigna un profesor, un programa de contenidos a cumplir en determinado tiempo (1 semestre, 1 trimestre, 18 semanas) de modo tal que al profesor le quedan pocas alternativas: dictar una clase expositiva al grupo de 30 o más, pedirles la misma asignación a todos y evaluarlos de la misma manera. En fin, lo que se hace es valorar diferencias individuales, diferencias en motivación e interés de los estudiantes, así como la semejanza o diferencia entre alumnos y profesores para acercarse al conocimiento, cuando no se tomaron en cuenta esas diferencias para que los estudiantes aprendieran. En tal realidad, es ignorada la situación vital del estudiante; hasta podría afirmarse que su individualidad es irrespetada, pues no se reconocen siquiera sus intereses, ni su manera característica de percibir el mundo. Esta afirmación es sumamente grave si recordamos que el aprendizaje debe ser significativo para que se lleve a cabo y sea duradero, como lo han demostrado famosos educadores (Rogers 1961, Brown 1978, Moreno 1979). También Penfield (1976) se refirió a esta relación entre motivación e intereses y aprendizaje señalando que cuando un ser humano selecciona aquellos a lo que prestará atención, selecciona lo que ha de conservar en el recuerdo, o como lo define Nuttin (1982, p. 40) "el mundo conductual es un conjunto de situaciones y objetivos significativos... la significación mínima está acompañada por un aspecto dinámico en el sentido de que ella impulsa al sujeto a descubrir relaciones más específicas con otras categorías de objetos". Esta manera característica de cada persona para establecer relaciones, para combinar los aspectos genéticos con los sociales y de darle sentido a su experiencia de vida, ha sido motivo de estudio y de interés desde principios de siglo (Freud, Jung, Spranger), y ha dado origen a todo un campo muy productivo que tiene que ver con la psicología cognitiva.

Es así como en años recientes las investigaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje han cambiado del énfasis de estudios predictivos de éxito o fracaso académico, hacia la comprensión de los procesos cognoscitivos que están detrás

de los éxitos o los fracasos, pues se encuentra que los mismos individuos fracasan en una asignatura y tienen éxito en otra, aún utilizando el mismo método de enseñanza y enfocando problemas del mismo nivel de complejidad. Parece, entonces, que la reacción de una persona a un estímulo es función de cómo percibe el mundo y de cómo lo analiza.

Ahora, si las personas tienen estilos característicos para aprender, para expresar el dolor, para manifestar síntomas neuróticos, para relacionarse con los demás y con su mundo, obviamente habrá formas características de ser profesor, es decir, también habrá estilos de enseñanza. Al respecto existen estudios diversos. Weil (1965) destaca tres modos para dirigir grupos de personas: el democrático, el autocrático y el *laissez-faire*. Estos tipos de liderazgo pueden aplicarse a la relación docente-alumno. Al estilo autocrático no le interesa saber lo que piensan los otros: da órdenes y trata los subordinados como a lacayos. En general, este líder es irritable, egoísta y colérico. El estilo *Laissez-Faire* (dejar hacer) es una persona que tiene responsabilidades pero no da instrucciones. Hay confusión y desorganización como resultado. En el estilo democrático, el líder concentra la atención en las actitudes e intereses de los subordinados, a quienes considera colaboradores. Estimula al grupo y toma decisiones pero respetando y atendiendo al conjunto de colaboradores. También Adelson (1964) ha dado su tipología del maestro y para ello se basa en el papel del curandero. Presenta al docente como "shaman" o sea aquel que usa su presencia y encanto personal, narcisismo, para atraer la audiencia enfocada en su persona vivaz, enérgica, dedicada. Sin embargo, es poco el impacto que perdura en los estudiantes de su presencia. Cuando ellos regresan a su vida cotidiana, no quedan influencias. El otro estilo es el de "sacerdote" caso del maestro que basa su poder en que es un agente de una autoridad omnipotente, como miembro del colegio de psiquiatras, o de la organización de autores y escritores, etc. Estos colectivos difieren mucho, haciendo variar así el comportamiento de los profesores. Por ejemplo, si la colectividad es jerárquica, el prestigio en ella también es estratificado y el docente será superior al estudiante pero subordinado ante otras figuras, lo cual será un modelo que ayuda al estudiante a internalizar este sistema jerárquico. Cuando el grupo es una elite, se realizan elecciones y el énfasis estará en la disciplina. El profesor prepara al estudiante para enfrentar las pruebas difíciles y le administra tests para iniciarlo. Este modo docente es muy potente,



pues se forma una estrecha relación entre profesor y alumno, quien imita a su maestro por la esperanza de alcanzar algún día el poder, posición, dinero o reconocimiento intelectual, que tiene su maestro. Este estilo de enseñanza es casi inevitable en las escuelas de posgrado, donde el cuerpo docente trata de atrapar y fascinar a los mejores estudiantes. El otro tipo de enseñanza, según Adelson, es el de "curandero místico". Aquí el profesor trata de librar al estudiante de su debilidad, ayudándolo a corregirse o a encontrar sus habilidades, en forma altruista. El docente no se concentra en sí mismo, ni en la materia que enseña, sino en el estudiante. Este es el estilo de enseñanza más difícil de encontrar, pues requiere que se trabaje buscando un ideal, y demanda gran sensibilidad: hay que variar las técnicas de acuerdo con el tipo de estudiante, con el nivel que se busca, y sobre todo, obliga al docente a poner de lado sus intereses y sus propios deseos por aquellos de los estudiantes. Lasker (1974), según las etapas de desarrollo adulto, presenta también otros estilos de enseñanza: estilo demostrador, el instructor, evaluador y el facilitador, siendo este último el más avanzado porque implica respeto a los intereses del estudiante y, por lo mismo, planeamiento conjunto entre él y el profesor para lograr sus objetivos. Brown (1978) Sheffield (1974) Okeke (1982) y otros han aportado sus ideas sobre este tema. En nuestro caso, creemos que las formas o estilos de enseñar pueden agruparse en dos grandes grupos: uno directivo y gestor y el otro orientador y facilitador. El directivo será aquel en que el profesor intenta introducir deliberadamente cambios en el estudiante. Este modo favorece el estilo repetitivo y memorístico del estudiante, así como su dependencia emocional y, por ende, su pasividad y acriticidad. Y es que cuando una persona todo poderosa como un profesor, indica al joven inexperto lo que debe hacer, lo que se espera de él, lo que es "la verdad", difícilmente el joven puede confrontar al profesor y más bien lo que hace es repetir lo que aquel le dijo.

