

Explorando los estilos de enseñanza: Autoevaluación de la práctica docente

Elizabeth Guadalupe Gamboa (*) |
Edgardo Matías Gonzalez (**) | Marcela Carrivale (***)

Resumen: El estudio de los estilos de enseñanza (EE) ha evolucionado, promoviendo la reflexión y mejora del proceso educativo. Diversas propuestas los conceptualizan y evalúan, destacando la autoevaluación como clave para que los docentes reconozcan fortalezas y áreas de mejora. Los EE permiten innovar, investigar en el aula y adaptarse a los estudiantes. Identificarlos es crucial para atender la diversidad educativa. El objetivo de este trabajo es proporcionar los elementos necesarios para la identificación de los EE de docentes en Ciencias Experimentales a través de la aplicación del cuestionario desarrollado por Portilho y Banas (Batista, Portilho y Rufini, 2015), así como evaluar su eficacia como herramienta de autoevaluación.

Palabras clave: autoevaluación docente – estilos de enseñanza – educación técnica profesional – reflexión docente

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 83]

(*) (**) (***) Ver CV de Elizabeth Guadalupe Gamboa, Edgardo Matías Gonzalez y Marcela Carrivale en página 84

Introducción

El estudio de los estilos de enseñanza (EE) ha evolucionado en el ámbito educativo, proporcionando un marco para la reflexión y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Müller Ferrés, 2020). A pesar de su relevancia, la formación docente ha prestado escasa atención a la integración de estas teorías en la práctica pedagógica. Como resultado, los docentes tienden a centrarse en sus propias estrategias y metodologías sin considerar las habilidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Diversas propuestas han intentado conceptualizar, evaluar y aplicar los EE (Rendón, 2011). Entre ellas, la autoevaluación se destaca como una herramienta fundamental para que los docentes reflexionen sobre su práctica, reconozcan fortalezas y áreas de mejora,

e identifiquen los elementos que definen su estilo de enseñanza. La identificación de los EE permite a los docentes innovar, investigar en el aula y adaptarse a las necesidades individuales de los alumnos y al contexto educativo. Además, su integración adecuada en las instituciones es esencial para abordar la diversidad cultural y las dinámicas en el aula (Renes Arellano, 2017).

Brown (2003) enfatiza que los docentes deben analizar su propio sistema de creencias sobre la educación y participar en un proceso continuo de diagnóstico que involucre observación, cuestionamiento, retroalimentación evaluativa y reflexión crítica.

Los EE pueden describirse a partir de diferentes criterios, que incluyen la personalidad del docente, su forma de aprender, el contexto en el que enseña, los contenidos que imparte y los objetivos de aprendizaje que persigue (Coloma & Tafur, 2000). Pupo (2012) define los EE como los comportamientos observables que exhibe un docente en el aula al transmitir conocimientos. Estos comportamientos influyen directamente en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Portilho (2016), la metacognición sobre el propio EE es crucial para que los docentes puedan adaptarse a sus alumnos y fomentar un aprendizaje significativo. En consecuencia, resulta fundamental desarrollar instrumentos válidos y confiables que faciliten la reflexión y evaluación del EE, promoviendo así la renovación pedagógica.

Según el cuestionario adaptado y validado por Portilho y Banas (Batista, Portilho & Rufini, 2015), los EE se pueden clasificar en cuatro tipos:

EE dinámico: Los docentes crean espacios de discusión que fomentan el trabajo colaborativo. Formulan preguntas abiertas, contribuyen al conocimiento y exploran nuevos temas. Prefieren la flexibilidad en la planificación y utilizan metodologías activas y participativas. La evaluación es inmediata y basada en preguntas abiertas.

EE analítico: Se centra en un desarrollo detallado de los contenidos, favoreciendo la comprensión y reflexión. La planificación es minuciosa y el trabajo individual es promovido, con expectativas de respuestas bien fundamentadas y analizadas.

EE sistemático: Prioriza la coherencia y organización de los contenidos, promoviendo la investigación y el debate argumentado. Se otorga tiempo suficiente a los estudiantes para completar tareas y se fomenta el razonamiento crítico.

