

Claves para la comprensión de los estilos de enseñanza

Keys to understanding teaching styles

MONTENEGRO-MORA, Luis A.¹

SAA-RICO, William H.²

Resumen

Este artículo analiza las principales perspectivas teóricas y conceptuales sobre los estilos de enseñanza desde un enfoque documental, descriptivo y comparativo. Se identifican relaciones y diferencias entre estilos, modelos y métodos de enseñanza, abordando su vínculo con la experiencia y formación docente. Se concluye que la enseñanza es un proceso complejo que requiere claridad conceptual, ya que persisten prácticas que reproducen errores teóricos debido a falencias en la formación disciplinar del profesorado.

Palabras clave: estilos de enseñanza, modelos pedagógicos, práctica docente, formación del profesorado

Abstract

This article analyzes the main theoretical and conceptual perspectives on teaching styles from a documentary, descriptive, and comparative perspective. It identifies relationships and differences between teaching styles, models, and methods, addressing their relationship with teacher experience and training. It concludes that teaching is a complex process that requires conceptual clarity, as practices persist that reproduce theoretical errors due to shortcomings in teacher training.

Key words: teaching styles, pedagogical models, teaching practice, teacher education

1. Introducción

Uno de los pilares esenciales para el fortalecimiento de la calidad educativa es la producción y difusión del conocimiento como resultado de procesos de investigación científica rigurosa y contextualizada (Cisneros y Olave, 2012). En este marco, las ciencias de la educación han propuesto diversas metodologías y marcos conceptuales que buscan comprender y responder a las necesidades formativas de los estudiantes, así como también mejorar los procesos mediante los cuales se imparte la enseñanza. Este análisis se nutre de la crítica, la contrastación y el diálogo entre perspectivas teóricas, que permiten configurar un panorama amplio sobre los múltiples enfoques que orientan la práctica docente. En tal sentido, la revisión de la literatura se constituye en

¹ Docente Tiempo Completo, Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Educación, Universidad de Nariño, Colombia. Doctor en Educación, Magíster en Etnoliteratura, Licenciado en Lengua Castellana y Literatura, Normalista Superior. lamontenegrom@udenar.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-4945-3751>

² Docente de planta Magisterio adscrito a la Secretaría de Educación Municipal en Palmira - Valle del Cauca, Colombia. Ingeniero Industrial (Universidad del Valle); Magíster en Enseñanza de Ciencias Exactas y Naturales (Universidad Nacional de Colombia); PhD(c) en Educación (Universidad San Buenaventura). <https://orcid.org/0000-0002-7803-0248>

una herramienta clave para la consolidación del pensamiento pedagógico y el desarrollo científico del campo educativo.

En este contexto, el concepto de estilos de enseñanza ha sido objeto de reflexión y análisis a nivel internacional, dada su estrecha relación con la forma en que el conocimiento es mediado por el docente y recibido por los estudiantes. La preocupación por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje ha motivado a investigadores en diversos países, como España (López, 1996; Delgado, 2015; Gonzáles y Pino, 2016; Gutiérrez, 2018), Estados Unidos (Grasha, 1996), Venezuela (De León, 2005; Castro y Guzmán, 2005) y Colombia (Henao y Molina, 2013; Cardona *et al.*, 2016), a profundizar en la manera como los docentes configuran sus prácticas en función de factores personales, contextuales y profesionales. En dichas investigaciones se ha observado que los estilos de enseñanza influyen directamente tanto en el rendimiento académico de los estudiantes como en las dinámicas de la práctica docente, condicionadas por variables como el ambiente de aula, los recursos disponibles, el nivel de cualificación del docente, el diseño de estrategias pedagógicas y los criterios de evaluación.

Pese al interés creciente en el tema persisten confusiones conceptuales y metodológicas alrededor de lo que se entiende por estilo de enseñanza, su clasificación y su diferenciación frente a conceptos afines como métodos o modelos de enseñanza. Por ello, el presente artículo propone una revisión crítica y fundamentada del concepto de estilo de enseñanza, partiendo de su génesis teórica y abordando su evolución hasta llegar a algunas de las clasificaciones más representativas en la literatura especializada.

Uno de los aportes fundacionales lo ofrece Flanders (1977), quien establece una distinción entre estilos de enseñanza directos e indirectos. El primero se caracteriza por ser más estructurado, centrado en la exposición del docente y la crítica a las respuestas de los estudiantes; mientras que el segundo promueve una interacción más activa y dialógica, estimulando la participación del alumnado. Más adelante, Bennet (1979) complejiza esta tipología al ubicar los estilos de enseñanza en un eje que va desde el enfoque progresista hasta el tradicional. Su propuesta contempla doce estilos internos que varían desde una enseñanza liberal con agrupamiento flexible y autonomía estudiantil, hasta una enseñanza formal, centrada en el control y la rigidez. Sin embargo, dicha propuesta fue objeto de críticas por no considerar otras variables como el tiempo de aprendizaje o el nivel de implicación de los estudiantes en las tareas (Montero, 1990).

Desde otra perspectiva, Montero (1990) propone sustituir el término “estilo de enseñanza” por el de “perspectiva”, al considerar que los docentes actúan guiados por direcciones reflexivas que les permiten elegir la mejor manera de enseñar según sus condiciones contextuales. Por su parte, Grasha (1996) plantea una clasificación más reciente y consolidada, al identificar cinco estilos: experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador. Cada uno refleja diferentes formas en que el docente se posiciona frente al conocimiento y la relación pedagógica con sus estudiantes.

