

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55934>

## Educación integral en tiempos de cambio

### *Comprehensive Education in Times of Change*

Carolina Elizalde  
Universidad de la Defensa Nacional,  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina  
[dptoeval@fe.undef.edu.ar](mailto:dptoeval@fe.undef.edu.ar)  
<https://orcid.org/0009-0006-8243-7709>

Cecilia Barni  
Universidad Austral,  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina  
[cbarni@austral.edu.ar](mailto:cbarni@austral.edu.ar)  
<https://orcid.org/0000-0001-9628-667X>

Recepción: 16 agosto 2023  
Aprobación: 12 diciembre 2023

### ¿Cómo citar este artículo?

Elizalde, C. y Barni, C. (2024). Educación integral en tiempos de cambio. *Revista Educación*, 48(1).  
<http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55934>



**RESUMEN:**

El presente trabajo, de carácter cualitativo, perteneciente a una investigación más amplia, tiene como objetivo estudiar desde un abordaje pedagógico la autopercepción de los propios estilos educativos de 6 docentes (muestreo teórico) en los dos últimos años, en dos instituciones de nivel secundario de gestión privada del AMBA (Argentina). Se administró, en forma individual y por videoconferencia, una entrevista semiestructurada, elaborada ad hoc. El análisis descriptivo de los datos obtenidos se realizó con el auxilio del programa ATLAS.ti 8.4.26. En líneas generales, se puede afirmar que primó la autopercepción del denominado Estilo Educativo Activo o Integral (EEA). Sin embargo, en algunos casos, la interpretación de los datos brindados determinó la existencia de rasgos relacionados con el Estilo Educativo Tradicional o Pasivo (EET). Particularmente, se destaca que el cuerpo de educadores debería consolidar una continua formación y actualización, con el fin de optimizar sus esfuerzos en pos de la mejora de sus prácticas. La totalidad del personal docente entrevistado, seleccionado por las autoridades de cada institución, tenía a su cargo únicamente asignaturas pertenecientes al área humanística. Ello podría determinar estilos pedagógicos de diferente tenor que los estilos de quienes dictan materias de otras áreas. Por lo tanto, para una mejor comprensión del fenómeno, se recomienda un próximo estudio que abarque un número mayor de participantes representando espacios disciplinares diferentes a los de este trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía, Escuela secundaria, Integralidad, Guía, Análisis cualitativo.

**ABSTRACT:**

The present work, of a qualitative nature, belonging to a broader investigation, aims to study the self-perception of the educational styles of six Junior and Senior years of High School teachers (theoretical sampling) from two private secondary schools in AMBA (Argentina) using a pedagogical approach. A semi-structured ad hoc interview was individually administered by videoconference. The descriptive analysis of the collected data was carried out with the aid of ATLAS.ti 8.4.26 research tool. Overall, it can be asserted that the self-perception of the so-called Active or Comprehensive Educational Style (ATS) prevailed. However, in some cases, the interpretation of the provided data determined the existence of elements related to the Traditional or Passive Educational Style (TTS). In particular, it is highlighted that the body of educators should undergo continuous training and updating to optimize their efforts toward improving their practices. All the interviewed teaching staff, selected by the authorities of each institution, were only in charge of humanities classes. This could determine pedagogical styles of a different nature than those of teachers of other disciplines. Therefore, for a better understanding of the phenomenon, a future study that includes a larger number of participants representing different disciplinary areas than those of this work is recommended.

**KEYWORDS:** Pedagogy, Secondary School, Integrality, Guidance, Qualitative Analysis.

**INTRODUCCIÓN**

Un estilo educativo se podría definir como el modelo que el cuerpo docente elige de manera personal para llevar adelante su mediación pedagógica, con la finalidad de que sus estudiantes desarrollen diferentes saberes. A través de su estilo se ponen de manifiesto conocimientos, aptitudes, procedimientos, actitudes, sentimientos y valores del propio cuerpo docente, que tendrán diferente impacto según las características que dominen su práctica.

Este estudio aborda los estilos educativos principalmente desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en sus antecedentes teóricos y empíricos como en la directa autopercepción de quienes componen el cuerpo docente entrevistado.

Se consideró, particularmente, la relevancia y actualidad de lo establecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (Delors et al., 1997) en relación con los saberes necesarios para el siglo XXI: (a) saber hacer, plasmado en la interacción productiva grupal, con efectos en el entorno; (b) saber conocer o el conocimiento adquirido con base en un sostén cognitivo; (c) saber ser, en relación con el desarrollo humano basado en factores emocionales y sensoriales de la personalidad y (d) saber vivir juntos, sobre la responsabilidad individual y social (Delors et al., 1997).

Sin embargo, esta integralidad no siempre ha sido contemplada por parte de la educación formal. Más bien, esta, procurando adaptarse a los devenires sociohistóricos en los que se encontraba inserta, se estructuró bajo criterios muy diferentes. Durante varias décadas del siglo XX, en lo que Bauman (2005) denomina modernidad sólida, el mundo transitaba los últimos años de una época en la que las certezas, el optimismo, la confianza en la ciencia y sus casi ilimitadas posibilidades de responder a todos los interrogantes todavía dominaban la escena mundial. Particularmente, la educación, como fenómeno social, colaboraba en la consolidación de determinados valores y prácticas que reflejaban el espíritu de la época. Los objetivos eran claros y respaldaban la acción de una enseñanza preestablecida, así como los resultados esperables, respondían a una educación masificada y estructurada (Robinson, 2011).

Un siglo más tarde, la sociedad posmoderna o líquida (Bauman, 2005) se presenta caracterizada por la complejidad, la inmediatez y los constantes cambios y avances tecnológicos. Factores contextuales como la falta de seguridad en el seguimiento de referencias y valores, inmediatismo, facilismo y exitismo socavan y deterioran el desarrollo de las jóvenes generaciones, quienes se manifiestan en situación de desamparo emocional y poco preparados para enfrentar el presente y menos aún, el futuro (Ayuso, 2019).

