

CREENCIAS CURRICULARES Y PRÁCTICA DOCENTE: TENSIONES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE EL DISCURSO Y LA ACCIÓN EN EL AULA

Armando Erazo Ducuara¹
aerazod@educacionbogota.edu.co
ORCID: 0009-0001-3835-1549
**Colegio Jorge Soto del Corral, Bogotá,
Colombia.**
**Línea de Investigación: Realidades
Didácticas de la Carrera Docente**

Fredy Salcedo León²
fredylapiz@gmail.com
ORCID: 0009-0004-3359-7613
**Institución Educativa Departamental
Minipí de Quijano**
**Línea de Investigación: El Docente y la
Nueva Ruralidad**

Recibido 17/11/2025

Aprobado: 28/11/2025

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito develar las configuraciones de significado, las tendencias metodológicas y las tensiones epistemológicas entre las creencias curriculares (C. C.) y la práctica pedagógica (P. P.) en contextos de educación preescolar, básica y media. Metodológicamente, se desarrolló una revisión documental bajo un paradigma cualitativo-interpretativo de base hermenéutica, orientado a la interpretación crítica de los textos seleccionados. El corpus de estudio se conformó con 16 documentos, entre tesis doctorales y artículos científicos revisados por pares, procedentes de Iberoamérica, Norteamérica, África y Europa, publicados en revistas indexadas durante el período 2020–2025. Para la recolección, sistematización y análisis de la información se emplearon fichas temáticas y motores de búsqueda especializados como Google Académico, así como repositorios institucionales de alcance internacional. Los resultados del análisis hermenéutico revelan una marcada disonancia entre las concepciones que los docentes declaran y lo que realmente ocurre en el aula: un hallazgo que evidencia la persistencia de creencias híbridas que, pese a un discurso constructivista, perpetúan prácticas tradicionales y frenan la integración de reformas educativas y tecnológicas. Se concluye que la transformación de la praxis exige ir más allá de la capacitación técnica para abordar la dimensión ontológica de las creencias docentes.

PALABRAS CLAVE: Creencias curriculares, currículo, disonancia cognitiva, práctica pedagógica.

¹ Licenciado en Física, Magíster en Docencia Universidad de La Salle. Docente en propiedad de la Institución Educativa Distrital Jorge Soto del Corral, Bogotá, Colombia.

² Licenciado en Química, Magíster en Educación Universidad Católica de Oriente. Docente en propiedad de la Institución Educativa Departamental Minipí de Quijano, La Palma, Cundinamarca, Colombia.

CURRICULAR BELIEFS AND TEACHING PRACTICE: EPISTEMOLOGICAL TENSIONS BETWEEN DISCOURSE AND CLASSROOM ACTION

ABSTRACT

This article presents a documentary review focused on curricular beliefs and their influence on pedagogical practice in preschool, primary, and secondary education contexts. The research was conducted under a qualitative, hermeneutic approach oriented towards the critical interpretation of selected texts. The study corpus comprised 16 documents, doctoral theses and peer-reviewed scientific articles, from Ibero-America, North America, Africa, and Europe, published in indexed journals between 2020 and 2025. Thematic data sheets and specialized search engines such as Google Scholar, as well as international institutional repositories, were used for information collection, systematization, and analysis. The primary objective was to review the state of the art on curricular beliefs in order to understand the tensions between teacher discourse and classroom action. The results of the hermeneutic analysis reveal a marked dissonance between the beliefs teachers declare and what actually takes place in their classrooms, evidencing the persistence of hybrid beliefs that, despite constructivist rhetoric, perpetuate traditional practices and limit the integration of educational and technological reforms. It is concluded that transforming praxis requires going beyond technical training to address the ontological dimension of teacher beliefs.

Keywords: Curricular beliefs, curriculum, cognitive dissonance, pedagogical practice.

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, la delimitación de las creencias curriculares representa un eje de debate necesario para la comprensión de las dinámicas de formación. Las desigualdades sociales persisten y se agudizan; al mismo tiempo, los cambios tecnológicos avanzan a un ritmo que obliga a replantear el porqué, el cómo y el cuándo se aprende. Bajo este escenario, diversos estudios teóricos recientes coinciden en que el currículo debe transitar hacia nuevas tendencias: la descolonización del saber, la flexibilidad multimodal, la educación socioemocional y un enfoque ecológico y tecnológico que supere la rigidez de los modelos tradicionales (Pérez y Severiche, 2023, p. 112). Sin embargo, persiste una problemática latente que rara vez se nombra con claridad: la implementación efectiva de estas tendencias en la educación preescolar, básica y media choca, una y otra vez, con las creencias arraigadas de los docentes y con la realidad cotidiana del aula.

La presente investigación nace precisamente de esa tensión. El problema central que aborda es la disonancia entre el discurso pedagógico que los docentes declaran y la praxis que realmente ejercen. Múltiples estudios sugieren que, a pesar de la formación continua y de las prescripciones innovadoras que circulan en la literatura, las reformas educativas frecuentemente se estrellan contra la «gramática escolar», ese sistema de creencias profundamente instalado que actúa como un filtro conservador. Dicho filtro limita la integración de cambios como la hibridación pedagógica, el pensamiento crítico o el aprovechamiento de las tecnologías digitales. En consecuencia,

mientras la academia prescribe qué debe cambiar, permanece en la sombra una pregunta más urgente: ¿por qué estos cambios encuentran tanta resistencia en la subjetividad del docente?

