

ARTÍCULO ORIGINAL

Estilos de enseñanza en la disciplina principal integradora en la carrera de Medicina

Teaching styles in the core integrative discipline of the Medical
curriculum

Liset Rodríguez Martínez^{1*} <http://orcid.org/0000-0002-6097-4048>

Pedro Augusto Díaz Rojas¹ <http://orcid.org/0000-0003-4897-363X>

Elizabeth Katiuska Leyva Sánchez¹ <http://orcid.org/0000-0002-1512-4757>

Solvey del Río Marichal¹ <http://orcid.org/0000-0003-0477-9472>

¹ Universidad de Ciencias Médicas de Holguín. Facultad de Ciencias Médicas Mariana Grajales Coello. Holguín. Cuba.

* Autor para correspondencia. Correo electrónico: lisetamanda@gmail.com

RESUMEN

Fundamento: la atención especial a los estilos de enseñanza para enfrentar situaciones de aprendizaje en ambientes prácticos de aplicación es una tendencia actual traducida en asimilación de contenidos, alcance de objetivos, adecuada formación y desarrollo de habilidades.

Objetivo: caracterizar los estilos de enseñanza en docentes de la disciplina principal integradora de la carrera de Medicina.

Métodos: se realizó una investigación descriptiva en 2025, en la Universidad de Ciencias Médicas de Holguín. Se utilizaron métodos teóricos: análisis-síntesis, histórico-lógico e inducción-deducción; y empíricos: el cuestionario de estilos de enseñanza (CEE).

Resultados: entre los docentes que imparten la disciplina principal integradora de la carrera de Medicina, la media más alta se correspondió con el estilo de enseñanza estructurado, seguido de los estilos funcional, formal y abierto. Las preferencias altas se ubican en los estilos funcional y abierto; mientras que la preferencia baja se corresponde con el estilo formal.

Conclusiones: el diagnóstico realizado identificó áreas de atención, con una prevalencia muy alta en el estilo de enseñanza funcional, y moderada en el abierto, coherentes con las exigencias de la disciplina principal integradora, lo cual proporciona evidencia científica para el diseño de programas de superación pedagógica focalizados en diversificar los estilos de enseñanza, especialmente aquellos que fomentan la autonomía y el aprendizaje reflexivo.

DeCS: educación de pregrado en Medicina; docentes; educación profesional; aprendizaje; educación médica

ABSTRACT

Background: Special attention to teaching styles to face learning situations in practical application environments is a current trend, reflected in the assimilation of content, achievement of objectives, and adequate training and development of skills.

Objective: to characterize teaching styles among faculty members of the main integrating discipline in the Medicine degree program.

Methods: a descriptive study was conducted in 2025 at the University of Medical Sciences of Holguín. Theoretical methods were used: analysis-synthesis, historical-logical, and induction-deduction; and empirical methods: the Teaching Styles Questionnaire (CEE).

Results: among the faculty teaching the main integrating discipline in the Medicine degree program, the highest mean score corresponded to the structured teaching style, followed by the functional, formal, and open styles. High preferences were found in the functional and open styles, while low preference corresponded to the formal style.

Conclusions: the diagnosis identified areas requiring attention, with a very high prevalence in the functional teaching style, and a moderate prevalence in the open style, consistent

with the demands of the main integrating discipline. This provides scientific evidence for the design of pedagogical improvement programs focused on diversifying teaching styles, especially those that foster autonomy and reflective learning.

MeSH: education, medical, undergraduate; faculty; education, professional; learning; education, medical

Recibido: 06/02/2026

Aprobado: 09/08/2026

INTRODUCCIÓN

La educación superior tiene la responsabilidad social de formar profesionales con adecuada preparación teórico-práctica, capaces de solucionar problemas vinculados con su profesión.

