



## LA ENSEÑANZA: UNA MIRADA DESDE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

### **Blanca de la Luz Fernández Heredia**

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*  
Blanca.fernandez.heredia@umich.mx

### **Edwin Ricardo Bravo Verdugo**

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*  
edwinricardo.bravo@gmail.com

**Área temática:** A.9) Sujetos de la Educación

**Línea temática:** 4. Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

De acuerdo a la OCDE la educación se relaciona con la mejora de la calidad de vida de la población. Por tanto, la educación superior es una pieza clave en el desarrollo de los países, donde la forma en que se instruye propone una enseñanza reflexiva, poniendo de relieve la necesidad de conocer los conocimientos, creencias y experiencias del profesorado, es decir el *pensamiento* del profesor que enmarca su práctica de enseñante dotándola de significado, asumiendo un cierto rol e interpretando el rol que tiene el estudiantado en el proceso educativo. El objetivo fundamental de este trabajo consistió en explorar el pensamiento del profesor representado en 4 Teorías Implícitas que tiene sobre la enseñanza y determinar cuál de ellas tiene una mayor tipicidad. Para lograrlo, se empleó una metodología cuantitativa de corte transversal, con un diseño no experimental y de alcance correlacional. La muestra fue no probabilística por conveniencia y por oportunidad de 8 profesores y sus estudiantes de una universidad pública del estado de Michoacán. Los instrumentos empleados fueron los cuestionarios de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza; y el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase. Los resultados mostraron que la TI en estos profesores con media más alta es la Posmoderna, seguida de la Emancipatoria, lo que supone una enseñanza que estimula el pensamiento crítico. No obstante, las Teorías Tecnista y Dependiente siguen presentes en los docentes. Se concluye que la pedagogía emancipatoria podría generar ambientes educativos más motivantes y favorecedores en estudiantes de clase socioeconómica baja.

**Palabras clave:** Educación superior, Pensamiento del profesor, Teorías implícitas, Enseñanza reflexiva.

## Introducción

En la actualidad, una de las preocupaciones medulares de los gobiernos de distintos países es el tema de la educación, pues ésta representa una de las principales fuentes de desarrollo económico, el cual se relaciona con la mejora de la calidad de vida de la población (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019). Asimismo, la educación sirve como un mecanismo de movilidad social ascendente. En el caso de México, se ha encontrado que conforme aumenta el nivel de instrucción es mayor la percepción salarial de la población (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018).

En este sentido, la OCDE (2019) señala que la educación superior es pieza clave en el desarrollo de los países; gracias a ella, éstos tienen mayor competencia científica y tecnológica, lo que coadyuva en la industria y el mercado laboral, movilizándolo la economía.

Por lo que se hace necesario que el profesorado que imparte clase en los niveles de educación superior lo haga desde una enseñanza reflexiva que permita identificar las creencias y experiencias sobre el proceso educativo de las y los profesores (Marrero, 2020), ya que identificar estos conocimientos científicos y sociales, las creencias y las experiencias que posee el profesorado es de vital importancia, pues a través de éstos el profesorado interpreta, significa y reinterpreta los modelos o planes educativos y los currículos emanados desde el Estado o las instituciones educativas (Marrero, 2010).

A este conjunto organizado de conocimientos, creencias y experiencias que configuran la práctica docente es lo que se puede definir, a *grosso modo*, como pensamiento del profesorado (Fernández-Heredia, 2018). Dicho pensamiento del profesorado enmarca la práctica docente, dotándola de significado, además que permite a los actores involucrados asumir cierto rol e interpretar el rol que tienen otros actores en el proceso educativo (Fernández-Heredia, 2018).

Debido a lo anterior, el pensamiento del profesorado es una pieza clave para la planeación de la formación de las y los docentes (Martínez Licona et al., 2014). A pesar de esto, el pensamiento del profesorado no suele ser considerado para los procesos de formación docente, por lo que estos últimos suelen estar desconectados de las creencias, opiniones y vivencias de las profesoras y los profesores (Jiménez-Ríos, 2019). En ese sentido, el pensamiento del profesorado puede convertirse en una barrera para las reformas educativas (García Yáñez et al., 2020), ya que al no tomarse en consideración los conocimientos, creencias ni experiencias del profesorado, los procesos de formación están desconectados de la realidad a la que se enfrentan las y los docentes, por lo que se vuelven simples cursos informativos y prescriptivos, ya que las y los docentes que aún sostienen prácticas tradicionales han sido capacitados en el

modelo de educación centrada en el estudiante, pero dicha capacitación no ha incidido en sus prácticas (Brinkmann, 2018).