EE práctico: Se orienta hacia la experimentación y la resolución de problemas reales. La planificación es pragmática y busca soluciones aplicables a contextos concretos. Se utilizan ejemplos prácticos y evaluaciones basadas en la resolución de casos.

La autoevaluación docente permite a los profesores emitir juicios sobre su desempeño profesional, ofreciendo una alternativa a las evaluaciones externas realizadas por estudiantes, colegas o supervisores (Akram, 2015). No obstante, la autoevaluación enfrenta desafíos, como la dificultad de mantener la objetividad y la influencia de las dinámicas de poder en los procesos evaluativos (Tan, 2009).

En el contexto de la Educación Técnica Profesional, la Autoevaluación Institucional (AEI) es una práctica pedagógica clave para mejorar la calidad educativa. A través de la reflexión y participación de directivos, docentes y estudiantes, la AEI permite diagnosticar fortalezas, debilidades y desafíos institucionales. El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) ha desarrollado instrumentos específicos para facilitar este proceso, con el objetivo de orientar a las instituciones en su implementación sistemática (INET, s.f.).

Conocer la percepción del “otro” es fundamental para mejorar la práctica docente y afrontar los desafíos educativos de manera innovadora. Cada institución educativa enfrenta problemáticas particulares que requieren estrategias de autoevaluación colectiva para identificar avances, consensuar cambios y definir acciones basadas en información confiable.

La autoevaluación docente es un componente esencial dentro del proceso de mejora educativa, ya que permite a los profesores analizar de manera crítica su desempeño, metodologías y estrategias pedagógicas. A través de diversos instrumentos, como rúbricas, encuestas, portafolios reflexivos y diarios de enseñanza, los docentes pueden identificar áreas de mejora y fortalecer su práctica profesional (Rodríguez & Pérez, 2020). Esta práctica no solo favorece el desarrollo profesional individual, sino que también contribuye a la construcción de una cultura institucional de aprendizaje y mejora continua (Bolívar, 2019). La autoevaluación, cuando se realiza de manera sistemática y con criterios bien definidos, se convierte en una herramienta poderosa para el desarrollo de estrategias innovadoras y efectivas en el aula (Zabalza, 2016).

Este estudio busca proporcionar herramientas para la identificación de los EE en docentes de Ciencias Experimentales mediante la aplicación del cuestionario de Portilho y Banas (Batista, Portilho & Rufini, 2015) y evaluar su eficacia como herramienta de autoevaluación. Investigaciones recientes subrayan la necesidad de que los docentes participen en procesos de reflexión sobre sus EE, sensibilizándose respecto a sus prácticas y explorando alternativas pedagógicas desde una perspectiva de empoderamiento (Torres, 2020; Gaete, 2021). En este sentido, resulta crucial diseñar y construir nuevos dispositivos de autoevaluación para la educación técnica, promoviendo un compromiso profesional y social significativo.

La innovación en instrumentos autoevaluativos permitirá fomentar estrategias de enseñanza centradas en aprendizajes significativos y experienciales, fortaleciendo el paradigma constructivista y formando profesionales competentes para su inserción en el mundo laboral y social.

Metodología: Este estudio adoptó un enfoque descriptivo, cuyo objetivo principal fue caracterizar los estilos de enseñanza (EE) en la población. Asimismo, se empleó un enfoque correlacional con el propósito de analizar las relaciones entre las variables estudiadas.

La variable EE es de tipo categórica, de naturaleza cualitativa y politómica. Para su medición, se consideraron cuatro estilos: dinámico, práctico, analítico y sistemático, según la clasificación de Portilho y Banas (Batista, Portilho y Rufini, 2015), evaluados mediante un cuestionario compuesto por 40 ítems. Se realizó un estudio de baremos en la población con el fin de determinar las preferencias en cada estilo, obteniéndose los siguientes rangos: preferencia baja (10–19), preferencia moderada (20–29) y preferencia alta (30–40).

El análisis de las dimensiones de la autoevaluación docente se basó en el modelo de Gual (2021), que identifica las siguientes dimensiones: planificación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación y competencias profesionales. En la Tabla 1 se presentan estas dimensiones junto con los indicadores considerados para su categorización.

