



## LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

**Edwin Ricardo Bravo Verdugo**

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

**Isayah Paul Cuevas Coronel**

*Universidad de Guadalajara*  
isayahcuevasc@gmail.com

**David Moreno Candil**

*Universidad Autónoma de Occidente*  
david.moreno@uadeo.mx

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

**Línea temática:** 1. La escuela y los conocimientos desde el punto de vista de los actores

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



### Resumen

La educación superior en México se ha caracterizado por la desigualdad de acceso entre distintos grupos sociales, siendo más fácil acceder para las clases medias y altas que para las clases populares. En pos de solventar esto, actualmente se está reformando el Sistema Educativo Mexicano con el fin de universalizar la Educación Superior. La Ley General de Educación Superior apuesta por la obligatoriedad y gratuidad de dicho nivel educativo, aunque se enfrenta a la barrera de que el profesorado universitario está supeditado a modelos educativos por competencias, debido ello debe construir procesos de formación docente. Sin embargo, la formación docente requiere la teorización de la práctica, que implica la reflexión sobre las concepciones de enseñanza. Es aquí donde conocer las Teorías Implícitas es clave. Debido a ello, el objetivo del presente estudio tiene por objetivo explorar las teorías implícitas sobre la enseñanza de docentes universitarios. Para ello se realizó un estudio cuantitativo de alcance descriptivo con una muestra por oportunidad. Los resultados mostraron la predominancia de las teorías expresiva e interpretativa en la concepción sobre la enseñanza del profesorado, mientras las teorías productiva, dependiente y emancipatoria tienen menor injerencia. El hecho de que la teoría emancipatoria tenga menor presencia en la concepción sobre la enseñanza podría convertirse en una barrera para las reformas educativas en curso, debido a que estas guardan estrecha relación con las pedagogías social y crítica.

**Palabras clave:** teorías implícitas, enseñanza, educación superior, docentes universitarios

## Introducción

La educación superior (ES) en México ha estado marcada por la desigualdad de acceso a partir de distintas características de la población. Esto se observa en datos donde, considerando al grupo etario que corresponde a este nivel educativo, el 45% de las personas del nivel de ingresos medios y altos tiene acceso a la ES, mientras solo el 11% de personas de zonas urbanas y 3% de zonas rurales pueden acceder a dicho nivel. Esto refleja, en cierta medida, que el acceso a la ES se relaciona con características sociodemográficas de la población, lo que se podría traducir en que jóvenes provenientes de clases populares (e.g. campesina, obrera) no tendrán el mismo acceso y continuidad que las personas de clase media y alta (Didriksson, 2020, 2021).

Es frente a esta situación que el gobierno mexicano comenzó una reforma educativa, que implicó la reforma del artículo 3° constitucional, en la que se establece que todo el Sistema Educativo Mexicano (SEM) será público, obligatorio y gratuito desde el nivel inicial hasta el superior (Aguirre-Quezada, 2019). Poco después de dicha reforma comenzó la discusión para elaborar la Ley General de Educación Superior (LGES) (Caregnato et al., 2020).

La LGES reconoce a la ES como un bien público y un derecho humano, por lo cual deberá ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, al igual que todos los niveles educativos del SEM (Marúm-Espinosa & Rodríguez-Armenta, 2020). Es decir, dicha ley se propone la universalización de la ES. La LGES se basa en tres pilares, el primero se refiere a los lineamientos que conceden autonomía a las Instituciones de Educación Superior (IES), el segundo toma en cuenta los principios, fundamentos y derechos vinculados a la enseñanza, y el tercero alude a las formas de financiamiento que establece dicha ley (Sánchez-Lissen & Sianes-Bautista, 2021).