Las tendencias actuales imponen procesos formativos que superen los estilos tradicionales de enseñar y aprender.⁽¹⁾ La educación médica, a partir de la responsabilidad social del profesional de la salud refleja una perspectiva particularmente compleja. En este marco, los métodos de enseñanza-aprendizaje deben intencionar una posición activa y productiva ante el conocimiento que tribute a la formación de un pensamiento independiente, creador y responsable: imprescindible para la futura actuación profesional.⁽²⁾

La implementación del Plan de Estudio E para la carrera de Medicina implica un reto para los docentes en relación con la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, traducida en asimilación de contenidos, alcance de objetivos, adecuada formación y desarrollo de habilidades. Declara la Medicina General como disciplina principal integradora, con papel rector por su implicación en el desarrollo de modos de actuación profesional, mediante las actividades de educación en el trabajo.^(3,4)

En este espacio el proceso formativo se desarrolla en situaciones de aprendizaje que responden a condiciones reales de práctica profesional. Por tanto, constituye una necesidad la atención especial a los estilos de enseñanza para enfrentar nuevos contenidos y situaciones de aprendizaje en ambientes prácticos de aplicación; conocer cómo enseñan los docentes y la mejor forma para incidir eficazmente en el aprendizaje del alumno.^(3,4)

Las investigaciones sobre los estilos de enseñanza se remontan al siglo XX. Entre sus principales exponentes se encuentran Weber, Sánchez, Beltrán, Guerrero, Delgado, Grasha, Guerrero, De León y Martínez Geijo. Las principales clasificaciones corresponden a Lippit y White, Anderson, Gordon, Bennett, Flanders y Renés *et al.*⁽⁵⁾ Estos autores coinciden al abordar los estilos de enseñanza como las formas en que el docente desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje e integra comportamientos estables que configuran las relaciones estudiante-profesor, expresadas en un ambiente educativo definido, en relación con la organización del grupo clase y sus relaciones afectivas, para la toma de decisiones en el aula.

Destacan en México: Figueroa Sandoval;⁽⁶⁾ en Uruguay: Vega Román *et al.*⁽⁷⁾; y en España: Bou Sospedra *et al.*⁽⁸⁾ quienes añaden la perspectiva familiar al tema. Estos autores aportan elementos esenciales para la determinación, caracterización y clasificación de los estilos de enseñanza y sus preferencias en diferentes contextos y especialidades de la educación superior con carácter descriptivo.

A partir de 2016, destacan Martínez Geijo *et al.*⁽⁹⁾ y Chipana Limachi,⁽¹⁰⁾ con contribuciones importantes al sistematizar posiciones teóricas, clasificaciones clásicas de los estilos de enseñanza y su relación con los estilos de aprendizaje. En Perú: Yana *et al.*⁽¹¹⁾ abordan estilos de enseñanza centrados en el aprendizaje y su influencia en el desempeño académico, y en Colombia: Montenegro Mora *et al.*⁽¹²⁾ retoma el análisis de elementos teóricos para su comprensión.

Martínez Geijo *et al.*,⁽⁹⁾ en particular consideran que en el proceso enseñanza aprendizaje los estilos de enseñanza son categorías estrechamente relacionadas con los estilos de aprendizaje y plantean la necesidad de establecer criterios para caracterizar los

comportamientos (actitudes intelectuales, pedagógicas y éticas) de los docentes. Para ello vinculan su conceptualización de los estilos de enseñanza con el referente teórico de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallegos y Honey en 1994; y reconocen cuatro estilos de enseñanza: abierto, formal, estructurado y funcional. Es este referente de clasificación el que asumen los autores del presente estudio, a partir del cuestionario diseñado por Martínez Geijo *et al.*,⁽⁹⁾ para su diagnóstico, validado por Chiang *et al.*,⁽¹³⁾ Esta propuesta y validación ofrecen un instrumento importante para el diagnóstico y la clasificación, especialmente en áreas de educación y ciencias.