Al mismo tiempo, esas creencias, experiencias y conocimientos del profesorado van formando un Clima Motivacional de Clase que se constituye a partir del tipo de estrategias didácticas que el profesor o profesora emplea y que es percibido por el estudiantado como una educación tradicional, técnica, constructiva o emancipatoria, las cuales se relacionan teóricamente con las Teorías Implícitas (Fernández-Heredia, 2018).

A partir de lo anteriormente expuesto, se propuso la siguiente pregunta de investigación:

¿En qué forma se relaciona el pensamiento del profesor, visto a través de las Teorías Implícitas, con su práctica docente?

Para intentar responderla se propuso el siguiente Supuesto de Investigación:

La Teoría Implícita sobre la enseñanza dominante en el o la docente se relaciona con el ejercicio de su práctica docente reflejada en la percepción de las y los estudiantes del Clima Motivacional de Clase.

Con los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Explorar la relación del pensamiento del profesorado, expresado en 4 Teorías Implícitas, y determinar cuál de ellas tiene una mayor tipicidad en la práctica docente que realiza con los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, de la ciudad de Morelia, Michoacán.

Objetivos Particulares:

- Analizar la teoría implícita sobre la enseñanza con mayor tipicidad en el profesorado.
- Indagar la relación de la teoría implícita sobre la enseñanza del profesorado con la percepción del CMC del estudiantado.

## Desarrollo

El pensamiento del profesorado es un campo de investigación relativamente reciente, este comienza su consolidación en la década de 1970 suponiendo un distanciamiento del paradigma positivista-conductual predominante de la época (García Yáñez et al., 2020; Martínez Licona et al., 2014). Dentro del paradigma del pensamiento del profesorado se considera que las y los docentes poseen una serie de conocimientos, creencias y experiencias que les permiten darle sentido a los diversos elementos del fenómeno educativo (como la

planeación educativa, el proceso de enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la interacción con sus pares, la interacción con las y los estudiantes, etc.) con los que interactúan cotidianamente (Jiménez Llanos & Correa Piñero, 2002; Martínez Licona et al., 2014).

Este pensamiento es influido por distintos aspectos como las características personales, familiares, sociales, culturales, políticas, ideológicas, institucionales, entre otras (Castro López & Rubio Moreno, 2019). Debido a esta diversidad de factores que influyen en el pensamiento del profesorado se ha generado una variedad de conceptos que abordan diferentes aspectos de dicho campo de investigación, entre los cuales se pueden nombrar: pensamiento epistemológico, creencias educativas, conocimiento práctico, representaciones del aprendizaje, constructos del profesor, concepciones docentes, conocimiento pedagógico, conocimiento profesional, conocimiento personal, pensamiento reflexivo, teorías explícitas, expectativas docentes, cultura docente, teorías implícitas, por mencionar algunos (Jiménez Llanos & Feliciano García, 2006).

Dentro de los múltiples conceptos que se abocan al estudio del pensamiento del profesorado, el concepto de teorías implícitas ha tenido una gran relevancia en España y Latinoamérica. La relevancia de este concepto viene dada debido a que este toma en consideración tanto los elementos cognitivos como los sociales que utilizan otros conceptos, de esta forma las teorías implícitas se constituyen como un concepto que permite investigar el pensamiento del profesorado tanto desde una óptica de proceso y estructura cognitiva y también retomar los elementos de interacción, significación y construcción social del conocimiento (Beltrán López, 2019; Jiménez Llanos, 2005; Marrero, 2009; Moreno-Candil et al., 2016).

## Teorías implícitas

Las TI surgen como una propuesta que se ubica en distintas posturas teóricas; siendo una de ellas la psicologista que se enfoca en el estudio de lo individual y cognitivo, basándose en teorías como la psicogenética de Piaget y la cognición social. De forma amplia se puede decir que esta postura se basa en la idea piagetiana de que el conocimiento social y el conocimiento científico tienen la misma *naturaleza* (Moreno-Candil et al., 2016; Rodrigo et al., 1993).