Si bien alrededor de la LGES se ha hablado sobre la necesidad de establecer programas de acción afirmativa por parte del Estado para asegurar la inclusión, permanencia y egreso del estudiantado de ES (Didriksson, 2020), que podría referirse al tercer pilar antes mencionado, también se debería abrir la discusión en torno al primer y segundo pilares de dicha ley. Esto debido a que en la misma se establece que se respetará la autonomía de las IES para establecer sus mecanismos de ingreso y egreso, además de los procesos de formación docente (Marúm-Espinosa & Rodríguez-Armenta, 2020). Sumado a lo anterior, la LGES considera a las y los docentes como agentes de transformación social (Didriksson, 2021).

En ese sentido se debe tener en cuenta que los mecanismos y procesos antes mencionados no son neutrales, sino que responden a ciertos aspectos ideológicos de quienes los diseñan (Marrero, 2018). Debido a lo anterior, se debe considerar que el profesorado pone en marcha los modelos y proyectos educativos después de significarlos, interpretarlos y reinterpretarlos a través de sus conocimientos, experiencias, ideología y creencias (Marrero, 2010). Al conjunto organizado de lo antes mencionado se le conoce como pensamiento del profesorado (Martínez-Licona et al., 2014).

Considerando lo anterior, se puede mencionar que una de las principales barreras que enfrenta la reforma educativa es la formación docente, debido a que el profesorado actualmente está

supeditado al modelo educativo por competencias profesionales (Villarruel-Fuentes & Villarruel-López, 2023). Aunado a lo anterior, se debe mencionar que las concepciones que orientan la práctica docente no cambian de manera repentina (Díaz-Barriga, 2021), sino que es necesario un proceso de formación docente que teorice la práctica, el cual se debe basar en la reflexión del pensamiento docente (Marrero, 2020a, 2020b).

Considerando que, para poner en marcha la LGES, es necesario plantear estrategias que reorienten la formación y práctica docente (Marúm-Espinosa & Rodríguez-Armenta, 2020), sumado a que para lograr esto es necesario conocer el pensamiento del profesorado (Martínez-Licona et al., 2014), el presente estudio tiene como objetivo explorar las Teorías Implícitas sobre la enseñanza de docentes de ES.

## Desarrollo

### *Enfoque teórico*

El estudio del pensamiento del profesorado es un campo de investigación que comenzó su consolidación en los años 1970, el cual se distanció del paradigma positivista-conductual predominante en esa época, además que para estudiarlo se utiliza una variedad de conceptos bastante amplia (Martínez-Licona et al., 2014). Uno de los conceptos que más auge ha tenido en este campo es el de Teorías Implícitas (TI), sobre todo en España y Latinoamérica (Ojeda-Guamán & Cabrera-Tenecela, 2021). La relevancia de este concepto se deriva de que toma en cuenta tanto aspectos sociales como cognitivos para el estudio de las concepciones sobre la enseñanza en el profesorado (Beltrán-López, 2019).

Las TI puede definirse 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, y 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, las TI son una forma de representación que refleja la manera en que las personas conciben un objeto particular, y dicha concepción sirve para orientar y justificar conductas, además de poder establecer posibles patrones que permitan predecir acontecimientos o conductas posteriores.

Además, las TI poseen una doble estructura. Por un lado, se puede mencionar un nivel representacional donde se encuentran todas las teorías socialmente elaboradas en un contexto sociohistórico determinado. Por otro lado, se encuentra el nivel atribucional, en donde se encuentran las síntesis de las teorías del nivel representacional atravesadas por las experiencias individuales en contextos sociales específicos, es decir, se encuentra una forma de interpretación de las teorías representacionales que sirven a los individuos para interpretar los fenómenos cotidianos con los que interactúan (Rodrigo, 1993).

Las TI aplicadas a la educación se pueden definir como un “conjunto de representaciones de carácter no consciente que restringen tanto la forma de afrontar como de interpretar las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que se enfrenta un sujeto” (Vilanova et al., 2011, p. 55). Es decir, las TI responden a formas específicas en que las y los actores educativos conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje, además que su carácter no consciente responde a su carácter implícito, ya que las personas no se dan cuenta que su concepción sobre la enseñanza-aprendizaje es una de varias.