En Cuba destacan en Holguín: Aguilera Pupo⁽¹⁴⁾ y Ortiz Torres,⁽¹⁵⁾ quienes sistematizan los fundamentos teóricos que favorecen el proceso de caracterización de los estilos de enseñanza en su relación con los estilos de aprendizaje, y la investigación en la práctica educativa.

Los resultados del estudio epistemológico sobre el tema destacan inconsistencias teóricas relacionadas con el carácter descriptivo e insuficiencias en su abordaje desde una perspectiva integradora. Evidencian exigua sistematización y ambigüedad en relación con los factores que lo caracterizan y los nexos necesarios. Además, no se encontraron investigaciones dentro del nivel disciplinar en el área de formación del pregrado en la educación médica.

Por tanto, el conocimiento y comprensión de la influencia de los estilos de enseñanza predominantes en el aprendizaje de los alumnos, además de promover cambios de actitud y contribuir a planificar e implementar acciones pedagógicas que favorezcan el aprendizaje, permitiría, además, diseñar métodos más apropiados para la atención a las diferencias individuales en el contexto educativo y al incremento de la calidad del proceso y sus resultados acorde con los objetivos formativos. Siempre a partir del ajuste a contenidos, año académico y problemas profesionales, y en respuesta al perfil ocupacional, número de alumnos, características del grupo y del contexto socioeducativo.⁽³⁾

En este marco se enuncia como objetivo de la investigación: caracterizar los estilos de enseñanza en la disciplina principal integradora en la carrera de Medicina.

MÉTODOS

Se realizó un estudio descriptivo transversal en 2025 en la Facultad de Ciencias Médicas Mariana Grajales Coello, Universidad de Ciencias Médicas de Holguín. Para el control de los sesgos del diseño se realizó una revisión exhaustiva de la aplicación del cuestionario utilizado, validado como instrumento internacional, reconocido para el estudio de los estilos de enseñanza.

El universo estuvo constituido por 290 profesores de la disciplina principal integradora de la carrera de Medicina. La muestra final incluyó 103 docentes seleccionados mediante muestreo intencional, atendiendo a criterios de accesibilidad, voluntariedad y experiencia docente mínima de cinco años. Estos criterios se definieron para garantizar que los participantes tuvieran suficiente trayectoria académica y práctica en la enseñanza de la Medicina General, lo cual aporta validez al análisis.

Se utilizaron métodos teóricos:

- Análisis-síntesis: en el procesamiento de la información obtenida, teórica y empírica, discusión de los resultados y arribo a conclusiones.
- Histórico-lógico: para examinar los antecedentes históricos que han caracterizado al objeto de estudio y la lógica de su devenir y actual manifestación, en relación con la pertinencia del estudio.
- Inducción-deducción: en el análisis y el establecimiento de la lógica de la investigación, al realizar el tránsito del objeto al campo de acción, de lo general a lo particular y viceversa.

Métodos empíricos:

Cuestionario de estilos de enseñanza (CEE) para obtener información de los sujetos de estudio. Se aplicó de manera presencial el CEE, validado internacionalmente, compuesto por

71 ítems de respuesta dicotómica distribuidos en nueve categorías (práctica en el aula, planificación, intervención de los estudiantes, dinámica de la clase, instrumentos de evaluación, contenidos, actividades, actitudes personales y relaciones sociales). Tiene como objetivo diagnosticar los estilos de enseñanza, sustentado en los estilos de aprendizaje, evaluados por el Cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso (CHAEA). Facilita el tratamiento estadístico entre ambos estilos.⁽¹³⁾

La variable de medición investigada fue el comportamiento de los estilos de enseñanza, entendido como las categorías de comportamientos que el docente exhibe habitualmente en cada fase de la actividad de enseñanza. El diseño operacional se realizó a través de cuatro dimensiones: abierto, formal, estructurado y funcional, cada una con indicadores específicos definidos en el CEE.