Al decir las ideas de otros y no su "propia palabra" en opinión de Freire (1973), el alumno pierde confianza en su natural sabiduría y empieza un proceso de autodesvalorización y de inseguridad (Lafferty 1963). Este joven con un bajo autoconcepto, se torna pasivo, apático, incapaz de innovar y hasta de opinar. Por el contrario, el estilo orientador lo vemos operar con aquellos profesores que fomentan la independencia de sus estudiantes, por medio del diálogo y la oportunidad para que expresen sus propias ideas. Dicho estilo parece partir

de la formulación de problemas que son significativos para los alumnos, por lo que fomenta la investigación y la búsqueda de alternativas y soluciones, que a veces resultan creativas y novedosas. Para que esto se logre en el aula, los profesores estimulan un ambiente acogedor, sin amenazas, donde todos se sienten valiosos, y todos aprenden y son responsables de su aprendizaje.

#### COMO SE REFLEJA EL ESTILO DE ENSEÑANZA:

Se manifestará en cuatro rasgos principales: 1o. según la actividad que el profesor despliegue en el aula, o sea las estrategias didácticas, los recursos que utilice y los trabajos que pida al alumno; 2o. según la relación que establezca con los alumnos; 3o. según el modo de pensamiento que muestre al presentar una explicación, al introducir un tema, al hacer un examen o evaluación y 4o. según las formas de estudio que fomente para el curso, o sea, si el énfasis del curso es memorístico y de contenidos, de observación, o de análisis e investigación.

El profesor debe elegir un método para lograr los fines que busca la sociedad a la cual pertenece, pero dentro de ese camino totalizador, habrá de adecuar y recrear las técnicas didácticas, de tal forma que se ajusten a su estilo personal para que pueda sentirse bien como profesor.

Si la sociedad busca individuos obedientes, que sigan las reglas sin cuestionarse, el método para lograrlo deberá ser diferente de aquel proyecto nacional que busque personas creativas y seguras de sí mismas. Pero las estrategias didácticas con que el profesor haga operar ese método, serán recreadas según su estilo. Por ejemplo, si se utilizan grupos pequeños para que contesten guías de preguntas puntuales y sobre contenidos teóricos, aunque haya actividad en el aula no habrá creatividad pues el espacio para criticar y opinar será muy reducido. Por el contrario, si esos pequeños grupos se centran en tareas de análisis, o de solución de problemas vitales de los estudiantes, el resultado será diferente. Puede entonces notarse que, dentro de un método activo como en el caso anterior, el profesor mostrará su estilo directivo o facilitador, según las técnicas didácticas y los recursos que utilice, así como según el clima que estimule en el aula.

Si queremos individuos trabajadores, debemos enseñarles no sólo cómo trabajar, sino permitirles la experiencia del trabajo. Asimismo, un estudiante se convertirá en un adulto crítico si se le permite criticar, será solidario si el grupo humano con



quien convive deja de ser el enemigo con el cual debe de competir y luchar, para aprender a participar de la experiencia de compartir y convivir con esos compañeros como iguales y hermanos.

Decíamos que el estilo de enseñanza facilitador lo manifiesta el profesor fomentando la independencia, el diálogo y el cuestionamiento en el aula. Ciertamente florecerá solo en un ambiente de tolerancia y respeto, por lo que las instituciones tendrán que contar con normas administrativas flexibles y con recursos suficientes para investigar, a la vez que les permita enfrentar situaciones imprevistas dado el respeto a la creatividad de los alumnos que este estilo muestra. A su vez, los alumnos que pretendan sobrevivir con éxito un método tan dinámico y un estilo tan autónomo, requieren de ciertos rasgos como responsabilidad, intereses definidos y espíritu inquisitivo.

El estilo de enseñanza directivo, en cambio, se manifiesta cuando en el aula se hace lo que al profesor le interesa, cuando a él le interesa y como a él le interesa. Aparentemente con este estilo se cumplen los objetivos programáticos y se refleja orden en el aula, solo que dichos propósitos son los del profesor, y el orden que se nota es impuesto: no lo han introyectado los alumnos como autodisciplina, pues obedece a las amenazas que el profesor hace sobre posibles castigos si ese orden es infringido. Para que los estudiantes tengan éxito con este tipo de enseñanza, deben aceptar su papel de subordinados, repetir los datos que el profesor les transmite, además de que requieren características personales propias como dependencia, pasividad y buena memoria.

En el caso de Costa Rica, donde nuestro proyecto nacional busca individuos libres, críticos, democráticos y autónomos, el método que permitirá ciudadanos con esas características obviamente ha de ser activo, cuestionador, pues sabemos que "se aprende lo que se hace".

#### VENTAJAS DE CONOCER EL ESTILO DE ENSEÑANZA:

Conocerse a sí mismo implica la clara conciencia de las cualidades y debilidades personales. Esto permite mejorar la capacidad para tomar decisiones, un uso más racional de las habilidades y por lo mismo, mayores índices de rendimiento, logro y satisfacción. Que el profesor conozca su estilo para enseñar favorecerá entonces la elección de un diseño metodológico del curso, al permitir que se planifique más objetiva y responsablemente cada acti-

vidad de clase, pues se estará consciente de no perjudicar ni favorecer solo un tipo de estudiante. Esta capacidad sensible y tolerante, es una rica adquisición para los profesionales de la enseñanza. También podrá lograrse una de las más nobles virtudes humanas como es la humildad, al permitir que el profesor reconozca sus dificultades, o incapacidad para comunicarse adecuadamente con determinados estilos de pensamiento, o de personalidad. Tal vez la mayor ventaja sea que, al fomentar en el docente una actitud crítica, tolerante, humilde, responsable y respetuosa, estaríamos rescatando valiosos rasgos del ser costarricense, porque los estudiantes imitarían su comportamiento. Recordemos con Weber (1975, p.15) que "solo es posible transmitir al educando los fines y criterios del educador, por lo que hace este educador y por la forma cómo lo hace...".