A esta realidad, la educación sostiene como contraparte, ya entrada la segunda década del nuevo milenio, procesos formativos que suelen revelarse como continuadores del paradigma formativo moderno descrito. Se puede afirmar así que, en muchas ocasiones, la educación de nuestros días es vista como un fenómeno anacrónico que se desarrolla en el ámbito de la sociedad de la información (Castells, 2001, citado por Barni, 2021) y de la incertidumbre (Bauman, 2005; Castel, 2010, citado por Barni, 2019); fenómeno que en muchos casos sigue reflejando una propuesta con el cual se despersonaliza al alumnado (Strada, 2013, citado en Barni, 2021) producto de prácticas que se limitan, por ejemplo, a lo académico e ignoran la multiplicidad de aspectos que constituyen a la persona. Por este motivo, las escuelas convencionales son calificadas, cada vez con mayor asiduidad, como obsoletas y alejadas de las demandas reales de sus estudiantes y de la comunidad.

Justifica el presente trabajo la necesidad de estudiar y conocer en mayor profundidad los factores intervinientes en los procesos educativos actuales y la manera de contribuir a la búsqueda de propuestas formativas superadoras para los aprendizajes de las jóvenes generaciones.

Es por esto que se considera que una forma de estudiar los fenómenos que ocurren en el ámbito de la educación formal es prestar atención a los estilos educativos que subyacen en la teoría y la práctica y que conforman las condiciones para el desarrollo de las competencias integrales. Entendiendo que los fenómenos descritos son multicausales, complejos, multifacéticos y que su tratamiento demanda miradas que contemplen dicha diversidad; en este caso se intenta, desde un enfoque pedagógico, brindar aportes concretos en este campo.

Se presentan, en primer lugar, los antecedentes y la fundamentación teórica, para continuar con la metodología adoptada, resultados y discusión en función de describir las conclusiones a las que se arriba.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la búsqueda de antecedentes empíricos recientes que proporcionen aportes sustanciales sobre los estilos educativos se han encontrado escasas investigaciones previas analizando esta variable.

Michel et al. (2009) buscaron analizar la influencia del estilo educativo tradicional o pasivo y no tradicional o activo sobre los procesos cognitivos en estudiantes de una universidad norteamericana. Divididos en dos clases, se aplicó a una clase diferentes prácticas del primer estilo y a la otra del segundo. El análisis sobre la percepción del estudiantado acerca de los estilos recibidos reveló que con el enfoque tradicional se produjeron buenos resultados en aprendizajes generales, mientras que con el activo se obtuvieron mejores resultados en saberes específicos.

Asimismo, los estilos educativos fueron estudiados por Roselli (2011) en un estudio cuasi experimental en el que participaron cuatro docentes de cuatro escuelas secundarias en Argentina. Dos docentes dictaron una clase ajustándose a un estilo de tipo expositivo y el resto a uno de tipo participativo-guiado. Sus estudiantes respondieron un test previo a la clase y otro posterior a ella. Los resultados obtenidos determinaron que, si bien no se manifestaron diferencias notables entre los dos estilos en determinados aprendizajes específicos, el estilo participativo guiado sí lograba mejores resultados en los aprendizajes ampliados que involucraban integración y transferencia.

De igual modo, Barni (2019) realizó un estudio de la autopercepción de estudiantes sobre los estilos activo y pasivo donde la mayoría percibe que fueron educados con el estilo educativo activo, mencionando, además, que fueron preparados para alcanzar sus objetivos y tomar decisiones.

También, se encontraron estudios sobre estilos educativo (Roselli, 2011; Barni, 2019) cuyos resultados mostraron que el estudiantado presentaba menor dependencia epistémica con docentes que mantenían un liderazgo democrático que permitía mayor autonomía.

## MARCO TEÓRICO

Se suele afirmar que los estilos educativos representan paradigmas caracterizados por diferencias ontológicas, epistemológicas o metodológicas; reflejo de diferentes preferencias basadas en creencias, concepciones y representaciones sobre los procesos formativos (Heimlich y Norland, 2002, citado por Laudadio y Mazzitelli, 2015). En efecto, se considera que lo que los define es el acento puesto en determinados factores, a saber:

La distribución del poder y de la influencia (concentrados en el docente o distribuidos entre todos los participantes del sistema), el método de trabajo (clase expositiva o clase participativa con andamiaje docente), el nivel de intercambio docente-alumnos y alumno-alumno (baja o alta interactividad), y el involucramiento afectivo y el clima de trabajo (ambiente neutro o afectivamente cálido) (Roselli, 2011, p. 7).

Es así que la complejidad de elementos que intervienen en la interacción y que condicionan, tanto la identidad como la subjetividad en el contexto escolar, modelan la experiencia y las clases de relación que se generan.

El marco ofrecido por el formador es el componente vital sobre el que se asienta el proceso de aprendizaje. Del tipo de propuestas aplicada existirá una gran dependencia con el tipo de desarrollo logrado. Lo expuesto conduce a la necesidad de la toma de conciencia de los profesionales de la educación acerca de su relevancia, lo que debería conducir al estudio y reconocimiento de sus propios estilos, incluyendo la reflexión sobre sus propias prácticas, de acuerdo a la influencia pretendida en el despliegue de determinados logros educativos (Barni, 2019).

Es importante señalar que en la evaluación participan una variedad de mecanismos, tanto racionales como emocionales. En su carácter de fenómeno social marcado por las interrelaciones, la evaluación debe ser considerada de igual relevancia que los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje de los que forma parte, asume un protagonismo muy particular por resultar decisiva al momento de establecer determinados criterios formativos.

Lo expresado pone de manifiesto la necesidad de un ejercicio reflexivo orientado a la comprensión de los fenómenos que nos atraviesan, sus causas y consecuencias (Castel, 2010, citado por Barni, 2019); a fin de asumir una propuesta que incluya tanto lo que queremos, como lo que debemos y lo que podemos como elementos a considerar en pos de una mejora genuina y de los procesos educativos.

Martínez-Domínguez (2020) afirma que “las cosmovisiones reduccionistas se utilizan como sinónimo de ‘modelo’, marco teórico o conjunto de teorías aceptadas por la comunidad científica” (p. 17). Se considera que no tiene sentido una caracterización estricta de un abordaje educativo, a riesgo de caer en reduccionismos poco objetivos, pero sí su análisis de acuerdo a la práctica y a los efectos que la investigación demuestre que el estilo pueda producir en un determinado contexto. Es por ello que se elige presentar dos propuestas educativas en muchos aspectos consideradas contrapuestas, en adelante EET y EEA (Michel et al., 2009) como representativos de diferentes enfoques afines.