Dimensiones:

- Abierto: no se ajustan estrictamente a la planificación didáctica, motivan con actividades novedosas en torno a problemas reales, estimulan originalidad y trabajo en equipo. Favorecen, con preferencia alta o muy alta, el estilo de aprendizaje activo.

Indicadores: Ítems 1, 7, 16, 17, 23, 28, 33, 37, 41, 46, 48, 52, 57, 60, 62, 66, 69, 70.

- Formal: se rigen estrictamente por la planificación detallada y promueven el trabajo individual. Fomentan reflexión, análisis y racionalidad y valoran exactitud, orden y detalle en las respuestas. Favorecen, con preferencia alta o muy alta, el estilo de aprendizaje reflexivo.

Indicadores: Ítems 2, 3, 8, 10, 14, 21, 25, 31, 34, 36, 39, 44, 47, 51, 54, 56, 59, 63.

- Estructurado: otorgan suma importancia a la planificación coherente, estructurada y bien presentada; imparten contenidos integrados en marco teórico amplio, articulado y sistemático. Desarrollan actividades complejas de relacionar y estructurar, exigen demostraciones y objetividad. Favorecen, con preferencia alta o muy alta, el estilo de

aprendizaje teórico.

Indicadores: Ítems 6, 12, 13, 18, 22, 24, 27, 29, 30, 35, 38, 42, 45, 50, 61, 64, 65, 67.

- Funcional: partidarios de planificación viable, funcional y concreta. Otorgan mayor significación al resultado final, los contenidos procedimentales y prácticos, ejemplos y problemas reales. Partidarios del trabajo en equipo, orientan ejecución de tareas para evitar errores. Exigen respuestas breves y valoran más que los procedimientos. Favorecen, con preferencia alta o muy alta, el estilo de aprendizaje pragmático.

Indicadores: Ítems 4, 5, 9, 11, 15, 19, 20, 26, 32, 40, 43, 49, 53, 55, 58, 68, 71.

Procedimientos de obtención de datos: el cuestionario fue administrado directamente por el investigador en sesiones individuales, garantizando la comprensión de los ítems y la confidencialidad de las respuestas. Se utilizó, además, el baremo general de preferencia de estilos de enseñanza para describir resultados y puntuaciones de los profesores.

Procesamiento y análisis: los datos se procesaron en *Microsoft Excel*. Se aplicaron técnicas de estadística descriptiva (frecuencias simples y porcentajes) y triangulación metodológica, integrando métodos teóricos y empíricos para fortalecer la validez de los resultados.

Aspectos éticos: la investigación se realizó conforme a la Declaración de Helsinki y al código de ética del Sistema Nacional de Salud de Cuba. Todos los participantes otorgaron consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de la información.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la aplicación del CEE, la Tabla 1 muestra las medias obtenidas en los estilos de enseñanza de los docentes.

Tabla 1. Puntuación promedio de los estilos de enseñanza de los docentes. Universidad de Ciencias Médicas de Holguín; 2025

Estilos de enseñanza			
Abierto	Formal	Estructurado	Funcional
11	11.5	13	12.9

Fuente: cuestionarios a profesores. n: 103

En el abordaje particular de cada estilo de enseñanza, el análisis de frecuencia realizado de los ítems, se comportó de la siguiente manera:

- Estilo de enseñanza abierto: los porcentos más altos (de 96 % a 88 %) defendieron el trabajo en equipo, novedad y la espontaneidad; mientras que los porcentos más bajos, (de 30 % a 8 %) estuvieron relacionados con la planificación, el carácter lógico y la metodología de las actividades.
- Estilo de enseñanza formal: los valores altos (de 98 % a 93 %) asumieron el análisis, la lógica y el arribo a conclusiones; mientras que los porcentos más bajos, (de 34 % a 23 %) estuvieron relacionados con la planificación previa de las actividades y la participación.
- Estilo de enseñanza estructurado: los porcentos más altos (de 97 % a 85 %) defendieron la importancia de la estructuración lógica, la coherencia y el análisis teórico; mientras que los porcentos más bajos (de 27 % a 22 %) estuvieron relacionados con la dinámica y la flexibilidad de las actividades.
- Estilo de enseñanza funcional: los porcentos más altos (de 99 % a 85 %) asumieron la aplicación práctica de contenidos y el reconocimiento del avance en el aprendizaje; mientras que los porcentos más bajos (de 42 % a 29 %) se relacionaron con la importancia de los resultados finales y el logro de los objetivos.