El presente artículo busca responder esa pregunta mediante una revisión documental que analiza cómo las creencias curriculares (C. C.) influyen en la práctica pedagógica (P. P.) y sostienen las tensiones entre la teoría y la acción. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo de base hermenéutica, siguiendo las ideas de Gadamer (1977, pp. 455-468), que permite una interpretación rigurosa y dialógica de los textos. El estudio revisó la literatura reciente (2020–2025) con el propósito de identificar y categorizar las tensiones predominantes entre el discurso docente y el desempeño real en el aula, así como los factores subyacentes a la resistencia al cambio curricular. Bajo esta premisa, el objetivo central se concreta en revisar los avances sobre las creencias curriculares, tanto a nivel global como nacional, para comprender cómo estas influyen en la práctica pedagógica y sustentan las tensiones entre la teoría y la acción docente. La relevancia de esta síntesis radica en la necesidad urgente de trascender un enfoque meramente técnico en la formación docente: comprender la dimensión ontológica de las creencias es el paso previo, y fundamental, para que las tendencias curriculares contemporáneas dejen de ser una aspiración retórica y se conviertan en una fuerza transformadora real en las aulas de preescolar, básica y media.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cualitativo basado en la hermenéutica filosófica de Gadamer (1977, pp. 374-375), donde la revisión documental no se concibe como un proceso lineal de acumulación de datos, sino como un «diálogo interpretativo» entre el investigador y los textos. Se empleó un paradigma cualitativo-interpretativo fundamentado en la hermenéutica profunda, donde el análisis no es una mera descripción, sino un proceso donde comprender implica ponerse en camino hacia el sentido del texto. Este enfoque resultó particularmente adecuado para explorar cómo las creencias curriculares inciden en la práctica docente, pues facilita una lectura cuidadosa y contextualizada de los hallazgos en distintos contextos geográficos y culturales. La técnica de análisis empleada se centró en el estudio de categorías temáticas articuladas en torno al problema de investigación, sustentadas en un registro documental sistemático (Martínez et al., 2023, pp. 70-71). A partir de los criterios de búsqueda y selección delineados por el CIFE (2017) y ajustados por Martínez et al. (2023, pp. 70-71), el presente estudio propone y aplica un recorrido metodológico adaptado de cinco fases para el diálogo con la literatura: (1) definición de criterios de búsqueda y selección de fuentes; (2) identificación de palabras clave o categorías centrales; (3) organización y revisión documental; (4) evaluación crítica de las fuentes desde una postura hermenéutica; y (5) síntesis e integración en el marco teórico y en las conclusiones.

Búsqueda y selección de fuentes

Se realizó un rastreo exhaustivo en bases de datos académicas (Scopus, ERIC, SciELO, Redalyc) y en repositorios de tesis doctorales, empleando descriptores como «creencias docentes», «implementación curricular», «práctica pedagógica» y «*teacher beliefs*». Para ser incluidos en el corpus, los estudios debían cumplir tres condiciones: (a) haber sido publicados entre 2020 y 2025; (b) adoptar un enfoque empírico que contrastara las creencias declaradas con las prácticas observadas; y (c) provenir de distintas regiones del mundo, con el fin de garantizar una perspectiva global del fenómeno.

El corpus resultante quedó conformado por 16 documentos de alta relevancia: 5 tesis doctorales y 11 artículos científicos revisados por pares. Las fuentes abarcan contextos de México, Colombia, Chile, Brasil, Ghana, Namibia, Turquía y Estados Unidos. Se priorizaron investigaciones que emplearon triangulación de datos, lo que asegura que los hallazgos sobre la brecha entre creencia y práctica estén sustentados en evidencia directa. Sobre ese corpus se aplicó un análisis de contenido temático orientado a identificar convergencias y divergencias, organizando los resultados en torno a tres ejes: disonancia epistemológica, barreras tecnológicas y calidad de la reflexión docente.

Desarrollo e interpretación

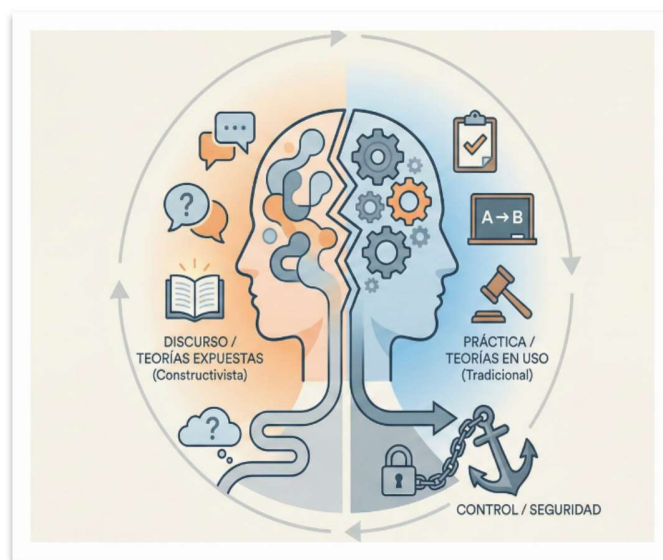
El análisis de los 16 documentos traza un panorama complejo: las creencias docentes no son simples convicciones individuales, sino verdaderos sistemas de resistencia que organizan la percepción de la realidad y filtran las propuestas de cambio. Los hallazgos se articulan en tres ejes temáticos que, vistos en conjunto, permiten construir una imagen coherente del fenómeno. Estos resultados exponen una tensión persistente entre la aspiración de modernidad pedagógica y las limitaciones operativas de la realidad educativa.

Eje I. La Disonancia Cognitiva Institucionalizada

Para comprender este primer bloque es necesario partir de una premisa contextual: la educación contemporánea ha logrado imponer un lenguaje pedagógico común, pero ha fallado en transformar la cultura escolar de fondo. Existe, en muchos centros educativos, una «doble verdad» aceptada tácitamente: el docente sabe qué decir, el discurso constructivista e innovador que satisface la norma política y académica, pero también sabe qué hacer para sobrevivir en el aula, que suele ser la práctica transmisiva de siempre. El resultado es lo que este estudio denomina el «Docente Híbrido»: no una anomalía ni un fracaso personal, sino el producto lógico de un sistema que exige resultados predecibles mediante discursos de incertidumbre.

Figura 1.