## Una Aproximación al EET

El modelo escolar moderno dominante se centró en las capacidades cognitivas, la transmisión de conocimientos disciplinares y en “la motivación extrínseca y el control del rendimiento” (Roselli, 2011, p. 6). Caracterizado por García-Retana (2012) como anti-emocional, rechaza las cuestiones emocionales por considerarlas subjetivas y sinónimo de desorden.

Al priorizar los contenidos disciplinares, el EET exhibe como ventaja el que permite presentar un importante cúmulo de material a una gran cantidad de estudiantes, en un período de tiempo relativamente corto. Sin embargo, estudios relacionados demuestran que con este estilo no se logra una relación y desarrollo integral de los saberes de la misma forma que con el EEA. Básicamente, porque la ausencia o escasez de protagonismo activo en el procesamiento de contenidos y experiencias genera, entre otros efectos, desconexión, distracción, y, por lo tanto, menor dominio de los aprendizajes (Miner et al., 1984, citado por Michel et al., 2009).

Asimismo, esta práctica educativa, al presentar los saberes en forma aislada y fragmentada, alejados de lo que se debería contemplar en la preparación para afrontar situaciones problemáticas tanto escolares como de la vida real, conduce a razonamientos fraccionados y escindidos de las capacidades necesarias para ser transferidos a nuevos contextos (Roegiers, 2010). El autor considera que esta brecha entre los conocimientos desarrollados en la escuela y las necesidades contextuales genera el denominado analfabetismo funcional, que se caracteriza por una marcada

descontextualización con el entorno, así como una actitud escindida del despliegue de aspectos personales fundamentales.

### *El Personal Docente Tradicional*

En relación al profesorado, si se parte de los orígenes de los sistemas educativos capitalistas modernos, se podría decir que, por la alta trascendencia de su labor, resultaba una figura que gozaba de un amplio prestigio y reconocimiento en su comunidad (Tenti-Fanfani, 1999). En efecto, para la modernidad, la autoridad del maestro estaba en concordancia con, y descansaba sobre, la imagen o modelo que de él se tenía; es decir, como agente de absoluta y e indiscutible jerarquía en el accionar educativo.

Lo descripto además de significar una negación hacia la riqueza cultural y los saberes propios de las nuevas generaciones, saberes ya adquiridos que conforman estructuras que en muchos casos exceden los conocimientos de los que dispone el adulto y centrarse en el todo social (Barni, 2019; Davini, 2008; Roegiers 2010; Robinson, 2011) deriva en un descuido de la persona en su totalidad, individualidad y trascendencia por sobre los modelos morales y conductuales impuestos por la cultura, descuido que atenta además contra el crecimiento personal e integral, no solo del cuerpo estudiantil, sino también de todas las personas que conforman el proceso educativo.

### *¿Cómo Concibe el EET a la Evaluación?*

El estilo educativo tradicional, al centrarse en lo intelectual, prioriza lo observable; por lo que aquello que no es mensurable resulta descartado (Davini, 2008). Esta práctica suele generar una evaluación que se orienta a la asociación de conceptos de manera mecánica (Monereo et al., 2009) para la resolución de un examen de carácter memorístico, medible con una calificación numérica. Además, suele caracterizarse, tanto para el diseño curricular como para la evaluación, en un orden jerárquico de operaciones cognitivas de creciente complejidad, con base en la pedagogía por objetivos, la cual genera una dinámica proceso-producto. Los exámenes tradicionales se suelen basar en ejercicios de opción múltiple, verdadero-falso y preguntas de asociación.

La evaluación tradicional no se caracteriza por buscar la interacción del y la estudiante con los saberes ni con el entorno (Roselli, 2011). Es sumativa, por lo que se concentra en los productos finales y no en los aprendizajes desplegados en el proceso educativo. Se ajusta al juicio crítico del y la docente y, además, al medir lo formal escindido de los aspectos socioemocionales soslaya los progresos en forma integral. Al respecto, Fullan y Langworthy (2017) afirman que este tipo de evaluaciones, diseñadas para medir exclusivamente el conocimiento de contenidos académicos, desalientan a estudiantes y docentes por igual, ya que se obvian las muchas dimensiones que pueden formar parte de los procesos educativos. Especialmente los didácticos y pedagógicos de cada estilo.

### **Tiempos de Cambio**

La realidad actual se nos presenta marcada por la incertidumbre, lo no previsto, el reacomodamiento cotidiano. Bauman (2005) nos advierte que la aceptación incondicional del orden de los nuevos tiempos puede derivar en una modernización brutal con enormes daños colaterales y

aboga por valores que actúen como contrapeso. La vida es un constante proceso de superación y el individuo debe prepararse para ello.

Estos devenires exigen a quien tiene a cargo la formación escolar una actitud profesional y personal que le permita alejarse de la linealidad y rigidez y asumir decisiones para, constantemente, cambiar recorridos, retomarlos, resolver incidentes y reorganizar procesos sobre la marcha, de manera de ajustarse a las condiciones imperantes a fin de que estas no se conviertan en obstáculos o limitaciones para el aprendizaje de sus estudiantes (Perrenoud, 2007). Al respecto, Alliaud (2017) afirma que “enseñar hoy es aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad, es poder pensar y decidir en contextos de cambio” (p. 73).

En efecto, es evidente que nos encontramos frente a cambios sin retorno que demandan actuar con profundidad pero con celeridad en nuevas prácticas, así como nuevos formatos que contemplen procesos multidisciplinarios y multidimensionales en los que el conocimiento sea un instrumento al servicio del desarrollo integral de las personas. Prácticas y formatos que, además, contribuyan a revitalizar la relevante función pedagógica del educador como agente de dichos procesos.

### **Desafíos al Educador**

En este complejo escenario, en cuanto a la dimensión profesional del cuerpo docente, la conformación de una identidad definida suele verse dificultada por la influencia de la gramática escolar (Tyack y Tobin, 1994, citado por Laudadio y Mazzitelli, 2015), así como las imposiciones de cada institución a las formas establecidas para el hacer, el pensamiento y la valoración de las cosas. En efecto, el trabajo en equipo y el liderazgo suele verse dificultado por escasez o inexistencia de oportunidades reales y suficientes para estas prácticas organizadas para el cuerpo docente (Fullan y Langworthy, 2017). Además, en muchas ocasiones, al carecer de una formación y trayectoria profesional pedagógica específica y de calidad, el cuerpo docente realiza la construcción de su identidad con base en múltiples experiencias personales y laborales que lo orientan en diferentes formas de percepción de la educación, las que, además, no siempre logran identificar y exteriorizar con claridad y convicción.

