



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,
Volumen 10, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1

**“ENTRE NORMA Y PRÁCTICA: REVISIÓN
SISTEMÁTICA SOBRE CREENCIAS PEDAGÓGICAS
EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE
ESTUDIO”**

**“BETWEEN NORM AND PRACTICE: SYSTEMATIC REVIEW
OF PEDAGOGICAL BELIEFS IN THE IMPLEMENTATION OF
STUDY PROGRAMS”**

Thania Lizette Reynoso Sánchez
Universidad Autónoma de Chihuahua.

Bertha Alicia De la Hoya Mercado
Universidad Autónoma de Chihuahua.

Carmen Eugenia De la Mora Laphond
Universidad Autónoma de Chihuahua.

“Entre norma y práctica: Revisión sistemática sobre creencias pedagógicas en la implementación de programas de estudio”

Thania Lizette Reynoso Sánchez¹

treynoso@uach.mx

<https://orcid.org/0009-0003-3809-4727>

Universidad Autónoma de Chihuahua.

México.

Bertha Alicia De la Hoya Mercado

bdelahoya@uach.mx

<https://orcid.org/0009-0004-4622-1375>

Universidad Autónoma de Chihuahua.

México.

Carmen Eugenia De la Mora Laphond

cmora@uach.mx

<https://orcid.org/0009-0006-6283-4301>

Universidad Autónoma de Chihuahua.

México.

RESUMEN

Este artículo analiza el impacto de las creencias pedagógicas de los docentes en la implementación de planes de estudio, partiendo de la premisa de que el currículo prescrito por las autoridades educativas rara vez se transfiere de manera directa a la práctica en el aula. A través de una revisión sistemática de artículos indexados publicados entre 2010 y 2025, se examinaron estudios que abordan la relación entre las concepciones docentes, las metodologías empleadas y la coherencia con las reformas curriculares. La estrategia de búsqueda incluyó bases de datos como Scopus, Web of Science y ERIC, utilizando combinaciones de términos clave relacionados con creencias pedagógicas, currículo y práctica docente. Los resultados muestran que las creencias de los docentes actúan como filtros interpretativos que condicionan la selección de estrategias didácticas, la adaptación de contenidos y la integración de innovaciones propuestas por el currículo. Se identificó que la alineación entre las creencias pedagógicas y los principios de la reforma curricular favorece la implementación efectiva, mientras que la disonancia genera resistencias, reinterpretaciones o prácticas superficiales que limitan el impacto de los cambios. Asimismo, se resalta que factores como la formación docente, el contexto institucional y la cultura escolar influyen significativamente en la configuración de dichas creencias. Se concluye que cualquier política o reforma educativa debe considerar estrategias para dialogar con las creencias del profesorado y promover procesos reflexivos que faciliten una apropiación genuina del currículo.

Palabras clave: Creencias pedagógicas, implementación curricular, reformas educativas, práctica docente, innovación educativa.

¹ Autor principal

Correspondencia: treynoso@uach.mx

“Between norm and practice: Systematic review of pedagogical beliefs in the implementation of study programs”

ABSTRACT

This article examines the impact of teachers' pedagogical beliefs on the implementation of curricula, based on the premise that the curriculum prescribed by educational authorities rarely transfers directly into classroom practice. Through a systematic review of indexed articles published between 2010 and 2025, the study explores research addressing the relationship between teachers' conceptions, the methodologies they employ, and their alignment with curricular reforms. The search strategy included databases such as Scopus, Web of Science, and ERIC, using combinations of key terms related to pedagogical beliefs, curriculum, and teaching practice. The findings reveal that teachers' beliefs act as interpretive filters that shape the selection of teaching strategies, the adaptation of content, and the integration of innovations proposed by the curriculum. Alignment between pedagogical beliefs and the principles of curricular reform fosters effective implementation, while dissonance generates resistance, reinterpretation, or superficial practices that limit the impact of change. Additionally, factors such as teacher training, institutional context, and school culture significantly influence the configuration of such beliefs. The study concludes that any educational policy or reform must consider strategies to engage with teachers' beliefs and promote reflective processes that facilitate genuine curriculum appropriation.