Tabla 1.
Dimensiones de la autoevaluación, indicadores y sus respectivos ítems del cuestionario de EE

Dimensiones	Indicadores	Ítems (cuestionario EE)
Planeación	- Planeación en función del curriculum	1 ,2, 6, 7, 12, 16, 18, 30, 38, 39
	-Planeación en función del contexto	
	-Planeación en función de la práctica docente	
	-Planeación en función de la reflexión de la experiencia	
Estrategias de enseñanza/aprendizaje	-Desarrollo del pensamiento crítico	3, 8, 9, 14, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 34, 35
	-Desarrollo de la capacidad creativa y la innovación	
	-Desarrollo del aprendizaje con base en la Experiencia	
	-Desarrollo de habilidades de pensamiento	
	-Desarrollo del aprendizaje centrado en el estudiante	
	-Desarrollo de la autogestión del Aprendizaje	
Evaluación	-Evaluación alineada al currículo	4,10,11, 15, 25, 29, 33, 36, 37, 40
	-Evaluación diversificada	
	-Adaptación de la Evaluación	
	-Autoevaluación y compromiso del estudiante	
Competencias profesionales	-Conocimiento y actualización de la materia	5, 13, 17, 19
	-Flexibilidad y apertura	
	-Práctica Reflexiva	
	-Mejora en la práctica pedagógica	

Nota: Adaptada de Gual (2021)

Población

La población estudiada consistió en 18 docentes de asignaturas relacionadas con las ciencias experimentales en escuelas secundarias de la Provincia de Santa Fe. La Tabla 2 muestra la caracterización de la población, que tiene un rango de edad de 31 a 54 años. El 61% son masculinos y 39 % femenino.

Tabla 2.
Distribución de la población

	Género		Modalidad			Localidad		
	Femenino	Masculino	Orientada	Técnica	Adultos	Santa fe	Sauce Viejo	otras
Frecuencia	7	11	10	7	1	8	2	8
%	39	61	55	39	6	44	12	44

Nota: Elaboración propia (2024).

Resultados y discusión

Al analizar los estilos de enseñanza (EE) de los docentes participantes, se observa que el 56% presenta una predominancia en el estilo dinámico (Figura 1). Este estilo se caracteriza por el uso de estrategias innovadoras que no siempre están establecidas en la planificación, el desarrollo espontáneo de las clases y el apoyo a los estudiantes en la búsqueda de soluciones contextualizadas en la realidad.

El segundo estilo más frecuente es el analítico (17%), en el cual los docentes emplean estrategias previamente planificadas, evitan la improvisación y priorizan el logro de los objetivos establecidos en clase. Le sigue el estilo práctico (11%), cuyos docentes recurren a la ejemplificación de los contenidos para facilitar su comprensión, enfatizando el uso de actividades prácticas y experiencias de aprendizaje. En este estudio, el estilo sistemático no se encuentra representado.

En cuanto a la combinación de estilos, se identifican tres combinaciones con un 6% de representación cada una: analítico-sistemático, analítico-práctico y analítico-dinámico.

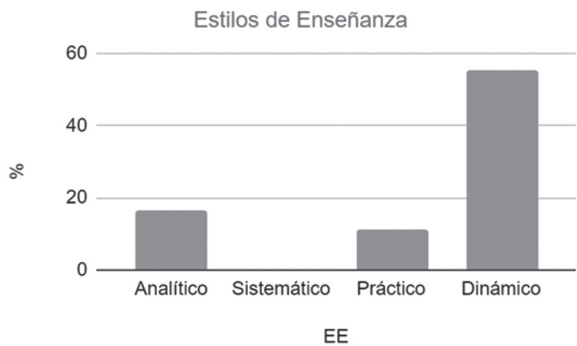


Figura 1.
Estilos de enseñanza de docentes de Ciencias experimentales de nivel secundario
Nota: Elaboración Propia (2024)

En contraste con los hallazgos de este estudio, Burbano-Larrea et al. (2021) concluyen que los docentes de Pedagogía en Ciencias Experimentales, Matemáticas y Física tienden a preferir los estilos de enseñanza analítico, sistemático y una combinación de ambos. Estos estilos se distinguen por la presentación de contenidos de manera precisa, planificada y coherente, asegurando el tiempo necesario para que los estudiantes reflexionen sobre la información.