Todo ello demanda una propuesta que contemple una respetuosa pero amplia apertura hacia lo nuevo, en un movimiento superador del statu quo que mantiene las conductas personales en la zona de confort de lo conocido, de lo esperable y de unos criterios de normalidad exclusivos y excluyentes. En su crítica a la total sumisión del hombre a su destino, que suele caracterizar la educación tradicional, Frankl (2015) afirma que: “aparentemente, el pandeterminismo es una enfermedad infecciosa que los educadores nos han inoculado” (p. 131) y concluye que, de comprobarse esta realidad, toda educación sería una ilusión y todo esfuerzo mejorador sería inútil.

Si bien, difícilmente, un estilo educativo sea reproducido en forma pura y total, en nuestros días se pueden observar prácticas continuadoras del formato tradicional. Este formato, aunque valorable en determinados aspectos, no resulta suficiente para un efectivo abordaje del complejo panorama actual a causa de su limitada visión y alcance (Davini, 2008). Al respecto, Baquero et al. (2017) manifiestan que el historial de fracasos académicos “obliga con urgencia a batallar por una lectura no reductiva ni al individuo ni a su naturaleza biológica o cognitiva” (p. 306), abogan por la significatividad de los aprendizajes desde un enfoque comprensivo, no excluyente de la experiencia formativa.

Cabe mencionar que, en otro extremo, han surgido algunas posturas refractarias de hasta una mínima regulación de las actividades en el aula. Esto último también implica un impacto que ha

impedido, en muchas ocasiones, rescatar la dimensión técnica como fuente inspiradora de procedimientos sistemáticos o métodos de enseñanza (Davini, 2008), por identificarlos como vicios tecnocráticos, “lo que redundó en una educación sin ejes estructurales de saberes y carente de integralidad” (Barni, 2019, p. 27). En efecto, se considera que deben existir reglas de acción que respondan a las formas que tienen las personas de aprender y enseñar.

Esto lleva a afirmar que no es necesario ni conveniente, como manifiestan Davini (2008) y Roegiers (2010), invalidar lo anterior en su totalidad. De este modo, es de suma importancia establecer una adecuada reflexión y estructuración que recupere, ponga en valor y organice las buenas prácticas, integrándolas con técnicas y metodologías centradas en quien aprende y en su actividad. Esta perspectiva debe facilitar a las personas docentes el contar con una visión estratégica y real tanto del proceso educativo como del y la estudiante, con un claro objetivo o meta a lograr (Barni, 2021). El reto es encontrar nuevos modos, más comprensivos e integrales que contemplen la enseñanza habitual pero también articulen acciones de relevancia que permitan mejorar la calidad de los procesos formativos.

### **Caracterización del EEA**

Este enfoque encarna un concepto integral e integrador que materializa los aportes de una variedad de modelos de enseñanza-aprendizaje y que tiene como objetivo principal lograr estudiantes responsables de sus propios aprendizajes (Michel et al., 2009) a través una práctica que les genere mayor compromiso, motivación y participación. Dentro de este estilo se pueden mencionar enfoques que abordan diferentes aspectos pedagógicos como el aprendizaje experiencial, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, el aprendizaje participativo y el aprendizaje cooperativo, por señalar lo más relevantes (Barni, 2019; Michel et al., 2009).

El EEA se concibe como una integración de técnicas y metodologías desde una perspectiva que contempla tanto al proceso formativo como a la persona estudiante. Así, incorpora al aprendizaje intelectual como necesario, pero considerando su insuficiencia como único estructurante (Barni, 2021; Davini, 2008; Roegiers 2010). Mediante el aprender a aprender se reconoce a la dimensión personal como fundamental, ya que considera los intereses, necesidades y demandas del alumnado. Al contemplar planes basados en estas premisas, se brinda pertinencia y coherencia al proceso educativo que se aspira concretar (Barni, 2019; Davini, 2008).

Cabe mencionar que los factores socioemocionales vienen siendo objeto de creciente interés y compromiso en un intento por responder a la falta de proyección a futuro y estrategias pedagógicas que muestran los y las estudiantes (Daura et al., 2020). En relación con ello, se considera de suma importancia a Duckworth (2017), quien afirma que el desarrollo de las capacidades emocionales no depende del coeficiente intelectual y que las habilidades intelectuales no son fijas ni innatas, siendo ambas factibles de desarrollarse; lo que concede a la intervención externa, en este caso la pedagógica, un destacado rol en el despliegue de habilidades relacionadas con factores afectivos personales y sociales.

El aprendizaje autónomo o autorregulado es contemplado desde diferentes interpretaciones. Una de ellas referida a la gestión de la conducta académica que opera a través de la interacción de factores atencionales, metacognitivos, motivacionales, emocionales y volitivos. Asimismo, se lo define como una capacidad relacionada con el aprender a aprender, fundamental para el despliegue de una formación permanente durante toda la vida; asociado con el éxito en el ámbito académico y



Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

en otros aspectos de la vida y, particularmente, con el fortalecimiento del proyecto de vida personal (Barni, 2019); factores que implican “disminuir el peso de la determinación docente, o en todo caso, hacer del ‘enseñar a aprender’ la función básica” (Roselli, 2011, p. 4).

Pero hay algo más que también ejerce una gran influencia en la manera de enseñar: lo que el docente desea que sus estudiantes lleguen eventualmente a ser. ¿Qué tipo de persona es buena, feliz, plena y productiva, y cómo puede la actividad docente ayudar a los estudiantes en el proceso de llegar a ser personas educadas? (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 6).

El desafío está planteado; en el estilo de educación, asumido; y puesto en práctica, la respuesta.

### **El Rol del Educador Integral**

La educación integral debería ser motivo frecuente de autorreflexión por parte de quienes tienen a su cargo los procesos formativos. Esta acción constituye un aspecto fundamental e ineludible respecto de la formación que debe ofrecer la institución escolar. En consideración, se sostiene que

Los docentes necesitan fortalecer sus estilos educativos, y hacer de sus clases espacios dinámicos de adquisición de conocimiento y a la vez de sana formación personal (...) El profesor tiene la tarea de ser potenciador de la competencia socioemocional en el aula de clases (Rendón-Uribe, 2015, p. 239).