El Docente híbrido³



Esta disonancia se manifiesta de maneras diversas según el contexto. En el ámbito de la matemática en Colombia, como señalan Vesga y Ángel (2021, p. 658) identifican que el problema es de raíz: el caso de docentes en formación revela el uso fluido de vocabulario constructivista («análisis», «construcción del conocimiento»), pero sin la epistemología que debería sostenerlo. La creencia «falibilista» (que concibe la matemática como una construcción humana, falible y revisable) funciona como un discurso declarativo, mientras que la creencia profunda sigue siendo «absolutista»:

³ Nota. Figura 1. Generada mediante inteligencia artificial (modelo Nano Banana 2 / Gemini 3 Flash Image).

Margarita, aunque argumenta de manera insistente en su entrevista la importancia de que los estudiantes analicen y puedan reconstruir el conocimiento en lugar de aprender de memoria y repetir, es esto último lo que privilegia en su práctica. (...) En relación con la aplicación de técnicas y procedimientos, Margarita presenta la matemática como una teoría acabada... (Vesga y Ángel, 2021, p. 658)

Margarita no actúa por maldad: su creencia profunda le dicta que el error y el ruido son enemigos del aprendizaje, no ingredientes necesarios del proceso. Por otro lado, en física, el estudio de Rodríguez (2021, p. 5) en Chile añade una capa de racionalización que merece atención. Los docentes expertos justifican externamente la disonancia: «no hay tiempo», «el currículo es muy extenso». La clase magistral se convierte, así, en una «solución pragmática» ante la presión del programa. Como reporta el propio autor, todos los docentes estudiados coinciden en que la planificación no se ajusta a la realidad de los colegios y les quita tiempo, razón por la que declaran no realizar ejercicios de aplicación (Rodríguez, 2021, p. 5). Bajo esta premisa, la indagación se percibe no como una estrategia pedagógica valiosa, sino como un lujo ineficiente; la creencia subyacente privilegia la eficiencia en la transmisión de datos por encima de la comprensión profunda de los fenómenos.

En ciencias naturales para preescolar en Chile, Merino et al. (2025, pp. 552-558) identifican una coexistencia de posturas en las creencias del profesorado, donde se entremezclan perspectivas tradicionales y constructivistas, aunque en el aula prevalecen los métodos expositivos y directivos, lo que reduce drásticamente las oportunidades para la participación activa y la construcción autónoma del saber. El

estudio revela una visión de la ciencia como conjunto de procedimientos preestablecidos, denominada por los autores «Ciencia de las Recetas»: la docente necesita que el niño llegue a la respuesta correcta para sentir que enseñó bien; la receta funciona como mecanismo de defensa frente a la imprevisibilidad de la curiosidad infantil, y el objetivo implícito no es descubrir, sino validar.

El estudio de Shivolo y Mokiwa (2024, pp. 2, 6, 17) en Namibia amplía el horizonte geográfico del análisis. Centrado en docentes de ciencias de secundaria, examina cómo sus concepciones sobre la instrucción basada en la indagación se traducen (o, más bien, se resisten) en la práctica. Los hallazgos revelan una discrepancia sustancial entre un currículo que promueve enfoques indagatorios y unas aulas donde predominan los métodos tradicionales y los experimentos tipo «receta». Que este patrón aparezca en un contexto geográfico y cultural tan distinto al latinoamericano sugiere la universalidad del fenómeno: cuando las reformas educativas no están acompañadas de los recursos necesarios y de un desarrollo profesional continuo y pertinente, la resistencia se instala con independencia del contexto.

No obstante, la investigación de Balderas (2020, pp. 6, 209, 226), centrada en las creencias y prácticas sobre escritura académica en el bachillerato mexicano, refuerza el sustento conceptual de esta disonancia. El estudio identificó que las creencias docentes sobre la escritura, ya sean comunicativas, representacionales o epistémicas, se relacionan con prácticas pedagógicas limitadas, principalmente de evaluación sumativa. Estos hallazgos, que también muestran variaciones según el área

disciplinar, aportan elementos significativos para conceptualizar cómo las creencias median el pensamiento y la práctica docente en contextos específicos.

Finalmente, la argumentación reflexiva permite sintetizar la estructura completa de la disonancia cognitiva institucionalizada, sostenida por tres pilares. El primero es el miedo a la incertidumbre: la raíz común entre la maestra de preescolar, el físico y la docente de matemáticas es la necesidad de gestionar lo imprevisible; el constructivismo es inherentemente incierto, mientras que el tradicionalismo ofrece seguridad ontológica. El segundo pilar es el hibridismo como mecanismo de defensa: el «Docente Híbrido» no constituye un fracaso de la capacitación, sino una adaptación evolutiva que ha aprendido a entregar dos productos distintos, el discurso constructivista al sistema académico y la práctica conductista de control a la realidad del aula.

El tercer pilar es la epistemología como barrera invisible: el problema no es metodológico, sino epistemológico, pues mientras persista la creencia de que el conocimiento es una verdad absoluta y externa, cualquier metodología activa quedará en la superficie. Se concluye que, para transformar la práctica pedagógica, no basta con cambiar el discurso ni con enseñar nuevas técnicas didácticas; la disonancia cognitiva se institucionaliza porque se ataca la «teoría expuesta» sin tocar la «teoría en uso», confirmando que la práctica tradicional persiste porque, en la mente del Docente Híbrido, es la única forma de garantizar el orden, la cobertura y la evaluación objetiva