Respecto a la prevalencia, las puntuaciones que exhibe la Tabla 2 evidencian que la mayoría de los docentes se agrupó en el estilo de enseñanza funcional (55) y abierto (43) con preferencias muy alta y moderada respectivamente; y en el estilo formal (41) con preferencia baja. La preferencia muy alta correspondiente al estilo funcional generó la media

más alta entre los 103 docentes (53.4), le continuó la media generada por la preferencia moderada (41.7).

Tabla 2. Preferencias por estilo de enseñanza y media. Universidad de Ciencias Médicas de Holguín; 2025

Preferencias según estilos	Abierto		Formal		Estructurado		Funcional		Media
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	
Muy alta	13	12.6	0	0	30	29.1	55	53.4	23.79
Alta	37	35.9	8	7.8	17	16.5	26	25.2	21.36
Moderada	43	41.7	22	21.4	37	35.9	14	13.6	28.16
Baja	4	3.9	41	39.8	13	12.6	0	0	14.08
Muy baja	6	5.8	32	31.1	4	3.9	8	7.8	12.14

Fuente: cuestionarios a profesores. n: 103

Los estilos formal y funcional evidenciaron la menor distribución (cero), agrupados -en el primer caso-, con preferencia muy alta, y en el segundo caso con preferencia baja. Los estilos abierto y estructurado generaron la segunda media de menor valor (3.9).

Como se observa en la Tabla 3, las preferencias altas se ubican en los estilos funcional y abierto; mientras que la preferencia baja se corresponde con el estilo formal.

Tabla 3. Resumen de preferencias por estilos de enseñanza. Universidad de Ciencias Médicas de Holguín; 2025

Preferencias altas		Preferencias bajas
1ª preferencia	2ª preferencia	1ª preferencia
Funcional	Abierto	Formal

Fuente: cuestionarios a profesores. n: 103

En general, existe un balance no diferenciado entre los estilos de enseñanza con un nivel medio de desarrollo. Al tomar como referencia las investigaciones realizadas por Vega Román *et al.*⁽⁷⁾ y Martínez Geijo *et al.*,⁽⁹⁾ estos resultados reflejan coherencia, ya que existe balance y nivel medio de puntuación, y por tanto, de desarrollo en los estilos evaluados con preferencia por el estilo funcional.

Análisis de frecuencia de los ítems que miden cada estilo de enseñanza:

Estilo de enseñanza abierto: los valores altos otorgados confirman la importancia del trabajo en equipo en el proceso de asimilación y sistematización de nuevos conocimientos. Alertan sobre la necesidad de presentar problemáticas actualizadas relacionadas con los contenidos recibidos como vía para promover la formación y desarrollo de habilidades, en niveles productivo y creativo. Todo ello sustentado en el papel activo del estudiante ante actividades flexibles en la búsqueda de alternativas.⁽³⁾

Los valores bajos apuntan sobre la objetividad del profesor en la impartición de contenidos, y sobre todo en la evaluación. Indican la importancia de la planificación y organización del proceso formativo, donde resulta esencial la estabilidad en el desempeño. No obstante, esta última no debe constituir una limitación ante la necesaria implementación de métodos de enseñanza no tradicionales, que favorecerían el despliegue de alternativas para enfrentar la variabilidad de estilos de aprendizaje, sobre todo, en actividades de la educación en el trabajo.^(3,4)