Otros estudios han intentado simplificar la definición clasificando los estilos como verbales y no verbales (Álvarez, 2004), o directos e indirectos (Acosta, 2007), según el tipo de comunicación y las expresiones utilizadas por el docente. Paralelamente, otros autores han abordado el fenómeno desde el enfoque de los modelos de enseñanza, lo que ha dado lugar a debates sobre la posible sinonimia entre ambos conceptos. Mientras algunos los consideran intercambiables (Escudero, 1981; Díaz y Hernández, 1999; Sarmiento, 2004), la tendencia contemporánea es distinguir entre ambos, señalando que los modelos configuran marcos generales adoptados institucionalmente, mientras que los estilos son formas particulares, situadas y personales de actuar del docente (Colom y Mèlich, 1994).

Escudero (1981) define los modelos de enseñanza como representaciones simplificadas de fenómenos educativos que permiten delimitar variables para su análisis. A su vez, Cardona *et al.*, (2016) entienden los estilos de enseñanza como formas personales de ejercer la docencia, derivadas de las experiencias, conocimientos,

habilidades y disposiciones del profesor. Esto implica que el modelo tiene un alcance institucional, mientras que el estilo se circunscribe a la acción del docente en el aula.

De León (2005), retomando a Manterola (2001), enfatiza que los modelos de enseñanza son construcciones teóricas orientadoras del proceso pedagógico, mientras que los estilos corresponden a las adaptaciones personales del docente para llevarlos a la práctica. En este sentido, su definición y aplicación dependen del contexto, los recursos humanos y las condiciones institucionales. No obstante, el autor también advierte que la gran variedad de elementos que influyen en la construcción de un estilo de enseñanza impide una clasificación definitiva, razón por la cual se retoman los aportes de Henao y Molina (2013) y de Cardona *et al.*, (2016), quienes proponen nuevas perspectivas para su categorización.

2. Metodología

El presente artículo se desarrolló bajo un enfoque metodológico cualitativo, mediante un diseño de tipo documental, descriptivo y comparativo, cuyo propósito fue analizar el desarrollo teórico y conceptual de los estilos de enseñanza y su relación con nociones afines como modelos, métodos y procesos de enseñanza. Este tipo de investigación resulta pertinente cuando se busca generar una comprensión profunda a partir del análisis sistemático de fuentes secundarias (Arias, 2012), especialmente en contextos donde la reflexión teórica contribuye a clarificar y consolidar marcos conceptuales aplicables en la práctica educativa.

La estrategia metodológica consistió en una revisión bibliográfica sistemática que permitió el rastreo y análisis del “trasegar histórico” de los principales conceptos asociados a la enseñanza, particularmente aquellos que configuran la base del pensamiento pedagógico relacionado con los estilos de enseñanza. El proceso de revisión tuvo como eje las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué se entiende por enseñanza? ¿Qué se considera un estilo de enseñanza? ¿Cuáles son los modelos de enseñanza y cómo se distinguen de los estilos? ¿Cómo se relacionan los estilos de enseñanza con la formación académica y la experiencia docente?

Para la recopilación de información, se utilizó el software *Publish or Perish* en su versión 6.4, una herramienta académica que facilita el acceso y análisis de publicaciones científicas indexadas. Este programa permitió realizar búsquedas especializadas en bases de datos como Google Scholar, Scopus, Crossref y Web of Science, empleando como palabras clave: enseñanza, estilos de enseñanza, modelos de enseñanza y métodos de enseñanza. A partir de estas categorías base, se identificaron obras académicas relevantes que han contribuido de manera significativa al desarrollo conceptual del tema.

Se establecieron como criterios de inclusión los siguientes: (a) publicaciones académicas entre los años 1970 y 2023 que abordaran de manera directa alguno de los conceptos centrales; (b) artículos científicos, libros, tesis y capítulos de libro con revisión por pares; (c) trabajos escritos en español e inglés. Los criterios de exclusión contemplaron publicaciones sin respaldo académico, entradas de blogs, documentos sin autoría reconocida y textos con poca relación con los objetivos del estudio.

El *corpus* documental seleccionado fue analizado mediante una técnica de análisis de contenido cualitativo, centrado en la identificación de categorías teóricas emergentes y constantes significativas entre las fuentes. En este proceso se organizaron los textos en torno a cuatro categorías centrales: enseñanza, estilo de enseñanza, modelo de enseñanza y método de enseñanza, considerando tanto sus definiciones como sus aplicaciones y relaciones. A su vez, se permitieron categorías emergentes, que surgieron durante la lectura crítica de los documentos y que demostraron tener una conexión directa con los propósitos de la revisión, tales como: formación docente, experiencia pedagógica, relación docente-estudiante y clima de aula.

Así pues, se aplicó una técnica de comparación conceptual, que permitió contrastar las diferentes posturas teóricas, resaltar coincidencias, identificar controversias y evaluar las propuestas de clasificación existentes. Esta

técnica fue clave para evidenciar la evolución de los conceptos a lo largo del tiempo y establecer líneas de convergencia y divergencia entre autores clásicos y contemporáneos.

3. Resultados y discusión

Los resultados permiten comprender que los conceptos analizados no son categorías aisladas ni estáticas, sino sistemas interrelacionados que configuran el andamiaje teórico-práctico de la enseñanza. Su análisis comparado permite esclarecer confusiones frecuentes en el discurso pedagógico y contribuye a fortalecer la reflexión crítica sobre el rol docente en el marco de una educación inclusiva, contextualizada y de calidad.

3.1. ¿Qué es la enseñanza?