En el contexto educativo, Marrero (1988) menciona que existen cinco teorías pedagógicas que componen el nivel representacional de las concepciones sobre la enseñanza, dichas teorías son:

- Teoría Tradicional: retoma sus bases de la educación medieval. Se caracteriza por una visión del aprendizaje por recepción y privilegia los contenidos. El profesor es el centro del acto educativo, se le considera una autoridad física y moral sobre sus estudiantes. Estos últimos son considerados entes pasivos que reciben de sus docentes un conocimiento universal e incuestionable.
- Teoría Técnica: se basa en las aplicaciones del conductismo de Skinner a la educación. Mantiene las mismas concepciones sobre el aprendizaje y el conocimiento que la teoría tradicional, pero en lugar de privilegiar al contenido, esta se centra en los objetivos. Se caracteriza por buscar un método estandarizado que permita alcanzar la máxima cantidad de objetivos posibles y por una evaluación de carácter cuantitativa. El papel del docente es seleccionar y/o establecer los objetivos a ser alcanzados por el estudiante. Este último sigue siendo concebido como un ente pasivo.
- Teoría Activa: se basa en las ideas de Rousseau y Dewey. Se caracteriza por una concepción práctica del conocimiento, por lo que se privilegia la actividad. El papel del docente es seleccionar las actividades que llevarán a un aprendizaje por descubrimiento. Al estudiante se le concibe como un ente activo.
- Teoría Constructiva: se basa en ideas piagetianas. Se caracteriza por centrarse en un aprendizaje significativo para las y los discentes, por lo que se privilegia al aprendizaje por descubrimiento. El papel del docente es seleccionar situaciones que generen ese tipo de aprendizaje. El estudiante es visto como un agente activo.
- Teoría Crítica: tiene sus raíces en las obras de Marx y Freire. Se concibe que el aprendizaje es el resultado del descubrimiento guiado. Se tienen en cuenta los elementos políticos, sociales e ideológicos que inciden en las instituciones educativas. El rol del docente es seleccionar situaciones críticas para generar el aprendizaje de sus estudiantes. Estos últimos son concebidos como activos y críticos.

Asimismo, Marrero (1988) señala que las teorías del nivel atribucional son:

- Teoría dependiente (síntesis de teoría tradicional): el docente es el protagonista del proceso educativo. Su rol consiste en establecer un ritmo homogéneo de aprendizaje y el estudiantado es un ente pasivo que debe repetir la lección de su docente.
- Teoría productiva (síntesis de teoría técnica): se enfoca en alcanzar los objetivos señalados en el currículum. Se busca el método más eficaz para generar aprendizaje. La evaluación es vista como un proceso de control de calidad de los aprendizajes.
- Teoría expresiva (síntesis de teoría activa): se enfoca en la actividad. Se considera que el aprendizaje se produce a partir de la constante elaboración de actividades por el estudiantado, aunque no toma en cuenta elementos de construcción/interpretación del conocimiento y solo se enfoca en los resultados de las actividades.
- Teoría interpretativa (síntesis de teoría constructiva): se centra en el estudiantado, tomando en cuenta sus necesidades y capacidades. La comunicación es un elemento vital en la práctica docente y se privilegia el proceso de construcción de conocimiento sobre los resultados de actividades.
- Teoría emancipatoria (síntesis de teoría crítica): considera que la educación se relaciona con procesos sociales y políticos, donde circulan y se legitiman ciertas visiones hegemónicas de la realidad. Se preocupa por la relación de los contenidos, las prácticas docentes y el marco político-social en el que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en pos de problematizar la realidad para contribuir a la transformación social.

Estudios que han explorado las TI de docentes universitarios mexicanos de distintas carreras donde se ha encontrado que las teorías interpretativa y expresiva predominan en el pensamiento del profesorado de ES (Bausela-Herreras, 2008; García-Yáñez et al., 2020; Loo-Morales & Olmos-Roa, 2003; Martínez-Licono et al., 2014).