#### PELIGROS DE IGNORAR LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

La persona madura es aquella que progresa en el conocimiento del mundo que la rodea tanto como en el conocimiento de sí misma. Ignorar las propias necesidades y los intereses personales indiscutiblemente que traerá consecuencias en la autorrealización, y en los procedimientos que el individuo utilice para relacionarse con el mundo. Cuando se desconoce el estilo personal con que el individuo se acerca al conocimiento también se ignora la manera natural y personal de enseñar, se desconoce el tipo de relaciones que se establecen en el aula, así como la forma en que se enfrentan los problemas y se perciben las diferentes situaciones. Si esto sucede, el planeamiento de tareas y actividades de clase no tomará en consideración que los alumnos tienen estilos diferenciados para aprender. Cuando existe tal desconocimiento, el profesor tendrá una gran inseguridad sobre las estrategias metodológicas que debe usar, por lo que en el aula se manifestará la confusión y la contradicción entre ciertas técnicas y la manera de ser del profesor. Este conflicto se traduce comúnmente en pobres resultados en el aprendizaje de los alumnos, y en un sentimiento interno de incomodidad e insatisfacción en el profesor, ya que ésta se ve enfrentado a una lucha consigo mismo.

#### METODO

Para la investigación se diseñó una muestra polietápica, de tipo aleatorio estratificado, que se



efectuó de acuerdo con el siguiente procedimiento:

- 1º. Se consideraron los estratos tradicionales de Facultades de la Universidad de Costa Rica. Se dividieron esos estratos en dos grupos A y B, tomando solo el A para estudio, por motivos de ubicación de los estudiantes y horarios vespertinos de trabajo.

A = Facultad de Bellas Artes, Letras, Ciencias, Ciencias Sociales, Educación, Ingeniería y Ciencias de la Salud.

B = Agronomía, Derecho y Economía

- 2º. De cada facultad del Grupo A se sacó aleatoriamente el 30% de sus escuelas quedando 12 escuelas para ser estudiadas (3).

- 3º. Se enlistaron todos los cursos de cada escuela seleccionada y se sacó el 12% de esos cursos por el método de los cigarrillos, quedando una muestra de 52 cursos (822 estudiantes) que representaban 54 carreras de la Universidad de Costa Rica.

Para recoger la información de los estudiantes, se diseñó un instrumento denominado Estilos de Enseñanza, para lo cual se hizo una amplia revisión de la literatura específica, y luego se armó un cuestionario que fue enviado para su revisión a diferentes especialistas. Este cuestionario se probó posteriormente con un grupo de estudiantes universitarios. Como el interés era medir la opinión del estudiante sobre la forma en que su profesor orienta el curso, no se trabajó la validez predictiva del instrumento, solo de contenido. Constó de 16 preguntas de respuesta cerrada, que ofrecen tres alternativas. Las preguntas están agrupadas en cuatro rasgos: relación profesor-alumno, modo de pensamiento manifestado por el profesor (cómo presenta un tema, estilo de examen que hace, etc.) actividad desplegada en clase (trabajos que pide el profesor, recursos que utiliza) y forma de estudio que fomenta el profesor (memoria, observación, reflexión, análisis).

Las variables que se estudiaron son:

- *Las personales*, o sea la información sobre sexo, nivel y carrera que sigue el estudiante, y nota obtenida en el curso.
- *Estilo de Enseñanza*, entendida como la forma natural en que el profesor actúa en clase, según

la opinión de sus alumnos. Esta forma puede ser gestionaaria y directiva, o facilitadora y orientadora.

- *Técnicas Didácticas*, se entenderán como las actividades que el profesor realiza en clase para lograr que los alumnos aprendan el contenido en estudio. Ejemplos de actividades son: proyectos, investigaciones, trabajos de grupo, prácticas.
- *Rendimiento Académico*, que será la opinión del estudiante sobre la nota que obtuvo en el curso, en tres categorías de alta, media y baja (más de 9, entre 7 y 8,99 y menos de 7).

## RESULTADOS Y DISCUSION

Avanzaremos en el análisis respondiendo separadamente a cada objetivo, para integrar finalmente la interpretación de los datos en unas conclusiones organizadas en dos grupos: aquellas a las que se llega por los datos cuantitativos, y aquellas producto del análisis teórico.

Características de la población estudiada:

CUADRO No. 1

### DISTRIBUCION EN PORCENTAJE DE LA MUESTRA POR SU SEXO Y NOTA

Sexo	% Total	Más de 8	7 a 7.99	Menos de 7
Hombres	59.2	15.5	29.6	9.3
Mujeres	40.8	15.6	23.3	6.9
Total	100.	31.	52.9	16.2

Se nota en el cuadro No. 1 que hay una ligera mayoría de mujeres, característica interesante de anotar por las implicaciones sociales, económicas y culturales que podrían desprenderse de esta información. Por ello es conveniente atender a este dato en futuras investigaciones sobre la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica, así como para comprobar si los estilos personales, de aprendizaje y de enseñanza, se diferencian por sexo, como se desprende del marco teórico, y tomando como fundamento los escritos de Cross (1976), Gilligan (1982). Si fuera así, tendríamos una población mayoritariamente dependiente del campo perceptivo, o sea que enfoca las situaciones de manera



global. Esto, según los autores consultados, tiene implicaciones cognitivas (tipos de memoria y procesos mentales) que habrían de ser tomadas en cuenta en el planeamiento curricular.

Con respecto a la nota, puede observarse que no hay gran diferencia entre los sexos, aunque se nota una ligera tendencia a que más hombres que mujeres tengan notas inferiores a siete (9.3 % de hombres contra 6.9 de mujeres). Puede decirse que, en general, la población estudiada resulta con notas promedio entre 7 y 8, ya que más de la mitad de los estudiantes (53 %), tanto hombres como mujeres, así lo señalaron. Es de interés anotar que si consideramos las notas inferiores a 7, con las que se reprueba el curso, tenemos más del 16 % de los estudiantes de ambos sexos en esta casilla. Desde el punto de vista de calidad y eficiencia de la enseñanza, parecería necesario revisar las políticas de docencia, de evaluación y propiamente el concepto de aprendizaje que se está manejando. Quizá resulte un factor importante en la incidencia de estos resultados negativos y onerosos tanto desde el punto de vista individual como institucional.