El análisis documental permitió consolidar una visión integral del concepto de enseñanza como un proceso complejo, dinámico y multicomponente. A partir de las fuentes revisadas, se identificaron tres grandes dimensiones que estructuran este concepto:

Dimensión humano-práctica: la enseñanza es una actividad fundamentalmente humana, vinculada a la intencionalidad del docente para propiciar la construcción del conocimiento. Esta dimensión supone planificación, metas claras y la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, donde intervienen medios y estrategias pedagógicas específicas (Lobrot, 1974; Sacristán y Pérez, 1983; Zabalza, 1990).

Dimensión sociotécnica y comunicativa: se reconocen las transformaciones contemporáneas de la enseñanza a partir de la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La enseñanza se proyecta ahora en escenarios presenciales, virtuales y globales, que dinamizan el intercambio sincrónico y asincrónico de saberes (De Pablos, 1999; Sarmiento, 2004; Cardona *et al.*, 2016).

Dimensión ética y formativa: la enseñanza no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca formar ciudadanos íntegros. Esto implica una tarea docente cimentada en principios morales y éticos que guíen su accionar y favorezcan la formación en valores (Klingberg, 1970; Labarrere y Valdivia, 1991; Jackson, 2002).

Asimismo, se identificaron elementos estructurales constantes en las distintas definiciones de enseñanza: los objetivos educativos, la acción del docente, la participación activa del estudiante, los contenidos, los métodos y medios pedagógicos, las formas de organización de la clase y los mecanismos de evaluación. Estos componentes permiten comprender el entramado que conforma el proceso de enseñanza en sus múltiples dimensiones.

Aún más, el estudio permitió establecer que la enseñanza se configura a partir de relaciones dialógicas entre el docente y el estudiante, mediadas por la planeación didáctica, la instrucción, y los modelos y estilos de enseñanza adoptados. Así, se refuerza la idea de que el estilo de enseñanza se construye sobre la base de un dominio teórico y práctico que da sentido al proceso educativo en función del contexto y del propósito formativo.

Los resultados obtenidos refuerzan la concepción de la enseñanza como una práctica situada, influenciada por múltiples factores que trascienden la mera transmisión de información. La literatura revisada permite comprender que no existe una única forma de definir ni ejercer la enseñanza, pues su naturaleza está profundamente entrelazada con la historia, la cultura institucional, la formación del docente y las exigencias del entorno educativo.

En la dimensión humano-práctica, autores como Zabalza (1990) y Martínez Boom (1995) coinciden en que el acto de enseñar requiere planificación y reflexión constante, ya que se trata de una práctica profesional intencionada que demanda claridad en los objetivos y coherencia en los medios empleados. Esto implica reconocer que la enseñanza es una tarea deliberada, cargada de responsabilidad social y pedagógica.

Por otra parte, los aportes de De Pablos (1999) y Sarmiento (2004) introducen el papel de las TIC como catalizadores de nuevos escenarios para la enseñanza. Estas tecnologías amplían las posibilidades de interacción, favorecen el acceso al conocimiento y exigen del docente habilidades digitales y competencias comunicativas adaptadas a contextos multimediales. En consecuencia, la enseñanza deja de estar anclada únicamente al espacio físico del aula y se proyecta hacia ambientes virtuales e híbridos, sin perder su esencia formativa.

Desde la dimensión ética, los autores de la escuela soviética (Danilov, 1984; Labarrere y Valdivia, 1991) subrayan el papel de la enseñanza en el desarrollo integral del ser humano, al concebirla como una herramienta para formar intelecto, voluntad y sentimientos. Estas perspectivas coinciden con Jackson (2002), quien enfatiza en los requerimientos epistemológicos de la enseñanza, y en la necesidad de que el docente no solo domine el contenido, sino también las formas de presentarlo de manera significativa.

Otro punto relevante abordado en la discusión es la necesidad de diferenciar entre el dominio del contenido y el dominio de la enseñanza, una distinción clave para comprender las limitaciones en la formación docente. Como bien señala Morin (1990), la enseñanza es también un método, una forma de hacer, que debe ser perfeccionada mediante la experiencia reflexiva y la actualización continua del conocimiento profesional.

Autores como Jackson (2002) plantean que la enseñanza debe apoyarse en principios como la mesura en el trato, la autorregulación emocional, la comprensión de los contextos y la disposición a corregir errores como parte del aprendizaje profesional. Estas ideas coinciden con los postulados de Dewey (2010), quien afirma que la experiencia docente se construye mediante la interacción continua entre teoría y práctica, lo que da lugar a creencias firmes y saberes profesionales difíciles de codificar pero fundamentales para el buen ejercicio del magisterio.

3.2. ¿Qué se considera como estilo de enseñanza?

El análisis documental realizado permitió identificar que el concepto de estilo de enseñanza tiene sus raíces en la psicología, particularmente en el estudio de las diferencias individuales en la forma de enseñar y aprender. A partir de la revisión de diversas fuentes teóricas, se encontró un consenso general en cuanto a que los estilos de enseñanza constituyen un conjunto de actitudes, creencias, procedimientos y comportamientos que el docente adopta en el ejercicio de su práctica pedagógica, en función de sus características personales, formación académica, contexto institucional y relaciones con los estudiantes (Guerrero, 1988; López, 1996; Grasha, 1996; De León, 2005; Delgado, 2015).