Estilo de enseñanza formal: los valores altos plantean la necesidad de la planificación en su relación con el carácter lógico del proceso enseñanza aprendizaje, donde el establecimiento de pasos estructurados y procedimientos constituye la base para la formación y desarrollo de hábitos y habilidades, vinculados a los modos de actuación profesional. Indican la importancia del análisis para la comprensión e interpretación de contenidos, y reflejan las dificultades relacionadas con la identificación y manejo de núcleos esenciales de contenido y la orientación precisa de actividades para potenciar el carácter activo del estudiante.^(2,3) Las menores puntuaciones demuestran nuevamente la importancia otorgada a la planificación y el desarrollo de actividades mediante el trabajo en equipo.

Estilo de enseñanza estructurado: los valores altos advierten sobre la importancia de intencionar la construcción y asimilación de teorías y procedimientos, de forma lógica y coherente, y en consecuencia, el análisis subyacente en ellos. Reconocen la importancia de la preparación científica del profesor, y de que las actividades en los diferentes escenarios respondan a los objetivos formativos, sobre todo a aquellos declarados en el perfil del egresado.^(1,2,3,4) Los valores bajos anuncian la necesidad de planificar el tiempo requerido para la asimilación de contenidos, y sobre todo para el desarrollo de habilidades inherentes, así como también la flexibilidad y adecuación de las estrategias de enseñanza. Expresan dificultades en relación con las orientaciones y el nivel de complejidad de las tareas docentes.

Estilo de enseñanza funcional: los puntajes altos justifican la prioridad de la aplicación de contenidos como respuesta a la necesaria vinculación teoría-práctica y su traducción en los modos de actuación profesional. Reflejan la importancia de la orientación precisa de tareas docentes, en relación con objetivos y resultados a lograr.^(4,7) Los puntajes bajos ilustran la confianza y seguridad en relación con su preparación. Pudieran indicar, además, la existencia de contradicciones relacionadas con el carácter objetivo-subjetivo de la práctica docente.

A modo de resumen, el análisis de los porcentajes altos da cuenta de la relevancia del papel activo del estudiante y el trabajo en equipo, y refuerza la necesidad de fomentar el análisis, la comprensión y la interpretación de contenidos, para su posterior aplicación mediante los modos de actuación profesional. Reconocen el papel de la evaluación en el control de proceso formativo y sus resultados.⁽³⁾

Los porcentajes bajos avisan sobre la necesidad del diseño e implementación de alternativas para una práctica docente de carácter flexible con mejor orientación y abordaje de núcleos esenciales de contenido. Evidencian la importancia de atender las diferencias individuales en los modos de aprender en función del perfil del egresado y los modos de actuación profesional.^(1,3)

A partir del diagnóstico resulta necesario destacar el análisis de la prevalencia de los estilos de enseñanza a la luz de su repercusión en el proceso formativo de la carrera de Medicina.^(2,3)

El tercer año de la carrera de Medicina, como nexo integrador entre las ciencias básicas y las clínicas, posee un papel esencial ya que incorpora de manera sistemática la planificación y desarrollo de actividades prácticas y evaluativas, basadas en problemas de la práctica médica.

Los estudiantes enfrentan asignaturas que exigen exposición a situaciones reales de trabajo y/o estudio de casos clínicos; por lo que deben practicar el aprendizaje experiencial y la socialización de conocimientos. Todo ello se desarrolla en situaciones de aprendizaje que responden a condiciones reales de práctica profesional donde realizan un trabajo clínico supervisado, pero real. Exige un cambio de razonamiento desde lo conceptual a lo operacional, con la vinculación intencional y consciente del aprendizaje teórico con la utilidad del quehacer práctico, en el área clínica. El logro de un aprendizaje significativo en esta área implica la capacidad para entablar relaciones e integrar conocimientos teóricos y prácticos, previos y nuevos. Lo anterior genera ambientes de aprendizaje y busca resultados diferentes a los de años anteriores.