Keywords: Pedagogical beliefs, curriculum implementation, educational reforms, teaching practice, educational innovation.

Artículo recibido 02 enero 2026

Aceptado para publicación: 30 enero 2026



INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación, la transposición de los currículos se ha entendido durante mucho tiempo como un proceso técnico y normativo según el cual la introducción de contenidos obligatorios, metodologías, objetivos o criterios se ha plasmado en documentos oficiales. Sin embargo, la investigación desde entonces ha demostrado que esta no es una simple traducción directa del currículo, sino que considera las creencias pedagógicas de los docentes (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992). Estas creencias, aquí llamadas concepciones de los docentes sobre cómo ocurre la enseñanza y cómo aprenden los estudiantes, se interpretan a través de estos filtros, haciendo que el currículo sea comprensible para la práctica. Una forma de decirlo es que el currículo según las autoridades educativas rara vez se copia y pega directamente en el currículo implementado en el aula.

Las creencias pedagógicas no son predisposiciones cognitivas desconectadas que los docentes poseen como recuerdos de partidos hostiles, como una bandera confederada o un pin liberal para recuperar su identidad en caso de desorden en la realidad. Incluyendo creencias relacionadas con la naturaleza del conocimiento, el rol del estudiante, la función del docente, los temas pedagógicos como (contenido enriquecedor para los estudiantes), la metodología y las estrategias de evaluación también son parte de ello. Por un lado, un docente con una comprensión de cómo funciona el aprendizaje como un proceso activo y constructivo es más probable que prefiera estrategias participativas y colaborativas; mientras que, por otro lado, un docente que percibe el aprendizaje como simplemente transmisión de información gravitará hacia métodos expositivos y prácticas directivas.

Este enfoque nos ayuda a entender la implementación curricular como un fenómeno complicado, donde los elementos estructurales (políticas educativas, recursos, infraestructura), las variables organizativas (cultura escolar, liderazgo, colegialidad) y los elementos personales (formación, motivaciones y creencias) interactúan. Por ejemplo, Cronin-Jones (1991) y Mansour (2009) han demostrado que las diferencias en los entornos institucionales que deberían ser similares pueden contribuir a variaciones en las creencias de los docentes sobre la práctica, lo que, en consecuencia, resulta en diferentes prácticas educativas y, en última instancia, en resultados de aprendizaje muy diferentes. Lo que sugiere que, si las reformas curriculares no articulan correctamente sus intenciones con las concepciones y valores del personal docente, entonces estos esfuerzos de reforma probablemente se quedarán en el papel.



La relevancia de este tema ha sido destacada por el contexto actual. Las demandas sobre la educación ahora están influenciadas por la globalización, el acceso masivo a la información; la diversificación de los estudiantes y la tecnología. En respuesta a estos desafíos, se realizan adaptaciones curriculares introduciendo competencias digitales, habilidades de pensamiento crítico y otros enfoques socioemocionales e inclusivos (UNESCO, 2021), que fortalecen aún más la calidad de la educación. Sin embargo, el éxito de estas innovaciones depende en gran medida de que los docentes las asuman no sólo como un mandato externo, sino como una convicción interna que esté en línea con cómo piensan que debería ser la enseñanza.

No es sorprendente que este desafío sea particularmente relevante en las reformas educativas que promueven enfoques centrados en el estudiante. Aunque existen buenos argumentos teóricos para las reformas y la evidencia empírica muestra que pueden funcionar, hacer la transición es difícil. La brecha entre los mandatos de reforma y los valores de los docentes puede llevar a una implementación solo parcial, distorsionada o, en el peor de los casos, opuesta a las intenciones originales de esas reformas (Ertmer 2005). En algunos casos, la enseñanza basada en proyectos se desarrolla de manera tan superficial en forma de actividad grupal que no se expande realmente en la estructura de aprendizaje en absoluto, aunque se fomente oficialmente.