Para efectos de llevar adelante esta propuesta, se considera que los fundamentos y prácticas del estilo centrado en el alumnado deberían estar organizados y ser introducidos fundamentalmente en los procesos formativos docentes, ya sea en estudios de grado o en la actualización y perfeccionamiento de educadores en ejercicio, habida cuenta de que la enseñanza es una pieza clave tanto en la práctica como en la capacitación del cuerpo docente (Davini, 2008).

Dentro de las capacidades a ser compartidas con las jóvenes generaciones, el ejercicio democrático de la autoridad y el liderazgo se presentan como parte del rol de adulto responsable actuando a modo de guía o consejero más que como líder autoimpuesto (Barni, 2019). Es así que el profesorado, como indudable figura modeladora, debe descubrir al líder que habita dentro de sí a través de diálogos internos. Sus estudiantes son personas que los siguen y, en algún momento de la vida, también ellos tendrán personas que los sigan en el ejercicio de su liderazgo (Carmona, 2019, citado por Barni, 2021); de ahí la relevancia del descubrimiento de los propios valores y su explotación a través de la educación.

En su rol de guía, el personal docente debe contar con una mirada estratégica y reflexiva que le permita identificar las mejores formas de contemplar la dimensión emocional en los procesos formativos (Barni, 2021) y, por ejemplo, incorporar creatividad, flexibilidad y diversidad a los desarrollos. Ello, por otra parte, refuerza la importancia de atender no solo a sus competencias pedagógicas, sino también a un autoconocimiento de sus concepciones y estados socioemocionales que le permita conocer su capacidad de desplegar la práctica áulica en forma adecuada mediante la búsqueda de las mejores estrategias que colaboren con los fines a los que aspira.

Por otra parte, a las acciones descritas se le deben agregar la consideración de cuestiones académicas más formales, como el plan de estudios o el perfil de egresados. Acciones que incluyan, por ejemplo, el aprovechamiento del tiempo, una planificación de clases que tenga en cuenta y consolide contenidos de relevancia desarrollados con estrategias motivadoras orientadas al logro de aprendizajes significativos, teniendo en cuenta las características generacionales específicas del alumnado (Barni, 2019).

Así, se impone la necesidad de un educador que procure la formación coherente de personas libres, con capacidad de desarrollar un pensamiento reflexivo y que, además, pueda relacionarse en forma satisfactoria con su entorno. En síntesis, el cuerpo de educadores necesita auto educarse en nuevos modos de enseñar (Barni, 2019).

### **La Evaluación Integral**

Al afirmar que “si me dices cómo evalúas a tus alumnos, te diré cómo aprenden” (Monereo et al., 2009, p. 2) se reconoce la enorme relevancia de la evaluación, al punto de considerar que lo que se enseña realmente adquiere credibilidad, legitimidad y preeminencia por medio de una evaluación en línea con los procesos formativos en los que está incorporada como una instancia más de aprendizaje.

Es así que, muy probablemente, en un proceso educativo integral, el estudiantado demuestre a través de la evaluación los efectos en su identidad como educando, en su autoconcepto y autoestima y en su prestigio actual y futuro, todo ello con implicancias decisivas en todas las dimensiones de desarrollo personal. Así como este estilo busca generar procesos activos, integrales e integrados, del mismo modo contempla una evaluación continua y sistémica durante todo el despliegue formativo (Davini, 2008), formando parte indivisible con él. Además, se ubica al personal docente como orientador que brinda a sus estudiantes la posibilidad de descubrir, examinar y rectificar sus desviaciones mediante el recurso de la autoevaluación y la coevaluación.

Investigaciones sobre la práctica activa en la resolución de situaciones problemáticas compartidas con otros indican que dichas acciones conducen a conocimientos más profundos al permitir abordar las realidades con mayor pluralidad de criterio (Aubert et al., 2008). De este modo, el respeto, tanto por la diversidad como por la individualidad, favorece el reconocimiento, comprensión e integración de diferentes estructuras de valores y principios (Barni, 2019), lo que arroja un doble beneficio: la puesta en valor y fortalecimiento de los aspectos personales y un positivo aporte al entorno social como resultado de una práctica convivencial armónica y mutuamente enriquecida.

### **PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

Se efectuó un estudio de carácter cualitativo y descriptivo, en el que las variables se estudiaron como se presentan en su contexto natural.

Se optó por la conformación de una muestra de tipo no probabilística, por conveniencia, constituida por el número de casos a los que las instituciones participantes permitieron el acceso (6 docentes). Para la conformación de dicha muestra se consideró la elección de docentes que se desempeñaban en el último año o los dos últimos años de dos instituciones de nivel secundario del

Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) en Argentina. El corpus de trabajo, a partir de estas 6 entrevistas, fue de más de 150 páginas.

Para identificar la percepción del profesorado sobre los propios estilos educativos, se optó por diseñar ad hoc una entrevista semiestructurada, compuesta por 15 preguntas, que se sometió a una prueba Inter juez con la participación de 3 expertas (en educación, psicología y psicopedagogía y metodología de la investigación las dos últimas) para prueba de fiabilidad en el diseño de la versión definitiva.

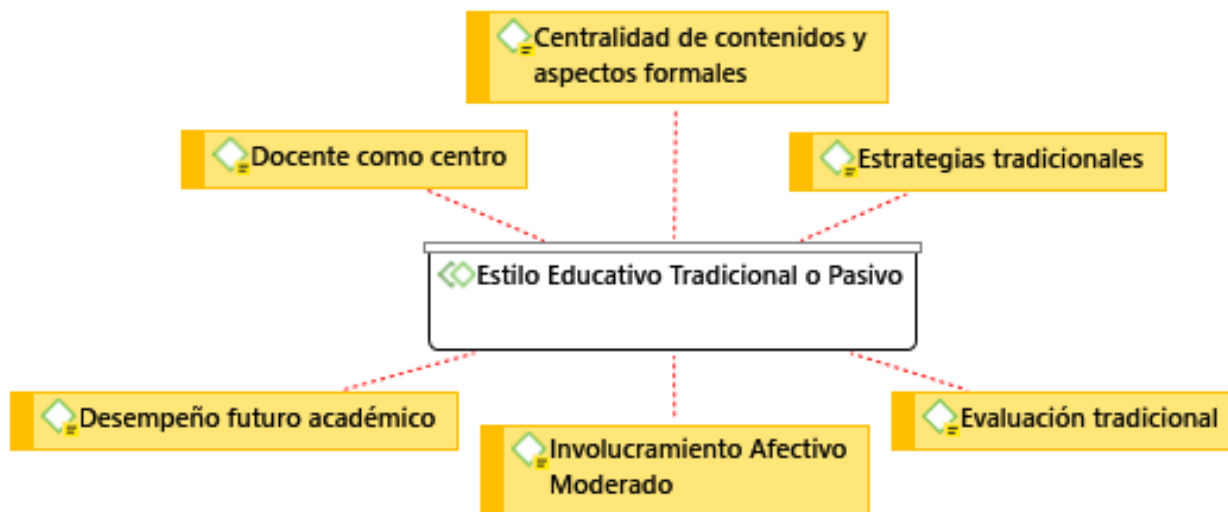
Se obtuvo el permiso de las autoridades para administrarla al personal seleccionado en cada institución. A partir de la autorización, se tomó contacto con cada persona para concertar entrevistas virtuales individuales. En cada entrevista se garantizó la confiabilidad de los datos y, con la ayuda de un consentimiento informado, se registró el carácter voluntario de la participación.