En opinión de los autores, los resultados pueden encontrarse vinculados a las características propias de las asignaturas que tributan a la disciplina principal integradora, centralizadas en actividades de educación en el trabajo, y por ende, al necesario trabajo intencionado en relación con las habilidades que tributan a los modos de actuación profesional.^(3,4)

Los docentes de estas asignaturas poseen experiencia profesional en asistencia médica y sus actividades docentes tienen un componente práctico significativo, en cuyo marco el estudiante debe ser capaz de integrar y aplicar el sistema de conocimientos y habilidades procedentes de otras asignaturas y disciplinas.

La disciplina principal integradora precisa el trabajo intencionado del profesor para favorecer la apropiación de contenidos, los cuales deben ser aplicados de forma consciente a las

diferentes situaciones de aprendizaje, más allá de procedimientos memorísticos de reproducción. Para ello requiere de tareas docentes que promuevan iniciativa, creatividad e independencia cognoscitiva: cualidades necesarias para el ejercicio de la Medicina frente a pacientes.^(3,4)

La prevalencia de preferencias de estilos de enseñanza configura un perfil docente predominantemente práctico, centrado en la utilidad y aplicación inmediata de los contenidos. Refleja una práctica educativa que, a partir de su aplicación, no abandona la necesidad del rigor teórico y la coherencia interna en la enseñanza de las ciencias médicas.

La caracterización obtenida favorece el aprendizaje experiencial y la vinculación teoría-práctica: competencias esenciales para el desarrollo de los modos de actuación profesional del futuro médico.

Aporte científico

Se concreta en la generación de una línea base de alta fiabilidad: requisito indispensable para cualquier ciclo de mejora educativa basado en evidencia. La solidez del instrumento utilizado permitió obtener un perfil diagnóstico que no es mera apreciación, sino una imagen detallada del estado actual de la problemática. La identificación precisa estilos predominantes y preferencias, y las limitaciones detectadas constituyen un aporte estratégico para los decisores. De este modo, el estudio trasciende la descripción para convertirse en el soporte científico de futuros programas de intervención y formación docente.

CONCLUSIONES

Se caracterizaron los estilos de enseñanza en la disciplina principal integradora de la carrera de Medicina en la Universidad de Ciencias Médicas de Holguín. El diagnóstico realizado identificó áreas de atención con una prevalencia muy alta en el estilo de enseñanza funcional, y moderada en el abierto, lo cual fortalece la autonomía y el aprendizaje reflexivo;

Todo ello coherente con las exigencias de la disciplina principal integradora como evidencia científica para el diseño de programas de superación pedagógica focalizados en diversificar los estilos de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Andrey Bernate J, Vargas Guativa JA. Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. Ciencias Sociales [Internet]. 2020 [citado 12/03/2026];26:[aprox. 14 p.]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/journal/280/28064146010.pdf>
2. Durante Montiel I, Cruz Montoya MJ. Retos actuales de la Educación Médica. RevSimCS [Internet]. 2023 [citado 12/03/2026];1:[aprox. 6 p.]. Disponible en: <http://revsimulacion.facmed.unam.mx./index.php/rscsfm/article/view/7>
3. Plan de Estudio E. Carrera Medicina. Comisión Nacional de carrera de Medicina. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana [Internet]. La Habana: Minsap; 2019. Disponible en: <https://www.instituciones.sld.cu/inacv/files/2025/11/Plan-E-Medicina-.pdf>
4. Martínez Asanza D. Acerca de la educación en el trabajo, principio rector de la educación médica cubana. FEM [Internet]. 2021 [citado 12/03/2026];24(6):[aprox. 4 p.]. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci:arttxt&pid=S2014-98322021000600325&lng=es>
5. Renés P, Echeverry LM, Chiang MT, Rangel L, Martínez Geijo P. Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. Rev Estilos de Aprendizaje [Internet]. 2013 [citado 12/03/2026];6(11):1-15. Disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4324304>
6. Figueroa Sandoval JF. Estilos de enseñanza de docentes del nivel avanzado de la carrera de Medicina en la Universidad de Guadalajara. Expresiones Médicas [Internet]. 2021 [citado 12/03/2026];9(2):[aprox. 16 p.]. Disponible en: <http://www.erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/espemed/aeticle/view/4929>
7. Vega Roman EA, Arancibia Ávila P, Anabalón Anabalón Y. Impacto del estilo de enseñanza docente en el aprendizaje procedimental en estudiantes universitarios Chilenos. Estilos de Aprendizaje [Internet]. 2025 [citado 12/03/2026];18(35):[aprox. 15 p.]. Disponible en: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/estilosdeaprendizaje/es/article/view/5048>