Los estilos de enseñanza se manifiestan en múltiples dimensiones: la interacción docente-estudiante, el ambiente del aula, la planificación de actividades, la selección de métodos y medios, y los procesos de evaluación. Estas dimensiones son moduladas por factores tanto involuntarios (temperamento, costumbres, creencias) como voluntarios (formación, reflexividad, decisiones pedagógicas conscientes) del docente (Rendón, 2010; Cardona *et al.*, 2016).

En cuanto a su clasificación, se hallaron seis estilos ampliamente aceptados y sistematizados por diversos estudios: tradicional, individualizador, participativo, socializador, cognoscitivo y creativo (Delgado y Sicilia, 2002; Henao y Molina, 2013; García-Blanco, 2012). Cada uno de estos estilos se caracteriza por formas distintas de concebir la relación educativa, desde enfoques centrados en la autoridad del docente hasta propuestas que promueven la autonomía, la creatividad o el trabajo colaborativo de los estudiantes.

Asimismo, se estableció que los estilos de enseñanza no actúan de forma aislada, sino que se integran a otros componentes estructurales del proceso pedagógico, especialmente los modelos y métodos de enseñanza. Los métodos, en particular, fueron identificados como sistemas de reglas que orientan la acción docente hacia objetivos concretos de aprendizaje (Labarrere y Valdivia, 1991), y su elección está estrechamente vinculada al

estilo adoptado por el educador, así como al objeto de enseñanza, el medio disponible y los fines educativos previstos.

Los resultados obtenidos confirman que el concepto de estilo de enseñanza no puede ser reducido a una sola definición o esquema, ya que está profundamente influenciado por múltiples variables contextuales, personales y estructurales. Como destacan Rendón (2010) y Grasha (1996), los estilos de enseñanza son producto de una construcción pedagógica que incluye tanto dimensiones internas del docente (creencias, actitudes, conocimientos) como externas (recursos, relaciones, currículo).

La pluralidad de clasificaciones encontradas en la literatura refleja la complejidad del fenómeno. Si bien la tipología propuesta por Delgado y Sicilia (2002) ofrece una estructura útil y funcional, su aplicación debe ser interpretada desde el contexto específico del docente y su grupo de estudiantes. Por ejemplo, un estilo participativo podría ser muy efectivo en contextos de educación básica con grupos heterogéneos, mientras que un estilo cognoscitivo podría ser más adecuado en entornos universitarios que promueven el aprendizaje autónomo e investigativo.

De igual forma, la distinción entre estilos y métodos resulta esencial para evitar confusiones conceptuales en la práctica educativa. Como lo explican Labarrere y Valdivia (1991), los métodos representan herramientas o vías para alcanzar determinados fines, mientras que los estilos configuran el modo personal y situado con el que el docente implementa dichas herramientas. En consecuencia, un mismo método (por ejemplo, la exposición dialogada) puede ser utilizado desde distintos estilos de enseñanza, dependiendo de la intencionalidad, el contexto y la interacción docente-estudiante.

Esta distinción también permite comprender por qué la elección de métodos debe estar alineada con el estilo predominante del docente. Por ejemplo, un estilo creativo difícilmente se apoyará en métodos rígidos o expositivos, mientras que un estilo tradicional tenderá a priorizar estructuras más normativas. Esta articulación entre estilo y método refleja lo que De León (2005) llama una “transformación personal de elementos del modelo”, es decir, una apropiación situada y subjetiva de los marcos teóricos generales de la enseñanza.

Así las cosas, la discusión pone en evidencia que el estilo de enseñanza no es una categoría estática, sino una configuración dinámica que evoluciona a lo largo del ejercicio profesional del docente. Este carácter flexible exige de los profesores un proceso constante de autoobservación, reflexión y ajuste de su práctica, orientado a responder de manera eficaz y ética a las demandas del contexto educativo. Como lo afirma Jackson (2002), el estilo debe ser comprendido como una forma de trato, de disciplina medida y de corrección reflexiva, más que como una técnica cerrada o universalmente aplicable.

De modo que, la investigación reafirma que comprender y definir el estilo de enseñanza exige una mirada integradora que lo vincule con la didáctica, la planificación, los modelos y métodos de enseñanza, así como con el contexto social, cultural y humano en el que se ejerce la docencia. Esta comprensión es fundamental para promover prácticas pedagógicas reflexivas, coherentes y transformadoras, que respondan a las exigencias de una educación inclusiva y de calidad.

3.3 ¿Qué son los modelos de enseñanza?

El análisis documental permitió identificar que los modelos de enseñanza se constituyen como estructuras teóricas que ofrecen referencias sistemáticas y generalizadas sobre cómo planear, desarrollar y evaluar procesos educativos. A diferencia de los estilos o métodos de enseñanza, los modelos poseen un carácter más amplio y estructurante, en tanto buscan orientar la acción pedagógica desde principios conceptuales, metodológicos y evaluativos duraderos (Escudero, 1981; Martínez, 2004; De León, 2005).

Los autores coinciden en que los modelos deben cumplir dos funciones fundamentales: (1) sugerir criterios teóricos y metodológicos duraderos, cuya validez pueda ser verificada mediante investigaciones empíricas — especialmente de tipo experimental o cuasi-experimental— y (2) ofrecer un funcionamiento verificable en el aula, articulado a prácticas pedagógicas observables y evaluables (Escudero, 1981; De León, 2005).

El estudio reveló que los modelos de enseñanza, en su diversidad, no constituyen recetas fijas, sino construcciones flexibles, susceptibles de adaptarse a contextos específicos y a las necesidades educativas de estudiantes diversos. Esta versatilidad obliga al docente a recurrir a una combinación de modelos, entendidos como productos de la reflexión pedagógica y de la experiencia profesional acumulada (Martínez, 2004).