Las entrevistas fueron transcritas a partir de los videos registrados con cada participante. El análisis de los datos obtenidos fue realizado con el auxilio del programa ATLAS. ti 8.4.26.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

El marco teórico y el estado del arte orientaron la creación de dos categorías que se desprenden de los Estilos Educativos: EEA y EET, cada uno con sus subcategorías específicas. A fin de facilitar la lectura, el análisis de los resultados se realizó identificando las **[subcategorías]** de cada dimensión entre corchetes y en negrita y los *ítems* que componen dichas categorías en fuente cursiva. En la Figura 1 se puede observar que la dimensión o categoría central Estilo Educativo Tradicional o Pasivo (EET) se conformó a partir de las subcategorías **[Centralidad de contenidos académicos y aspectos formales]**, **[Desempeño futuro académico]**, **[Estrategias tradicionales]**, **[Docente como centro]**, **[Evaluación tradicional]** e **[Involucramiento Afectivo Moderado]**.

**Figura 1.**  
Categorías del EET



Fuente: Elaboración propia.

La focalización en la *teoría y los textos* como en *las formas* fueron ejes estructurantes que dieron origen a la subcategoría [**Centralidad de contenidos académicos y aspectos formales**]. Se destacó el valor positivo de las conductas observables, la exigencia académica y el firme sostenimiento de lo establecido como contenidos académicos a desarrollar o evaluar.

Con respecto a la subcategoría [**Desempeño futuro académico**], el aprendizaje fue concebido por las participantes como un desarrollo de habilidades cognitivas o formales orientadas al mundo académico futuro, sin considerar otros aspectos igualmente relevantes en la vida personal de sus estudiantes (ámbito laboral, relaciones socio afectivas, etc.).

En cuanto a la subcategoría [**Estrategias tradicionales**], si bien es cierto que la percepción general coincidió en la intervención activa del estudiantado en la práctica educativa, se manifestó como limitada a una *aplicación deductiva* de conocimientos teóricos, al *control estricto y continuo* por parte de la docente en cuestiones como la centralidad de *que utilicen el vocabulario específico de la materia o las faltas de ortografía* y el proceso de aprendizaje orientado a una preparación para la evaluación como especificidad de la mencionada subcategoría.

La subcategoría [**Docente como centro**] se conformó con base en una visión de dominio protagónico de las participantes, basada en procesos y desarrollos propios y en puja por imponer criterios propios.

Para conformar la subcategoría [**Evaluación tradicional**] se infirieron nociones como la mera transferencia de *la teoría a la práctica*, la *limitación de los aprendizajes* a la constatación de resultados esperados por el cuerpo docente y a la *rigidez en la retroalimentación*.

En la subcategoría [**Involucramiento Afectivo Moderado**] se tuvieron en cuenta manifestaciones de una participante reflejando una percepción de su acción educativa como una lucha por imponerse, un esfuerzo por vencer resistencias, opiniones contrarias o debilidades de sus estudiantes. En otro caso, sobre las expectativas acerca de las capacidades de su grupo de estudiantes para el mundo socioafectivo futuro, respondió con vaguedad y no se contempló a sí misma como parte importante e interviniente para el despliegue de dichas habilidades. Otra entrevistada consideró tener cercanía afectiva con sus estudiantes; sin embargo, supeditó sus capacidades afectivas futuras con mayor dependencia de la acción familiar que de la escolar.

La Figura 2 da cuenta de la dimensión o categoría central Estilo Educativo Integral o Activo (EEA), la cual se formó con las siguientes subcategorías: [**Aprendizaje significativo**], [**Autorregulación**], [**Centralidad del alumno**], [**Desempeño futuro integral**], [**Educación personalizada**], [**Evaluación integral**], [**Integralidad**], [**Intereses personales**], [**Involucramiento afectivo alto**], [**Planificación flexible**], [**Práctica reflexiva**], [**Profesor como guía**], [**Toma de decisiones**] y [**Trabajo interactivo grupal**], las que serán descriptas a continuación.

**Figura 2.**  
Categorías del EEA



Fuente: Elaboración propia.

El [**Aprendizaje significativo**] se identificó con *generar cierta actividad* en el alumnado, acción orientada a lograr una *educación relevante para su vida y no como algo externo a la persona*, procurando contemplar los *temas de su interés*, buscando así una *estimulación personal* y un *desarrollo continuo* que le permita lograr un *pensamiento crítico*.

Con respecto a la [**Autorregulación**], se considera que es un importante aspecto a destacar. Mientras algunas docentes afirmaron conocerla y practicarla, promoviendo su desarrollo en sus estudiantes, otras manifestaron dudas e imprecisiones respecto a su significado y alcance; precisándola en algunos casos por deducción y relacionándola, con mayor o menor distancia, con los contenidos académicos. Tal es el caso de quien, además de tener una asignatura a su cargo, es jefa de estudios de secundaria. Mientras que otra, por un lado, identificó la autorregulación con un acto volitivo, pero supeditado a la iniciativa de la docente y restringido al alcance otorgado por esta.

La subcategoría [**Centralidad del alumno**] se obtuvo de considerar tanto el marco teórico como las inferencias que surgieron del análisis de los datos, por ejemplo, la *atención a los intereses y necesidades de sus estudiantes*, la intención de *proporcionarles herramientas personales*, la inquietud por *conocer sus opiniones y enriquecerse con sus puntos de vista, iniciativas y elecciones*.