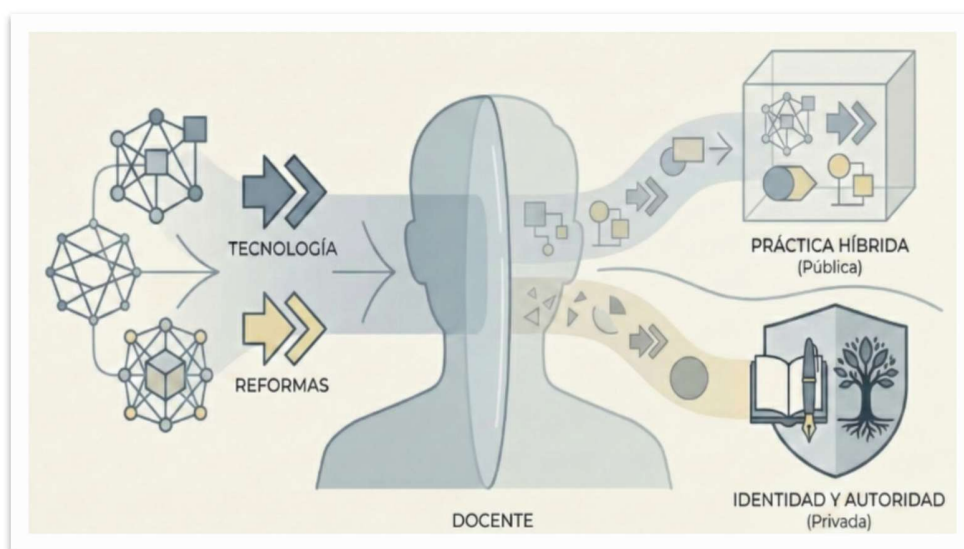
en un sistema que, paradójicamente, castiga el error y el tiempo dedicado a la indagación genuina.

Eje II. Tecnología y reformas: la creencia de «Post-Dominio»

La producción científica analizada permite evaluar la «Creencia de Post-Dominio» opera como un filtro cognitivo y profesional a través del cual los docentes interpretan y adaptan las innovaciones externas. No se trata de una simple resistencia al cambio, sino de una estrategia de preservación de la identidad y la autoridad pedagógica en un entorno percibido como hostil o desestabilizador.

Figura 2.

La Creencia de «Post-Dominio»⁴



⁴ Nota. Figura 2. Generada mediante inteligencia artificial (modelo Nano Banana 2 / Gemini 3 Flash Image).

La «Creencia de Post-Dominio» opera como un filtro cognitivo y profesional a través del cual los docentes interpretan y adaptan las innovaciones externas. No se trata de una simple resistencia al cambio, sino de una estrategia de preservación de la identidad y la autoridad pedagógica en un entorno percibido como hostil o desestabilizador. La relevancia de esta percepción radica en que el docente ha dejado de ser el único árbitro del conocimiento en el aula para convertirse en un intermediario entre el estudiante y sistemas externos como plataformas digitales y currículos prescriptivos. Esta transición de «arquitecto» a «gestor» genera una crisis real de agencia: la tecnología y las reformas se viven como imposiciones que restringen la autonomía basada en la experiencia y la sustituyen por una lógica de cumplimiento y verificación.

En este sentido, como señalan Molina et al. (2024, pp. 4, 7), la creencia de «post-dominio» enmarca la tecnología como un elemento post-aprendizaje: no se concibe como andamiaje para construir conocimiento, sino como testigo de validación. Los autores encontraron que la creencia más consistente entre los docentes estudiados fue aquella según la cual los alumnos primero deben dominar los conceptos matemáticos antes de utilizar tecnología digital en clase. Esta lógica defiende un orden epistemológico tradicional: la verdad matemática se conquista con lápiz y papel, y la máquina solo la certifica después. Bajo esta perspectiva, como señala Abedi (2024, pp. 1226-1228), el mismo patrón aparece en contextos como Ghana, donde las TIC funcionan como herramientas de gestión docente, ya sea planificación o

presentaciones, y no como motores de aprendizaje activo y constructivista. La brecha entre el potencial transformador de la política educativa y el uso instrumental que se hace de la tecnología en el aula resulta así evidente.

Desde una perspectiva reflexiva, las reformas curriculares son filtradas a través de la misma lente de «post-dominio». Como documentan Espinoza et al. (2023, pp. 115-135), los docentes chilenos vivieron la «Priorización Curricular» post-pandemia como una amputación de su expertise: la reducción de contenidos no se interpretó como una oportunidad para profundizar, sino como la generación de «vacíos irreparables» en el conocimiento de los estudiantes. Esto refleja una creencia de fondo según la cual el dominio docente reside en la cobertura exhaustiva del programa. De forma análoga, en Brasil, Grimes de Souza (2024, pp. 176-180, 219-220) encontró que los formadores de docentes resistieron la reforma del «Nuevo Bachillerato» por considerarla utilitarista y ajena a sus ideales de formación integral. En ambos casos, la reforma aparece interpretada como una lógica externa, técnica y política, que invade y subordina la lógica práctica del aula.

La argumentación crítica de este bloque revela que las creencias curriculares operan como lentes de interpretación: cuando la creencia central es que enseñar bien exige un control directo sobre el contenido, el método y el ritmo, cualquier innovación queda domesticada para servir a ese principio. La «racionalidad técnica» de las reformas choca con la «racionalidad práctica» del docente, quien adapta superficialmente las innovaciones sin alterar su núcleo tradicional. En este sentido, la

Creencia de Post-Dominio es tanto causa como consecuencia de la disonancia cognitiva institucionalizada. Se identifica así un síndrome de adaptación defensiva que se manifiesta en patrones específicos de resistencia: en tecnología, la convicción de que el dominio manual es un prerrequisito cognitivo ineludible, donde la herramienta digital es aceptada solo en un rol subalterno de verificación; en reformas, la percepción de que los cambios curriculares son mandatos administrativos que restringen la agencia profesional, ejecutados normativamente, pero sin ser encarnados pedagógicamente.