En cuanto a su clasificación, el análisis permitió identificar tres enfoques históricos fundamentales:

Enfoque técnico: basado en el conductismo, con representantes como Skinner y Tolman. Considera que el aprendizaje es el resultado del refuerzo y la respuesta del estudiante ante estímulos diseñados por el docente (Sarmiento, 2004). En este modelo, la enseñanza se estructura en partes pequeñas, sistematizadas, con refuerzos continuos e intermitentes.

Enfoque heurístico o práctico: con influencias de Piaget y Bruner, este enfoque valora la actividad constructiva del estudiante, quien aprende resolviendo problemas en contextos significativos. El docente guía el proceso, pero no transmite directamente el conocimiento (Bruner, 1974; Sarmiento, 2004).

Enfoque sociocrítico: influido por Vigotsky, Leontiev y Galperin, propone una enseñanza centrada en la interacción social, el diálogo crítico y la construcción colectiva del conocimiento, atendiendo a problemas sociales reales mediante la reflexión y la acción colaborativa (Rozada, 1997; Sarmiento, 2004).

Además de estos enfoques, se reconocieron otras clasificaciones estructurales de los modelos de enseñanza. Escudero (1981) propone una tipología basada en la forma y función de los modelos: modelos escala, analógicos, matemáticos y teóricos. Por su parte, Martínez (2004) plantea que los modelos deben integrar funciones descriptivas, explicativas, predictivas y orientativas, dentro de una estructura profunda que articula concepciones del aprendizaje, del sujeto y de la cultura.

Así, Chávez y Pérez (2015) sistematizan los modelos pedagógicos en tres corrientes generales: naturalista (positivista, pragmática, tecnológica), social (socialista, funcionalista, popular) y trascendente (personalista). Esta organización refleja la influencia de las grandes corrientes de pensamiento en la configuración de los modelos de enseñanza aplicados en la actualidad.

Los resultados evidencian que los modelos de enseñanza son estructuras complejas que articulan teorías del aprendizaje, estrategias pedagógicas y finalidades educativas en una propuesta organizada, con capacidad de adaptarse a diversos contextos formativos. Su función es doble: por un lado, ofrecer orientación teórica y práctica a los docentes; por otro, servir como base para el análisis, evaluación y transformación de los procesos educativos.

Uno de los aspectos más relevantes es la no universalidad de los modelos. Como afirman De León (2005) y Martínez (2004), no es posible aplicar un único modelo a todos los escenarios educativos, debido a la complejidad de las variables que intervienen en el proceso de enseñanza: características del estudiante, del docente, del contenido, del contexto y de los recursos. Esta imposibilidad de un modelo único refuerza la necesidad de flexibilidad pedagógica, basada en la competencia reflexiva del docente para adaptar, combinar o rediseñar modelos según las necesidades del aula.

El enfoque técnico, si bien ha sido criticado por su carácter directivo y su énfasis en el control del comportamiento, aún se utiliza en escenarios donde la claridad de procedimientos y la eficiencia son prioritarias.

Su persistencia en muchos contextos escolares muestra que no todos los modelos han sido superados, sino que se reconfiguran según las condiciones institucionales y culturales (Gros, 1997; Araujo y Chadwick, 1988).

En contraposición, el enfoque heurístico responde mejor a las demandas actuales de una educación centrada en el estudiante, en el pensamiento crítico y en la solución de problemas. Su énfasis en el descubrimiento y la reflexión promueve aprendizajes más duraderos y significativos, pero exige un mayor grado de autonomía y preparación por parte del docente (Stenhouse, 1991; Bruner, 1974).

El enfoque sociocrítico representa una alternativa profundamente transformadora. Al reconocer la dimensión social del conocimiento y proponer la enseñanza como una práctica política y emancipadora, ofrece herramientas para atender las desigualdades y fomentar la justicia social desde el aula (Freire, 1970; Weber, 2002). No obstante, su implementación requiere condiciones institucionales, culturales y metodológicas que no siempre están garantizadas.

Las clasificaciones propuestas por Escudero (1981) y Martínez (2004) aportan al debate una visión más sistemática y estructural de los modelos. Escudero incorpora una mirada epistemológica sobre la construcción de modelos, mientras que Martínez destaca la importancia de una estructura profunda que articule teoría, práctica y contexto, elemento clave para la contextualización pedagógica.

Así pues, la clasificación de Chávez y Pérez (2015) permite observar que los modelos no son entes aislados, sino que forman parte de corrientes pedagógicas más amplias, atravesadas por valores, fines y visiones antropológicas del ser humano. Esta perspectiva es especialmente útil para comprender las tensiones ideológicas que atraviesan la educación actual, así como los desafíos para construir modelos contextualizados, críticos y pertinentes.

De este modo, los modelos de enseñanza deben entenderse como estructuras abiertas, no acabadas, que ofrecen marcos de orientación para la acción docente, pero que requieren ser continuamente revisados, adaptados y contextualizados. Su análisis es clave para fortalecer la formación del profesorado, diseñar propuestas didácticas coherentes y contribuir a una educación más justa, reflexiva y transformadora.

3.4 ¿Cómo se relacionan los estilos de enseñanza con la formación académica y la experiencia docente?

Los hallazgos derivados del análisis documental permiten afirmar que la adopción y consolidación de los estilos de enseñanza por parte del profesorado está directamente vinculada con diversos factores personales, académicos y profesionales, entre los que se destacan: la formación disciplinar y pedagógica, los años de experiencia docente, la edad, el género, el grado de cualificación profesional, y las áreas de conocimiento que enseña el docente (Bolívar, 1998; Laudadio y Da Dalt, 2014; Delgado, 2015).

