



Ambigüedad y vaguedad en la definición de creencias docentes

Ambiguity and vagueness in the definition of teachers' beliefs

DIEGO HIDALGO-BURNEO 

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
Universidad de Buenos Aires, Argentina
dxhidalgo@pucesm.edu.ec

RESUMEN Confusión, poca claridad o falta de consenso son los principales calificativos utilizados por quienes han discutido los problemas de conceptualización de las creencias docentes. Incluso se postula que luego de casi siete décadas, todavía no sabemos de qué hablamos cuando nos referimos a las creencias. Entonces, el objetivo de este estudio es advertir las ideas nucleares contenidas en las definiciones que se han hecho en este campo desde 2009. Para ello, se revisan 102 artículos publicados tanto en español como en inglés. Se concluye que o bien está utilizándose el término creencia coloquialmente, esto es, como un asentimiento, conformidad o crédito que se presta a algo, en cuyo caso creencia sería aquello que los maestros profesan cuando son inquiridos con preguntas de la forma *¿qué cree (piensa, opina, etc.) acerca de...?* O bien que, antes que confusión, poca claridad o falta de consenso, sería más correcto hablar de ambigüedad y vaguedad en las definiciones.

ABSTRACT Confusion, lack of clarity or lack of consensus are the main qualifications used by those who have dealt with the conceptualization problems of teachers' beliefs. It has even been claimed that after almost seven decades we still do not know what we talk about when refer to beliefs. Therefore, the aim of this study is to identify the central ideas contained within the definitions provided in this field since 2009. To achieve this, 102 articles published both in Spanish and in English have been reviewed. It is concluded that the term 'belief' is either used colloquially, i.e. as an assent, conformity or credit given to something, in which case a 'belief' would be what teachers express when they answer questions such as what do you believe (*think, consider, etc.*) about...? or that, instead of confusion, lack of clarity or lack of consensus, it would be more appropriate to talk about ambiguity and vagueness in the definitions.

PALABRAS CLAVE creencias docentes, investigación educativa, definición, ambigüedad, vaguedad

KEYWORDS teachers' beliefs, educational research, definition, ambiguity, vagueness

Recibido: 19/07/2024
Revisado: 21/11/2024
Aceptado: 29/11/2024
Publicado: 29/07/2025



Cómo citar este artículo/How to cite this article: Hidalgo-Burneo, D. (2025). Ambigüedad y vaguedad en la definición de creencias docentes. *Estoa. Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca*, 14(28), 207-218. <https://doi.org/10.18537/estv014.n028.a15>

1. Introducción

El estudio de las creencias docentes se inscribe en el denominado *paradigma del pensamiento del profesor*, marco referencial de investigación educativa. El interés por el estudio de las creencias tiene algo más de seis décadas bajo la asunción primordial de que estas tienen influencia directa en (y son los mejores indicadores de) las prácticas educativas (Díaz et al., 2010; Jiménez y Feliciano, 2006). De esto último, se sigue que estudiar las creencias docentes reviste importancia para la planificación subsecuente. Entre otros beneficios, se apunta también que este tipo de estudios permiten modificar la concepción de la enseñanza, mejorar la comprensión de los procesos didácticos, que brindan alternativas para la formación del profesorado, o que ayudan en la innovación curricular e investigación desde el lugar del profesor y no solamente desde el del alumno (Jiménez y Feliciano, 2006). No obstante, se señalan también algunas limitaciones tales como que los marcos teóricos son ambiguos y especialmente técnicos (cognitivistas antes que antropológicos, sociales, etc.), que las investigaciones son puramente descriptivas, que estos estudios no se insertan en modelos de enseñanza y de aprendizaje, que falta distinguir entre pensamiento y acción, que los resultados son contradictorios acerca de la relación creencia-práctica y que, entonces, las justificaciones esgrimidas para hacer este tipo de estudios no se ajustan a las evidencias (Jiménez y Feliciano, 2006; Skott, 2015).

Más aún, a partir de la revisión de publicaciones de las últimas tres décadas, Skott (2015) desprende que el paradigma del pensamiento del profesor se encuentra en crisis, por lo menos en cuanto a los estudios sobre creencias se refiere. Según esto, sería particularmente importante reconsiderar su definición bajo el entendimiento de que se trata de un concepto clave, pese a lo cual no existe consenso respecto de su significado (Blázquez y Tagle, 2010; Hussein, 2013; Garritz, 2014; Rivas et al., 2018; Skott, 2015), especialmente porque es un concepto confuso y de difícil definición (Aldama y Pozo, 2016; den Hartog y Peralta, 2011; Domínguez et al., 2015; García y Rey, 2013; Khonamri & Salimi, 2010; Montañares y Junod, 2018; Skott, 2015). Los investigadores se enfrentan, en primera instancia, con la superposición entre creencias y conocimiento (Ashton, 2015; Jiménez y Feliciano, 2006; Pajares, 1992 y Solís, 2015), así como a la confusión con la emoción (Ashton, 2015).