CUADRO No. 2

## DISTRIBUCION EN PORCENTAJE DE CARRERAS MAS ELEGIDAS POR SEXO

Carreras	Total %	% H	% M
Psicología	11.4	37.2	62.8
Filología	6.4	79.	21.
Educ. Preescolar	5.8	2	98
Ingeniería Mecánica	5.6	6.7	93.3
Química	4.4	64	36
Microbiología	4.1	83	17
Computación	4	30	70
Tecnolog. de Alim.	3.5	62	38
Orientación	3.4	7.2	92.8
Resto carreras	51.4	—	—

En relación con el cuadro No. 2, puede destacarse que algunas carreras tienden a ser escogidas de manera tradicional, pues representan estereotipos de los roles sexuales. Así por ejemplo, vemos que las carreras de Orientación y de Educación Preescolar fueron escogidas en más del 92 % por mujeres. Ello mantiene el estereotipo de la mujer como preocupada de las necesidades de otros, que define su personalidad en relación y conexión con otros seres humanos y por eso se dedica mayoritariamente a las profesiones de servicio. (Gilligan, 1982). Por el contrario, las carreras de Microbiología y Tecnología de Alimentos fueron escogidas especialmente por estudiantes de sexo masculino (83 % y 62 % respectivamente). Sin embargo, se notan excepciones a estos estereotipos con carreras más nuevas, como Computación (70 % mujeres) e Ingeniería Mecánica (93.3 % mujeres). Estos hallazgos podrían prestarse para interesantes estudios sobre actitudes y cambio de valores: ¿Podría indicarnos que las personas que quieren cambiar e innovar, lo hacen más fácilmente explorando campos novedosos que en aquellos donde la tradición estigmatiza a quien no se ajuste a ella? .

En la muestra investigada están representadas 54 carreras diferentes. La más elegida fue Psicología con un 11.4 % de las elecciones totales.

CUADRO No. 3

## PORCENTAJE SEGUN AÑO QUE CURSAN DE CARRERA

Nivel	%
I	21.4
II	31.4
III	17.5
IV	18
V	8.8
No responde	2.8

Con respecto al nivel de estudio que están cursando los estudiantes investigados, se encontró (cuadro No. 3) que el mayor número está en II año de carrera (31.4 %). Si bien están representados todos los niveles, los estudiantes de último año



aparecen en menor porcentaje (8.8 %), lo que resulta comprensible dado el proceso selectivo que existe para culminar una carrera universitaria.

#### ACTIVIDADES DE CLASE MAS UTILIZADAS POR LOS PROFESORES:

CUADRO No. 4

#### ACTIVIDADES QUE LOS ALUMNOS REALIZAN PARA LA CLASE

Actividades	%
1. Estudiar para examen escrito	57.8
2. Trabajos en grupo	28.1
3. Resolver problemas en el cuaderno	27.4
4. Investigaciones bibliográficas	27
5. Elaboración de informes escritos	26.9
6. Medir, pesar, manipular objetos	25.1
7. Hacer entrevistas y observaciones	18.5
8. Prácticas supervisadas	18
9. Investigaciones de campo	17.5
10. Experimentos en laboratorio	14.8
11. Proyectos y diseños	10

Como puede notarse al revisar las más frecuentes actividades aquí señaladas, cuatro de las 5 primeras obedecen a un enfoque de "educación bancaria", para utilizar el lenguaje de Freire, pues son de naturaleza "narrativa, discursiva y disertante". Solo la No. 2 (trabajos en grupo) podría prestarse a discusión. Y es que depende del tipo de trabajo en que esté centrado el grupo, así será una actividad de investigación y análisis, o repetitiva y memorística. Si solo se pretende responder a preguntas llenas de verbalismos y memorización, el estilo del profesor que las utiliza es directivo y gestor. Si son de diálogo, de reflexión y se analizan los problemas reales de los estudiantes, el trabajo del

grupo fue planeado por un profesor de estilo de enseñanza facilitador. Esta revisión de actividades puede aclarar más el objetivo si se analiza según el estilo de enseñanza del profesor.

#### ACTIVIDADES PARA LA CLASE SEGUN EL ESTILO DEL PROFESOR:

CUADRO No. 5

#### ESTILO DE ENSEÑANZA DIRECTIVO DEL PROFESOR Y ACTIVIDAD QUE EL PIDE A LOS ALUMNOS QUE REALICEN

Actividades	%
Investigaciones bibliográficas	41
Estudiar para examen escrito	37
Hacer entrevistas y observaciones	36
Investigación de campo	35
Trabajos de grupo	33.3
Informes escritos	29.2
Medir, pesar, manipular objetos	25.3
Práctica supervisada	24.2
Proyectos y diseños	20.5
Solución problemas en el cuaderno	15
Visitar Instituciones u otros	14.6
Experimentos en laboratorio	10.5

Al observar el cuadro No. 5, es claro que la actividad más practicada por los alumnos del profesor directivo es la "Investigación Bibliográfica" (41 %) y en segundo lugar el "estudiar para los exámenes escritos" (37 %) mientras que las actividades menos practicadas son las visitas a instituciones (14.6 %) y los experimentos en laboratorios (10.5 %). Es oportuno notar que ninguna actividad es muy frecuente, pues la primera no llega a ser practicada ni por el 50 % de los profesores directivos. Esta información debe compararse con la de los profesores orientadores.



CUADRO No. 6

ESTILO DE ENSEÑANZA ORIENTADOR DEL  
PROFESOR Y ACTIVIDADES QUE  
REALIZAN LOS ALUMNOS

Actividades	%
Estudiar para examen escrito	97.2
Solución a problemas en cuaderno	57.5
Informes escritos	34.7
Medir, pesar, manipular objetos	34.2
Experimentos en laboratorio	31
Trabajos de grupo	30.1
Investigaciones bibliográficas	29.2
Práctica supervisada	26.9
Hacer entrevistas y observaciones	20.5
Visitas instituciones	20
Investigación de campo	15.5
Proyectos y diseños	5.9

Al revisar las actividades que los alumnos del profesor orientador realizan, se destaca que la más frecuente es "estudiar para examen escrito" (97.2 %) por lo que puede afirmarse que casi el total de los profesores con este estilo de enseñanza lo pide. En segundo lugar (57.5 %) los estudiantes deben "resolver problemas en el cuaderno". No se demuestra oposición en la práctica de actividades según el estilo del profesor. Aparentemente la diferenciación entre los profesores está en que el profesor orientador varía más las actividades, pues de las 12 aquí anotadas, 7 utiliza el profesor orientador en porcentaje más alto que el directivo, y de las 5 que utiliza más el directivo, los porcentajes entre ambos estilos son más cercanos entre sí: (41 % a 29.2 %; 33.3 % a 30.1 %). ¿Será que el profesor facilitador, por "fomentar la independencia del

estudiante y la oportunidad para que el alumno exprese sus propias ideas" como se vio en el marco teórico, se siente obligado a variar más las actividades de clase para responder a las diferencias individuales que nota en su grupo?