Uno de los estudios más representativos en esta línea es el realizado por Laudadio y Da Dalt (2014), quienes analizaron a una muestra de 188 docentes universitarios (43% hombres y 57% mujeres) con edades comprendidas entre los 26 y 66 años. Su investigación puso en evidencia que los estilos de enseñanza adoptados se ven modulados por características personales, así como por la formación académica y la trayectoria profesional de cada docente. Si bien el estudio se centró en el ámbito universitario, se reconoce que sus conclusiones pueden aportar elementos interpretativos para otros niveles educativos, aunque siempre bajo una lectura crítica y contextualizada.

Adicionalmente, se hallaron coincidencias con las investigaciones de Carusso y Dussel (1996), quienes señalan que los docentes con mayor cualificación académica y más años de experiencia tienden a demostrar una mayor capacidad de selección y aplicación de estilos de enseñanza flexibles, adaptativos e innovadores, en comparación con aquellos que apenas inician su trayectoria profesional.

En el plano teórico, autores como Callejas y Corredor (2002), Martínez P. (2009), Rendón (2010, 2013) y Delgado (2015), coinciden en que la adopción de un estilo de enseñanza no responde exclusivamente a una decisión consciente e inmediata, sino que se trata de un proceso formativo y progresivo, basado en la experiencia acumulada, la práctica reflexiva, el análisis de errores, el contacto con la diversidad estudiantil y la constante revisión crítica del propio quehacer docente.

Delgado (2015), específicamente en el campo de la enseñanza de la Educación Física, plantea un modelo de fases del desarrollo profesional docente, que van desde la etapa inicial hasta la de liberación. El autor identifica que es en las fases de experimentación y crítica donde los docentes muestran mayor capacidad para jugar con diferentes estilos de enseñanza, integrar enfoques alternativos y redefinir métodos en función de las necesidades del entorno educativo. En estas fases, la experiencia acumulada y el conocimiento adquirido se traducen en una práctica pedagógica más consciente, flexible y contextualizada.

Los resultados analizados permiten sostener que existe una relación directa y significativa entre los estilos de enseñanza y la formación académica y profesional del docente. En primer lugar, esta relación evidencia que los estilos de enseñanza no son estructuras rígidas o innatas, sino formas de actuación pedagógica que se construyen, ajustan y perfeccionan a lo largo del desarrollo profesional del maestro.

Este hallazgo se alinea con las teorías del conocimiento práctico docente, las cuales postulan que la experiencia en el aula y la reflexión sistemática sobre la práctica constituyen fuentes primordiales de saber pedagógico (Schön, 1992; Shulman, 1987). Así, el docente aprende a enseñar no solamente por lo que estudia, sino por lo que vive, evalúa y transforma durante su interacción con los estudiantes y el entorno educativo.

En esta línea, Delgado (2015) introduce un elemento crucial al establecer que el tránsito por las fases del desarrollo profesional docente impacta directamente en la consolidación de los estilos de enseñanza. Durante la fase de experimentación, el docente comienza a explorar nuevas metodologías, se atreve a modificar rutinas tradicionales y a asumir riesgos didácticos. En la fase de crítica, la reflexión se vuelve más aguda, permitiendo al docente replantear sus prácticas con criterios de pertinencia, equidad e innovación. Estas fases representan momentos privilegiados de crecimiento profesional donde se forja un estilo de enseñanza auténtico y coherente con el contexto.

Por otro lado, el estudio de Laudadio y Da Dalt (2014) pone de relieve la influencia de variables personales como la edad y el género, aunque su generalización a otros niveles educativos debe hacerse con cautela. No obstante, este tipo de estudios invita a repensar la individualización del proceso docente, reconociendo que no existen estilos de enseñanza ideales ni universales, sino prácticas diversificadas que responden a trayectorias de vida, historias formativas y ambientes institucionales distintos.

Otro aspecto clave discutido en la literatura es el papel de la formación posgradual en la diversificación y mejora de los estilos de enseñanza. Una mayor cualificación académica no garantiza por sí sola una mejor práctica, pero sí amplía el repertorio de herramientas conceptuales y metodológicas, permitiendo al docente adoptar decisiones pedagógicas más fundamentadas y adaptadas a las realidades del aula (Rendón, 2010; Martínez, 2009).

Es así como, los estilos de enseñanza constituyen una expresión compleja y dinámica del saber docente, influenciada por la formación recibida, la experiencia vivida y el entorno donde se ejerce la práctica. Comprender esta relación es importante para diseñar políticas de formación docente más integrales, acompañar el desarrollo profesional de los educadores y promover estilos de enseñanza reflexivos, inclusivos y eficaces en todos los niveles del sistema educativo.

4. Conclusiones

La enseñanza es una práctica compleja, situada y multidimensional, que involucra componentes humanos, técnicos y éticos. No se reduce a la mera transmisión de contenidos, sino que implica la planificación intencionada de procesos de formación orientados al desarrollo integral del ser humano. Este carácter integral exige del docente una alta preparación pedagógica, competencia comunicativa y dominio ético de su acción.

Se identificaron tres dimensiones clave de la enseñanza: (i) la dimensión humano-práctica, que subraya el rol activo del docente en la construcción de ambientes de aprendizaje intencionales y significativos; (ii) la dimensión sociotécnica, que reconoce la influencia creciente de las TIC en la configuración de nuevos escenarios educativos; y (iii) la dimensión ética-formativa, que coloca en el centro de la enseñanza la formación de ciudadanos con pensamiento crítico y compromiso social.