El [**Desempeño futuro integral**] se creó sobre nociones relacionadas con *aportes positivos que les sirvan para el futuro como herramientas para desarrollar sus proyectos*, con la esperanza en su *preparación para el mundo en que les tocará vivir y actuar*. Este desempeño fue descrito como un *conjunto indivisible de capacidades intelectuales o académicas, socio afectivas y laborales orientadas a su actuación integral futura*.

En relación a las subcategorías [**Atención a la individualidad**] y [**Educación personalizada**], surgidas en un primer análisis, finalmente se decidió fusionarlas y conservar la segunda denominación por encontrar a la primera como parte constituyente de esta. De este modo, la *escucha, la confianza, el respeto, la búsqueda de producciones propias* dieron origen a la [**Educación personalizada**] en la cual el cuerpo docente genera el marco teórico y práctico, adaptado a las condiciones y necesidades particulares de sus estudiantes en un contexto determinado (Daura et al., 2020). Al respecto, las profesoras manifestaron atender a *situaciones y características individuales de sus estudiantes*, especialmente en quienes se identificaron *problemáticas personales* o que se destacaban por algún motivo. También, se buscó una reflexión profunda sobre su realidad experiencial personal identificable con una estrategia metacognitiva (Barni, 2019).

Procesos evaluativos *que se alejen de lo memorístico y de lo teórico sin aplicación práctica* y el *temor al error* y que sí incluyan *la vinculación de conocimientos orientados a aprendizajes perdurables y transferibles* son afirmaciones que dan origen a la subcategoría [**Evaluación integral**]. El criterio de evaluación formativa se representa como una evaluación llevada a cabo a lo largo del proceso. Asimismo, la integralidad se demuestra en evaluaciones que incluyan, por ejemplo, *la articulación de procesos internos que involucren acciones de búsqueda y toma de decisiones*.

La [**Integralidad**] en los despliegues educativos es una subcategoría inferida de una *mirada holística de la persona y los procesos* que la favorecen, con la visión del desarrollo de *capacidades cognitivas, emocionales y sociales de un ser que es totalmente integral*. Además, se consideró que la asignatura *no solamente gire en torno al ámbito académico futuro, sino también al proyecto personal* y a las herramientas necesarias para su logro. Asimismo, quienes más cercanía expresaron con el EEA afirmaron mantener una relación más directa y profunda con sus estudiantes, identificable con el [**Involucramiento afectivo alto**] *al generar o explotar tanto situaciones curriculares áulicas como extra curriculares* (campamentos, retiros, etc.) para *desplegar experiencias que enriquezcan las interrelaciones* y colaboren con el *bienestar y desarrollo emocional del alumnado*. Expusieron la conveniencia de *formar un vínculo más afectivo, de intercambio, para poder trabajar con ellos las problemáticas o necesidades que surjan y dar respuestas* que los ayuden más efectivamente.

La subcategoría [**Planificación flexible**] se refiere a los intereses, necesidades y contingencias contextuales, responde a la necesidad del desarrollo de *herramientas de mayor utilidad*, a la incorporación de *contenidos, estrategias y experiencias más enriquecedores*; reconociendo el valor de un eje estructurante, pero no inamovible, de manera de adaptar los contenidos con el objetivo de lograr mejores aprendizajes. Aunque varias entrevistadas afirmaron no prestar demasiada atención a la planificación, en algún caso se manifestó un estricto seguimiento de la programación, aún en situaciones que ameritaban observar mayor flexibilidad.

En cuanto a la subcategoría [**Práctica reflexiva**] (Perrenoud, 2007), se registraron diferencias significativas. Por ejemplo, se mencionó llevar a cabo *estrategias que promueven la reflexividad*, pero evidenciándose como más restringidas a los contenidos de la asignatura que al desarrollo de otras

capacidades y limitadas a escasas experiencias. En otros casos, las acciones se centraron en *los procesos internos que ocurren en los aprendizajes* como, por ejemplo, *la fundamentación de posturas y opiniones*, así como *los cambios profundos* producidos por los aprendizajes a través de *actividades que les generen nuevas preguntas*.

La subcategoría [**Docente como guía**] surgió ante expresiones tales como *presentar disparadores para orientar interrogantes*, *buscar un equilibrio entre la teoría y la práctica*, *evaluar y reorientar aprendizajes* y *ayudar* en las dificultades que surgen. Por otro lado, se consideró que la guía puede pasar por orientar la transversalidad por medio de la integración de saberes entre disciplinas.

La *responsabilidad*, *la libertad* y *la capacidad de decidir* (Barni, 2021), así como el conocer el *riesgo de equivocarse* caracterizaron a la [**Toma de decisiones**], mediante la elección de temas y actividades y el compromiso sobre esas elecciones. También se señaló la toma de decisiones como parte de una práctica que *produce vértigo*, pero que *debe ser personal para desarrollar la autonomía*.

En relación con [**Trabajo interactivo grupal**], se destacaron como características el *estímulo de la convivencia*, *la cooperación*, sin perder *la libertad* ni *la autonomía* a través de tareas grupales. Cabe mencionar que, a pesar de la relevancia de este aspecto, no abundaron las menciones de este tipo de práctica en las entrevistas.

## DISCUSIÓN

El presente trabajo se basó en un proceso analítico sistemático que permitió obtener datos válidos y de utilidad en el terreno pedagógico, mediante los diferentes estudios llevados a cabo. Se considera que el logro de hallazgos significativos que colaboren con la reflexión orientada a dar respuestas a las demandas de los tiempos actuales es de relevancia para la necesaria transformación educativa que la realidad contextual requiere.

Sobre esta base, y en líneas generales, se puede afirmar que primó en las personas entrevistadas una autopercepción identificada con el estilo educativo centrado en el y la estudiante o EEA, con una especial atención al involucramiento personal en las cuestiones emocionales o afectivas presentes, además de una auténtica preocupación por su futuro; aunque luego de un análisis más profundo se lograron inferir contrastes de diferente envergadura.