El análisis de actividades por carrera parece que podría resultar de gran interés, pues se observó, por ejemplo, que todos los estudiantes de la carrera de Preescolar señalaron como actividad de clase, sin distinción del estilo de enseñanza del profesor, los "proyectos". También una gran mayoría de estudiantes de psicología y de orientación anotaron como actividades para la clase, las investigaciones de campo. Esto podría indicarnos que cada carrera requiere de ciertas actividades que le son propias, pero que podrían estar utilizándose más o menos frecuentemente según el estilo de enseñanza del profesor. También podría preguntarse si hay una terminología específica para denominar los trabajos de los estudiantes. ¿Habría diferencia entre el concepto que un estudiante de química tiene de lo que es un "proyecto" y el que tiene uno de Preescolar? Este análisis no se realizó.

RECURSOS MAS UTILIZADOS EN EL AULA  
POR EL PROFESOR:

CUADRO No. 7

RECURSOS UTILIZADOS EN CLASE

Recursos	%
Tiza y pizarra	62.8
Diapositivas, películas, proyector	21.4
Carteles y mapas	13.2
Suma de otros	2.6

En el cuadro anterior puede observarse cómo el 63 % de los profesores utilizan únicamente la tiza y la pizarra como recursos de apoyo. Es decir, solo el 37 % de profesores hace uso de algún otro recurso al dar sus lecciones, confirmando la concepción de una educación que narra o diserta ante los educandos, quienes posiblemente reciben la explicación y la archivan. Esta posición puede reforzarse al revisar los siguientes datos.



### ESTRATEGIAS DIDACTICAS MAS UTILIZADAS POR EL PROFESOR:

CUADRO No. 8

#### PORCENTAJES DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS UTILIZADAS POR EL PROFESOR

Estrategias	%
Conferencia	50.1
Trabajo de grupos	19.1
Otras actividades	28.8
No responde	1.9

En el cuadro No. 8 se confirma la tendencia tradicional en el estilo de docencia de los profesores de la muestra estudiada, pues más de la mitad de los estudiantes investigados (50.1), confirman que la técnica didáctica que el profesor del curso utiliza usualmente es la "conferencia", mostrando así la verticalidad característica de la "educación bancaria", donde quien dicta y controla la información es el profesor. Cuando el profesor transfiere datos, no hay encuentro y por lo mismo no hay crecimiento, sino repetición. Así se ignora al estudiante como ser humano que piensa y siente (Brown, 1978). Este estilo directivo y repetitivo, logra hacerse evidente al incursionar en la manera como se introducen los diversos temas a la clase.

### MODO DE INTRODUCIR TEMAS NUEVOS

CUADRO No. 9

#### INTRODUCCION DE TEMAS NUEVOS

Modo de Introducción	%
Explicación oral	59
Demostraciones	31
Otros	10

Al observar el cuadro No. 9, se repite el hallazgo hecho en el cuadro anterior: el profesor parece abusar de las clases orales también cuando tiene que introducir nuevos temas, ya que tanto la conferencia oral (59 %) como la demostración (31 %) son técnicas magistrales.

Este estilo es directivo porque no incluye el diálogo, porque la premisa que se mantiene es que quien sabe es el profesor, y por lo mismo él es quien habla mientras los alumnos escuchan y observan. Cuando se les formula una pregunta, entonces repiten. Esta concepción educativa enfoca solo el funcionamiento intelectual y olvida el afectivo. Sin embargo, como reconocemos que la clase magistral es particularmente útil para introducir información y para motivar sobre nuevos contenidos programáticos, consideramos conveniente complementar los datos anteriores con la siguiente información sobre el estilo con que el profesor cotidianamente trata los diversos temas del programa:

### ESTILO DEL PROFESOR AL ESTUDIAR CUALQUIER TEMA:

CUADRO No. 10

#### ESTILO DEL PROFESOR, EN PORCENTAJES, PARA TRATAR UN TEMA

Estilo	%
Descriptivo (información oral)	56.1
Cuestionador y crítico	26.8
Otros	17

El cuadro No. 10 demuestra que el estilo en que el profesor enfoca los temas comúnmente, es el descriptivo (56.1 %) o sea, describiendo e informando oralmente, de manera que se refuerza así la comprensión de que el estilo más usual entre los profesores investigados es oral, de repetición, discursivo, contra un estilo crítico menos frecuente (27 %).



**TIPO DE EXAMEN MAS UTILIZADO POR LOS PROFESORES:**

CUADRO No. 11

**TIPO DE EXAMEN, EN PORCENTAJES, QUE HACE EL PROFESOR**

Examen	%
De ensayo	33.4
Selección múltiple	27.4
Orales	9.6
Otros tipos	9.6

Obviamente el modo de examen preferido por el profesor, según la opinión de sus alumnos, es el de ensayo (53.4 %), a pesar de que estos alumnos reconocen que solo discuten en grupos en un 19 % de los cursos, mientras que en un 50 % de ellos, escuchan a sus profesores exponer oralmente. Aquí parece relevante señalar una posible incoherencia metodológica: si los estudiantes lo que hacen es escuchar, ¿cómo se les puede evaluar pidiendo análisis, crítica, valoración? Y es que un examen tipo ensayo es aquel en que "los sujetos pueden responder por escrito con sus propias palabras... Es una respuesta más o menos extendida a una situación problemática que proporciona cierta información al tema de la estructura de la dinámica y del funcionamiento de las experiencias mentales de los sujetos", según Bonboir, (1972, p. 158). Por ello, el examen de ensayo resulta adecuado cuando se ha respetado la opinión del estudiante, cuando se le ha permitido discutir en igualdad de condiciones, cuando el estudiante ha investigado y evaluado los datos y puntos de vista presentados. De lo contrario, el examen debe ser de traducción de lo que el profesor, o el autor de un libro, ha dicho. En este caso podría ser que nos encontremos con un error semántico, al denominar el tipo de examen. Si este pide que el alumno repita, aunque tenga que escribir mucho, se mide memoria. No es entonces un examen de ensayo.