El análisis de los baremos de preferencia en los estilos de enseñanza proporciona información valiosa sobre las tendencias pedagógicas de los docentes, permitiendo identificar patrones recurrentes, fortalezas y posibles áreas de mejora en la práctica educativa. En cuanto a la distribución de preferencias, se observa que dentro del grupo de docentes con un estilo dinámico, el 90 % presenta una preferencia alta, mientras que el 10 % muestra una preferencia moderada. En contraste, el 100 % de los docentes con un estilo analítico y práctico evidencian una preferencia moderada en ambos casos.

Peiteado (2013, p. 15) señala que “no se puede obviar que, si cada docente enseña exclusivamente de una manera peculiar, favorece la preferencia más baja de aprendizaje entre sus estudiantes; el nivel de insatisfacción entre ellos será más que suficiente para interferir con su aprendizaje”.

Para evaluar la existencia de diferencias significativas entre los estilos de enseñanza (EE) de los docentes encuestados, se contrastaron hipótesis sobre las medias en poblaciones con distribución normal. Para ello, se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas, con el objetivo de determinar si las diferencias observadas entre los EE son estadísticamente significativas (Tabla 3).

Tabla 3.
Prueba de muestras relacionadas de EE

	Analítico		Dinámico		Práctico		Sistemático	
	t	p	t	p	t	p	t	p
Analítico	-	-	1,37	0,182	-1,30	0,202	-2,35	0,026
Dinámico	-1,37	0,182	-	-	-2,22	0,033	-3,06	0,004
Práctico	1,30	0,202	2,22	0,033	-	-	-0,85	0,400
Sistemático	2,35	0,026	3,06	0,004	0,85	0,400	-	0,00

Nota. Elaboración propia.

Según los datos obtenidos, se identificaron diferencias significativas entre las medias de los estilos de enseñanza dinámico-práctico, dinámico-sistemático y analítico-sistemático. El análisis comparativo de las medias indica una mayor preferencia por el estilo dinámico en

relación con los demás, seguido por el analítico y el práctico. En contraste, no se observó preferencia por el estilo sistemático.

El estilo dinámico predomina entre los docentes participantes, quienes emplean estrategias que fomentan el debate, tanto en contextos formales como informales, y promueven un ambiente de clase participativo, con énfasis en el trabajo grupal. Además, verifican el aprendizaje a través del diálogo sobre los temas abordados y fomentan la participación en discusiones grupales durante las evaluaciones. Asimismo, diversifican los recursos didácticos para dinamizar la transmisión de conocimientos, adaptando la planificación de las clases a posibles cambios curriculares y promoviendo la autonomía de los estudiantes en las actividades propuestas.

Los resultados también sugieren que la mayoría de los docentes de Ciencias Experimentales encuestados presentan características innovadoras en su práctica didáctica, evidenciando una inclinación hacia los estilos de enseñanza práctico y dinámico. En contraste, solo un grupo reducido emplea estrategias tradicionales, alineadas con los estilos analítico y sistemático.

Un estudio realizado por el Grupo de Investigación EPEDIG de la Universidad Internacional de La Rioja (Brucellaria, 2021) en docentes de nivel superior encontró que el estilo de enseñanza predominante es el práctico, seguido del analítico. En contraste con la población analizada en el presente estudio, los resultados de EPEDIG señalan que, en el ámbito de los profesorados, el estilo analítico es el más frecuente, seguido por el dinámico, mientras que el práctico es poco común. Coincidiendo con nuestros hallazgos, el estudio reporta que el estilo sistemático no se presenta en los docentes evaluados.

Estos resultados subrayan la importancia de conocer los estilos de enseñanza individuales, ya que ello permite una reflexión posterior y la identificación de conexiones entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus resultados académicos. Comprender cuál es el estilo predominante a nivel colectivo facilita la caracterización de un grupo educativo específico y permite orientar los procesos formativos de manera más efectiva. En consecuencia, los docentes pueden optimizar sus estrategias pedagógicas e integrar enfoques metodológicos pertinentes, lo que enriquece su labor profesional y contribuye a mejorar la calidad educativa.