Una característica importante de las TI es que éstas tienen un carácter de verdad y permite darle sentido al mundo que rodea a la persona que la posee, sin embargo, la persona no es consciente que su TI es una de las tantas maneras de construir el mundo (Moreno-Candil et al., 2016; Rodrigo, 1985), en una frase más simple las personas no son conscientes de que el mundo “así es si así [les] parece” (Rodrigo et al., 1993, p. 17).

Con base en lo anterior, se puede definir a las TI como “construcciones personales realizadas a partir de experiencias que en su mayor parte son sociales y culturales” (Rodrigo et al., 1993, p. 50) en torno a un objeto particular de la realidad social. Dichas construcciones sirven para “interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tienen un valor prescriptivo

marcando pautas o directrices a nuestra propia conducta social” (Rodrigo, 1985, p. 45), es decir que sirven para dar sentido a la realidad y orientar la conducta de las y los individuos (Moreno-Candil et al., 2016). Se les denomina teorías ya que son un conjunto organizado de ideas y creencias, es decir que no son conocimientos aislados y desarticulados; aunque se puede decir que la palabra teoría se usa más a manera de metáfora, pues no se intenta establecer un paralelismo con el tipo de organización de las teorías científicas. Se les considera como implícitas ya que las personas no suelen estar conscientes de estas teorías, sino que para ellas el mundo es así porque de esa manera se presenta (García Yáñez et al., 2020; Moreno-Candil et al., 2016; Rodrigo, 1985). Además, presentan la característica de ser una forma de pensamiento estable y pueden conservar su carácter explicativo de la realidad social a pesar de enfrentarse a información que las contradiga.

### Teorías implícitas sobre la enseñanza

Uno de los pioneros en el estudio de las TI sobre la enseñanza es Marrero (1988, 1993), este autor partió de la idea de que las y los docentes no solo hacían acopio de las teorías pedagógicas formales al momento de planificar el proceso de enseñanza, sino que también utilizaban las creencias originadas en sus experiencias como estudiantes y docentes. A partir de un estudio historiográfico pudo determinar la existencia de cinco teorías sobre la enseñanza dentro de la síntesis de conocimientos. Posteriormente, construyó un instrumento de 162 ítems con la finalidad de indagar en la síntesis de creencias de docentes de educación general básica e instituto, después de la aplicación del instrumento y del análisis éste fue reducido a 33 ítems en los cuales se refleja la síntesis de las teorías pedagógicas en el nivel atribucional. Las teorías de la síntesis de creencias son: Teoría Dependiente (el docente debe de dirigir la enseñanza, concibe al estudiante como un ente pasivo); Tecnicista (se centra en alcanzar los objetivos del currículum, el estudiantes es guiado por el maestro); Emancipatoria (el profesor actúa dentro de un marco político-social y concibe al estudiante como un ser transformador); Posmoderna (El conocimiento emerge de un proceso de construcción y reconstrucción en una posición relativista de la educación). Esta última teoría se retoma de la propuesta que hace Pozo y colaboradores (2006) acerca de la Teorías Implícitas en el profesorado.

### Clima Motivacional de Clase

El Clima Motivacional de Clase (CMC) pone en relación las pautas de actuación y organización de la actividad desarrollada por las profesoras y los profesores, con la motivación que el estudiante posea y su impacto en el aprendizaje, por lo que facilita la comprensión de la relación entorno-sujeto desde la perspectiva de la Motivación (Fernández-Heredia, 2009).

La definición de lo que supone el Clima Motivacional de Clase se puede analizar desde dos perspectivas: una objetiva y otra subjetiva. La primera hace referencia a cómo las pautas de actuación de las profesoras y los profesores – que pueden ser evaluadas mediante registros de observación en el aula- se orientan y organizan en torno a distintas metas de aprendizaje. El profesor o profesora cuando actúa en clase y crea un clima objetivo lo hace probablemente en función de sus características personales: las metas que persigue, las expectativas de autoeficacia que posee, la presión a la que está sometido por parte del centro escolar al que pertenece, etc.