Relacionando este hallazgo con el estilo de enseñanza, se podría afirmar que para encontrar coherencia entre la metodología utilizada y la evaluación, el estilo de enseñanza orientador habría de

utilizar exámenes tipo ensayo y orales, y el estilo directivo, exámenes de memoria, que podrían ser de selección múltiple y demostraciones que pidan repetición de ideas, fechas, textos.

**TIPOS DE RELACIONES INTERPERSONALES QUE SE FOMENTAN EN EL AULA**

CUADRO No. 12

**RELACIONES PROFESOR-ALUMNO**

Relaciones	%
Amistosas	65.3
Frías	19.6
Manipuladoras	13.3
Otras	4.5

En este cuadro No. 12, se puede observar que para los alumnos estudiados, las relaciones amistosas con sus profesores son las más comunes (65.3 %). Este hallazgo parecería nuevamente entrar en contradicción con la teoría, que supone: a estilo orientador, relaciones amistosas; a estilo directivo, relaciones frías y manipuladoras. Si la mayoría de nuestros profesores muestran un estilo directivo ¿cómo es que las relaciones con sus alumnos son amistosas? Una explicación podría ser que a menudo los estudiantes confunden "el dejar-hacer" o sea la desorganización, donde "cada uno hace lo que quiere y como lo entiende", según Weil (1965, p. 57), como amistoso. Esta falta de asumir responsabilidad podría ser un signo de la confusión que provoca la ignorancia, por parte del profesor, de su estilo personal. Puede entenderse también como aquellas relaciones superficialmente amistosas que son típicas del adulto inseguro en una etapa de desarrollo no avanzada, pues teme al qué dirán de los demás, quiere agradar al grupo y muestra una careta de simpatía superficial, según Lasker (1976). Esta superficialidad puede ser difícilmente detectada por los estudiantes, que solo ven a su profesor, sonriente, explicar un tema al frente de la clase, durante 2 ó 3 horas a la semana. La verdadera relación amistosa, "de compromiso y entrega —como diría Lasker (1976)—, al mismo tiempo que "se tolera la autonomía y espacio de otro",



implica "cooperación, atención a actitudes e intereses de ese otro, respeto, tolerancia, honestidad, buena voluntad, y consideración de que el grupo puede resolver problemas para dar el máximo de rendimiento", según Weil (1965, p. 58).

Así que los datos aquí obtenidos nos estimulan para avanzar en el estudio de futuras exploraciones sobre la relación entre estilo de enseñanza y las relaciones interpersonales que el profesor fomenta en el aula con sus alumnos. Según nuestro marco conceptual, el estilo directivo resultaría más distante y frío, mientras que el facilitador, al tener como su principal interés la persona y su crecimiento, habría de ser más cálido. (Brown, 1978, Adelson, 1964).

#### ESTILO DE ENSEÑANZA MAS FRECUENTE:

CUADRO No. 13

#### ESTILO DE ENSEÑANZA POR PORCENTAJES

Estilo	%
Orientador	38.5
Directivo	61.5
	100

En el cuadro No. 13 se observa claramente que el estilo más común de enseñanza, según los estudiantes investigados, es el estilo directivo (61.5 %) contra el facilitador (38.5 %). Este hallazgo es coherente con los datos anteriores relacionados con los recursos y técnicas utilizados por el profesor, el tratamiento de los contenidos, y la manera de organizar el trabajo del aula, que demuestran una tradición verticalista todavía presente en la concepción de enseñanza del medio universitario investigado. Parece que el concepto sobre el papel del educador sigue siendo de transmisor de información, y no de "crear condiciones de aprendizaje para que el alumno aprenda". No han alcanzado aún los profesores la habilidad para promover conductas de autodirección, ni estrategias para incrementar el aprendizaje iniciado por el alumno. Aún están centrados en manejar contenidos y habilidades básicas de repetición y retención. Si los profes-

sores lograran estimular el estilo de aprendizaje de sus alumnos, aumentarían las potencialidades de estos así como su eficiencia (Okeke 1982). Esto solo podría lograrse cuando nuestros profesores se conozcan a sí mismos, su estilo personal y su manera de ser como profesores. Hacerlo les permitirá, además, organizarse adecuadamente para dedicar el tiempo necesario a su planeamiento, evitar la incertidumbre de los estudiantes durante el período de instrucción, serviría también de apoyo científico a un currículum más diversificado, facilitando a la vez direccionalidad o sea diversificación, y permitiría elegir el tratamiento o estrategias adecuadas al tema en estudio, al alumno que aprende y a su manera de ser como profesor.

#### CONCLUSIONES

Para contestar las preguntas que nos motivaron en este estudio, creemos conveniente realizar análisis más sofisticados. Sin embargo, pueden destacarse respuestas de nivel cualitativo de dos fuentes diversas: la teoría expuesta y la información estadística recopilada.

#### CONCLUSIONES DE OBJETIVOS SEGUN DATOS ESTADISTICOS:

1. El primer objetivo general de la investigación se cumplió en vista de que se analizaron los siguientes factores que intervienen en el proceso de Enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Costa Rica:
  - Estilo de Enseñanza del profesor.
  - Técnicas didácticas utilizadas por el profesor.
  - Recursos más comunes utilizados por el profesor al dar su clase.
  - Tipo de examen más comúnmente usado por los profesores.
  - Modos más comunes de introducir temas nuevos y de enfocar los diferentes contenidos del curso.
  - Estilo de relaciones personales que se establecen en el aula.
  - Relación entre sexo del estudiante y nota del curso.
  - Tipo de carrera más elegida por sexo.
2. El objetivo No. 2 también se logró al poder calificar la muestra investigada de la población



estudiantil de la Universidad de Costa Rica, como mayoritariamente femenina (59.2 %), con notas promedio entre 7 y 8 (53 %) tanto hombres como mujeres, y que se encuentran cursando todos los niveles, especialmente segundo año (31.4 %) de las 54 carreras seleccionadas, siendo psicología la más escogida entre los estudiantes encuestados (11.4 %).