Análisis de dimensiones de la autoevaluación

En este estudio se analizaron cuatro dimensiones clave de la autoevaluación docente: planeación (P), estrategias de enseñanza y aprendizaje (EdEA), evaluación del aprendizaje (EvA) y competencias profesionales (CP). El objetivo principal fue identificar la frecuencia de implementación de cada una de estas dimensiones en la práctica docente. Para ello, se categorizaron las respuestas en cuatro niveles: siempre (S), casi siempre (CS), casi nunca (CN) y nunca (N), según el grado de aplicación de cada aspecto evaluado.

En la dimensión de planeación, los docentes encuestados manifestaron, en su mayoría, que dedican tiempo a la elaboración detallada de sus clases, considerando tanto los conte-

nidos como posibles ajustes en el plan de estudios. Se destaca que, con frecuencia, diseñan sesiones con objetivos claros y una estructura bien definida, procurando contextualizar los temas en función de la realidad cotidiana de los estudiantes. Sin embargo, se observa que rara vez se planifican estrategias que minimicen la dispersión del aprendizaje. Además, suelen incluir referencias al contexto y a los autores pertinentes con el fin de motivar a los estudiantes a profundizar en los contenidos abordados.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los docentes muestran una marcada preferencia por actividades vinculadas con el entorno del estudiante, privilegiando aquellas que fomentan la reflexión y el debate como herramientas clave para el aprendizaje. No obstante, se identificó que rara vez emplean estrategias respaldadas por investigaciones previas o transitan de una actividad a otra sin haber agotado previamente las posibilidades de análisis. Asimismo, es poco común que eviten dedicar excesivo tiempo a explicaciones teóricas. Se observa, además, una tendencia a integrar teoría y práctica en contextos reales, seleccionando estrategias de enseñanza que promuevan un análisis detallado de los contenidos.

En relación con los recursos didácticos, se evidencia que los docentes rara vez optan por materiales que ofrezcan soluciones prácticas y rápidas a los estudiantes. En su lugar, prefieren recursos alineados con el marco disciplinario de enseñanza. También muestran una tendencia a diversificar los recursos didácticos y seleccionar aquellos que fomenten la resolución de problemas cotidianos y la observación detallada del tema tratado.

Respecto a la evaluación del aprendizaje, se encontró que los docentes suelen valorar el aprendizaje cuando los estudiantes profundizan en los contenidos mediante la investigación extracurricular, mientras que rara vez lo reconocen cuando se limita a la mera aplicación teórica. En la planificación de las instancias evaluativas, priorizan el trabajo en equipo y asignan tiempos adecuados para la realización de las tareas. Además, tienden a exigir respuestas bien fundamentadas y a plantear temas abiertos y comprensivos, evitando respuestas breves y directas. Aproximadamente la mitad de los docentes encuestados fomenta la participación en debates grupales durante las evaluaciones y formula preguntas orientadas a generar conclusiones basadas en evidencia.

En cuanto a las competencias profesionales, se observa una inclinación generalizada hacia la promoción de la autonomía de los estudiantes en la realización de actividades, así como al fomento del trabajo colaborativo en el aula. Estas prácticas favorecen el desarrollo de habilidades sociales y la participación activa de los estudiantes, incentivando su responsabilidad individual en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, en relación con la implementación del cuestionario de estilos de enseñanza como instrumento de autoevaluación docente, se observó que, al desglosar las 40 preguntas en las dimensiones propuestas por Gual (2021), solo cuatro de las siete dimensiones originales se encontraban representadas en los resultados: planeación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación y competencias profesionales. En contraste, las dimensiones de ambiente de aprendizaje, ética y valores, y compromiso social no fueron abordadas en profundidad dentro de la muestra analizada.