En cuanto a la segunda, se refiere al grado en que los alumnos de un aula concreta “perciben” que en el modo en que el profesor organiza y lleva sus clases, y en el modo de actuación de sus compañeros están presentes las características que posibilitan y reflejan una orientación motivacional. Este clima “subjetivo” probablemente depende de la interacción entre lo que ocurre en el aula y lo que el alumno busca o espera que la dinámica de actividades y relaciones existentes en la misma le proporcione, y que parece estar asociado con la forma de actuar de los estudiantes y el rendimiento escolar de éstos (Alonso-Tapia, 2009).

## Metodología

En este trabajo, que forma parte de un estudio más amplio, se utilizó un método cuantitativo de corte transversal con un diseño no experimental y alcance correlacional, usando un muestreo no probabilístico por conveniencia y por oportunidad (Coolican, 2005).

## Escenario

El trabajo se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), de la ciudad de Morelia, Michoacán.

## Sujetos

Se contó con la colaboración de ocho docentes. Donde 25% son hombres y 75% mujeres, con una edad promedio de 49.2 años de edad ( $DE = 6.3$ , Min = 39, Max = 57). El total de estos y estas docentes tienen una formación de Licenciatura en Psicología, en donde el 75% de la muestra cuenta con el grado de Doctor.

En relación con las y los estudiantes se contó con la participación de 220, de los cuales el 25.5% son hombres, el 72.7% mujeres y el 1.9% prefirió no decirlo, con una media de edad de 20.06 años de edad ( $DE = 3.6$ , Min = 17, Max = 65). El 62.3% pertenece al turno matutino, mientras el 37.7% al vespertino. El 70.5% cursaba el segundo semestre, el 22.3% el sexto semestre y el 7.3% el cuarto semestre. En cuestión del promedio reportado, la media es de 8.3 ( $DE = 0.8$ , Min = 6, Max = 10).

## Instrumentos

- Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza (CTIP) adaptado a población mexicana de docentes universitarios. Este instrumento consta de 36 ítems, en escala tipo Likert de ocho puntos (0 = No estoy de acuerdo a 7 = Estoy bastante de acuerdo). Se compone de cuatro factores que explican el 43% de la varianza, los cuales son: Teoría Tecnicista ( $\hat{\omega} = 0.89$ ), Teoría Emancipatoria ( $\hat{\omega} = 0.85$ ), Teoría Dependiente ( $\hat{\omega} = 0.84$ ) y Teoría Posmoderna ( $\hat{\omega} = 0.8$ ). Se debe señalar que esta versión del instrumento se deriva de un estudio más amplio que no se presenta aquí.
- Cuestionario sobre Clima Motivacional de Clase (CMCQ). Esta escala fue propuesta por Fernández-Heredia (2009) y Alonso-Tapia y Fernández-Heredia (2008) con la finalidad de evaluar la práctica docente desde la mirada del estudiantado a través del concepto de clima motivacional de clase establecido por las y los docentes. Esta escala explora el clima motivacional de clase hacia el aprendizaje ( $\alpha = 0.94$ ) en estudiantes de bachillerato (Fernández-Heredia, 2011). Y con un nivel de consistencia interna aceptable en su adaptación en estudiantes universitarios ( $\alpha = 0.92$ ) para determinar en qué medida el profesorado crea un clima motivacional de clase orientado hacia el aprendizaje (Fernández-Heredia & Jiménez-Ríos, 2013). Consta de 32 reactivos, con una escala de tipo Likert de seis puntos que va de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

## Procedimiento

Se realizó el acercamiento a las y los docentes de manera individual, con el fin de invitarles a participar en el estudio, se les explicó el objetivo del estudio y en qué consistiría su participación en caso de aceptar. Posteriormente, se agendó una cita para hacerle entrega del CTIP, y lo pudiera contestar en ese momento o le diera una fecha al investigador para que pudiera pasar a recogerlo. A las y los docentes que aceptaron participar se les dio un documento de consentimiento informado y un cuestionario de datos sociodemográficos.

Posteriormente se agendaron citas con las y los docentes participantes para pasar a sus grupos y aplicar el CMCQ en su horario de clases.