Además, las creencias pedagógicas no se forman en un vacío; están influenciadas por factores culturales, históricos y económicos. Un investigador dijo que en lugares donde los currículos están centralizados, como en muchos estados latinoamericanos, una cierta cantidad de autonomía supuestamente otorgada a los docentes se informa que permite pocos conflictos con sus creencias (Darling-Hammond et al., 2017). Las creencias pueden ayudar a decidir qué y dónde vale la pena innovar, pero también contribuyen a amplios rangos de calidad docente dentro o a través de un sistema (Fullan, 2016), especialmente en sistemas más descentralizados.

La formación inicial y en servicio de los docentes es un sitio obvio donde se pueden explorar las creencias. Sin embargo, cambiar creencias profundamente arraigadas no es fácil, ya que están estrechamente conectadas con la identidad profesional y las experiencias, como enfatiza Lortie (1975). Esto ha guiado a una respuesta informal que sugiere que "los esfuerzos concertados para iniciar una comprensión y aplicación colectiva han sido los más exitosos" (Ávalos, 2011). Al atender sus marcos



de comprensión, este método obliga a los docentes a desafiarse a sí mismos a la luz de nuevos hallazgos y experiencias también: un cambio más profundo y duradero.

Es la brecha entre el currículo que decimos que los niños deberían estar encontrando y la naturaleza real del currículo que experimentan en sus aulas es lo que este artículo desafía. Una división que no solo es el resultado de obstáculos estructurales o administrativos, sino también, y a veces, más importante, por la visión pedagógica de los docentes. Para diseñar reformas más efectivas y sostenibles, es necesario saber más sobre por qué estas creencias impulsan la implementación de los currículos.

Como tal, el objetivo de este trabajo es examinar lo que se sabe sobre cómo las creencias pedagógicas de los docentes influyen en la implementación del currículo a través de una revisión sistemática de la literatura científica publicada desde 2010 hasta 2025. Lo cual tiene como objetivo encontrar patrones, tensiones y oportunidades que puedan guiar la formación docente, así como las políticas educativas para una mejor coherencia entre el currículo prescrito y la práctica.

Este análisis busca entablar una conversación crítica dentro del campo de la educación con respecto a cómo se puede mejorar la implementación de nuevos mandatos curriculares de tal manera que no solo la reforma funcione en papel, sino que, más importante aún, veamos cambios viables a gran escala que hagan una diferencia genuina en el aprendizaje de los niños. Comenzamos con la suposición de que el cambio educativo no ocurre en un vacío, sino dentro de la red de relaciones, valores y creencias que definen la práctica docente. Siendo así, cualquier ejercicio de innovación curricular debería atender no sólo al contenido del currículo, sino también a las concepciones que forman a quienes lo imparten.

METODOLOGÍA

El presente artículo corresponde a una revisión sistemática, la cual tiene como principal objetivo identificar cómo impactan las creencias pedagógicas de los docentes en la implementación de planes y programas de estudio en los distintos niveles educativos.

Para ello se realizó una búsqueda bibliográfica en siete bases de datos: Scielo, Redalyc, Dialnet, Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar. Como motores de búsqueda se utilizaron combinaciones de palabras clave en español e inglés, como: “creencias pedagógicas”, “Teacher beliefs”, implementación curricular y “curriculum plan”.



Para la selección de los artículos se diseñó un protocolo que contempla los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión:

- Estudios empíricos (cuantitativos, cualitativos o mixtos).
- Publicados entre 2010 y 2025.
- Escritos en español o inglés.
- Acceso completo al texto.
- En contextos educativos formales.
- Que aborden explícitamente la relación entre creencias pedagógicas y la implementación de planes y programas de estudio.