8. Bou Sospedra C, González Serrano MH, Alguacil Jiménez M. Estudio de los estilos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de los tres agentes educativos: Alumnos, docentes y familiares. Retos [Internet]. 2021 [citado 12/03/2026];(39):[aprox. 17 p.]. Disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7595360>
9. Martínez Geijo P, Renés Arellano P. Estilos y enfoques de enseñanza. Estilos de Aprendizaje [Internet]. 2019 [citado 12/03/2026];12(24):28-41. Disponible en: <http://www.researchgate.net/publication/338913552>
10. Chipana Lymachi F. Dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje en educación superior. Ciencia Latina [Internet]. 2022 [citado 12/03/2026];6(1):[aprox. 12 p.]. Disponible en: <http://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1827>
11. Yana N, Adco H, Puño L, Yana M, Alanoca R. Estilos de Enseñanza y desempeños académicos en educación universitaria. Innova Educación [Internet]. 2021 [citado 12/03/2026];3(4):133-145. Disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8152445>
12. Montenegro-Mora LA, Saa-Rico WH. Claves para la comprensión de los estilos de enseñanza. Espacios [Internet]. 2025 [citado 12/03/2026];46(03):[aprox. 12 p.]. Disponible en: <http://0798-1015-espacios-46-03-325.pdf>
13. Chiang Salgado MT, Díaz Larenas C, Rivas Aguilera A, Martínez-Geijo P. Validación del Cuestionario Estilos de Enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de Educación Superior. Estilos de Aprendizaje [Internet]. 2013 [citado 12/03/2026];11(12):[aprox. 16 p.]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/695/69529816008>
14. Aguilera Pupo E. Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. Estilos de Aprendizaje [Internet]. 2012 [citado 12/03/2026];5(10):[aprox. 5 p.]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4324205>
15. Ortiz Torres E. Los estilos de enseñanza y la investigación educativa. Didáctica y Educación [Internet]. 2013 [citado 12/03/2026];4(2):[aprox. 4 p.]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6629791>

Declaración de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Conceptualización: Liset Rodríguez Martínez

Curación de datos: Liset Rodríguez Martínezy Pedro Augusto Díaz Rojas

Análisis formal: Liset Rodríguez Martínez, Pedro Augusto Díaz Rojas y Solvey del Río Marichal

Adquisición de fondos: Liset Rodríguez Martínez

Investigación: Liset Rodríguez Martínezy Pedro Augusto Díaz Rojas

Metodología: Liset Rodríguez Martínezy Pedro Augusto Díaz Rojas

Administración del proyecto: Liset Rodríguez Martínez

Recursos: Liset Rodríguez Martínez y Pedro Augusto Díaz Rojas

Supervisión: Pedro Augusto Díaz Rojas, Elizabeth K Leyva Sánchez

Validación: Pedro Augusto Díaz Rojas, Elizabeth K Leyva Sánchez

Redacción-borrador original: Liset Rodríguez Martínez

Redacción-revisión y edición: Liset Rodríguez Martínez, Elizabeth K Leyva Sánchez

Este artículo está publicado bajo la licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)