El problema parece ser todavía más complejo si se considera que en el paradigma del pensamiento del profesor se aloja un galimatías que involucra constructos tales como: actitud, axioma, concepción, conocimiento (práctico, profesional), constructo personal, convicción, dilema, disposición, estrategia (de acción, social), expectativa, idea, ideología, juicio, metáfora, opinión, pensamiento reflexivo, percepción, perspectiva, preconcepción, prejuicio, principio práctico, proceso mental interno, regla práctica, representación, teoría (de acción, explícita, implícita, personal), repertorio de entendimiento, significación, sistema conceptual y valor (Jiménez y Feliciano, 2006; Pajares, 1992; Rojas, 2014;

Solís, 2015). De esta forma, las creencias no solamente se superponen o confunden con el conocimiento o con la emoción, sino con un sinnúmero de conceptos que muchas veces se utilizan como si de sinónimos se tratara.

Aunque algunos investigadores han discutido la definición del término creencia en el marco del paradigma del pensamiento del profesor, (p. ej. Ashton, 2015; Díaz et al., 2010; Mansour, 2009; Pajares, 1992; Richardson, 1996, 2003; Skott, 2015), además de su recorrido histórico u otros elementos de interés especial como función, importancia, relación con la práctica, etc., el antecedente más cercano al propósito de este estudio se encuentra en Fives y Buehl (2012). Estos autores codificaron alrededor de 300 artículos publicados en idioma inglés hasta agosto de 2009, encontrando que cohesión y definiciones claras sobre las creencias son una ausencia notable.

Skott (2015) expresa una idea similar al afirmar que “hasta cierto punto, todavía no sabemos de qué estamos hablando, cuando hablamos de creencias [traducción propia]” (p. 20). Pajares (1992), por su parte, señaló que el constructo no se presta fácilmente para la investigación empírica, destacando que muchos piensan que ni siquiera sería útil para la investigación. Hace más de tres décadas este autor indicó que las investigaciones que se propusieran estudiar las creencias deberían comenzar por definir el constructo y diferenciarlo de otros similares, sea que esta diferencia se trate solamente de grado y no de clase. Al parecer, esto ha sucedido parcialmente. Por ejemplo, puede pensarse en Fives y Buehl (2012), quienes no están de acuerdo con que sea difícil definir el término. Para argumentar su postura mencionan como evidencia que muchos autores sí lo han hecho. Para ellos, la dificultad más bien reside en “lograr que los autores definan y utilicen de manera consistente los términos dentro y entre los campos que examinan estas construcciones” (p. 473).

En la clásica revisión de Pajares (1992), este autor sintetiza dieciséis características para las creencias, enfatizando los aspectos que se refieren a su origen. Tratando de resumirlas al máximo, serían las que siguen:

- a) Se forman tempranamente y tienden a perpetuarse incluso a pesar de contradicciones o de explicaciones científicas. Mientras más tempranamente se adquiere una creencia, o mayor edad se tiene, más dificultad presenta su modificación.
- b) Los procesos de pensamiento pueden ser precursores de creencias, pero el efecto de filtro adscrito a estas modifica el pensamiento y el procesamiento de la información ulterior.
- c) Las creencias que desarrollan los individuos, adquiridas por transmisión cultural, forman un sistema que las alberga con coherencia interna y que además, son adaptativos con la finalidad de que quien los sostiene entienda al mundo y a sí mismo.

- d) Se priorizan determinadas creencias según sea su conexión con otras creencias o con otras estructuras cognitivas y afectivas, especialmente en relación con aquellas de mayor centralidad. Por su naturaleza y origen, algunas creencias son más incontrovertibles que otras.
- e) Creencia y conocimiento están entrelazados, pero se distinguen porque las creencias tienen naturaleza afectiva, evaluativa y episódica que condiciona la interpretación de los fenómenos.
- f) Las creencias desempeñan un papel crítico en la definición del comportamiento y en la organización del conocimiento. Sin embargo, aunque influyen en la percepción, pueden no ser una guía fidedigna para la naturaleza de la realidad.
- g) Las creencias deben ser inferidas tomando en cuenta la congruencia entre las proposiciones, la intencionalidad a creer y el comportamiento.