3. Los objetivos No. 3 y 4 se cumplieron. Se detectó que la actividad que más hacen los estudiantes para el curso es "estudiar para examen escrito" (57.8 %) y en segundo lugar el "trabajo en grupos" (28.1 %). Cuando estas actividades se discriminan por estilo del profesor, se encontró que el estilo de enseñanza directivo promueve especialmente la Investigación bibliográfica (41 %) mientras que el estilo orientador, logra que sus alumnos estudien "para examen escrito" (97.2 %).
4. Los objetivos 5 y 6 también se cumplieron claramente, al descubrirse que los recursos que más utilizan los profesores de la muestra estudiada, son "tiza y pizarra" (62.8 %) y que la estrategia didáctica más comúnmente utilizada en clase es la conferencia o clase magistral. (50.1 %).
5. Los objetivos 7 y 8 también se lograron, ya que se averiguó cómo los profesores de la muestra vuelven a hacer uso de la explicación oral (59 %) cada vez que introducen temas nuevos a la clase, y que usualmente enfocan los contenidos del curso de manera descriptiva (56.1 %).
6. Respecto a los objetivos 9 y 10 puede afirmarse que fueron ampliamente contestados al reconocer los estudiantes que los profesores les hacen exámenes principalmente de tipo ensayo (53.4 %) y que la relación del profesor con los estudiantes es amistosa (65.3 %). Estos dos objetivos parecen entrar a contradecir lo señalado en los anteriores, pues desde el punto de vista del marco teórico, existe oposición entre cómo debe evaluarse determinada estrategia metodológica y lo que se detectó: Un estilo directivo, que usa principalmente técnicas magistrales y que evalúa con exámenes de desarrollo. Este tipo de examen implica entrenamiento para analizar, valorar y crear, entrenamiento que no parece pueda darse, si lo que se hace en clase es escu-

char al profesor. Por otro lado, teóricamente el estilo directivo promovería relaciones interpersonales frías y manipuladoras, y el orientador, fomentaría relaciones amistosas. Sin embargo, se encontró que las relaciones fueron reconocidas como mayoritariamente amistosas (65.3 %). Aquí podría estar presente la incoherencia y confusión características de un aula donde el profesor hace uso de determinada metodología, desconociendo su estilo personal de enseñanza. Otra explicación podría ser la ofrecida por Lasker (1976) respecto a la "genuinidad" de la simpatía, según el nivel de desarrollo personal.

7. El objetivo No. 11 fue alcanzado, tanto a través del análisis teórico, como de la información recopilada. Así, se detectó que el estilo de enseñanza más común entre los profesores de la muestra estudiada, es el estilo directivo y memorístico (61.5 %), en perjuicio del estilo orientador y facilitador (38.5 %).

#### CONCLUSIONES SEGUN LA TEORIA DE APOYO

1. Los estilos de enseñanza que más se utilizan en la Universidad de Costa Rica según la muestra de alumnos estudiada, parecen ser tradicionales y directivos. Hemos visto que diversos autores señalan que la relación directiva produce pérdida de autoconfianza, inseguridad y pasividad en los educandos (Lafferty, 1963, Freire 1973), por lo que teóricamente no estaríamos contribuyendo a la adecuada formación del costarricense, a quien se le pide ser un ciudadano autónomo, creativo y solidario (Fines de la Universidad de Costa Rica y de la Ley fundamental de Educación).
2. La metodología gestinaria no parece fomentar el crecimiento integral de las personas, puesto que no se entrena en criticidad, ni en decir la propia opinión, sino que en memorización y repetición. Además, el énfasis en contenidos y en información que parecen dar las técnicas magistrales, difícilmente deja espacio para el desarrollo emocional, artístico, espiritual ni moral del alumno (Rogers 1961, Brown 1979, Weber, 1975).
3. Los hábitos y actitudes que desde su punto de vista del marco conceptual desarrolla el estilo de enseñanza directivo, podría decirse que son



sumisión, dependencia, acriticidad, incapacidad para asumir responsabilidad por las propias ideas, falta de autodisciplina, al obedecer las reglas siempre impuestas por la autoridad, y hasta hipocresía, pues el alumno no trata de crear y producir sino de copiar o averiguar el punto de vista del profesor para decirle lo que él quiere oír (Freire 1973, Lafferty 1963). Todo esto por supuesto, es contrario a lo que se espera como resultado del estilo orientador: autodisciplina, interés, investigación, honestidad, autoaprendizaje, responsabilidad (Rogers 1961, Coop y Siegel 1971, Moreno 1979).

4. Los métodos directivos no parecen preparar a los alumnos para que puedan enfrentarse eficazmente a los eventos futuros, puesto que el orden impuesto, la enseñanza obligada, la motivación extrínseca, requieren de una autoridad siempre presente y en el futuro los estudiantes deberán luchar solos, resolver sus propios problemas con creatividad y racionalmente, utilizando su natural sabiduría y experiencia. Los profesores no estarán con ellos. De ahí que la dependencia y el temor no serán aprendizajes valiosos (Moreno 1979, Frankl 1980).
5. La fundamentación teórica parece reflejar un estilo más frecuente de ser como docente en el aula, que es el gestor y directivo. El estilo orientador, que se interesa primordialmente por el aprendizaje del alumno y por ello lo facilita, no está presente.
6. El estilo de Enseñanza directivo podría decirse que favorece al estilo de aprendizaje repetidor y memorístico, mientras que discriminaría contra el estilo de aprendizaje investigador, ya que el estudiante crítico, que busca y contesta, es más autónomo y rebelde. Difícilmente se adaptará a la autoridad incuestionada y podría ser el estudiante que deserte (Gilligan 1982, Cross 1976) o que tiene problemas para avanzar en el medio universitario. Este aspecto debe investigarse con mayor cuidado.
7. Las relaciones humanas en el aula han de ser de absoluta tolerancia y respeto (Rogers 1961, Brown 1978). Un estilo directivo entorpecería este ambiente al considerar al alumno inferior y al estimular la sumisión y dependencia; mientras que el estilo orientador favorecería la autodisciplina, el autoaprendizaje y por lo mismo, la

creatividad, y responsabilidad (Whiting y Whiting 1975, Coop y Siegel 1971). Sin embargo, los datos obtenidos indican que las relaciones profesor-alumno tienden a ser mayoritariamente amistosas. Este dato motiva a profundizar el concepto de "amistoso" que solo podría indicar ausencia de confrontación, y a promover estudios que lo relacionan con características idiosincráticas del costarricense, y con rasgos del profesor según niveles de desarrollo personal (Lasker 1976, Brown 1978, L' abate 1983).