**Figura 2.**

Análisis de dimensiones

Nota: Elaboración propia (2024)

Conclusión

El análisis realizado permite identificar que los docentes de ciencias experimentales de nivel secundario en la provincia de Santa Fe presentan, en su mayoría, características innovadoras en su práctica pedagógica, destacándose por la adopción de estilos de enseñanza práctico y dinámico. Estos docentes favorecen la creación de un ambiente de aprendizaje activo, priorizando el trabajo grupal, la participación en discusiones durante las evaluaciones y la diversificación de los recursos didácticos. Además, demuestran flexibilidad en la planificación de clases, adaptándolas a las necesidades del currículo y fomentando la autonomía de los estudiantes.

Por otro lado, se identificó un grupo minoritario de docentes que emplean estrategias más alineadas con los estilos analítico y sistemático. Quienes adoptan un enfoque analítico promueven un aprendizaje basado en la profundización de los contenidos, priorizando el uso de recursos didácticos que estimulan la observación y el análisis detallado de los temas.

En relación con el uso del cuestionario de estilos de enseñanza (EE) como instrumento de autoevaluación docente, se destaca su utilidad para evidenciar tendencias en las prácticas pedagógicas y proporcionar insumos para la reflexión sobre la correspondencia entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, se reconoce que este instrumento no aborda otras dimensiones fundamentales de la labor docente, como el ambiente de aprendizaje, la ética y los valores, y el compromiso social.

A partir de estos hallazgos, se sugiere la necesidad de explorar otros mecanismos complementarios de autoevaluación docente que permitan una visión más integral de la práctica pedagógica. Ningún instrumento por sí solo es suficiente para evaluar de manera exhaustiva la labor docente, por lo que su implementación debe considerarse dentro del contexto institucional, enmarcada en un modelo de evaluación institucional alineado con los objetivos específicos de la institución educativa.

Bibliografía

- Akram, M., & Zepeda, S. J. (2015). Development and validation of a teacher self-assessment instrument. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 9(2).
- Batista, G. D. P., Portilho, E. M. L., & Rufini, S. É. (2015). Evidence of validity for the Portilho/Banas teaching style questionnaire. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25, 317-324.
- Bolívar, A. (2019). Evaluación para la mejora educativa: Un enfoque desde la autoevaluación docente. Editorial Narcea.
- Brown, B. L. (2003). Teaching style vs. learning style: Myths and realities, 26(1).
- Camargo, A. (2010). Una mirada integral a los estilos de enseñanza. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 5(1), 12-25.
- Coloma, C., & Tafur, R. (2000). Sobre los estilos de enseñanza y de aprendizaje. *Revista de Educación*, 9(17), 51-79.
- Daoud, A. (2007). Propuesta de autoevaluación docente. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 4(9), 15-27.
- Gaete, M. E. A., & Sallán, J. G. (2021). Evaluación del desempeño docente: Una mirada desde las agencias certificadoras. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 297-317.
- González, P. P., Martínez, B. A., Portilho, E. M. L., & Abad, F. M. (2017). Adaptación y validación del cuestionario: Estilos de enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto educativo español. *Tendencias Pedagógicas*, (30), 71-90.
- Gual, L. M., Cruz, V. I. M., & Sobero, M. D. L. M. I. (2021). La autoevaluación de estilos de enseñanza en docentes de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 47-68.
- Hernández, R., Fernández, R., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (s.f.). Autoevaluación institucional. Recuperado de <https://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/autoevaluacion-institucional/>
- Martínez Geijo, P. (2007). Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica en el aula. *Mensajero*.
- Müller Ferrés, P. A. (2020). Relación entre estilo de aprendizaje y aprendizaje autodirigido en estudiantes de Ingeniería Comercial.
- Peiteado, M. G. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista de estilos de aprendizaje*, 6(11).
- Portilho, E. M. L., & Medina, G. B. K. (2016). Metacognition as methodology for continuing education of teachers. *Creative Education*, 7(01), 1.
- Pupo, E. A. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 5(10).
- Rendón, M. A. (2011). Una descripción de los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia. *Unipluriversidad*, 10(2), 3-21.
- Renés Arellano, P. (2017). Diagnóstico de los estilos de enseñanza del profesorado en España.