Los estilos de enseñanza se configuran como expresiones personales y profesionales del saber pedagógico. Lejos de ser estáticos, estos estilos emergen de la interacción entre la formación académica, las experiencias vividas, los contextos institucionales y las relaciones con los estudiantes. Se reconocen como estructuras dinámicas y contextuales que guían la forma en que los docentes planean, ejecutan y evalúan su práctica educativa.

La literatura consultada evidenció una pluralidad de estilos de enseñanza, los cuales reflejan distintas formas de comprender la relación educativa. La tipología que distingue entre estilos tradicional, individualizador, participativo, socializador, cognoscitivo y creativo, se muestra como una herramienta útil para comprender la diversidad en las prácticas docentes. No obstante, su aplicación debe contextualizarse y adaptarse a las características de los grupos escolares, a fin de evitar rigideces conceptuales.

Los modelos de enseñanza, por su parte, constituyen construcciones teóricas de mayor alcance, orientadas a estructurar de manera coherente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su función es doble: ofrecer criterios metodológicos y conceptuales duraderos y brindar un marco de actuación flexible, capaz de adaptarse a la diversidad de contextos educativos. La investigación identificó tres grandes enfoques en los que se agrupan múltiples modelos: técnico, heurístico y sociocrítico, cada uno con sus fundamentos epistemológicos, sus métodos predominantes y sus objetivos educativos diferenciados.

Se constató que no es posible adoptar un único modelo de enseñanza en todos los escenarios formativos, debido a la complejidad de variables implicadas en el acto educativo. Esta imposibilidad refuerza la necesidad de flexibilidad metodológica y reflexividad docente, entendidas como capacidades esenciales para combinar y adaptar modelos, métodos y estilos en función de los propósitos educativos y las condiciones del entorno.

La relación entre los estilos de enseñanza y la formación académica y profesional del docente es ineludible. Los estilos no surgen de manera espontánea, sino que se construyen progresivamente en el ejercicio reflexivo de la práctica. La experiencia acumulada, el ensayo y error, el contacto con la diversidad estudiantil y la formación continua constituyen pilares fundamentales para el desarrollo de un estilo de enseñanza eficaz, ético y coherente con las demandas educativas actuales.

La investigación también evidenció que factores como la edad, el género, la cualificación académica y los años de experiencia docente influyen en la elección y configuración de los estilos de enseñanza, aunque estos deben analizarse con cautela y sin caer en determinismos. Lo esencial es reconocer que el desarrollo profesional docente es un proceso dinámico, en el que la reflexión crítica sobre la práctica desempeña un papel central para el mejoramiento educativo.

Se reafirma la importancia de promover en la formación docente inicial y continua un enfoque integrador que articule conocimientos teóricos, habilidades prácticas, capacidades reflexivas y compromiso ético. Solo así será

posible fortalecer el perfil profesional del maestro y contribuir, desde sus decisiones didácticas, a la construcción de una escuela inclusiva, transformadora y socialmente relevante.

5. Agradecimientos

Agradecimiento a la Vicerrectoría de Investigación e Interacción Social de la Universidad de Nariño por la financiación del proyecto de investigación: *Estilos de enseñanza de los docentes del nivel de Educación básica primaria del municipio de Pasto: De las experiencias de formación y las prácticas escolares* (código 2126), el cual originó el presente artículo de investigación.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. A. (2007). Estudio de variables relacionadas con la escritura de la lengua inglesa en alumnos de primero y segundo años de la Universidad de Ciego de Ávila [tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio institucional <https://hera.ugr.es/tesisugr/16680583.pdf>
- Álvarez, H. (2004). Influencia de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21- 32.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334_03.pdf
- Araujo, J. B. y Chadwick, C. B. (1988). *Tecnología Educacional, teorías de instrucción*. Paidós.
- Bennet, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata.
- Black, M. (1967). *Modelos y Metáforas*. Tecnos.
- Bolívar, A (1998). *Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación*. Universidad de Granada.
- Bruner, J. (1974): Algunos elementos del descubrimiento (L. Shulman y E. Keislar, comps.). Aprendizaje por descubrimiento. Evaluación crítica (121-134). Trillas.
- Callejas, M. M. y Corredor, M. V. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 1 (3), 1-22.
https://www.researchgate.net/publication/303471428_La_renovacion_de_los_estilos_pedagogicos_Colectivos_para_la_investigacion_y_la_accion_en_la_universidad
- Camargo, Á., y Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes*, 26, 31-40.
https://www.researchgate.net/publication/333126995_El_estilo_de_ensenanza_Un_concepto_en_búsqueda_de_precisión
- Cardona, O. A., Chaverra, C. P. y Restrepo, O. (2016). Caracterización de los estilos de enseñanza que presentan los docentes en relación con los usos de las TIC en el aula [tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2986/T.G.Chaverra-Cardona-Restrepo.pdf?sequence=1>
- Carusso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons: conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz.
- Castro, S. y Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, 58, 83-102.
<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372005.pdf>
- Chávez, J. A. y Pérez, L. (2015). *Fundamento de pedagogía general. Parte I. Texto para la carrera Pedagogía-Psicología*. Pueblo y Educación.