8. Como conclusión final de este trabajo procedería ofrecer recomendaciones o alternativas de solución. Sin embargo, solo mencionará algunas ideas que más bien pudieran permitir el avance del análisis iniciado.
  - a. Organizar talleres didácticos para que los profesores experimenten variados métodos y técnicas de enseñanza, de tal manera que los conocimientos de los docentes dejen de ser solamente teóricos. Esto contribuiría a disminuir la discrepancia entre comprensión racional sobre metodología de la enseñanza y modificación concreta del comportamiento de los profesores en el aula.
  - b. Organizar actividades propias de un medio académico (como encuentros, diálogos, discusiones, investigaciones) sobre temas de valor práctico para los profesores y alumnos, tales como:
    - Papel de la Educación universitaria en Costa Rica (sus logros, errores, futuro).
    - Realidad en que vive el estudiante de la Universidad de Costa Rica (estímulos ambientales, distractores, expectativas familiares, necesidades).
    - Papel de la identificación -modelaje- (en el gusto o disgusto por una materia, en la dificultad hacia un tema, en el rendimiento, en la concentración del estudiante).
    - Formas en que los profesores influyen en sus estudiantes (y su coherencia con los fines de la Universidad y del Estado Costarricense).
    - Maneras efectivas y eficientes de ejercer guía en la clase, o estilos para que el control en el aula sea más humano.
    - Relación entre la moral del grupo de clase y la conducta del profesor, entre la presión social y el rendimiento académico del estudiante, entre la madurez emocional de cada uno



de los participantes y su rendimiento personal.

- Relevancia de la motivación en el medio universitario de nuestro país (cómo pueden los profesores promover interés en actividades y tópicos particulares en Costa Rica).
- Importancia de conocer al alumno como persona (cómo estudia, cómo se acerca al conocimiento, cómo aprende) y a sí mismo como docentes: (estilos personales para acercarse al conocimiento, para explicar un tema, para relacionarse con las personas).
- Efectos generalizados y acumulados de las experiencias tempranas de aprendizaje (especialmente en relación con lo que se ha llamado "incompetencia aprendida" dado el medio punitivo en que crecen y se forman grandes sectores de la población costarricense, como por las prácticas de crianza hogareñas, como por los estilos de enseñanza de los profesores).
- Innovaciones didácticas y de relación profesor-alumno.
- Identidad profesional de los profesores universitarios en las diferentes carreras (y relación con el logro académico de sus estudiantes, y su esfuerzo como docentes).

- c. Realizar más estudios sobre la temática investigada, pero con otros diseños de investigación, dada la relevancia y las implicaciones sobre actitudes y valores, éxito académico, estilos del ser costarricense, que parecen desprenderse de los estilos de enseñanza que utilizan los profesores.

<sup>1</sup> Fines de la Universidad de Costa Rica. Acuerdos originados en el III Congreso Universitario, 1973.

<sup>2</sup> Este es el informe sobre la opinión de los estudiantes encuestados en relación con el estilo de enseñanza del profesor. En otra oportunidad se analizarán los datos referentes al estilo de aprendizaje de los estudiantes. La investigación completa se llevó a cabo el código 02-07-04-42 Ciencias Sociales 01-04 de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica, durante el período 1983-1984.

<sup>3</sup> Se excluyó la Escuela de Estudios Generales pues para el interés del investigador, los estudiantes deberán estar ya en carrera.

#### BIBLIOGRAFIA

Adelson, J. "The teacher as a model", in Bennis,

Buhler, Ch. "The course of human life as a psychological problems" in Looft, W. *Developmental Psychology*. Illinois: The children Press, 1972.

Coop, R. y Siegel, I. "Cognitive style: implications for learning and instruction". *Psychology in the schools*. Vol. 8, (152-61), 1971.

Cross, P. *Accent on learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

Eble, K. *The craft of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

Frankl, V. *Ante el vacío existencial*. Barcelona: Herder, 1980.

Freire, P. *Educación como práctica de la libertad*. Madrid: S. XXI 1973.

Guédez, V. "Un modelo académico curricular para las definiciones de la educación superior en la década de los 80. *La Educación* No. 92(67-86), 1983.

Gilligan, C. *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

Kastenbaum, R. "The foreshortened life perspective" *Geriatrics*, 29, 1969.

Kneller, G. *Educational anthropology*. New York: John Wiley Sons, 1965.

L'Abate, L. "Styles intimate relationships". *Personnel and Guidance Jo.* (277-282), 1983.

Lafferty, C. "Values that defeat learning", in *The eight Inter-Institucional Seminar in child development*. Michigan: Edison Institute, 1963.

Lasker, H. *Egostages*. Mimeografiado. Biblioteca de Harvard University 1976.

Moreno, S. *La educación centrada en el alumno*. México: Manual Moderno, 1979.

Nuttin, J. *Teoría de la motivación humana*. Barcelona: Paidós, 1982.

Okeke, F. Cognitive styles, instructional strategies and academic performance: *Jo of Experimental*



- Education*. Vol. 51, No. 1, 1982.
- Penfield, W. "Conciencia, memoria y reflejos condicionados en el hombre". En Pribhan y Lorenz, *Biología del aprendizaje*. 1976.
- Rogers, C. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.
- Scheffield, E. *Teaching in the universities*. Montreal: Mc Gill Queen's University, 1974.
- Shuter y Miller "Exploratory of pain expresion styles among blacks and whites". *Interpersonal Jo of intercultural relations*. Vol. 6, No. 3, 1982
- Weber, M. "Problemas de los diferentes estilos de educar" *Educación*. Alemania. Vol. 12, 1975.
- Weil, P. *Relaciones humanas*. Buenos Aires: Kapelusz, 1965.
- Whiting y Whiting. *Children of sixcultures*. Cambridge: Harvard University Press, 1975.