## Método

La presente investigación fue de corte cuantitativo con un alcance descriptivo y usó una muestra no probabilística por oportunidad (Coolican, 2005).

La muestra se conformó por 20 docentes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Occidente, Unidad Regional Culiacán, Sinaloa, México. La media de edad de la muestra es de 44.35 años ( $DE=11.42$ ,  $Min=27$ ,  $Max=65$ ). El 70% de la muestra son mujeres y 30% hombre. Respecto al grado de estudios el 20% de la muestra tiene grado de licenciatura, 40% maestría y 40% doctorado. La media de años de experiencia docente es de 16.8 ( $DE=11.5$ ,  $Min=4$ ,  $Max=46$ ).

Para explorar las TI sobre la enseñanza del profesorado se utilizó el Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza del Profesorado (CTIP-INI) propuesto por Marrero (1988) el cual explora las cinco TI descritas anteriormente. Este es un instrumento de autoinforme en escala tipo Likert que va de 0 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo) que consta de 33 ítems. Este ha mostrado un nivel de confiabilidad aceptable ( $\alpha=0.82$ ) en docentes universitarios mexicanos (Martínez-Licona et al., 2014).

Tras la aplicación del CTIP-INI, los datos fueron vaciados en el *software* SPSS 25 para su posterior análisis. Previo al análisis de datos se calcularon los niveles de tipicidad de cada una de las TI, el cual es el resultado de la sumatoria de los ítems de cada teoría dividido entre la cantidad de ítems, de esta forma se obtiene una puntuación que oscila de 0 a 7 donde 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 (Marrero, 1988).

Con la finalidad de establecer qué TI es la que tiene mayor presencia en el pensamiento del profesorado, y considerando que no se cumplían los criterios para realizar pruebas paramétricas (Coolican, 2005), se realizó la prueba Friedman, usando el coeficiente  $W$  de Kendall para tamaño de efecto (Tomczak & Tomczak, 2014) y el método de Holms para las pruebas *post-hoc* (Pereira et al., 2015). Para la realización de estas pruebas fue utilizado el *software* JAPS 16.3.

## Resultados

Los resultados descriptivos indican las teorías expresiva (6.05) e interpretativa (5.42) tienen una tipicidad alta, mientras que las teorías productiva (4.21), emancipatoria (3.92) y dependiente (3.58) tiene una tipicidad media. Los resultados de la prueba Friedman indican una diferencia estadísticamente significativa con un tamaño de efecto fuerte ( $\eta^2=48.338$ ,  $g=4$ ,  $p=2.095e-9$ ,  $W=0.579$ ). Esto podría indicar que la teoría que la TI dominante en el pensamiento del profesorado es la teoría expresiva, sin embargo, esto puede ser matizado a partir de los resultados de las pruebas *post-hoc*.

Los resultados de las comparaciones *post-hoc* indicaron que existen diferencias estadísticamente significativas entre la teoría expresiva y las teorías dependiente ( $t=5.365$ ,  $p=8.456e-6$ ), productiva ( $t=4.52$ ,  $p=1.785e-4$ ) y emancipatoria ( $t=5.116$ ,  $p=2.044e-5$ ). Mientras no mostró diferencias estadísticamente significativas con la teoría interpretativa ( $t=1.639$ ,  $p=0.421$ ).

De forma similar, la teoría interpretativa mostró diferencias estadísticamente significativas con las teorías dependiente ( $t=3.726$ ,  $p=0.003$ ), productiva ( $t=2.881$ ,  $p=0.026$ ) y emancipatoria ( $t=3.477$ ,  $p=0.005$ ).

Por su parte, las teorías dependiente, productiva y emancipatoria no mostraron diferencias estadísticamente significativas ( $p>0.05$ ) entre ellas. Lo que indicaría que se encuentran al mismo nivel dentro del pensamiento del profesorado que conformó la muestra.