En la misma línea, Fives y Buehl (2012) encontraron cinco características prevaletentes en los estudios acerca de las creencias, pero las distinguieron de aspectos referidos a su vinculación con la práctica. Respecto del primer punto, anotan: naturaleza implícita o explícita, estabilidad en el tiempo, naturaleza situada o generalizada, relación con el conocimiento y existencia como proposiciones individuales o como sistemas amplios. En cuanto a las funciones que encontraron en relación con la acción señalan que las creencias actúan como filtros para la interpretación, como marcos para la definición de problemas o como guías o estándares para la acción.

Skott (2015), en cambio, señala cuatro “aspectos clave” que conformarían el núcleo de la definición buscada. Aunque se refieren particularmente a las creencias docentes, afirman que: a) son construcciones mentales consideradas verdaderas por la persona que las mantiene (“subjetivamente verdaderas”); b) los aspectos afectivos están inextricablemente vinculados; c) son estables contextual y temporalmente, de modo que resulta muy difícil cambiarlas; y, d) tienen una significativa influencia en la forma en que se interpreta y compromete con los problemas prácticos.

El término creencia es usado coloquialmente en diversidad de situaciones donde normalmente no se requiere explicar su significado, es decir, se comprende sin conflicto y se lo utiliza ‘correctamente’. Sin embargo, existen circunstancias, como en la investigación educativa sobre las creencias docentes, donde la explicación premeditada e intencionada de la palabra se vuelve necesaria, o, lo que es lo mismo, donde se precisa su definición. Definir es explicar deliberadamente el significado de un término, lo cual es posible hacer de dos formas de acuerdo con Copi (2016 [1953]): o bien hablando sobre el símbolo (p. ej.: la palabra creencia designa...) o bien hablando de aquello que tal símbolo designa (p. ej.: una creencia es...). Siendo el *definiendum* el símbolo que se debe definir, esto es, creencia, el *definiens* es en cambio el símbolo o conjunto de símbolos que se usan para explicar el significado del *definiendum*, pero no es el significado como tal.

Copi y Cohen (2013) exponen cinco tipos de definiciones. La única de uso directivo son las *persuasivas*, que son definiciones útiles para resolver una disputa por medio de la influencia en las actitudes o emociones. En cambio, entre las definiciones cuyo uso es informativo se tienen las *estipulativas*, aquellas donde el significado es deliberadamente asignado, sea por conveniencia, secreto o economía de expresión, planteando una propuesta, pero sin resolver desacuerdos genuinos; las *teóricas*, que buscan resumir una teoría; las *lexicológicas*, que explican el uso establecido de un término, eliminando de este modo la ambigüedad; y las *aclaratorias*, donde el uso establecido debe respetarse hasta donde sea posible, aunque no se restrinja a informar tal uso, pues busca también reducir no solamente la ambigüedad, sino además la vaguedad de los términos. Ambigüedad y vaguedad deben entenderse en el contexto de los autores citados: se dice que existe ambigüedad en la definición de un término cuando este tiene más de un significado distinto, sin que el contexto permita conocer el deseado; vaguedad de una definición, en cambio, se da cuando existen casos a los que el término puede o no aplicarse de forma dudosa. Ambigüedad y vaguedad en los términos producen discrepancias, mismas que pueden ser distintos tipos (Copi, 2016 [1953]; Copi y Cohen, 2013):

- a) *Obviamente genuina*: los disputantes discrepan explícitamente, inequívocamente y sin ambigüedades acerca de cuestiones de hecho, palabras o actitudes debido a sus creencias.
- b) *Meramente verbal*: un término básico es ambiguo en las formulaciones, ocultando el hecho de que en realidad no existe desacuerdo alguno. La disputa de este tipo se resuelve eliminando la ambigüedad, con una buena definición, porque se descubre que las proposiciones que se hacían era diferentes, mas no opuestas.

2. Métodos

c) *Aparentemente verbal (genuina en realidad)*: aquella donde una palabra o frase básica es usada en diferentes sentidos por los disputantes. Resolviendo la ambigüedad, sin embargo, no se resuelve la disputa porque existe un genuino desacuerdo entre los disputantes.