## Análisis de los resultados

Una vez realizada la aplicación de los cuestionarios, tanto a docentes como estudiantes, se procedió a vaciar los mismos en el programa de análisis estadístico SPSS v. 25.

Para analizar la TI dominante en el pensamiento del profesorado, se procedió a calcular el nivel de tipicidad de cada una de las teorías que componen la adaptación realizada del CTIP. El nivel de tipicidad fue calculado siguiendo el procedimiento propuesto por Marrero (1988, 1993), donde la tipicidad es el resultado de la sumatoria de los ítems que componen cada TI, dividido

por la cantidad de ítems de la misma. De esta forma se obtiene un valor que oscila entre 0 y 7, donde se considera que los niveles de tipicidad son:

- Tipicidad baja = puntuaciones menores a 2.99
- Tipicidad media = puntuaciones entre 3 y 4.9
- Tipicidad alta = puntuaciones mayores a 5

Una vez calculados las puntuaciones de tipicidad de cada una de las TI, se procedió a revisar si los datos poseían una distribución normal. Para ello, y considerando que las muestras de las y los docentes de cada universidad son pequeñas ( $n < 50$ ), se realizó la prueba Shapiro-Wilk, la cual es la prueba adecuada para el análisis de normalidad en muestras pequeñas (Pedrosa et al., 2015; Romero-Saldaña, 2016). Para realizar la prueba de Shapiro-Wilk se usó el paquete *stats* versión 4.1.1 (R Core Team, 2021) a través del programa RStudio.

Con la finalidad de explorar la relación entre ciertas formas de concebir la enseñanza por parte del profesorado y la manera en que las y los estudiantes evalúan el CMC, se procedió a incluir la variable de TI del docente al que se evaluó cuando las y los estudiantes respondieron el CMCQ. De esta forma se estableció que, en la muestra de docentes participantes de la Facultad de Psicología de UMSNH, cuatro de las y los docentes evaluados sostienen la Teoría Emancipatoria y cuatro la Teoría Posmoderna. Así se decidió contrastar las puntuaciones de CMC de estudiantes de docentes emancipadores contra estudiantes de docentes posmodernos.

## Conclusiones

El objetivo general que orientó este trabajo fue explorar la relación del pensamiento del profesorado, expresado en 4 Teorías Implícitas, y determinar cuál de ellas tiene una mayor tipicidad en la práctica docente que realiza con los estudiantes universitarios.

Sobre la presencia de las TI antes mencionadas en el pensamiento del profesorado de la UMSNH que conformó la muestra de la presente investigación, se encontró que, a nivel descriptivo, la Teoría Posmoderna es la que tiene mayor tipicidad en el pensamiento de dicho profesorado. Sin embargo, al realizar el análisis a nivel inferencial, se encontró que la única teoría con la que había diferencias significativas era la Teoría Dependiente, lo que significa que existe una presencia de creencias provenientes de las teorías Posmoderna, Emancipatoria y Tecnista en el pensamiento del profesorado que conformo la muestra de este trabajo. Esta coexistencia de distintas TI en el pensamiento del profesorado puede responder a que las y los docentes responden con cada una de las teorías a situaciones del proceso educativo distintas, lo cual no contradice la propuesta teórica de Marrero (1988).



En general, los resultados de este trabajo mostraron que sí existe una relación de la TI con el CMC, sobre todo si se toma en consideración el nivel socioeconómico del estudiantado, si bien en las y los estudiantes de clase media y alta no muestran resultados significativos, en el caso de las y los estudiantes que pertenecen a la clase baja evalúan mejor el CMC que genera el profesorado emancipatorio en comparación al que generan docentes posmodernos. Esto ilustraría una relación localizada en este grupo en particular a favor de cierta práctica pedagógica que refleje tal carácter emancipatorio.

Lo anterior, pone en relieve la importancia que tiene la pedagogía crítica, corriente que ve encapsulada en la TI Emancipatoria (Marrero, 1988), en contextos en los que existe desigualdad en términos económicos y sociales. Sumado a ello, esto hace eco con la visión de McLaren (2019), quien señala que la adopción de la pedagogía crítica es vital en México debido a las desigualdades que existen.