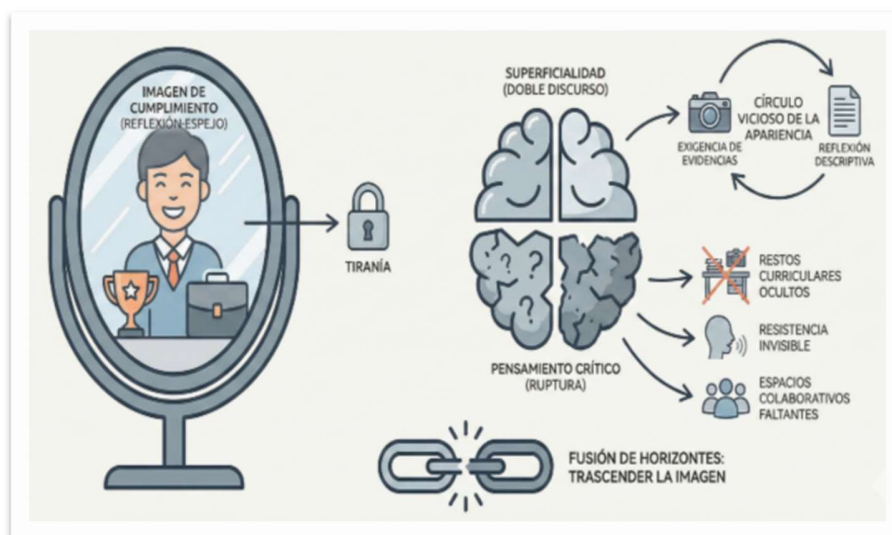
Finalmente, la evidencia permite concluir que el post-dominio es, en el fondo, la expresión de un duelo profesional por la soberanía perdida. El docente no rechaza la tecnología o las reformas por ignorancia; las reinterpreta y neutraliza para proteger su espacio de autonomía práctica y su sentido de eficacia. La tecnología se convierte en un «territorio ocupado» que se transita con cautela, usándose para confirmar lo que el docente ya sabe transmitir sin ella. Las reformas se convierten en un «marco de actuación» que se cumple en lo formal, pero se filtra en profundidad a través de las creencias preexistentes. La transparencia metodológica obliga a reconocer que el desafío real no es solo proveer tecnología o decretar reformas, sino generar procesos de cambio que reconozcan y dialoguen con estas creencias profundas, transformando la sensación de «post-dominio» en una de «co-dominio» y agencia compartida.

Eje III. La superficialidad de la reflexión y la tiranía de la imagen

El tercer bloque temático aborda una paradoja central de la formación docente contemporánea: cuanto más se habla de «práctica reflexiva», menos transformación real parece producirse. Desde una perspectiva hermenéutica, los hallazgos sugieren que el acto genuino de reflexión crítica ha sido reemplazado, en buena medida, por la producción de una «imagen» de cumplimiento y competencia. Esta imagen, exigida tanto por el sistema como por la autopercepción del propio docente, opera como una tiranía silenciosa que vacía de sentido cualquier posibilidad de pensamiento transformador.

Figura 3.

La superficialidad de la reflexión y la tiranía de la imagen⁵



⁵ Nota. Figura 3. Generada mediante inteligencia artificial (modelo Nano Banana 2 / Gemini 3 Flash Image).

Se observa que la demanda institucional del «profesional reflexivo» ha sido cooptada por una lógica de rendición de cuentas y visibilidad, donde el docente no solo debe ser competente, sino demostrarlo continuamente a través de evidencias como portafolios, fotografías, proyectos y rúbricas. Esta dinámica convierte la reflexión en un acto performativo, en un espejo que debe devolver la imagen que los directivos, las familias y el propio currículo esperan ver.

El análisis de Mina (2024, p. 13) es fundamental. Advierte que la reflexión pedagógica, tal como se instrumentaliza, suele ser descriptiva y técnica, centrada en el «cómo» hacer las cosas mejor dentro de los marcos establecidos,

El análisis de Mina (2024, p. 13) resulta fundamental para comprender esta debilidad. La autora advierte que la reflexión pedagógica, tal como se instrumentaliza, suele ser descriptiva y técnica, centrada en el «cómo» hacer las cosas mejor dentro de los marcos establecidos:

Finalmente, en las observaciones realizadas a la práctica pedagógica de los docentes en formación, se puede evidenciar de manera general cómo la reflexión (no guiada) sobre la práctica pedagógica se mantuvo alrededor de su saber didáctico; en consecuencia, las preguntas que orientaron la reflexión de los estudiantes se relacionaron con estrategias didácticas y planificación de la clase; igualmente, sostuvieron una condición descriptiva y natural que poco favoreció la reflexión crítica. (Mina, 2024, p. 13)

La argumentación reflexiva revela que esta reflexión opera como un espejo que refleja y legitima lo ya conocido, sin cuestionar los supuestos subyacentes. En este sentido, Mina propone un salto hacia el «pensamiento», entendido como un acto ético y

político que se atreve a interrogar lo dado, a habitar la incomodidad del «no-saber» y a desafiar las estructuras de poder incrustadas en la práctica cotidiana. La tiranía reside en la institucionalización de una reflexión domesticada que, al evitar la crítica profunda, garantiza la perpetuación del statu quo.

No obstante, como señalan Roseiro et al. (2024, pp. 3, 10, 16-17), una dimensión crucial de esta tiranía se expresa en la presión por evidenciar el currículo ante la comunidad. La escuela se ve obligada a producir y circular imágenes de «éxito» y «felicidad» ordenada, ocultando lo que los autores denominan «restos curriculares»: el error, el conflicto, el ensayo y el desorden, constitutivos de cualquier aprendizaje genuino y profundo. La reflexión del docente, en este contexto, se ve dirigida a «cómo generar una buena evidencia» más que a «qué aprendizaje significativo está ocurriendo». La imagen se convierte en el currículo real, desplazando la experiencia educativa compleja y ambigua.

Bajo esta perspectiva, como señala Cano (2023, pp. 38, 41), el conocimiento didáctico, ese saber que permite reinterpretar el contenido para enseñarlo de manera significativa, requiere de espacios y tiempos deliberados para la reflexión crítica colaborativa. La evidencia indica que estos espacios, con demasiada frecuencia, no existen o quedan absorbidos por agendas administrativas. Sin ellos, la reflexión queda confinada al ámbito individual y reactivo, propiciando la superficialidad: el docente, saturado de demandas, recurre a soluciones inmediatas y reproducibles que refuerzan

la imagen de competencia práctica, pero lo alejan de la construcción de un saber pedagógico profundo y contextualizado.