A partir de la falta de consistencia entre los estudios en los cuales se ha discutido los elementos sobresalientes en las definiciones de creencia (docente), aquí se conviene en considerar como características nucleares, y consecuentemente definición nuclear, aquellas que los estudios afirman explícitamente bajo formas tales como *una creencia es, se define creencia como*, y así por el estilo. Rebasaría el alcance de este artículo una definición teórica del término creencia, con la cual eventualmente podría dirimirse qué características formarían parte o no de la definición nuclear de creencia docente. Por ejemplo, no es claro si origen, modificación, función o incluso importancia de las creencias son atributos que se le otorgan al término toda vez que se conoce lo que significa (y entonces no forman parte de su significado) o si, dada su regularidad empírica, son características que forman parte ya de su definición nuclear *en uso*. El objetivo de este estudio es, más bien, advertir las ideas nucleares (o atributos) contenidas en tales definiciones en uso. A partir de esto sería posible constatar si ambigüedad y vaguedad son calificativos adecuados para las definiciones vistas en conjunto o de manera categorial. Constatar si existe ambigüedad y vaguedad en las definiciones resulta valioso para acercarse a una definición intencional de creencia que ayude a que la comunicación entre investigadores sea genuina, y no solamente aparente. Justamente, para convenir en una definición, al menos por género y diferencia, entre otras reglas se postula que se enuncien los atributos esenciales de la especie (Copi y Cohen, 2013).

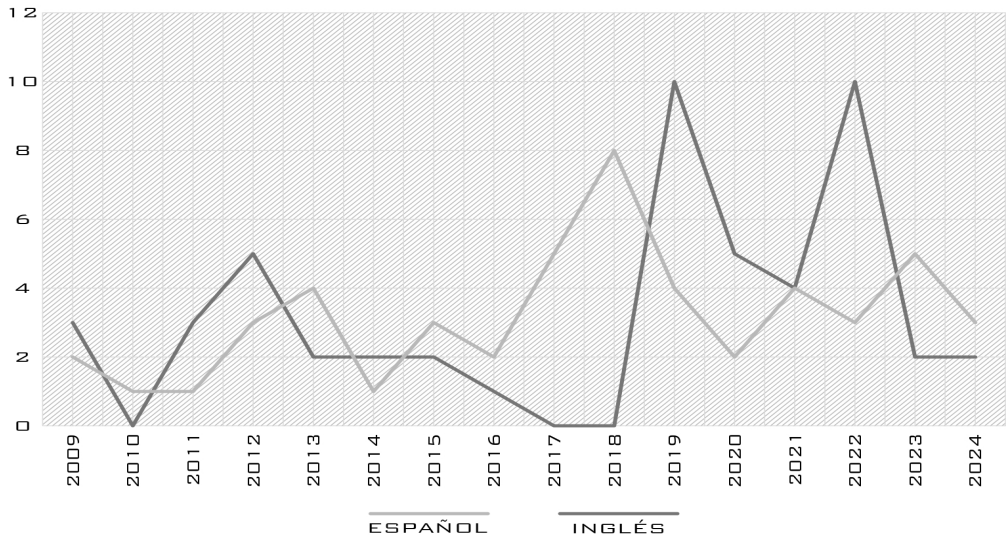
Se revisa la literatura, tanto en idioma español como en inglés, buscándola con Google Académico. En particular, se utilizó *creencias* y *docentes' beliefs* como palabras clave, restringiendo los resultados a aquellos que contuvieran esos términos en sus títulos y que fueran artículos (se excluyeron además citas y patentes). La búsqueda se realizó en dos momentos:

1. El 29 de mayo de 2019 para el periodo comprendido entre 2009 y 2019, arrojando los siguientes resultados: a) en idioma español, se dispuso de 190 documentos; y, b) en idioma inglés, se dispuso de 4460 documentos.
2. El 08 de julio de 2024 para el periodo comprendido entre 2019 y 2024, arrojando los siguientes resultados: a) en idioma español, se dispuso de 233 documentos; y, b) en idioma inglés, se dispuso de 3740 documentos.

Además de duplicaciones y otros criterios similares, en ambos casos se excluyeron aquellos artículos que cumplen con al menos uno de los siguientes criterios *ad hoc*: a) no definen el término (alrededor del 64%); b) tienen intereses teóricos, justamente de definir o discutir aspectos clave acerca de las creencias (artículos de revisión y de reflexión, por ejemplo); y, c) tienen propósitos metodológicos como la validación de instrumentos de recolección de datos u otros similares.