Criterios de exclusión:

- Documentos no académicos (editoriales, reseñas, blogs).
- Estudios sin vínculo claro entre creencias pedagógicas y currículo.
- Estudios duplicados.
- Investigaciones en contextos no escolares o informales.

Para la extracción de datos se utilizó una matriz de análisis en la que se registraron: autor(es), año de publicación, país, nivel educativo, tipo de estudio, objetivos, hallazgos principales y relación entre creencias pedagógicas e implementación curricular.

El análisis de la información se realizó mediante codificación temática y síntesis narrativa, identificando patrones, coincidencias y divergencias entre los estudios revisados.

RESULTADOS

El análisis detallado de los estudios revisados permitió identificar tanto diferencias como patrones comunes sobre cómo las creencias pedagógicas del profesorado se vinculan con la implementación curricular. Los hallazgos subrayan que, dentro de la política curricular, dichas creencias actúan como un mediador clave en el trabajo pedagógico cotidiano. Se establecieron cuatro categorías analíticas principales para organizar los resultados:

1. Coherencia entre creencias y directrices curriculares oficiales

La falta de fidelidad es un patrón frecuente en la literatura, junto con evidencias que muestran que, cuando el profesorado comparte la visión pedagógica del currículo oficial, la fidelidad aumenta (Clayback et al., 2023; Pajares, 1992). La implementación de orientaciones curriculares coherentes con los supuestos epistemológicos, metodológicos y axiológicos en los que cree el docente favorece su adhesión plena a las directrices, reduciendo la necesidad de reinterpretación o adaptación (Cronin-Jones, 1991; Peña et al., 2022).

En el estudio de Peña et al. (2022), con educadores de la primera infancia, quienes compartían dichas creencias implementaban en mayor medida las actividades previstas. De manera similar, Clayback et al. (2023) y Bereiter et al. constataron que docentes con creencias activas mostraban mayores niveles de fidelidad a currículos basados en ABP, flexibilidad en la gestión del tiempo y preferencia por actividades centradas en el estudiante.

Por el contrario, cuando el currículo se alejaba del marco teórico en el que creían —por ejemplo, en la enseñanza de las matemáticas— tendían a realizar adaptaciones significativas o a omitir contenidos. Alonso & Martínez (2019), en un estudio con docentes de secundaria en España, observaron que, aunque las directrices fomentaban el trabajo interdisciplinario, quienes mantenían creencias disciplinarias tradicionales continuaban centrados en su especialidad, ignorando el componente transversal. Esto evidencia que la coherencia no es solo un asunto conceptual, sino que impacta de forma directa la planificación, programación y secuenciación de contenidos, constituyendo un puente o una barrera para la fidelidad curricular.

2. Creencias como facilitadoras o barreras en la aplicación

Numerosos estudios señalan el papel mediador de las creencias entre la política educativa y la práctica en aula (Fives & Buehl, 2012; Roca et al., 2019). Funcionan como facilitadoras cuando el profesorado percibe los cambios curriculares como coherentes con su experiencia y saberes, pero se convierten en barreras si los considera impuestos, irrelevantes o poco realistas (Hernández, 2021; López & Salazar, 2013).

En el marco del proyecto de reforma “Currículo 2013” en Indonesia, Mulyani (2019) mostró que las creencias previas sobre la enseñanza del inglés fueron decisivas: quienes confiaban en el enfoque



comunicativo adoptaron las nuevas directrices, mientras que quienes se basaban en la gramática mantuvieron prácticas tradicionales, reduciendo al mínimo el cambio.

En el contexto latinoamericano, Habler (2021) reportaron que la limitada infraestructura TIC en Perú dificultó su integración curricular, especialmente en ausencia de creencias pedagógicas que respaldaran su uso.

Docentes con una visión optimista de la tecnología incorporaron herramientas digitales, mientras que aquellos que las consideraban distractoras las emplearon de forma mínima e instrumental. Estos ejemplos muestran que las creencias no solo determinan la aceptación o rechazo del currículo, sino también el grado de compromiso y la forma de apropiación pedagógica de las reformas.