A pesar de lo expuesto, Guerra (2023, pp. 252-255, 291) añade un matiz vital al documentar la «resistencia cotidiana» de algunos docentes. Frente a normas rígidas y a la tiranía de la imagen oficial, estos profesionales realizan gestos pedagógicos subrepticios para atender dimensiones omitidas, como lo socioemocional. Sin embargo, esta resistencia no se visibiliza en los canales formales de rendición de cuentas porque contradice la imagen normativa de eficiencia y control. Esto crea un doble régimen de verdad: una práctica reflexiva visible y alineada con las imposiciones, y una práctica reflexiva invisible y crítica que sostiene el sentido ético de la enseñanza, pero que no altera la imagen pública de la institución.

En este sentido, los estudios de Karakuş (2021, pp. 201-220) y Klimow y Schoepf (2023, p. 32) ofrecen el marco explicativo de fondo: la incapacidad de traducir las intenciones curriculares innovadoras en realidad no es un mero problema de técnica o recursos, sino una cuestión de agencia docente y de creencias profundamente arraigadas. Las tendencias contemporáneas, como la descolonización o el enfoque ecológico propuestas por Pérez y Severiche (2023, p. 112), exigen un docente con la agencia para reinterpretar críticamente el currículo. No obstante, si las creencias de «post-dominio» analizadas previamente y la «didáctica del cumplimiento» no son confrontadas directamente, la reflexión seguirá siendo un ejercicio superficial que

adapta las nuevas terminologías a viejas prácticas, dejando intacta la estructura de poder del aula.

Finalmente, al sintetizar este tercer bloque, el fenómeno adopta la forma de un círculo vicioso: la tiranía de la imagen genera como respuesta adaptativa una superficialidad reflexiva, pues para cumplir con la demanda, el docente produce una reflexión descriptiva y justificativa que embellece su práctica, pero que evita cualquier interrogación radical. Esta reflexión superficial, a su vez, refuerza la tiranía al validar el sistema de evidencias y cumplimiento, cerrando el paso al pensamiento disruptivo. En este circuito, la reflexión pierde su poder transformador: el docente maneja un doble discurso, uno público impregnado de la jerga innovadora exigida por las reformas, y otro privado, anclado en las certezas de la práctica habitual.

Se concluye que la llamada a la «reflexión» se ha convertido, en muchos contextos, en parte del problema y no de la solución, pues al incorporarse como un mandato más dentro de la lógica del cumplimiento, ha sido despojada de su potencial crítico. La advertencia de Mina (2024, pp. 17-18) es clara: es necesario trascender la «reflexión-espejo» para abrazar el «pensamiento-ruptura», creando espacios protegidos de la tiranía de la imagen donde los «restos curriculares» (Roseiro et al., 2024, pp. 16-17) y las prácticas de «resistencia cotidiana» (Guerra, 2023, pp. 252-255) puedan ser examinados sin miedo al juicio institucional.

Discusión

La disonancia cognitiva institucionalizada: hacia una hermenéutica de la identidad docente

La triangulación de los hallazgos expuestos en esta investigación revela una problemática que va más allá de una crisis técnica o metodológica: lo que vive la docencia contemporánea es, en el fondo, una crisis ontológica. Interpretados hermenéuticamente, los estudios de contextos latinoamericanos y africanos muestran que la figura del «Docente Híbrido» no emerge como una anomalía ni como un fracaso de la capacitación profesional, sino como un mecanismo adaptativo de supervivencia ante un ecosistema educativo que impone demandas contradictorias. A partir de esta comprensión, se discuten tres tensiones fundamentales que explican esta configuración identitaria y sus implicaciones para la práctica educativa.

El tradicionalismo como «refugio epistemológico» ante la incertidumbre

Los resultados de Vesga y Ángel (2021, p. 658) en Colombia y de Rodríguez (2021, p. 5) en Chile conducen a una interpretación que resulta incómoda: el discurso constructivista ha sido asimilado exitosamente como lenguaje políticamente correcto y como identidad profesional deseable, pero la práctica tradicional persiste porque actúa como refugio epistemológico. La disonancia entre lo que se dice, falibilismo e indagación, y lo que se hace, absolutismo y transmisión, responde a una economía emocional del aula: el constructivismo introduce entropía, mientras que el modelo tradicional ofrece orden y predictibilidad.

Al contrastar estos hallazgos con los de Merino et al. (2025, pp. 552-558) sobre la «Ciencia de las Recetas», se evidencia que los docentes recurren al control directivo no por autoritarismo, sino por ansiedad epistémica: prefieren la certeza de la «verdad única» (Balderas, 2020, pp. 209, 226) porque les garantiza el control de la evaluación y la gestión del tiempo, bienes escasos en la escuela actual. La argumentación crítica revela que la hibridación, en este sentido, no es incompetencia ni hipocresía, sino una negociación constante: la docente documentada por Vesga y Ángel (2021, p. 658) no miente sobre sus creencias; está gestionando la presión institucional por resultados medibles con sus ideales formativos. El docente traduce los mandatos externos de innovación a contextos de práctica donde el control tradicional parece ser la única garantía de éxito y supervivencia profesional.

La «creencia de post-dominio»: un duelo por la agencia perdida

La identificación de la creencia de «Post-Dominio» (Molina et al., 2024, pp. 4, 7; Abedi, 2024, pp. 1226-1228) marca un desplazamiento traumático de la agencia docente. Bajo esta premisa, la resistencia a la tecnología y a las reformas curriculares (Espinoza et al., 2023, pp. 115-135) no es un rechazo a la innovación en sí, sino una defensa ante la desposesión de la autoridad epistémica. Al relegar la tecnología a una función de «testigo de validación» post-manual, el docente intenta recuperar su soberanía: interpreta la herramienta digital no como una extensión cognitiva, sino como una amenaza a su rol de árbitro del conocimiento. Insistir en el «dominio manual» es defender el último bastión de control sobre el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, percibir las reformas como una «amputación» del currículo revela una epistemología de la cobertura: si el conocimiento es un edificio que debe construirse completo bajo la guía experta del maestro, cualquier recorte externo es visto como la destrucción del canon que da sentido a su expertise. El resultado es un docente que se convierte en «gestor de cumplimiento»: adopta la forma, usa el software, llena el formato de priorización curricular, pero vacía el contenido transformador. Esta adaptación superficial (Grimes de Souza, 2024, pp. 219-220) confirma que, sin confrontar la creencia nuclear de que «enseñar es controlar», cualquier herramienta externa quedará domesticada al servicio de la pedagogía de la transmisión.