- Rodríguez, M., & Pérez, J. (2020). Instrumentos de autoevaluación docente: Estrategias para el desarrollo profesional. *Revista de Educación y Pedagogía*, 32(1), 45-62.
- Tan, A. L., & Towndrow, P. A. (2009). Catalyzing student–teacher interactions and teacher learning in science practical formative assessment with digital video technology. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 61-67.
- Torres, M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakí-ñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101.
- Zabalza, M. A. (2016). La evaluación de la calidad en la enseñanza universitaria: El papel de la autoevaluación docente. *Revista de Educación Superior*, 45(3), 25-40.

Abstract: The study of teaching styles has undergone significant evolution, fostering critical reflection and enhancement of the pedagogical process. Various theoretical frameworks conceptualize and evaluate these styles, positioning self-assessment as a fundamental mecanismo for educators to identify preprofessional strengths and areas for development. TS facilitate pedagogical innovation, classroom-based research, and student-centered adaptation. Consequently, their identification is essential for addressing educational diversity effectively. The objective of this research is to provide the necessary framework for identifying the TS of Experimental Science teachers by implementing the questionnaire developed by Portilho and Banas (Batista, Portilho and Rufini, 2015), while simultaneously evaluating its efficacy as a self-assessment instrument.

Keywords: teacher self-assessment – teaching styles – vocational technical education – pedagogical reflection

Resumo: O estudo dos estilos de ensino (EE) tem evoluído, promovendo a reflexão e o aprimoramento do processo educativo. Diversas propostas os conceitualizam e avaliam, destacando a autoavaliação como peça-chave para que os docentes reconheçam pontos fortes e áreas de melhoria. Os EE permitem inovar, realizar pesquisa em sala de aula e adaptar-se aos estudantes. Identificá-los é crucial para atender à diversidade educativa. O objetivo deste trabalho é fornecer os elementos necessários para a identificação dos EE de docentes em Ciências Experimentais por meio da aplicação do questionário desenvolvido por Portilho e Banas (Batista, Portilho e Rufini, 2015), bem como avaliar sua eficácia como ferramenta de autoavaliação.

Palavras-chave: autoavaliação docente – estilos de ensino – educação profissional técnica – reflexão docente

Elizabeth Guadalupe Gamboa: Profesora en Educación Secundaria Técnico Profesional (Universidad del Gran Rosario). Diplomado Superior en Diversidad y Educación y Diplomado Superior en Herramientas Didácticas- Pedagógicas. Docente de gestión y tecnología en escuela de nivel secundario en escuelas de la Provincia de Santa Fe. Ayudante de Investigación en Proyecto investigación de cátedra N°525/2023 y 559/2024

Edgardo Matías González: Profesor de Educación Secundaria en la Modalidad Técnico-Profesional en Concurrencia con Título de Base (Universidad del Gran Rosario). Diplomado Superior en Competencias Tecno-Pedagógicas para la Cultura Digital y Diplomado Superior en Herramientas Didáctico-Pedagógicas para la Implementación de las TIC en los Procesos de Enseñanza. Actualmente, me desempeño como docente en la Escuela Técnica N.º 399 (Recreo). Participó como ayudante de Investigación en Proyecto investigación de cátedra N°525/2023 y 559/2024

Marcela Carrivale: Licenciada en Biotecnología (UNL) y Profesora en Educación Superior (UCU). Estudios complementarios: Diplomatura Superior en Conducción de Instituciones Educativas (UCES), y postítulos en Ciencias Naturales en Secundaria y en Educación y TIC. 13 años de experiencia docente en nivel secundario en escuelas de la Provincia de Santa Fe y en nivel superior, desempeñándome en prácticas profesionales en la Universidad del Gran Rosario (UGR). Reconocimientos a nivel nacional, siendo finalista del concurso “Docentes que Inspiran” (Zurich-Clarín) y provincial, del premio Olga Cossetini en 2018, otorgado por el Ministerio de Educación. Además, Lideró proyectos de investigación de cátedra, como los números 525/2023 y 559/2024.

Filial: 1 y 2: Facultad de Ciencias sociales y Educación (UGR), 3: FBCB (UNL),