3. Influencia de las creencias en estrategias y recursos didácticos

A nivel microcurricular, las decisiones cotidianas sobre qué y cómo enseñar (Borg, 2003; Fives & Gill, 2015) incluyen la selección de recursos, el diseño de actividades, la estructuración de secuencias didácticas y la elección de evaluaciones.

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), se halló que los docentes con creencias constructivistas privilegiaban actividades comunicativas como el trabajo en parejas o el uso de material auténtico, mientras que quienes mantenían enfoques tradicionales recurrían a la repetición mecánica, la memorización y el uso exclusivo de libros de texto (Li & Yang, 2024).

En educación superior, Núñez y Caballero (2019) identificaron que docentes orientados al aprendizaje significativo diseñaban evaluaciones formativas alineadas con el plan de estudios, fomentando la retroalimentación continua. En cambio, quienes sostenían creencias centradas en la transmisión de contenidos perpetuaban evaluaciones sumativas estandarizadas, incluso en programas que transitaban hacia la evaluación continua. Estos patrones confirman que las creencias influyen no solo en la interpretación del currículo, sino también en su concreción práctica.

4. Diferencias según nivel educativo y contexto sociocultural

Los resultados muestran variaciones sustanciales en la relevancia de las creencias según el nivel educativo y el entorno cultural. En educación infantil y primaria, predomina una visión integral de la enseñanza, mientras que en secundaria y superior se enfatiza la disciplina específica, con frecuencia bajo modelos pedagógicos transmisivos (López & Salazar, 2013; Roca et al., 2019).



En América Latina, se observa una tensión entre objetivos curriculares comunes y creencias docentes que condicionan su implementación (Hernández, 2021; Solís et al., 2021). En contextos con escasos recursos, los docentes no siempre pueden materializar sus ideas pedagógicas; en cambio, en países con mayor autonomía y provisión, las creencias positivas derivan en innovaciones y adaptaciones creativas que enriquecen el currículo (Li & Yang, 2024).

En conjunto, los resultados indican que la implementación curricular no depende únicamente de factores normativos o estructurales, sino que está fuertemente mediada por las creencias pedagógicas del profesorado. Estas actúan como un filtro interpretativo que influye en si el currículo se aplica, se adapta o se rechaza.

Cuando existe alineación entre creencias y currículo, la implementación es más coherente, efectiva y duradera. Por el contrario, los desajustes generan resistencia, cambios improvisados y resultados desiguales. Las creencias no son inmutables: pueden transformarse mediante formación continua, reflexión sobre la práctica y participación en comunidades de aprendizaje (Roca et al., 2019; Mulyani, 2019).

Por ello, las políticas educativas que buscan reformar el currículo deberían incorporar estrategias de concienciación, capacitación y acompañamiento (Cohen et al., 1993), considerando las creencias docentes como un factor clave que influye de manera decisiva en el éxito o fracaso del cambio educativo.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión sistemática invitan a una reflexión más amplia sobre el papel de las creencias pedagógicas en la implementación curricular. Más que un elemento aislado, estas creencias forman parte de un entramado complejo en el que convergen factores institucionales, culturales y personales. Este carácter multifactorial coincide con planteamientos previos (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992) que advierten que las creencias son un marco de interpretación desde el cual los docentes atribuyen sentido a las políticas educativas y toman decisiones cotidianas en el aula.

Uno de los primeros lugares para el análisis es no mirar como apoyo/versus resistencia sobre creencias y currículo. La adopción por parte del docente de una reforma o plan curricular no depende únicamente de los méritos de la propuesta oficial en sí, sino de la relevancia percibida, la viabilidad y la congruencia con su marco y percepciones de su contexto laboral. Por eso, en escenarios de bajos recursos, incluso

los docentes que apoyan los principios de la reforma podrían no ser capaces de implementarla en su totalidad, otro aspecto que otras publicaciones han observado en varios países y niveles educativos (Avalos, 2011; Hernández, s.f.).