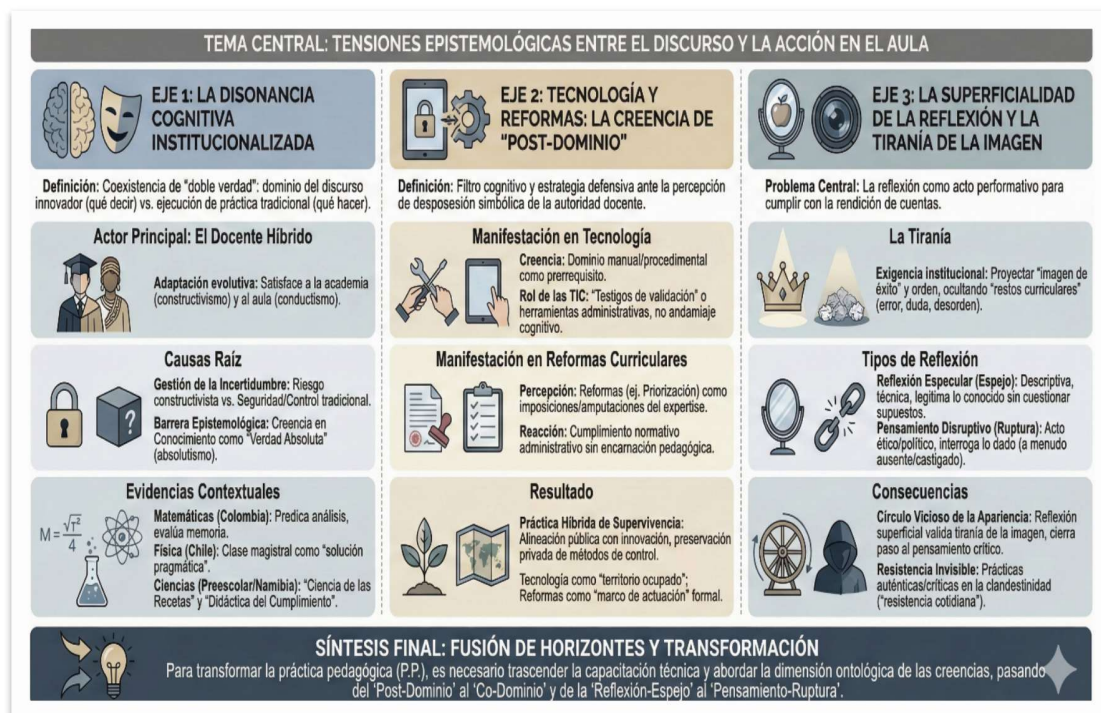
La tiranía de la imagen y el vaciamiento de la reflexión

Finalmente, la discusión sobre la «Tiranía de la Imagen» conduce a cuestionar la piedra angular de la formación docente actual: la práctica reflexiva. Siguiendo a Mina (2024, pp. 17-18) y a Roseiro et al. (2024, pp. 3, 10), se puede afirmar que la reflexión ha sufrido un proceso de mercantilización estética. La escuela contemporánea exige una «estética del éxito» que borra los «restos curriculares». En este contexto, la reflexión deja de ser un acto de pensamiento crítico, disruptivo y potencialmente doloroso, para convertirse en una performance de competencia (Cano, 2023, pp. 38, 41). Se genera así un círculo hermenéutico vicioso: el sistema exige evidencias de reflexión alineadas con estándares predefinidos, y los docentes producen narrativas legitimadoras que validan lo existente.

La evidencia permite concluir que, paradójicamente, la «resistencia cotidiana» invisible detectada por Guerra (2023, pp. 260-264) es la única forma de reflexión auténtica que sobrevive: al ocurrir fuera del radar de la rendición de cuentas, permite al docente mantener su coherencia ética. El sistema premia la «reflexión-espejo» y castiga o invisibiliza el «pensamiento-ruptura». Mientras la autoeficacia se construya sobre la capacidad de proyectar una imagen de control, y no sobre la capacidad de navegar la incertidumbre, la transformación pedagógica será, en el mejor de los casos, cosmética, validando los vacíos identificados en el análisis de esta investigación.

Figura 4.

Creencias Curriculares y Práctica Docente: Tensiones Epistemológicas entre el Discurso y Acción⁶



Conclusiones

La presente revisión documental permitió dar cumplimiento al objetivo de analizar las creencias curriculares, sus tendencias y tensiones epistemológicas en la literatura académica reciente (2020–2025). Tras el análisis hermenéutico de 16 documentos provenientes de contextos iberoamericanos, africanos y norteamericanos, la conclusión central es inequívoca: el «Docente Híbrido» no es el síntoma de un fracaso individual, sino la expresión visible de un sistema educativo en transición fallida. Su disonancia cognitiva es la manifestación lógica de un entorno que exige discursivamente autonomía y pensamiento crítico, pero que estructuralmente evalúa y premia la estandarización y la imagen de orden.