En conjunto estos resultados podrían indicar que las teorías expresiva e interpretativa, no solo tienen el mismo nivel de tipicidad dentro del pensamiento del profesorado, sino que no hay un predominio de una sobre otra, por lo que ambas constituyen la visión dominante sobre la enseñanza y orientan la práctica docente. Es importante decir que Marrero (1988) señala que más de una TI puede conformar la visión dominante sobre la enseñanza en el pensamiento del profesorado, y que esto no es contradictorio, ya que cada teoría serviría para responder a situaciones específicas del proceso de enseñanza.

Por su parte, el hecho de que no existan diferencias estadísticamente significativas entre las teorías dependiente, productiva y emancipatoria indicaría que estas tienen el mismo peso en la manera en que el profesorado concibe la enseñanza. Por otro lado, que estas tres TI presenten diferencias estadísticamente significativas con las teorías expresiva e interpretativa, podría indicar que la presencia de las primeras tres teorías no tiene el mismo peso que las dos últimas en la concepción sobre la enseñanza del profesorado que conforma la muestra. Si bien esto no indica que no tengan presencia, ya que presentan una tipicidad media a nivel descriptivo, indicaría que dicha presencia es significativamente menor que las dos teorías que presentan tipicidad alta.

## Conclusiones

Los resultados del presente estudio coinciden en cierta medida con los resultados de otros estudios donde se ha encontrado que la concepción sobre la enseñanza en el pensamiento del profesorado universitario en México oscila entre las TI expresiva e interpretativa (Bausela-Herreras, 2008; García-Yáñez et al., 2020; Loo-Morales & Olmos-Roa, 2003; Martínez-Licon et al., 2014). Esta oscilación observada de un estudio a otro, podría ser explicada considerando los resultados aquí presentados, ya que tal cambio podría deberse a que las teorías expresiva e interpretativa tienen un nivel estadísticamente similar en el pensamiento del profesorado de dichos estudios y que, al no realizar análisis *post-hoc*, este efecto fue enmascarado.

Otro aspecto a destacar de los resultados del presente estudio es que las TI expresiva e interpretativa no presentan diferencias estadísticamente significativas entre ellas, pero sí lo hacen con las teorías productiva, dependiente y emancipatoria. A su vez, estas últimas tres TI no presentan diferencias estadísticamente significativas entre ellas. Esto podría indicar que las TI que predominan en la concepción sobre la enseñanza en el pensamiento del profesorado son la



expresiva y la interpretativa, mientras que las teorías productiva, dependiente y emancipatoria tienen menor injerencia en dicha concepción y, por ende, en la práctica docente.

Considerando las TI predominantes en el pensamiento del profesorado que conformó la muestra del presente estudio se podría delinear que su concepción sobre la enseñanza se basa en la idea de que sus estudiantes son entes activos. Además, consideran que el aprendizaje se logra a través de las actividades constantes, pero también toman en consideración el proceso de construcción e interpretación del conocimiento, y no solo el producto de la actividad.

El hecho de que la TI emancipatoria tenga menor injerencia en la manera en que el profesorado universitario concibe la enseñanza es sumamente relevante en el contexto de las reformas que está atravesando actualmente la educación superior en México. Esto debido a que la política educativa que se está poniendo en marcha guarda estrecha relación con la pedagogía social y crítica, donde se pueden mencionar a autores como Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren (Villarruel-Fuentes & Villarruel-López, 2023). En ese sentido, se puede destacar que la TI emancipatoria es la síntesis de la teoría pedagógica crítica que parte de las ideas de Freire sobre el rol político y social que representa la educación en pos de la transformación social (Marrero, 1988).

Considerando lo anterior, y teniendo en cuenta que dentro de los pilares de la LGES se alude a los principios, fundamentos y derechos relativos a la enseñanza (Sánchez-Lissen & Sianes-Bautista, 2021), sumado a que esta ley reconoce el rol que cumple el profesorado como agente de transformación social (Didriksson, 2021), se vuelve imperativo el explorar con mayor ahínco las TI sobre la enseñanza del profesorado universitario. Esto debido a que la baja injerencia de la TI emancipatoria podría convertirse en una barrera para una reforma educativa que toma de base las ideas que propone dicha perspectiva pedagógica en pos de la universalización de la ES.

## Referencias

- Aguirre-Quezada, J. P. (2019). Obligatoriedad, gratuidad y universalización de la educación superior en México. Debate actual. *Temas de la agenda*, (14), 1-5. <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/4683>
- Bausela-Herrerías, E. (2008). Teorías implícitas de la enseñanza: Estudio comparativo entre una muestra de docentes de la Facultad de Psicología y docentes de otras instituciones. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 4-12. <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/32/01.pdf>
- 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>
- Caregnato, C. E., Santin, D. M., Del Valle, D., & Didriksson, A. (2020). Educación superior y universidad en América Latina: perspectivas temáticas para debates e investigaciones. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 101(259), 670-690. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i259.4610>



- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. Manual Moderno.
- Díaz-Barriga, A. (2021). Políticas curriculares y de evaluación en México, proyectos de los organismos internacionales y cambios en la práctica docente. *Currículo sem Fronteiras*, 21(3), 1001-1027. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.2>
- Didriksson, A. (2020). *La reforma en la educación superior en México: pasar del debate a la acción*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6185/1.pdf>
- Didriksson, A. (2021). Reforma de la educación superior en México: pasar del debate a la acción. *Estudios Críticos del Desarrollo*, XI(20), 107-152. <https://estudiosdeldesarrollo.mx/estudioscriticosdeldesarrollo/wp-content/uploads/2022/04/ECD20-2.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>
- Loo-Morales, I., & Olmos-Roa, A. (2003). Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 11(2), 63-69. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-969062?src=similardocs>
- Marrero, J. (1988). *Teorías Implícitas y Planificación del Profesor* [Tesis Doctoral Inédita]. Universidad de la Laguna.
- 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. (2018). De la racionalidad (neo)conservadora del currículum a una política curricular democrática y de la vida en común. En R. Vázquez-Recio (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 157-190). Morata.
- Marrero, J. (2020a, 26 de octubre-27 de noviembre). *De las teorías implícitas al conocimiento práctico docente en tiempos inciertos* [Conferencia]. 3er Coloquio Nacional y 1º Internacional de Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades, Culiacán, Sinaloa, México. <https://www.facebook.com/100057553583924/videos/2853468524872732/>
- Marrero, J. (2020b). *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>

- Marúm-Espinosa, E., & Rodríguez-Armenta, C. E. (2020). Los efectos en las políticas del gobierno de la Cuarta Transformación en la educación superior en México. *Universidades*, 71(86), 89-106. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.408>
- 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*, 7(1), 29-39. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4960709>
- Pereira, D. G., Afonso, A., & Medeiros, F. M. (2015). Overview of Friedman's test and post-hoc analysis. *Communications in Statistics-Simulation and Computation*, 44(10), 2636-2653. <https://doi.org/10.1080/03610918.2014.931971>
- 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. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Visor.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 33-66). Visor.
- Sánchez-Lissen, E., & Sianes-Bautista, A. (2021). Ley General de Educación Superior de México. Calidad, inclusión social, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza superior: criterios que sostienen una ley. *Revista Española de Educación Comparada*, (39), 286-299. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.30964>
- Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect sizes estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19-25. [https://wbc.poznan.pl/Content/325867/PDF/5\\_Trends\\_Vol21\\_2014\\_%20no1\\_20.pdf](https://wbc.poznan.pl/Content/325867/PDF/5_Trends_Vol21_2014_%20no1_20.pdf)
- Vilanova, S. L., Mateos-Sanz, M. M., & García, M. B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53-75. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299124244003.pdf>
- Villarruel-Fuentes, M., & Villarruel-López, M. L. (2023). La educación superior y la nueva escuela mexicana: sus desafíos y posibilidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1088-1100. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.320>