Además, la revisión demuestra que las creencias no solo están en juego, sino que son mediadas por la cultura escolar, las normas institucionales y las estructuras de gobernanza educativa (Tondeur et al., 2017). Un docente puede tener muchas buenas ideas sobre cómo hacer el aprendizaje más activo, pero el sistema de evaluación mencionado anteriormente no deja espacio para maniobrar. Este es uno de los problemas más espinosos de resolver, porque requiere cambiar la formación inicial y en servicio, así como los sistemas de evaluación, supervisión y rendición de cuentas.

Otro tema importante es que el cambio de creencias, aunque posible, necesita procesos continuos de apoyo y reflexión. La investigación parece mostrar que dar formación desequilibrada sobre un nuevo currículo de manera esporádica no será suficiente y que la mejor manera de provocar un cambio profundo en la concepción pedagógica es que los docentes se involucren con comunidades de aprendizaje, vean modelos prácticos y reciban retroalimentación (Roca et al., 2019; Avalos, 2011). Esto tiene implicaciones obvias para los programas diseñados para proporcionar desarrollo profesional a los docentes, fortaleciendo aún más el argumento de que dichos programas deben ser menos prescriptivos y más colaborativos.

La integración de tecnologías educativas en este marco también se convierte en un caso en cuestión. La pandemia de COVID-19 hizo de esto un tema aún más urgente, ya que algunos docentes se cerraron (en lugar de convertirse a modelos de enseñanza virtual o híbrida). Sin embargo, la disponibilidad técnica fue solo un factor que influyó en los resultados; más decisivas fueron las creencias tecno-pedagógicas previas: los participantes que veían la tecnología como un catalizador para la innovación se esforzaron por crear con su uso, mientras que aquellos que la veían como un obstáculo o trabajo extra marginaron su utilidad (Kim et al., 2013; Trust, 2018). Esto resalta la necesidad de acoplar cualquier reforma tecnológica con procesos de reflexión pedagógica y no solo oportunidades de aprendizaje profesional técnico.

La revisión también identifica algunos aspectos de la literatura que aún no se han considerado. Hay una escasez de estudios longitudinales que hayan podido seguir el desarrollo de creencias a lo largo de la

carrera de los docentes. De manera similar, hay baja cobertura de contextos rurales y educación técnica y vocacional; y un uso insuficiente de la voz del estudiante. La inclusión de estas perspectivas habría añadido profundidad y permitiría determinar mejor cómo las diferentes creencias y puntos de enseñanza interactúan frecuentemente entre sí o en entornos variables, mejorando así la comprensión completa.

Implicaciones para la Norma y la Práctica

Estos hallazgos apuntan al papel central que juegan las creencias de los docentes en la implementación de una reforma curricular, e implican que una reforma curricular tendría más probabilidades de éxito cuando las creencias de los docentes se consideran como parte de su proceso de implementación. Esto significa que las políticas educativas deben mirar más allá de la mera naturaleza técnica de los contenidos y métodos de enseñanza; se necesitan intervenciones más esféricas también, para favorecer cambios en las reglas oficiales que converjan gradualmente con lo que los docentes creen que es bueno.

Las acciones recomendadas incluyen:

- Desarrollar espacios de diálogo que permitan a los docentes enfrentar sus creencias y estructurarlas en torno a la evidencia y la práctica.
- Superar los límites del concepto y el contexto uniendo el cambio conceptual con la resiliencia práctica como programas de desarrollo profesional.
- Mecanismos de evaluación y supervisión: Revisión de políticas de evaluación y supervisión en relación con las metodologías recomendadas.
- Individualizar intervenciones en diferentes niveles educativos y contextos socioculturales, respetando el hecho de que las creencias no funcionan de la misma manera en preescolar en comparación con la educación secundaria o superior.