Los resultados de la presente investigación son una pequeña, pero interesante, ventana a la importancia de la pedagogía emancipatoria para generar ambientes educativos que las y los estudiantes de clases baja consideran que los motivan al aprendizaje.

## Referencias

- Alonso-Tapia, J. (2009). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Ediciones Morata.
- Alonso-Tapia, J. & Fernández-Heredia, B. L. (2008). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8745>
- Beltrán López, D. (2019). La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica. *Revista Currículum*, 32, 195-212. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.11>
- Brinkmann, S. (2018). Teachers' beliefs and educational reform in India: from 'learner-centred' to 'learning-centred' education. *Comparative Education*, 55(1), 9-29. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1541661>
- Castro López, G., & Rubio Moreno, M. (2019). Teorías implícitas respecto al aprendizaje en estudiantes normalistas mexicanos. *Revista Currículum*, 32, 81-97. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.05>
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. Manual Moderno.
- Fernández-Heredia, B. L. (2009). *Desarrollo y validación de un Cuestionario de Clima Motivacional de Clase* [Tesis Doctoral Inédita]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández-Heredia, B. L. (2011). Desarrollo y validación inicial del Cuestionario sobre Clima Motivacional de Clase (CMCQ) en una muestra de estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17, 79-88.

- Fernández-Heredia, B. L. (2018). Las teorías implícitas en la práctica de la enseñanza. *Revista PSICUMEX*, 8(1), 9-21. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.267>
- Fernández-Heredia, B. L., & Jiménez-Ríos, E. (2013, noviembre 18-22). *Evaluación docente mediante dos cuestionarios de opinión de los alumnos, como mecanismo de formación* (Ponencia). XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0756.pdf>
- García Yáñez, Y., Moreno-Candil, D., Candil Ruiz, A., Macías Ávila, S., & Jiménez Rodríguez, M. A. (2020). Teorías implícitas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de profesores de medicina. *Revista Investigación en Educación Médica*, 9(33), 62-71. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.33.19173>
- INEE. (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>
- Jiménez Llanos, A. B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Revista Currículum*, 18, 211-236. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/12156>
- Jiménez Llanos, A. B., & Correa Piñero, A. D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525-548. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99051>
- Jiménez Llanos, A. B., & Feliciano García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(233), 105-122. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/05/PensarElPensamientoDelProfesorado.pdf>
- Jiménez-Ríos, E. (2019). Creencias de los profesores de educación superior sobre su práctica docente. *Uaricha*, 16, 15-26. [http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs\\_uaricha/index.php/urp/article/view/193](http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/193)
- Marrero, J. (1988). *Teorías Implícitas y Planificación del Profesor* [Tesis Doctoral Inédita]. Universidad de la Laguna.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Visor.
- Marrero, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-44). Octaedro.
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Morata.
- Marrero, J. (2020). *Educación en tiempos inciertos*. Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/22201>

- Martínez Licona, J. F., Zarate Loyola, A., Salazar Chávez, B. P., & Palacios Ramírez, A. (2014). Concepciones en torno de la enseñanza. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 153-173. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114009>
- McLaren, P. (2019). Reflexiones sobre pedagogía crítica en América Latina: la lucha continúa. *Iberoamérica Social*, 7(XIII), 14-20. <https://iberoamericasocial.com/reflexiones-sobre-pedagogia-critica-en-america-latina-la-lucha-continua/>
- Moreno-Candil, D., Chapa-Romero, A. C., & Rivas-Zavala, C. E. (2016). De lo dicotómico a lo relativo. Estudio de las teorías implícitas de la violencia de pareja. *Región y Sociedad*, XXVIII(66), 131-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10244884005>
- OCDE. (2019). *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*. <https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es>
- Ojeda-Guamán, O., & Cabrera-Tenecela, P. (2021). Limitaciones en el instrumento de evaluación de las teorías implícitas: una aproximación crítica al constructivismo. *South American Research Journal*, 1(1), 29-39. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4960709>
- Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A., Basteiro, J., & García-Cueto, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14(1), 245-254. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.pbad>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132).
- Rodrigo, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, 8(31-32), 145-156. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822089>
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993). El proceso de construcción del conocimiento Teorías Implícitas vs teorías científicas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 67-94). Visor.
- Romero-Saldaña, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*, 6(3), 105-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633043>