- Cisneros, M. y Olave, G. (2012). *Redacción y Publicación de Artículos Científicos. Enfoque Discursivo*. Eco Ediciones.
- Colectivo de Especialistas. (1984). *Pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Colom, A. y Mèlich, J. (1994). *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Paidós.
- Danilov, M. A. (1984). Proceso de Enseñanza (M. A. Danilov y M. N. Skatkin, eds.). Didáctica de la escuela media (98-197). Pueblo y Educación.
- De León, I. J. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 69-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053492>
- De Pablos, J. (1999). Una perspectiva sociocultural sobre las nuevas tecnologías (C. Fernández y C. Moral, eds.). Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma, (457-473). Force Grupo editorial de la Universidad de Granada.
- Delgado, M. A. (2015). Los estilos de enseñanza de la educación física y el deporte a través de 40 años de vida profesional. *Retos*, 28, 240-247. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147786>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, F. Y. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A.
- Escudero, M. J. (1981). *Modelos didácticos*. Oikos Tau.
- Ferreres, V. S. (coord.) (1997). *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación*. Oikos Tau.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya.
- Freire, P. (1968). *Educación y concienciación: extencionismo rural*. CIDOC.
- _____. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Continuum.
- _____. (1971). *¿Extensión o comunicación?* Continuum.
- _____. (1979). *La conciencia y la historia: la praxis educativa de Paulo Freire (antología)*. Loyola.
- _____. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- _____. (2000). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. UNESP.
- García-Blanco, J. (2012). Exclusión social en la teoría social de Niklas Luhmann. *Século XXI – Revista de Ciências Sociais*, 2(1), 43-71. <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/viewFile/6384/4039>
- García-Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas*. Grijalbo.
- _____. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Katz Editores.
- González, M. y Pino Juste, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitarlas diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1175-1191. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563
- Good, T. y Brophy, J. (1983). *Psicología educacional*. Interamericana.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Alliance Publishers.

- Gros, B. (coord.) (1997). *Diseños y programas educativos. Pautas para la elaboración de software*. Ariel.
- Guerrero, B. (1988). Estilos de enseñanza y formación profesional docente en educación superior en Venezuela. El estilo de enseñanza de docentes en institutos y colegios universitarios [trabajo de ascenso a docente titular]. Los Teques, Venezuela: Colegio universitario Los Teques.
- Guerrero, N. (1996). Evaluación de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción en el Colegio Universitario de Los Teques Cecilio Acosta [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez"].
- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y aprender a aprender. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 83-96. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Gviritz, S. (comp.). (2000). *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modas de convivencia en nuestra escuela*. Ediciones Santillana S.A.
- Henao, A. L. y Molina, K. J. (2013). Estilos de enseñanza de las docentes de preescolar del suroeste [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/71/1/AB0679.pdf>
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Klingberg, L. (1970). *Didáctica general. Separata 1*. Pueblo y Educación.
- Kraievski, V. V. (1984). La enseñanza como actividad creadora del maestro (M. A. Danilov y Skatkin (eds.). *Didáctica de la escuela media* (342-366). Pueblo y Educación.
- Labarrere, G. y Valdivia, G. E. (1991). *Pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Laudadío, M. J. y Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores*, 17 (3), 483-498. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781005.pdf>
- Lobrot, J. (1974). *La recherche en science de l'èducation* (D. Contreras, 1994, (ed.)). Enseñanza, currículum y profesorado. Akal.
- López, J. M. (1996). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. *Anales de Psicología*, 12 (2), 179-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=815094>
- Luhmann, N. y Schorr, K. (1990). Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna. *Revista de Educación*, (291), 55-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18769>
- _____. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Ediciones Paidós Ibérica.
- _____. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. Waxmann.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Editorial Planeta Argentina S.A.
- Martínez-Boom, A. (1995). *La enseñanza como posibilidad de pensamiento*. Cuadernos de investigación.
- Martínez, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Universidad de Murcia.
- Martínez, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3 (1), 3 - 19. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/858>

- Mejía, M. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos del capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/858/1546>
- Montenegro, L. (2016). Experiencia y formación. *boletín informativo cei*, 3(3), 4-6.
file:///C:/Users/Principal/Downloads/1157-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2551-1-10-20170315.pdf
- Montero, M. L. (1990). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica (C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, eds). *Desarrollo psicológico y educación*, II (273-296). Alianza Psicología.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa S.A.
- Perez, J. (1994). Relación entre individuo y sociedad. (J. F. Morales, coord.): Psicología Social. Editorial McGraw-Hill.
- Rendón, M. A. (2010). Una descripción de los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia. *Revista Uni-pluri/versidad*, 2 (10), 13-22.
- Rendón, M. A. (2013). Hacia una concepción de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 175-195. <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce175.195>
- Rosenthal T. L. y Zimmerman B. J. (1982). *Cognición, cambio de conducta y aprendizaje social*. Cuadernos de Educación, 96, 7-80.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor*. Akal.
- Sacristán, G. y Pérez, Gómez, A. (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Sarmiento, M. (2004). La enseñanza de las matemáticas y las nuevas tecnologías de la información y comunicación [tesis de doctorado, Universitat Rovira I Virgil]. Repositorio institucional https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/N-TESIS_Resumen.pdf?sequence=14&isAllowed=y
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus, Alfaguara S.A.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Akal.
- Vaquero, A. (1992). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza asistida por computadora. *ADIE*, 6, 14-24.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Ediciones Abya-Yala.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica de España. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>
- Zabalza, M. A. (1990). Fundamentación de la didáctica y el conocimiento didáctico (A. Medina y M.L. Sevillano, coords.). Didáctica-Adaptación. El Currículo: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación (85-220). UNED.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional