



**Título de la obra**

Incomprensibles

**Autor:** Andrea López O.

**Año:** 2019

# Relación de las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza con compromiso escolar estudiantil y clima motivacional de clase en educación superior\*

Relation between Teachers' Implicit Theories on Teaching, Student Engagement, and Classroom Motivational Climate in Higher Education

Relação entre as teorias implícitas dos professores sobre o ensino com compromisso escolar dos estudantes e clima motivacional da sala de aula em educação superior

Edwin Ricardo Bravo-Verdugo\*\* 

Blanca de la Luz Fernández-Heredia\*\*\* 

David Moreno-Candil\*\*\*\* 

Adriana Marcela Meza-Calleja\*\*\*\*\* 

Ricardo Barrios-Campos\*\*\*\*\* 

Rafael Izcóatl Xelhuantzi-Santillán\*\*\*\*\* 

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2023  
Fecha de aprobación: 17 de septiembre de 2024  
Fecha de publicación: 01 de enero de 2025

- \* Este trabajo es el resultado de investigación del proyecto titulado *Relación del pensamiento docente con la vinculación escolar de estudiantes universitarios*, realizado en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- \*\* Maestría en Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México. Profesor Invitado, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México. 2019715c@umich.mx
- \*\*\* Doctorado en Psicología del Desarrollo, Aprendizaje y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Directora, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México. blanca.fernandez.heredia@umich.mx
- \*\*\*\* Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Profesor Investigador de Tiempo Completo, Universidad Autónoma de Occidente, Culiacán, México. david.moreno@uadeo.mx
- \*\*\*\*\* Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México. Jefa de la División de Estudios de Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México. adriana.meza@umich.mx
- \*\*\*\*\* Maestría en Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. Director de Innovación Educativa, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. ricardo.barrios@uaslp.mx
- \*\*\*\*\* Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Profesor Tiempo Completo, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México. ixelhuantzi@g.upn.mx

## Para citar este artículo

Bravo-Verdugo, E. R., Fernández-Heredia, B. de la L., Moreno-Candil, D., Meza-Calleja, A. M., Barrios-Campos, R., Xelhuanzi-Santillán, R. I. (2025). Relación de las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza con compromiso escolar estudiantil y clima motivacional de clase en educación superior. *Pedagogía y Saberes*, (62), 75–90. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20245>

## Resumen

México se encuentra en un periodo de reforma educativa, la cual pretende universalizar la educación superior reconociéndola como un bien público y un derecho. De este modo, se establece la Ley General de Educación Superior, que busca garantizar que la educación superior sea laica, pública, gratuita, inclusiva y universal. Para ello, se reconoce al profesorado como un elemento clave; sin embargo, se enfrenta el desafío de modificar las prácticas docentes, lo cual requiere conocer el pensamiento docente. El concepto de teorías implícitas resulta esencial para este análisis, ya que estas orientan la práctica. A su vez, la práctica docente establece climas de aprendizaje que impactan en el compromiso escolar del estudiantado. El objetivo de este estudio fue explorar la relación entre las teorías implícitas, el clima motivacional de clase y el compromiso escolar. Se usó un diseño no experimental de alcance correlacional, con una muestra compuesta por docentes y estudiantes de una universidad pública mexicana. Los resultados mostraron que el pensamiento docente se conformó de ideas posmodernas, emancipatorias y tecnicistas. No se encontró una correlación entre el clima motivacional de clase y el compromiso escolar. Sin embargo, se vislumbró una relación entre la teoría implícita dominante de distintos docentes y la evaluación del clima de aprendizaje realizada por sus estudiantes. Los docentes con una teoría implícita emancipatoria fueron mejor evaluados que aquellos con una teoría posmoderna. Estos resultados aportan evidencia de la relevancia de la perspectiva pedagógica que orienta las reformas educativas actuales en México.

## Palabras clave

teorías implícitas; clima motivacional de clase; compromiso escolar; educación superior

---

## Abstract

Mexico is undergoing an educational reform to universalize higher education, recognizing it as a public good and a fundamental right. As part of this effort, the General Law on Higher Education was established to ensure that higher education is secular, public, free, inclusive, and universal. Central to achieving these objectives is recognizing educators as key agents of change. However, this process poses the challenge of transforming teaching practices, which needs a deeper understanding of teachers' thought processes. The concept of implicit theories is essential for this analysis, as these beliefs guide educational practices. In turn, these practices shape learning environments that significantly influence students' academic engagement. This study explores the relationship between implicit theories, classroom motivational climate, and student engagement. A non-experimental, correlational research design was employed, involving a sample of educators and students from a Mexican public university. The findings indicated that teachers' thought processes were characterized by postmodern, emancipatory, and technicist ideas. While no significant correlation was found between classroom motivational climate and student engagement, a relationship was observed between the dominant implicit theory of educators and students' evaluations of the learning climate. Educators with emancipatory implicit theories received more favorable evaluations compared to those with postmodern perspectives. These findings provide valuable evidence of the importance of pedagogical perspectives in shaping the current educational reforms in Mexico.

## Keywords

implicit theories; classroom motivational climate; student engagement; higher education

---

## Resumo

---

O México está passando por um período de reforma educativa, que visa universalizar o ensino superior, reconhecendo-o como um bem público e um direito. Nesse sentido, foi criada a Lei Geral do Ensino Superior, que tem como objetivo tornar o ensino superior laico, público, gratuito, inclusivo e universal. Para isso, reconhece-se o corpo docente como um elemento-chave; porém, enfrenta a dificuldade de mudar as práticas de ensino. Conhecer o pensamento dos professores é necessário para tal transformação. O conceito de teorias implícitas é essencial para estudar esse pensamento, pois orienta as práticas docentes. Por sua vez, as práticas docentes estabelecem climas de aprendizagem que impactam o compromisso acadêmico dos alunos. O objetivo deste estudo foi explorar a relação entre as teorias implícitas, o clima motivacional da sala de aula e o compromisso escolar. Foi utilizado um projeto não experimental de escopo correlacional, com uma amostra de professores e estudantes de uma universidade pública mexicana. Os resultados mostraram que o pensamento docente era composto por ideias pós-modernas, emancipatórias e tecnicistas. Não foi encontrada correlação entre o clima motivacional da sala de aula e o compromisso escolar. No entanto, observou-se uma relação entre a teoria implícita dominante dos diferentes professores e a avaliação do clima de aprendizagem por parte dos alunos. Os professores com uma teoria implícita emancipatória foram melhor avaliados do que os professores com abordagem pós-moderna. Esses resultados fornecem evidências da relevância da perspectiva pedagógica que orienta as reformas atuais educacionais no México.

### Palavras-chave

teorias implícitas; clima motivacional da sala de aula; compromisso escolar; ensino superior

## Introducción

Actualmente México se encuentra en un proceso de transformación educativa. Para ello se realizó una reforma al artículo 3° constitucional, el cual se refiere al tema de la educación en México, donde se plantea que todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN) tengan un carácter obligatorio, inclusivo, público, gratuito, laico y universal, y a través de esta reforma se pone en marcha el proyecto denominado *Nueva Escuela Mexicana* (NEM), que tiene como objetivo extender la cobertura y la calidad del SEN, además de aumentar los niveles de instrucción de la población (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019a, 2019b). En ese sentido, la NEM busca servir como un mecanismo que coadyuve a la mejora social y de la calidad de vida de las personas (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). Algo que se puede destacar de esta reforma, es que abarca a la educación superior (ES), reconociéndola como un bien público y un derecho humano (Marúm Espinosa y Rodríguez Armenta, 2020).

Con el fin de alcanzar los objetivos de la NEM para la ES, se propuso la *Ley General de Educación Superior* (LGES), esta ley aspira a que dicho nivel educativo sea universal, público, gratuito, inclusivo y laico (Marúm Espinosa y Rodríguez Armenta, 2020). Para ello, la LGES se basa en tres pilares, el primero de ellos refiere a los lineamientos concernientes a la autonomía de las instituciones de educación superior (IES), el segundo toma en consideración los principios, fundamentos y derechos relativos a la actividad docente, y el tercero alude a las formas de financiamiento de la ES por parte del Estado (Sánchez Lissen y Sianes Bautista, 2021).

En ese tenor, se puede mencionar que se ha presentado cierta discusión sobre la necesidad de que el Estado genere programas de acción afirmativa que aseguren el acceso, inclusión, permanencia y egreso de las y los estudiantes en ES (Didriksson, 2020). Si bien, es necesario analizar las acciones que debe realizar el Estado para asegurar la obligatoriedad de la ES, no se puede dejar de lado el rol de las IES y sus agentes para este mismo objetivo. Lo anterior, debido a que la LGES enfatiza el respeto a la autonomía de las IES para establecer sus mecanismos de ingreso y egreso, así como también sus procesos de formación docente (Marúm Espinosa y Rodríguez Armenta, 2020). Sumado a lo anterior, la LGES considera que el profesorado juega un papel clave en la transformación social (Didriksson, 2021).

En ese sentido, se puede mencionar que, entre las principales barreras que enfrenta la implementación de la NEM, se encuentran la formación y práctica docente, debido a que las y los docentes se encuentran supeditados a modelos educativos por competencias profesionales (Villarruel Fuentes y Villarruel López, 2023). De acuerdo con lo anterior, se debe señalar que la práctica docente no es algo que cambie de manera abrupta (Díaz-Barriga, 2021), sino que requiere un proceso de formación donde el profesorado teorice su práctica a través de la reflexión de su praxis, la cual implica tanto la práctica como el pensamiento docente (Marrero, 2020a, 2020b).

## Marco teórico conceptual

El pensamiento docente se refiere a los elementos a través de los cuales se conforma el marco de referencia para plantear cómo se interpreta y se lleva a cabo el quehacer cotidiano del profesorado, es decir,

que orienta la práctica docente; el estudio del pensamiento docente es de suma relevancia en contextos de reformas educativas (Martínez Licona *et al.*, 2014). La relevancia del pensamiento docente ante las reformas educativas radica en que es a través de sus conocimientos, experiencias, ideologías y creencias que el profesorado significa, interpreta y reinterpreta los proyectos o modelos educativos para ponerlos en acción (Marrero, 2010).

El estudio del pensamiento del profesorado se ha realizado a través de una diversidad de conceptos como pensamiento epistemológico, representaciones de aprendizaje, conocimiento práctico, conocimiento didáctico, teorías implícitas, entre otros (Martínez Licona *et al.*, 2014). Sin embargo, el concepto de teorías implícitas (TI) ha tenido un gran auge en España y Latinoamérica (Ojeda Guamán y Cabrera Tenecela, 2021), esto debido a que enfoca el estudio del pensamiento docente desde una doble estructura, la cual examina tanto los elementos cognitivos individuales como los sociales (Beltrán López, 2019).

Las TI pueden definirse como una serie de “construcciones personales realizadas a partir de experiencias que en su mayor parte son sociales y culturales” (Rodrigo *et al.*, 1993, p. 50) sobre un objeto particular de la realidad social. Estas 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 un conjunto de experiencias personales enmarcadas en situaciones sociales y culturales determinadas, que cumplen una función explicativa y orientadora de la conducta y la realidad social. La doble estructura antes mencionada se divide en el nivel representacional o síntesis de conocimientos, que refiere a todas las teorías elaboradas socialmente, y el nivel atribucional o síntesis de creencias, que remite a teorías elaboradas a partir de la interpretación de la síntesis de conocimientos, a través de las experiencias de las personas en contextos sociales específicos (Rodrigo *et al.*, 1993).

Para el estudio del pensamiento docente, las TI pueden ser definidas 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). Lo que puede entenderse como que las TI son un conjunto de representaciones sobre el proceso educativo que orientan el pensamiento y práctica docente. Dentro del campo educativo, Marrero (1988) señala que la síntesis de conocimientos presenta cinco teorías pedagógicas: tradicional, técnica, activa,

constructiva y crítica. Por su parte, las teorías que se presentan en la síntesis de creencias son: dependiente (síntesis de tradicional), productiva (síntesis de técnica), expresiva (síntesis de activa), interpretativa (síntesis de constructiva) y emancipatoria (síntesis de crítica). Cada una de las teorías presentes en el nivel atribucional se relacionan con prácticas docentes distintas.

En México se han realizado estudios que han explorado las TI de docentes universitarios de diversas carreras en distintas IES. Los resultados de dichos estudios muestran que las teorías expresiva e interpretativa son las que suelen caracterizar el pensamiento docente en ES (Bausela Herreras, 2008; García Yáñez *et al.*, 2020; Loo Morales y Olmos Roa, 2003; Martínez Licona *et al.*, 2014).

Algunos estudios han mostrado cierto efecto de las TI del profesorado, y por ende de su práctica, sobre sus estudiantes. Un ejemplo es el estudio realizado por López-Íñiguez y Pozo (2014), quienes estudiaron el efecto de las TI del profesorado de música sobre sus estudiantes, y encontraron que estudiantes con docentes de carácter directivo presentan una orientación de aprendizaje centrada en la memorización y la repetición, mientras estudiantes de docentes de carácter constructivista presentan una visión del aprendizaje como el resultado de una construcción a partir de distintas fuentes de información. De forma similar, otros estudios han encontrado que la TI del profesorado afecta la motivación y el logro académico (Castro Carrasco *et al.*, 2012).

Dado que las TI orientan la práctica docente (Martínez Licona *et al.*, 2014), se puede resaltar que esta última configura ciertos climas motivacionales de clase (CMC) percibidos por el estudiantado (Leal-Soto *et al.*, 2014). A su vez, el CMC generado por la práctica docente tiene efectos sobre el compromiso escolar (CE) del estudiantado (Pedler *et al.*, 2020), lo que implica que existe una relación entre la percepción del CMC y el CE de las y los estudiantes (Lekwa *et al.*, 2019).

El CMC se puede entender como una serie de actitudes, respuestas emocionales y percepciones del estudiantado sobre la relación con sus docentes y la práctica pedagógica que realizan. Dependiendo de la práctica docente se pueden establecer distintas orientaciones motivacionales: clima orientado al aprendizaje (CMC-A), orientado al logro y de evitación. El CMC-A se caracteriza por una práctica docente que promueve la habilidad y dominio de habilidades de aprendizaje en sus estudiantes (Leal-Soto *et al.*, 2014). En relación con este tipo de climas, se ha encontrado que CMC que promueven la autonomía

de aprendizaje y atienden las necesidades del estudiantado generan un mayor CE (Rigo, 2020). De forma similar, se ha encontrado que ambientes de aprendizaje complejos terminan generando un mayor CE en las y los estudiantes (Shernoff *et al.*, 2014).

Lo anterior es de suma importancia debido a que el CE suele estar relacionado con la permanencia y deserción educativa (Miranda-Zapata *et al.*, 2021), el rendimiento académico, el aprendizaje, los niveles de desinterés, alienación educativa (Fredricks *et al.*, 2016), emociones positivas y la motivación (Vasalampi *et al.*, 2021). Además, el CE es de suma importancia como variable predictora del rendimiento académico y la asistencia en contextos socialmente marginados, por lo que es necesario estudiarlo considerando distintas características del estudiantado (Miranda-Zapata *et al.*, 2018).

Sumado a lo anterior, las características institucionales y la práctica docente tienen efectos directos en el nivel de CE del estudiantado (Tarabini *et al.*, 2019). Muestra de lo anterior, son estudios en los que se ha encontrado que, cuando el profesorado despliega prácticas pedagógicas de carácter dialógico, el nivel de CE de sus estudiantes es mayor (Vasalampi *et al.*, 2021).

Al observar que las TI orientan la práctica docente, y esta última genera cierto tipo de CMC, el cual afecta el CE del estudiantado, se vuelve pertinente el estudio de la relación entre dichas variables. En el sentido de explorar el efecto de las TI sobre el CMC, y la relación de este último con el CE. Además, se retoma la relevancia de estudiar el CE en distintos sectores poblacionales, por lo que se propone explorar lo antes descrito examinando variables como situación laboral, tipo de estudiante (*e. g.*, de primera generación) y nivel socioeconómico, las cuales pueden caracterizar si una o un estudiante califica como tradicional o no (Sánchez Gelabert y Elias Andreu, 2017).

## Metodología

Esta investigación empleó un diseño cuantitativo no experimental de corte transversal y con alcance correlacional. Se usaron muestreos no probabilísticos por conveniencia (Coolican, 2005). Participaron docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). En ambos casos se indicó que su participación era voluntaria y anónima, además que la información recolectada solo sería usada con fines académicos y de investigación.

En el caso de la muestra de docentes, se contó con la colaboración de ocho personas. Donde dos son hombres y seis, mujeres, con una edad promedio de

49,2 años de edad (DE = 6,3, Min = 39, Max = 57). Con una media de 20,7 años de experiencia docente en nivel superior (DE = 4,9, Min = 14, Max = 28). Sobre los grados en los que han impartido clases, toda la muestra ha impartido clases a nivel licenciatura, siete en maestría y dos en doctorado. Además, cuatro docentes reportan haber impartido clases en un nivel educativo distinto al superior.

Sobre la muestra de estudiantes, se contó con la participación de 220 estudiantes de nivel licenciatura, de los cuales el 25,5 % son hombres, el 72,7 % mujeres y el 1,9 % prefirió no decirlo. Con una media de 20,06 años de edad (DE = 3,6, Min = 17, Max = 65). El 62,3 % del turno matutino y 37,7 % del vespertino. El 70,5 % cursaba el segundo semestre, el 22,3 % el sexto semestre y el 7,3 % el cuarto semestre. La media de la calificación promedio reportada por el estudiantado fue de 8,3 (DE = 0,8, Min = 6, Max = 10) en una escala de 0 a 10, donde 6 es la calificación mínima aprobatoria. El 28,4 % de la muestra reportó que trabajaba en el momento de la recolección de los datos. Usando datos sociodemográficos de vivienda y acceso a servicios, se calculó el índice alternativo simple para medir el nivel socioeconómico (Díaz-Acosta *et al.*, 2015). Se encontró que el 24,2 % del estudiantado participante es clase baja, el 30,7 % clase media y el 45,1 % clase alta. En cuanto al nivel de estudios de la madre, el 34,1 % de la muestra reportó que cuenta con estudios de educación superior (*e. g.*, licenciatura, maestría, doctorado y especialidad) y en el caso del padre, fue el 33 %. A partir del nivel de estudios de sus progenitores, se pudo establecer que el 52,2 % de la muestra puede considerarse estudiantes de primera generación (Sánchez Gelabert y Elias Andreu, 2017).

## Instrumentos

Para la recolección de información se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza (CTIP), propuesto originalmente por Marrero (1988). Para este estudio se utilizó una versión adaptada a población mexicana de docentes universitarios, la cual 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 Tecnista ( $\omega = 0,89$ ), Teoría Emancipatoria ( $\omega = 0,85$ ), Teoría Dependiente ( $\omega = 0,84$ ) y Teoría Posmoderna ( $\omega = 0,8$ ), cada uno presenta niveles de confiabilidad aceptables (Bravo Verdugo, 2023). Los factores se pueden definir, *grosso modo*, de la siguiente manera:

- » Teoría Posmoderna. Propone que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción y reconstrucción. Sin embargo, esta abarca desde un constructivismo situacional hasta un relativismo extremo, es decir, considera que la construcción es de carácter situado, pero también retoma aspectos subjetivos e internos del individuo para realizar dicha construcción. Esta amplitud en la concepción de la construcción es lo que diferencia a esta teoría de otras teorías, como el constructivismo (Pozo *et al.*, 2006). Además, el pensamiento posmoderno en educación tiende a una visión pesimista, donde las cualidades de la persona y el entorno no son modificables (Freire, 2016a, 2016b; McLaren, 2008).
- » Teoría Tecnista. Es la síntesis de las teorías pedagógicas tradicional y técnica. Esta visión se caracteriza por darle un papel central a métodos de enseñanza *válidos* o *estandarizados* que cumplan con su objetivo sin importar la situación y los contenidos. Sobre estos últimos, el estudiantado debe reproducirlos de manera fiel, por lo que la educación adquiere un carácter descontextualizado y universal. El rol docente es seleccionar el método de enseñanza *más eficiente* para la consecución del objetivo (Rincón, 2019; Saviani, 1984). El objetivo de este tipo de pedagogía es producir individuos con las competencias necesarias para el mercado laboral (Marques, 2012).
- » Teoría Dependiente. Esta teoría reproduce los hallazgos de Marrero (1988), es la síntesis de la teoría tradicional. En esta se considera al profesorado como el centro del proceso educativo y su rol es dirigir la enseñanza, imponiendo un ritmo de aprendizaje homogéneo a sus estudiantes. El estudiantado es concebido como un ente pasivo sin la capacidad de aprender por su cuenta, por lo que siempre requiere de una o un docente que le enseñe. Además, se cree que la escuela es una institución ajena a los problemas sociales y políticos, por lo que se piensa que estos no le afectan. El proceso de enseñanza depende en su totalidad de los contenidos y de la o el docente.
- » Teoría Emancipatoria. De forma similar a la anterior, esta coincide con los resultados de Marrero (1988), pero esta es la síntesis de la teoría crítica. Esta se caracteriza

por concebir a la educación como un acto político, por lo que se tiene en cuenta la relación del contexto histórico-político con los contenidos y las prácticas docentes que tienen lugar en el proceso educativo. El estudiantado es visto como un ente activo. Su objetivo es que las personas desarrollen una conciencia crítica que les permite releer y transformar la realidad que les rodea (Freire, 2016a, 2016b; Marrero, 1988).

- Utrecht Work Engagement Scale versión estudiantil (UWES-S). Esta es una escala que explora el nivel de compromiso escolar en el estudiantado.<sup>1</sup> Su adaptación a población de estudiantes universitarios mexicanos muestra un nivel de consistencia interna general aceptable ( $\alpha = 0,889$ ). Consta de 15 ítems en escala tipo Likert a ocho puntos (0 = Nunca a 7 = Siempre), evalúa el compromiso escolar a través de un modelo que consta de tres factores: vigor ( $\alpha = 0,834$ ), dedicación ( $\alpha = 0,78$ ) y absorción ( $\alpha = 0,751$ ), cada uno de los cuales tiene niveles de consistencia interna aceptables (de la Cruz Pérez *et al.*, 2017).
- Cuestionario sobre Clima Motivacional de Clase (CMCQ). Consta de 32 reactivos, que se refieren a las prácticas docentes que establecen un CMC-A, este es un instrumento unifactorial, usa una escala de tipo Likert de seis puntos que va de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo” (Alonso-Tapia y Fernández-Heredia, 2008; Alonso-Tapia *et al.*, 2020). Posee un nivel de consistencia interna aceptable general ( $\alpha = 0,92$ ) en estudiantes universitarios mexicanos (Fernández-Heredia y Jiménez-Ríos, 2013).

## Procedimiento

Primero se abordó al profesorado de forma individual para invitarlos a participar en el estudio. En caso de que la o el docente aceptara participar, se le aplicaba un instrumento que incluía el consentimiento informado, un cuestionario de datos sociodemográficos y el CTIP.

1 Si bien existe una controversia en torno al uso del término “compromiso”, debido a que se considera que este no refleja lo mismo que el vocablo “*engagement*” (de la Cruz Pérez *et al.*, 2017), esta es una discusión que excede al objetivo de este artículo. En esta investigación se opta por el uso de la palabra “compromiso”, ya que es una traducción común, tanto en el lenguaje cotidiano como en la literatura académica, del concepto en cuestión.

Posteriormente, se aplicaron los cuestionarios UWES-S y CMCQ a uno de los grupos de licenciatura a los que les estuvieran impartiendo clases. En el caso de cinco de los y las docentes, las aplicaciones pudieron ser realizadas en el aula de cada grupo, durante el horario de clase del o la docente en cuestión y con el investigador responsable presente. En el caso de una docente, se accedió a uno de sus grupos gracias a la colaboración de un profesor ajeno al proyecto de investigación, quien cedió tiempo en su clase para la aplicación de dichos instrumentos. En el caso de otras dos docentes participantes, se usó un formulario de *Google Forms* para realizar la aplicación de los instrumentos a sus estudiantes. El formato utilizado durante la recolección de datos con el estudiantado se compuso, tanto en el formato físico como en el virtual, del asentimiento informado, un cuestionario que recopilaba datos sociodemográficos, el UWES-S y el CMCQ, en ese respectivo orden.

Una vez aplicados los cuestionarios, tanto a docentes como estudiantes, se procedió a vaciarlos en el programa de análisis estadístico SPSS v. 25.

## Estrategia de análisis de datos

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, propuesto por Marrero (1988), es el resultado de la sumatoria de los ítems que componen cada TI, dividido por la cantidad de sus ítems. De esta forma se obtiene un valor que oscila entre 0 y 7, donde se considera que los niveles de tipicidad son: baja (igual o menor a 2,99), media (entre 3 y 4,9) y alta (igual o mayor a 5).

En el caso del CMCQ y el UWES-S se calculó un índice total para cada uno, y en el caso específico del UWES-S también de cada factor, que era el resultado de la sumatoria de los ítems dividido sobre la puntuación máxima de cada instrumento o factor. De esta forma se obtuvo una puntuación de 0 a 1, donde las puntuaciones cercanas a 1 indicaban una percepción alta de un CMC-A en el CMCQ y altos niveles de CE en el UWES-S (y cada uno de sus factores).

Para determinar las pruebas que serían realizadas se procedió a verificar el supuesto de normalidad. En el caso del profesorado, debido a que la muestra era pequeña ( $n < 50$ ), se realizó la prueba Shapiro-Wilk; mientras en el caso de la muestra de estudiantes se usó la prueba Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors (Pedrosa *et al.*, 2015). Para esto se usó el paquete

*stats* versión 4.1.1 a través del programa RStudio. Los resultados mostraron violaciones al supuesto de normalidad ( $p > 0,05$ ), por lo que se optó por el uso de pruebas no paramétricas.

Para explorar las diferencias entre las puntuaciones de las TI del profesorado participante, se usó la prueba no paramétrica para datos relacionados Friedman (Coolican, 2005), se calculó el tamaño del efecto, se utilizó el coeficiente *W* de Kendall (Tomczak y Tomczak, 2014) y análisis *post hoc* con el método de Holms (Pereira *et al.*, 2015). Para ello se usó el software *Japs* versión 16.3.

Para rastrear la correlación entre el CE y sus factores con el CMC se realizó la prueba de correlación no paramétrica *rho* de Spearman (Coolican, 2005), este análisis se realizó de manera general y agrupando al estudiantado por situación laboral, tipo de estudiante y nivel socioeconómico. Para la realización del procedimiento antes descrito se utilizó el programa SPSS versión 25.

Para explorar el efecto de las TI sobre el CMC, se compararon las puntuaciones del estudiantado contrastando a partir de la TI dominante de la o el docente que evaluaron. Para estos análisis, tanto a nivel general como por las variables de agrupación (tipo de estudiante, situación laboral y nivel socioeconómico), se utilizaron la prueba U de Mann-Whitney (Coolican, 2005) y la correlación de rango biserial de Glass para tamaño de efecto (Tomczak y Tomczak, 2014). Para realizar las pruebas antes descritas se usó el programa *jasp* versión 16.3.

## Resultados

Primero, para explorar la TI que predomina en el pensamiento docente, se presentan los estadísticos descriptivos, los resultados de la prueba Friedman y el estadístico *W* de Kendall para evaluar el tamaño del efecto en la tabla 1.

Como se puede observar en la tabla 1, la TI con media más alta es la teoría posmoderna, seguida de la emancipatoria, la tecnicista y la dependiente, en ese respectivo orden. En el caso de las teorías posmoderna y emancipatoria, se puede decir que en las dos el nivel de tipicidad es moderado. Mientras que, las teorías tecnicista y dependiente tienen un nivel de tipicidad bajo (García Yáñez *et al.*, 2020; Marrero, 1988). La prueba Friedman arroja diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de las distintas TI, con un tamaño del efecto fuerte (Field, 2013; Hernández Lalinde *et al.*, 2018).

**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos, prueba Friedman y tamaño del efecto

Teoría implícita	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	$\chi^2$	gl	p <	W
Tecnicista	2,36	0,56	1,6	3	17,25	3	0,001	0,719
Emancipatoria	4,28	1,19	3	5,85				
Dependiente	1,96	1,06	0,14	2,85				
Posmoderna	4,32	1,04	2,14	5,71				

Fuente: elaboración propia

Si bien lo anterior podría llevar a pensar que la teoría posmoderna predomina en el pensamiento docente y es la que orienta su práctica, se debe considerar los resultados de las pruebas *post hoc*. Allí, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los casos de las teorías emancipatoria y la dependiente ( $T = 3,235$ ,  $gl = 21$ ,  $p = 0,024$ ) y de las teorías dependiente y posmoderna ( $T = 3,044$ ,  $gl = 21$ ,  $p = 0,031$ ). Por otro lado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en los casos de las teorías tecnicista y emancipatoria ( $T = 2,664$ ,  $gl = 21$ ,  $p = 0,058$ ), tecnicista y posmoderna ( $T = 2,474$ ,  $gl = 21$ ,  $p = 0,066$ ) ni entre tecnicista y dependiente ( $T = 0,571$ ,  $gl = 21$ ,  $p > 0,05$ ).

De acuerdo con los resultados anteriores, se podría decir que el pensamiento del profesorado participante presenta una amalgama de ideas de corte emancipatorio, posmoderno y tecnicista. Aunque esta última no presenta diferencias con la teoría dependiente, mientras las primeras dos sí lo hacen. Sumado a lo anterior, se puede señalar que ninguna de las TI posee valores de tipicidad que lleguen a nivel alto (García Yáñez *et al.*, 2020; Marrero, 1988), por lo cual se podría decir que no hay alguna teoría que predomine con claridad en el pensamiento de las y los docentes participantes.

La coexistencia de distintas TI dentro del pensamiento del profesorado no es contradictoria con la propuesta de Marrero (1988), que señala que las TI se caracterizan por responder a situaciones específicas de la cotidianidad de las personas (en este caso de las y los docentes). Esto podría deberse a que, para enfrentarse a situaciones particulares del fenómeno educativo, las y los docentes usan cierta TI mientras que en otras situaciones utilizan otra TI. Es decir, podrían estar respondiendo con distintas TI a los distintos subdominios que conforman el proceso educativo. Asimismo, las puntuaciones en ciertas teorías podrían deberse a un efecto de deseabilidad social, debido al conocimiento de las distintas teorías pedagógicas o por los elementos que dicta el modelo educativo de la institución (García Yáñez *et al.*, 2020).

Por otro lado, los resultados de la prueba de Spearman de los datos del estudiantado de la UMSNH muestran que no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el nivel de CE y el CMC percibido por el estudiantado ( $\rho = 0,068$ ,  $p = 0,333$ ), ni ninguno de los factores que componen el CE tuvo correlación con el CMC. Es decir, que ni el nivel de vigor ( $\rho = 0$ ,  $p = 0,994$ ), ni de dedicación ( $\rho = 0,057$ ,  $p = 0,415$ ) ni absorción ( $\rho = 0,105$ ,  $p = 0,131$ ) presentan una correlación estadísticamente significativa con la manera como las y los estudiantes evalúan el CMC de forma general. Lo anterior indica que el juicio que las y los estudiantes hacen sobre el CMC, sin importar la TI del o la docente, no tiene ninguna relación con su CE.

Al realizar este mismo análisis, pero separando a las y los participantes por situación laboral, nivel socioeconómico y tipo de estudiante, se encontraron resultados similares. En el caso de la situación laboral, es decir estudiantes que no trabajan y estudiantes que sí trabajan, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la puntuación general de compromiso escolar y el CMC ni en las y los estudiantes que sí trabajan ( $\rho = 0,103$ ,  $p = 0,45$ ) ni en quienes no trabajan ( $\rho = 0,05$ ,  $p = 0,543$ ). Considerando los factores que componen el compromiso escolar, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre vigor y CMC en estudiantes que trabajan ( $\rho = -0,051$ ,  $p = 0,703$ ) ni en quienes no trabajan ( $\rho = 0,001$ ,  $p = 0,991$ ). Tampoco se encontró correlación estadísticamente significativa entre dedicación y CMC, ni en quienes trabajan ( $\rho = 0,041$ ,  $p = 0,763$ ) ni en quienes no trabajan ( $\rho = 0,05$ ,  $p = 0,547$ ). La situación fue la misma entre absorción y CMC tanto en las y los estudiantes que trabajan ( $\rho = 0,155$ ,  $p = 0,244$ ) como en quienes no trabajan ( $\rho = 0,088$ ,  $p = 0,283$ ).

Cuando se analizó por nivel socioeconómico, la situación fue bastante similar. Al relacionar la puntuación general de compromiso escolar con la percepción del CMC, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas ni en la clase baja ( $\rho$

= 0,128,  $p = 0,376$ ), ni en la clase media ( $\rho = 0,177$ ,  $p = 0,175$ ), ni en la clase alta ( $\rho = -0,031$ ,  $p = 0,773$ ). Al analizar la relación de los factores de compromiso escolar con el CMC, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre vigor y CMC ni en la clase baja ( $\rho = 0,059$ ,  $p = 0,683$ ), ni en la clase media ( $\rho = -0,007$ ,  $p = 0,954$ ), ni en la clase alta ( $\rho = -0,011$ ,  $p = 0,916$ ). Tampoco se encontró una correlación estadísticamente significativa entre dedicación y CMC ni en la clase baja ( $\rho = 0,178$ ,  $p = 0,211$ ), ni en la clase media ( $\rho = 0,201$ ,  $p = 0,123$ ), ni en la clase alta ( $\rho = -0,117$ ,  $p = 0,267$ ). En cuanto a la relación de absorción y CMC no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas ni en la clase baja ( $\rho = 0,151$ ,  $p = 0,294$ ) ni en la clase alta ( $\rho = -0,006$ ,  $p = 0,956$ ), pero sí se encontró una correlación estadísticamente significativa positiva pequeña (Roy-García *et al.*, 2019) en la clase media ( $\rho = 0,271$ ,  $p = 0,033$ ). Esto último indicaría que, en la clase media a mayor absorción en el estudiantado, más se piensa que el profesorado establece un CMC-A, y viceversa.

En el caso de tipo de estudiante, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la puntuación general de compromiso escolar y la percepción del CMC ni en las y los estudiantes de primera generación ( $\rho = 0,043$ ,  $p = 0,671$ ) ni en las y los estudiantes tradicionales ( $\rho = 0,079$ ,  $p = 0,464$ ). Al considerar los factores que componen el compromiso escolar, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre vigor y CMC ni en estudiantes de primera generación ( $\rho = -0,035$ ,  $p = 0,722$ ) ni en estudiantes tradicionales ( $\rho = 0,005$ ,  $p = 0,962$ ). Tampoco existe correlación estadísticamente significativa entre dedicación y CMC ni en estudiantes de primera generación ( $\rho = 0,103$ ,  $p = 0,301$ ) ni en estudiantes tradicionales ( $\rho = 0,017$ ,  $p = 0,878$ ). Por último, tampoco se encontró una correlación estadísticamente significativa entre absorción y CMC ni en estudiantes de primera generación ( $\rho = 0,061$ ,  $p = 0,537$ ) ni en estudiantes tradicionales ( $\rho = 0,149$ ,  $p = 0,16$ ).

En conjunto, los resultados de las correlaciones antes descritos permiten vislumbrar que, por lo menos en el caso de las y los estudiantes de la UMSNH, no existe una relación entre el nivel de CE que tienen hacia la educación en general y la percepción del CMC-A generado por sus docentes, así como tampoco se presenta correlación entre los factores de CE (*i. e.* vigor, dedicación y absorción) y la percepción del CMC-A. De igual forma, se puede vislumbrar que al analizar estas mismas relaciones agrupando a partir de situación laboral y tipo de estudiante, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas.

Lo que indicaría que, sin importar la situación laboral (trabajar o no) y tipo de estudiante (de primera generación o tradicional), no existe una relación entre el CE del estudiantado con la forma de evaluar el CMC establecido por sus docentes.

Al tener en cuenta el nivel socioeconómico del estudiantado, se encontraron resultados similares, solo se presentó una correlación estadísticamente significativa en el caso de absorción y CMC en la clase media. Sin embargo, dicha correlación es baja, por lo que debe ser tomada con precaución (Roy-García *et al.*, 2019). En ese sentido, se podría decir que, de forma general, sin importar la clase social a la que pertenezca la o el estudiante no habrá una relación entre el nivel de compromiso que tiene hacia la educación en general con la manera como evalúa el CMC de sus docentes.

La falta de correlación entre el CMC y el CE, y los factores de este, tanto a nivel general como a través de las distintas variables de agrupación es sumamente interesante. Esto debido a que otros estudios han encontrado que el CMC impacta en el CE del estudiantado (Leal-Soto *et al.*, 2014; Lekwa *et al.*, 2019; Rigo, 2020), por lo que se esperaría que dichas variables estuvieran correlacionadas. Estos resultados podrían deberse a la forma como está compuesto el pensamiento docente del profesorado participante ya que, como se mencionó con anterioridad, este parece formarse de la amalgama de las teorías posmoderna, emancipatoria y tecnicista. De esta forma, la presencia de ideas de corte emancipatorio, que son en esencia dialógicas (Freire, 1970/2022), podrían ser una variable mediadora en estos resultados, ya que se ha encontrado que las prácticas docentes dialógicas promueven el CE del estudiantado (Vasalampi *et al.*, 2021). Sin embargo, las posturas educativas posmodernas también tienen ciertos rasgos dialógicos (Peralta, 2017), lo que podría llevar al mismo efecto mediador antes descrito.

Para verificar lo antes descrito se optó por realizar la prueba de correlación de Spearman agrupando al estudiantado a partir de la TI de su docente. En el caso del estudiantado de profesores emancipatorios no se encontró correlación estadísticamente significativa entre el CMC y el CE ( $\rho = 0,122$ ,  $p = 0,186$ ). Tampoco se encontró correlación estadísticamente significativa del CMC con los factores de vigor ( $\rho = -0,007$ ,  $p = 0,939$ ), dedicación ( $\rho = 0,115$ ,  $p = 0,21$ ) ni con absorción ( $\rho = 0,169$ ,  $p = 0,063$ ). Por otra parte, en el caso del estudiantado de docentes posmodernos, tampoco se encontró correlación estadísticamente significativa entre el CMC y el CE ( $\rho = 0,021$ ,  $p = 0,85$ ). De forma similar, tampoco se

encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el CMC y los factores de vigor ( $\rho = 0,019$ ,  $p = 0,858$ ), dedicación ( $\rho = 0,018$ ,  $p = 0,87$ ) ni con el de absorción ( $\rho = 0,023$ ,  $p = 0,832$ ).

Una vez explorado lo anterior, se podría barajar la posibilidad de que en el estudiantado tanto de docentes emancipadores como posmodernos tengan resultados similares en cuanto a la correlación del CMC y el CE (y los factores de este), sea por los elementos dialógicos de ambas posturas educativas, aunque otra explicación plausible a esta falta de correlación es que podría deberse a una variable extraña (Coolican, 2005) que no puede ser determinada en este estudio.

Al contrastar las puntuaciones del CMC percibido por las y los estudiantes de docentes con TI dominantes distintas se encontró, por lo menos en el caso de la Facultad de Psicología de la UMSNH, que el CMC de las y los docentes emancipadores fue evaluado mejor (Media = 0,574,  $de = 0,061$ ) que el clima establecido por las y los docentes posmodernos (Media = 0,563,  $de = 0,09$ ). Según los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, la diferencia antes descrita es estadísticamente significativa ( $W = 6316,5$ ,  $p = 0,039$ ), con un tamaño de efecto ( $r = 0,167$ ) pequeño (Maher *et al.*, 2013). Esto indicaría que las y los estudiantes piensan que el CMC establecido por las y los docentes emancipadores se orienta más a establecer un ambiente de aprendizaje que el establecido por docentes posmodernos.

Al realizarse la misma comparación, pero agrupando al estudiantado a través de las variables de situación laboral, tipo de estudiante y nivel socioeconómico, se encontraron los siguientes resultados. En el caso de situación laboral, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en estudiantes que sí trabajan ( $W = 497,5$ ,  $p = 0,347$ ,  $r = 0,144$ ) ni en estudiantes que no trabajan ( $W = 3201$ ,  $p = 0,063$ ,  $r = 0,179$ ). De forma similar, al considerar el tipo de estudiante, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en estudiantes de primera generación ( $W = 1539,5$ ,  $p = 0,221$ ,  $r = 0,14$ ) ni en estudiantes tradicionales ( $W = 1125,5$ ,  $p = 0,273$ ,  $r = 0,137$ ).

Por su parte, en la variable de nivel socioeconómico, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el estudiantado de clase media ( $W = 543,5$ ,  $p = 0,343$ ,  $r = 0,142$ ) ni en el de clase alta ( $W = 1204,5$ ,  $p = 0,37$ ,  $r = 0,109$ ). Sin embargo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto moderado (Maher *et al.*, 2013) en la percepción del CMC en las

y los estudiantes de clase baja ( $W = 380,5$ ,  $p = 0,042$ ,  $r = 0,359$ ), allí fue mejor evaluado el CMC establecido por el profesorado emancipatorio (Media = 0,573,  $de = 0,057$ ) que el posmoderno (Media = 0,535,  $de = 0,068$ ).

Al considerar la totalidad de la muestra, los resultados sobre la percepción del CMC muestran que las y los docentes que enarbolan la TI emancipatoria generan un mejor CMC-A en comparación con aquellas y aquellos que sostienen la TI posmoderna. Al agrupar por nivel socioeconómico, se encontró este efecto solo en estudiantes de clase baja, sin embargo, esto no sucede en la clase media ni en clase alta. Tampoco se encuentra dicha diferencia al agrupar al estudiantado por condición laboral o por tipo de estudiante (tradicional o de primera generación).

Esto último podría relacionarse con que el SEN se ha caracterizado por ser homogeneizador, por lo que las y los estudiantes se adaptan a la estructura del sistema para mantenerse en él o terminan siendo expulsadas y expulsados por este (Martínez Martínez, 2022). Lo anterior se puede ver ilustrado en estudios donde se ha encontrado que estudiantes que trabajan terminan desarrollando estrategias para compensar y balancear sus actividades laborales y escolares (Neyt *et al.*, 2018). En el caso del tipo de estudiante, se debe considerar que los mecanismos de selección no son neutrales, sino que responden a ciertos aspectos ideológicos (Marrero, 2018), por lo cual las y los estudiantes de primera generación que sortean tales mecanismos comparten características con el estudiantado tradicional. En el caso del nivel socioeconómico, históricamente las clases media y alta han tenido mayor acceso a la ES que la clase baja (Didriksson, 2021), por lo que se podría pensar que la estructura de este nivel educativo está construida para atender a dichas clases sociales.

En ese sentido, el hecho de que el profesorado con una visión emancipatoria sobre la enseñanza sea evaluado como el que genera un mayor CMC-A desde la perspectiva de las y los estudiantes, ilustra la relevancia de la pedagogía crítica en los contextos de desigualdad (Sánchez Gómez *et al.*, 2018). Esto, debido a que el hecho de que el profesorado emancipatorio sea el mejor evaluado de forma general, mostraría que las prácticas pedagógicas emancipatorias no van en detrimento de ningún estudiante. Lo anterior, sumado a que este resultado se repite de forma específica y con un tamaño de efecto más alto en el estudiantado de clase baja, sugiere que la práctica docente derivada de la TI emancipatoria podría ser una gran herramienta para la inclusión de dicho sector poblacional en la ES.

## Conclusiones

Al principio de este artículo se puso de manifiesto que México se encuentra en un proceso de reforma educativa que pretende universalizar la ES, y uno de los principales retos que enfrenta es la formación docente, ya que el profesorado se encuentra supeditado a modelos educativos por competencias profesionales, mientras la política educativa actual se basa en la pedagogía crítica y social (Villarruel Fuentes y Villarruel López, 2023). En ese sentido, se destaca que la práctica docente no cambia de manera abrupta (Díaz-Barriga, 2021), sino que cambia a través de la reflexión de la práctica y el pensamiento docente (Marrero, 2020a, 2020b). Debido a esto, el estudio de las TI es de suma relevancia, ya que estas orientan la práctica docente (Martínez Licona *et al.*, 2014), práctica que genera determinado CMC (Leal-Soto *et al.*, 2014), el cual tiene efectos sobre el CE del estudiantado (Pedler *et al.*, 2020). En ese sentido, esta investigación se propuso explorar las TI de una muestra de docentes universitarios, la relación de la percepción del CMC y el CE de sus estudiantes, y la relación de las TI con el CMC percibido por el estudiantado.

Los resultados de este estudio, a diferencia de otros (*e. g.*, Leal-Soto *et al.*, 2014; Lekwa *et al.*, 2019; Rigo, 2020) no mostraron una relación entre la percepción del CMC y el CE del estudiantado. Sin embargo, esto podría relacionarse con otro de los resultados de esta investigación, ya que se encontró que en la muestra el pensamiento docente sobre la enseñanza se conforma de una amalgama de las TI posmoderna, emancipatoria y tecnicista. Si bien se ha encontrado que las prácticas pedagógicas dialógicas, como las de la pedagogía emancipatoria (Freire, 1970/2022) y la pedagogía posmoderna (Peralta, 2017), influyen en el CE (Vasalampi *et al.*, 2021), la presencia de ideas tecnicistas podrían interferir en la relación del CMC con el CE. Esto se suma al hecho de que, al separar al estudiantado de docentes emancipatorios y posmodernos, se obtienen resultados similares, es decir, no se presenta relación entre el CMC y CE. Aunque dichos resultados podrían deberse a la mediación de elementos pedagógicos tecnicistas, también podrían deberse a una variable extraña que esté moderando el efecto. Debido a lo anterior, en futuros estudios sería pertinente explorar cómo interactúan otras variables entre la relación del CMC y el CE con las TI del profesorado sobre la enseñanza.

Por otra parte, se encontró que las y los docentes que sostienen una concepción sobre la enseñanza derivada de la TI emancipatoria generan un CMC-A mayor que docentes que sostienen la TI posmo-

derna, esto desde la perspectiva de sus estudiantes. El efecto antes descrito se observa tanto a un nivel general, como específicamente en estudiantes de nivel socioeconómico bajo. Esto ilustra la relevancia de la TI emancipatoria en el proceso de inclusión que plantea la LGES (Marúm Espinosa y Rodríguez Armenta, 2020), ya que muestra que las prácticas emancipatorias son mejor evaluadas por el estudiantado en general, y aún más por estudiantes de clase baja.

En ese sentido, se podría decir que los resultados de este estudio ilustran la vigencia de la pedagogía emancipatoria de carácter freiriano (McLaren, 2021), sobre todo en contextos marcados por la desigualdad (Sánchez Gómez *et al.*, 2018) y particularmente en México que, además de la desigualdad, tiene que lidiar con el auge de la derecha reaccionaria estadounidense debido a la cercanía entre los países (McLaren, 2019). Por no dejar de lado que en México también se comienza a observar el surgimiento de una derecha reaccionaria, autodenominada como “moderna” (Ríos, 2023). Sin embargo, se debe mencionar que esta posición política rechaza a la pedagogía crítica freiriana, como se ha observado en el caso de Brasil (Apple, 2022; Feitosa *et al.*, 2022; McLaren, 2020).

El estudio no se encuentra libre de limitaciones, un ejemplo de esto es la posible presencia de variables extrañas. Una de las principales limitaciones es el uso de muestreos no probabilísticos, lo que puede acarrear ciertos sesgos en las muestras utilizadas. Además, se tiene una muestra de docentes pequeña, sumado a que, tanto docentes como estudiantes, son de una sola carrera, lo que puede derivar en poca diversidad en las respuestas de las personas participantes. Para futuros estudios sería conveniente procurar el uso de muestreos aleatorios, tanto de docentes como de estudiantes, así como extender el estudio a poblaciones de otros campos disciplinares con la finalidad de tener una visión más diversa de las TI sobre enseñanza en el profesorado y de los CMC y CE del estudiantado universitario.

Esta investigación presenta evidencia de la relevancia de modelos y políticas educativas que tomen como base la pedagogía crítica, tal y como lo hace la NEM (Villarruel Fuentes y Villarruel López, 2023). Si bien aún se requiere más investigación al respecto, esto abre la puerta a cuestionar la pertinencia de los modelos y políticas educativas anteriores que se basaban en las políticas de rendición de cuentas y la teoría de formación de capital humano, las cuales constituyen una educación centrada en la lógica empresarial, por no decir neoliberal (Jarquín, 2022).

## Referencias

- Alonso-Tapia, J. y 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>
- Alonso-Tapia, J., Ruiz, M. A. y Huertas, J. A. (2020). Differences in classroom motivational climate: Causes, effects and implications for teacher education. A multilevel study. *Anales de Psicología*, 36(1), 122-133. <https://doi.org/10.6018/analesps.336681>
- Apple, M. W. (2022). Peligros ocultos: Covid-19, mercantilización y pérdida de la perspectiva crítica en educación. *Polifonías*, 2(21), 19-31. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1127>
- Bausela Herreras, 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>
- Bravo Verdugo, E. R. (2023). *Relación del pensamiento del profesorado y la vinculación escolar de estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría Inédita, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo].
- Castro Carrasco, P. J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A. y Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación en Revista*, (46), 159-172. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400012>
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. Manual Moderno.
- De la Cruz Pérez, M. A., Resendiz Chávez, J., Romero Palencia, A. y Domínguez Ramírez, G. A. (2017). Adaptación y validación mexicana de la Utrecht Work Engagement Scale, versión para estudiantes. *Psicología Iberoamericana*, 25(2), 35-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133957572005>
- Díaz-Acosta, R., Shiba-Matsumoto, A. R. y Gutiérrez, J. P. (2015). Medición simplificada del nivel socioeconómico en encuestas breves: Propuesta a partir del acceso a bienes y servicios. *Salud Pública de México*, 57(4), 298-303. <https://www.scielosp.org/pdf/spm/v57n4/v57n4a7.pdf>
- 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*, 11(20), 107-152. <https://estudiosdel-desarrollo.mx/estudioscriticosdeldesarrollo/wp-content/uploads/2022/04/ECD20-2.pdf>
- Feitosa, D. S., dos Santos, G. F. y da Silva, S. R. P. (2022). Paulo Freire e a pedagogia libertadora: uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da (extrema) direita no Brasil. *Filosofia E Educação*, 14(1), 201-221. <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668581>
- Fernández-Heredia, B. L. y Jiménez-Ríos, E. (noviembre de 2013). *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>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using ibm spss Statistics*. SAGE.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M. y Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Freire, P. (2016a). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2016b). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970)
- García Yáñez, Y., Moreno Candil, D., Candil Ruiz, A., Macías Ávila, S. y 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>
- Hernández Lalinde, J. D., Espinosa Castro, F., Rodríguez, J. E., Chacón Rangel, J. G., Toloza Sierra, C. A., Arenas Torrado, M. K., Carrillo Sierra, S. M. y Bermúdez Pirela,

- V. J. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587-595. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207025>
- Jarquín, M. (2022). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. Foca.
- Leal-Soto, F., Dávila Ramírez, J., Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientados al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037-1046. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.bppd>
- Lekwa, A. J., Reddy, L. A., Shernoff, E. S. (2019). Measuring teacher practices and student academic engagement: A convergent validity study. *School Psychology*, 34(1), 109-118. <https://doi.org/10.1037/spq0000268>
- Loo Morales, I. y 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>
- López-Íñiguez, G. y Pozo J. I. (2014). The influence of teachers' conceptions on their students' learning: Children's understanding of sheet music. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 311-328. <https://doi.org/10.1111/bjep.12026>
- Maher, J. M., Markey, J. C. y Ebert-May, D. (2013). The other half of the story: Effect size analysis in quantitative research. *cbe - Life Sciences Education*, 12(3), 345-351. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-04-0082>
- Marques, A. A. (2012). A pedagogia tecnicista: Um breve panorama. *Itinerarius Reflectionis. Revista da Pós-Graduação em Educação*, 8(1). <https://doi.org/10.5216/rii.v1i12.1313>
- 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, octubre). *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 Licón, J. F., Zarate Loyola, A., Salazar Chávez, B. P. y 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>
- Martínez Martínez, M. Á. (2022). Descolonizar la escuela: Educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- Marúm Espinosa, E. y 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>
- McLaren, P. (2008). *Pedagogía perpetua* [Webinar]. Maestros Gestores de Nuevos Caminos. [https://www.youtube.com/watch?v=FDuLpY9KLd4&ab\\_channel=TodoLoQueHay](https://www.youtube.com/watch?v=FDuLpY9KLd4&ab_channel=TodoLoQueHay)
- McLaren, P. (2019). Reflexiones sobre pedagogía crítica en América Latina: la lucha continúa. *Iberoamérica Social*, 7(13), 14-20. <https://iberoamericasocial.com/reflexiones-sobre-pedagogia-critica-en-america-latina-la-lucha-continua/>
- McLaren, P. (2020). The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), 1243-1248. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1686963>
- McLaren, P. (2021). Paulo Freire, un hombre atemporal. Reflexiones sobre la verdad y el sentido. *Perfiles Educativos*, 43(número especial), 22-35. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.Especial.61018>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L. y Saracostti, M. (2021). Modelización del efecto compromiso escolar sobre el rendimiento escolar en cinco países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación/ Avaliação Psicológica*, 2(59), 151-161. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.12>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracostti, M. y de Toro, X. (2018). Modelización del efecto de compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista Psicodidáctica*, 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>

- Neyt, B., Omev, E., Verhaesta, D. y Baert, S. (2018). Does student work really affect educational outcomes? A review of literature. *Journal of Economic Surveys*, 33(3), 896-921. <https://doi.org/10.1111/joes.12301>
- Ojeda Guamán, O. y 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>
- Pedler, M., Yeigh, T. y Hudson, S. (2020). The teachers' role in student engagement: A review. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(3), 48-62. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n3.4>
- Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A., Basteiro, J. y García-Cueto, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14(1), 245-254.
- Peralta, M. V. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial latinoamericana*. HomoSapiens.
- Pereira, D. G., Afonso, A. y 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>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y 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 y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.
- Rigo, D. Y. (2020). Promover el compromiso. Estructura y autonomía en la definición de una situación problemática como tarea de aprendizaje. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (3). <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3195>
- Rincón, O. (2019). El saber didáctico más allá de las concepciones tecnicistas y eurocéntricas. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 10, 99-109. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3241405>
- Ríos, V. (17 de mayo de 2023). La derecha moderna de Lilly Téllez ¿funcionará? *Milenio*. <https://www.milenio.com/opinion/viri-rios/no-es-normal/la-derecha-moderna-de-lilly-tellez-funcionara>
- 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. y Marrero, J. (1993). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 33-66). Visor.
- Roy-García, I., Rivas-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, M. y Palacios-Cruz, L. (2019). Correlación: no toda correlación implica causalidad. *Revista Alergia México*, 66(3), 354-360. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486761439011>
- Sánchez Gelabert, A. y Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. <https://hdl.handle.net/10171/43284>
- Sánchez Gómez, N., Sandoval Valero, E. M., Goyeneche, R. L., Gallego Quiceno, D. E. y Aristizabal Muñoz, L. Y. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39(10), 41. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Sánchez Lissen, E. y 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>
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (13). <https://doi.org/10.17227/01203916.5099>
- SEP. (2019a). Hacia una Nueva Escuela Mexicana. *Perfiles Educativos*, 41(166), 182-190. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>
- SEP. (2019b). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2018\\_2019.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019.pdf)
- Shernoff, D. J., Tonks, S. M. y Anderson, B. (2014). The impact of the learning environment on student engagement in high school classrooms. *Teachers College Record*, 116(13), 166-177. <https://doi.org/10.1177/016146811411601315>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa L. (2019). Can educational engagement prevent early school leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Tomczak, M. y 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\\_no1\\_20.pdf](https://wbc.poznan.pl/Content/325867/PDF/5_Trends_Vol21_2014_no1_20.pdf)
- Vasalampi, K., Metsäpelto, R. L., Salminen, J., Lerkkanen, M. K., Mäensivu, M. y Poikkeus, A. M. (2021). Promotion of school engagement through dialogic teaching practices in the context of a teacher professional development programme. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100538>
- Vilanova, S. L., Mateos-Sanz, M. M. y 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. y 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>