Esta conclusión se sostiene sobre tres aportes específicos al campo de estudio. El primero es la re-conceptualización de la resistencia docente: lo que habitualmente se etiqueta como negativa al cambio es, en realidad, una forma de agencia defensiva. Las prácticas híbridas no son incoherencia ni hipocresía, sino estrategias racionales para proteger la identidad profesional y el sentido de eficacia en un sistema contradictorio. Nombrar la resistencia como agencia defensiva no es excusar la inmovilidad, sino entender su lógica para poder transformarla. El segundo aporte concierne a las creencias epistemológicas como barrera invisible: las convicciones absolutistas sobre la naturaleza del conocimiento constituyen el núcleo duro de la inmutabilidad práctica. Cualquier proceso de formación docente que solo modifique discursos o entregue

herramientas técnicas fracasará si no confronta explícitamente estas teorías implícitas. No se trata de capacitar más, sino de interrogar más profundo.

El tercer aporte es la advertencia sobre la reflexión como tecnología de control: existe el riesgo real de que la reflexión crítica, cooptada por la lógica de la rendición de cuentas, se convierta en un mecanismo de cumplimiento burocrático que aliena al docente de su propia experiencia y vacía de sentido su práctica. En términos de implicaciones para la transformación, los hallazgos son claros: superar la disonancia cognitiva no se logrará mediante más capacitación técnica. Se requiere habilitar espacios de seguridad ontológica donde los docentes puedan deconstruir sus creencias sin miedo al juicio institucional, y donde los «restos curriculares», el error, la duda y el conflicto, sean reconocidos como materiales legítimos de aprendizaje profesional. La evidencia sugiere, además, la necesidad de transitar del «Post-Dominio» al «Co-Dominio»: reconocer la tecnología y el currículo no como invasores de la soberanía docente, sino como aliados en la construcción compartida del saber.

Finalmente, se concluye que el desafío futuro no radica en eliminar la hibridez para alcanzar una coherencia artificial, sino en desarrollar una hermenéutica pedagógica lo suficientemente sofisticada como para permitir al docente navegar conscientemente entre múltiples horizontes: el del currículo prescrito y el del saber vivido, el del discurso innovador y el de la práctica posible. La verdadera transformación educativa no vendrá de decretos ni de capacitaciones puntuales, sino de una revolución más silenciosa y profunda en la cultura escolar: una que acepte la incertidumbre y la complejidad no como fallas que ocultar, sino como la esencia misma de educar.

Referencias

- Abedi, E. A. (2024). Tensions between technology integration practices of teachers and ICT in education policy expectations: implications for change in teacher knowledge, beliefs and teaching practices. *Journal of Computers in Education*, 11(4), 1215-1234. <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00296-6>
- Balderas Gallardo, G. (2020). *Estudio de las creencias y prácticas de escritura académica en profesores de bachillerato*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional UNAM. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000803321
- Cano Murillo, Y. M. (2023). *El conocimiento didáctico en la gestión del currículo de matemáticas*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital UdeA. <https://hdl.handle.net/10495/46242>
- Espinoza Guzmán, A., Calderón Peñaloza, J., Díaz Adasme, M., Gómez González, F., Reyes Reyes, P., y Vergara Alvear, M. (2023). *Percepciones de la implementación del currículo priorizado por docentes de Enseñanza Básica de escuelas de la ciudad de Curicó*. REIDU, 5(2), 93-139. <https://doi.org/10.54802/r.v5.n2.2023.137>
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Grimes de Souza, A. P. (2024). *Crenças de Professores Formadores no Contexto de Reforma Curricular: o Caso do Novo Ensino Médio*. [Tesis doctoral, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositorio Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/262651>
- Guerra García, M. (2023). *Creencias docentes sobre convivencia escolar: Un estudio microetnográfico*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/contenido/creencias-de-docentes-de-una-secundaria-de-la-ciudad-de-mexico-sobre-la-convivencia-escolar-3629870>
- Karakuş, G. (2021). A Literary Review on Curriculum Implementation Problems. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 201-220. <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3983>
- Klimow, N. E., y Schoepf, S. (2023). I Think I Can: How Agency Grounds Teacher Praxis. *Educational Research: Theory and Practice*, 34(1), 32-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1382145.pdf>

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Martínez Corona, J. I., Palacios Almón, G. E., y Oliva Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: Propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai*, 19(1), 55–73. <https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03>
- Merino Rubilar, C., Quiroz Venegas, W., y Solís-Pinilla, J. (2025). Influencia de las creencias de docentes participantes de programas de desarrollo profesional sobre la enseñanza preescolar de las Ciencias Naturales. *Investigações em Ensino de Ciências*, 30(2), 537-566. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci/2025v30n2p537>
- Mina Urrutia, M. B. (2024). La Práctica Pedagógica. De la Reflexión al Pensamiento Crítico. *Praxis y Saber*, 15(43), e17249. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n43.2024.17249>
- Molina Zavaleta, J. G., Mayo Juárez, C., y Rosas Mendoza, A. M. (2024). Creencias detectadas vs. creencias auto informadas de profesores de matemáticas respecto al uso de tecnología digital. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1036>
- Pérez Buelvas, H. G., y Severiche Mendoza, C. A. (2023). Tendencias curriculares para afrontar los cambios de la sociedad actual. *Acción y Reflexión Educativa*, (48), 112-125. <https://doi.org/10.48204/j.are.n48.a3468>
- Rodríguez Amador, R. (2021). Creencias y Prácticas Curriculares de Docentes Chilenos de Física en Educación Secundaria. *Revista Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, (Número Extraordinario), 1-9. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14771>
- Roseiro, S. Z., Gonçalves, N. T. L. P., y Delboni, T. M. Z. G. F. (2024). Malditas invasões curriculares! *Childhood & Philosophy*, 20, 1-22. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.79312>
- Shivolo, T., y Mokiwa, H. O. (2024). Secondary School Teachers' Conceptions of Teaching Science Practical Work through Inquiry-Based Instruction. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 10(2), 120-139. <https://doi.org/10.55549/jeseh.1437152>
- Vesga Bravo, G. J., y Ángel Cuervo, Z. M. (2021). Contraste entre la práctica y las creencias epistemológicas sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. Un estudio de casos con docentes de matemáticas en formación. *Bolema*, 35(70), 637-663. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a05>