Más específicamente, quienes se auto percibieron con mayor cantidad de rasgos coincidentes con el EEA sostuvieron la relevancia de un despliegue homogéneo y equilibrado de las capacidades personales y académicas de sus estudiantes, capacidades útiles tanto para el presente como para su vida futura. Además, pusieron de manifiesto el valor de la retroalimentación recibida del alumnado en el marco de la práctica educativa, por considerar el mutuo enriquecimiento y aprendizaje que resulta de estos aportes. Este grupo fue quien contó con mayor formación pedagógica afín, por lo que se considera un importante aspecto en relación con la relevancia de los procesos formativos docentes. En cambio, aquellos más identificados con el EET reflejaron una menor atención hacia los factores afectivos y socioemocionales de sus estudiantes y una mayor atención a aspectos académicos, formales y de saberes circunscriptos a sus propias asignaturas.

En relación con los rasgos coincidentes con el EET expresados por el cuerpo docente, se considera que, de la centralidad de contenidos académicos y aspectos formales analizados, se pueden

derivar dos reflexiones: una alta valorización de los conocimientos disciplinares *per se* no se debería pensar como un aspecto necesariamente negativo en un estilo docente. Es más, se considera que un nivel de exigencia elevado puede contribuir a estimular el esfuerzo en los aprendizajes, especialmente si se presenta articulando saberes de distinto tenor, teoría y *praxis* integradas. Por otro lado, se entiende que la excesiva observancia en priorizar intereses y necesidades vitales del estudiantado, dejando de lado los curriculares, ha llevado en muchos casos a una subestimación de conocimientos disciplinares básicos (Barni, 2019).

En cuanto a la centralidad de la figura docente, deposita en esta la constatación de aprendizajes, pudiendo generar dependencia e inseguridad en sus estudiantes.

Asimismo, la evaluación tradicional soslaya la atención al desarrollo de nuevos conocimientos o aprendizajes fuera de los académicos.

Las entrevistas realizadas en las dos instituciones sugerirían que, en general, quienes contaban con mayor nivel de estudios y con mayor especificidad en el área pedagógica exponen estilos más cercanos al EEA, siendo esto independiente a sus edades, años de servicio y posiciones jerárquicas dentro de la institución en la que se desempeñan. Por ejemplo, quien posee un posgrado en educación con tesis basada en aprendizaje autónomo presentó abundante conceptualización y ejemplos de su práctica cotidiana muy alineados con dicho estilo educativo: relación personalizada y la atención, a la dimensión afectiva como vital para las interrelaciones positivas y mejora en los aprendizajes. Igualmente, quien, además de su titulación universitaria disciplinar específica, cuenta con una Licenciatura en Psicopedagogía, presentó abundantes fundamentos teóricos y experiencia cotidiana asociados con el EEA; así como, por ejemplo, una especial atención al desarrollo integral de capacidades, particularmente a los aspectos socioemocionales de sus estudiantes. Asimismo, la docente con una titulación universitaria en Psicología sostiene rasgos de ambos estilos, con predominio del EEA, por lo que se puede inferir la influencia de su formación disciplinar. Por el contrario, quien cuenta con un Profesorado de nivel terciario y se encuentra cursando una carrera de grado, expuso conceptos más cercanos al EET. En la misma línea se puede ubicar a la participante cuyo único título (universitario) carece de orientación pedagógica. Por su parte, quien, luego de su carrera universitaria (Relaciones Laborales), realizó el tramo de perfeccionamiento docente, pero para trabajar en áreas administrativas, aunque afirmó estar muy a gusto trabajando en el aula y tener cercanía personal con su grupo, expuso un estilo con rasgos más coincidentes con el EET.

## CONCLUSIONES

A partir del análisis y la discusión de los resultados se puede relacionar con lo expresado en el marco teórico del presente trabajo: la inconveniencia de considerar un determinado estilo educativo intrínsecamente mejor o peor que otro y la relevancia de rescatar de cada uno sus propuestas de valor como aporte para la mejora de los procesos formativos. Es por esto que se destaca lo contemplado por el EEA; es decir, la complementariedad entre estilos. De manera que, por un lado, abordar una propuesta integral que tenga como centro al estudiante y su autonomía, colaborando con el despliegue de todas sus capacidades; y, por otro, su adaptación al contexto, contemplando los desafíos presentes y futuros de una realidad compleja y en continua transformación.



**REFERENCIAS**

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Ayuso, M. (2019, 1 de septiembre). Ser más escuchados, el gran reclamo de los estudiantes secundarios. *La Nación*. <https://n9.cl/7arpy>
- Baquero, R., Cimolai, S. y Toscano, A. (2017). Debates actuales en Psicología Educacional sobre el abordaje del “fracaso escolar”. En R. Cervini (Comp.) *El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias* (pp. 16-34). Universidad Nacional de Quilmes. <https://bit.ly/3rx81Tw>
- Barni, M. C. (2019). *Estilos Educativos y Actitud de Vida, en Adulthood Temprana y Media* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Católica Argentina.
- Barni, C. (2021). *El sentido de la educación integral: Proyecto de Vida*. Centro Pedagógico José Kentenich.
- Bauman, Z. (2005). *Vida Líquida*. Ediciones Paidós.
- Daura, T., Barni, M. C., González, M., Assirio, J. y Lúquez, G. (2020). Evaluación del Compromiso académico y Grit. Fortalezas de carácter a desarrollar en estudiantes de postgrado. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1172>
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M. y Nanzhao, Z. (1997). *La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Duckworth, A. (2017) *Grit: el poder de la pasión y la perseverancia*. Urano.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. (3a ed.). Editorial Herder.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2017). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- García-Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://n9.cl/i0c7>
- Laudadio, M. y Mazzitelli, C. (2015). Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales. *Educación*, 24(46), 9-25. <https://doi.org/10.18800/educacion.201501.001>
- Martínez-Domínguez, L. (2020). *Fundamentos y conceptos básicos de la educación*. [Ediciones FERSE](https://www.ferse.org).
- Michel, N., Cater, J. y Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. [Estilos de enseñanza activos frente a pasivos: Un estudio

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

- empírico de los resultados de aprendizaje de los alumnos]. *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), 397-418. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20025>
- Monereo, C., Castello, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Grao.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Rendón-Uribe, A., (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740778009.pdf>
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. [Fuera de nuestras mentes: aprendiendo a ser creativos]. Capstone publishing Ltd.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Fondo de Cultura Económica.
- Roselli, N. (2011). *Aspectos cognitivos derivados de dos estilos contrapuestos de enseñanza*. <https://bit.ly/3GFdRXp>
- Tenti-Fanfani, E. (1999). *Sociología de la Educación*. Editorial UNQ.