Limitaciones del Estudio

Como con todas las revisiones sistemáticas, las conclusiones aquí extraídas están influenciadas por los estudios elegibles que incluimos. Casi todos son de América Latina o Europa; por lo tanto, los resultados no permiten generalización. Además, la naturaleza transversal de muchos estudios limita la inferencia sobre la causalidad en estas relaciones.

CONCLUSIONES

La evidencia apoya la noción de las creencias pedagógicas como un elemento crucial en la implementación del currículo, aunque no de manera determinista: su influencia depende de los contextos, recursos y estructuras de gobernanza de una institución. Como tal, es tanto deseable como necesario considerar las creencias de los docentes como parte del conjunto de componentes maleables que impulsan las políticas educativas.

En resumen:

- Las creencias de los docentes funcionan como un filtro interpretativo para influir en la implementación de un currículo.
- Sin embargo, la coherencia entre las creencias y el currículo oficial conduce a una implementación más fiel, así como a la sostenibilidad de las prácticas.
- El contexto educativo, sociocultural y político modula hasta dónde llega ese impacto.
- Los procesos de desarrollo profesional continuo bien diseñados y contextualizados pueden transformar creencias.
- Introducir tecnologías educativas realmente necesita un trabajo fino basado en la pedagogía, lo que es conocimiento o creencias, no solo capacitación técnica.

En última instancia, para avanzar hacia una mejor implementación del currículo, necesitamos investigaciones que reflejen la diversidad de contextos en los que se necesitan hallazgos de investigación, permitan que todos los actores educativos tengan voz e intenten desentrañar cómo los enfoques hacia las creencias podrían evolucionar y entrelazarse con la práctica docente a lo largo del tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, X., & Martínez, Y. (2019). *Racionalidades, creencias y prácticas pedagógicas en la implementación del currículo escolar*. Educación, 25(1), 99–106.
- Avalos, B. (2011). Professional development in teaching: Critical review. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 277–289.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.



- Clayback, K. A., Williford, A. P., & Vitiello, V. E. (2023). Identifying teacher beliefs and experiences associated with curriculum implementation fidelity in early childhood education. *Prevention Science*, 24(1), 27–38.
- Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(3), 235–250.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teaching for deeper learning: Tools to engage students in meaning making. Jossey-Bass.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 2, pp. 471–499). American Psychological Association.
- Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2015). *International handbook of research on teachers’ beliefs*. Routledge.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Hernández, M. (2021). Barreras y facilitadores en la implementación curricular: El papel de las creencias docentes. *Revista Latinoamericana de Educación*, 55(2), 45–63.
- Kim, H., Song, Y., & Lee, M. (2013). Exploring teachers’ technology beliefs and their impact on teaching practices: A case study of primary education. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 667–685.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Li, X., & Yang, Y. (2024). The interplay of secondary EFL teachers’ pedagogical beliefs and PCK with instructional material use. *Language Teaching Research*.
- López, P., & Salazar, M. (2013). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122–138.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.



- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25–48.
- Mulyani, R. (2019). Teacher's belief about the implementation of curriculum 2013 in English language. *Journal of Language Education*, 5(2), 55–67.
- Núñez, M., & Caballero, R. (2019). Creencias docentes y evaluación en educación superior. *Educación y Sociedad*, 40(146), 355–374.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Peña, A., Clayback, K. A., & Torres, L. (2022). Teacher beliefs and curriculum implementation in early childhood settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 150–162.
- Roca, J., Martínez, L., & Pérez, C. (2019). Racionalidades, creencias y prácticas pedagógicas en la implementación del currículo escolar. *Revista Educación*, 43(2), 1–20.
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575.
- Trust, T., & Whalen, J. (2018). K–12 teachers' experiences and perspectives on technology during the early days of the COVID-19 pandemic. *Online Learning*, 24(2), 170–190.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education* [Informe]. UNESCO.