Se dispuso así de un total de 51 artículos publicados en idioma español. Debido a que la literatura en idioma inglés es mucho más amplia, para tener paridad en la revisión se seleccionaron igual cantidad de artículos en ese idioma, prefiriendo aquellos de mayor relevancia según los ordena el buscador señalado. De modo que se codificaron un total de 102 artículos (Anexo 1), revisando exclusivamente los sub-apartados de introducción y marco teórico. Para identificar las ideas

Figura 1: Número de artículos por año e idioma de publicación. (2024)



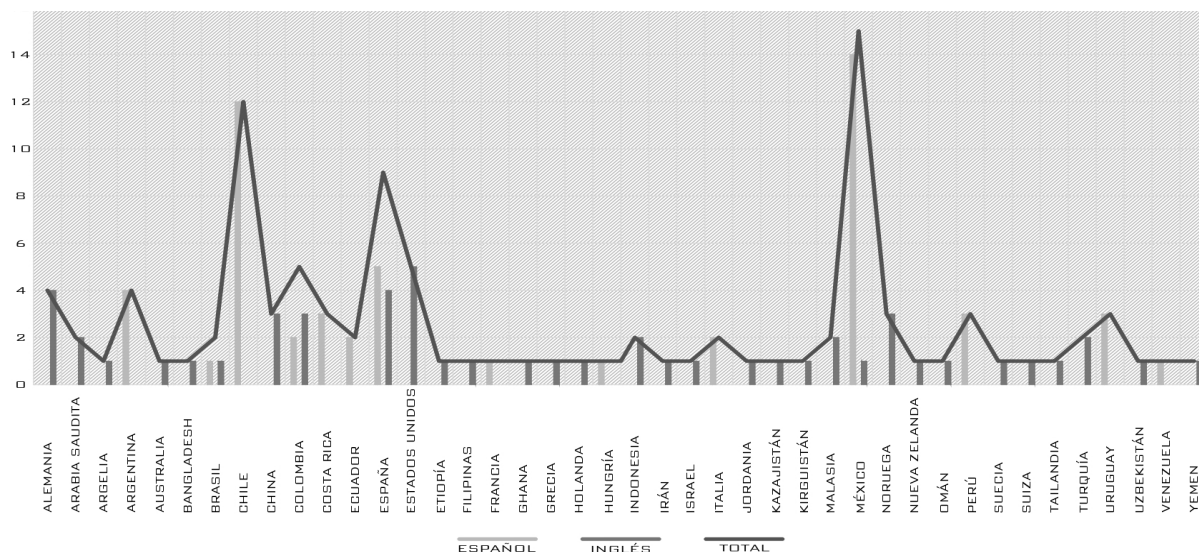


Figura 2: Número de publicaciones y ubicación geográfica de los estudios revisados según idioma de publicación. (2024)

relevantes contenidas en las diferentes definiciones de *creencia* (docente) presentes en los artículos revisados, se llevó a cabo un análisis de contenido temático. En una primera fase, se realizó una codificación abierta y, posteriormente, se agrupó esta información en tópicos o categorías -a la postre ocho- más amplias a través de una codificación axial.

3. Resultados

En principio, cabe señalar que existen claras distinciones entre los estudios según sea el idioma de publicación, de modo que se presentan los resultados haciendo a cada momento esta distinción. Empezando con el número de publicaciones por año y por idioma, que se muestra en la Figura 1, estudios que cubren una amplia área geográfica, encontrándose distribuidos en un total de 42 países, con la mayor concentración en México, Chile y España, tal como se muestra en la Figura 2.

Las temáticas que interesan a los investigadores son variadas, recogiendo en tres categorías. En cuanto a la *pedagogía* (37,00%), los estudios tratan asuntos relativos a currículo, procesos de enseñanza y de aprendizaje, agentes educativos -educadores, educandos, familiares y demás- e incorporación y uso de las TIC en el aula. En el caso de la *didáctica especial* (51,00%), se otorga mayor importancia a la enseñanza del lenguaje (50,00%), de las ciencias formales y naturales (34,62%), mientras que el porcentaje restante (15,38%) se cubre en ciencias sociales, de la salud, tecnología o deporte. La última categoría de interés es la que aquí se denomina *educación inclusiva* (12,00%), donde la literatura trata las creencias docentes respecto de género, acoso o diversidad. Esto se muestra en la Figura 3.

En relación con la definición del término *creencia*, que es el asunto central de este artículo, en primera instancia sobresale la referencia al artículo de 1992 de Frank Pajares titulado *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct* (13,47%). En menor grado se citan dos artículos de 1996 y de 2003 de Virginia Richardson (6,22%), y cinco artículos de 2001, 2003, 2006, 2011 y 2019 de Simon Borg (6,22%). Quiere decir que estos tres autores implican al menos la cuarta parte de las referencias para la definición del término *creencia*, pero con una gran cantidad de alternativas menores (97,39%, al ser 3 de un total de 115 autores citados). Destaca también que en la literatura en español estos estudios son menos sobresalientes que en idioma inglés, tal como se muestra en la Figura 4.

Asimismo para la definición de *creencia*, en los estudios revisados se encuentran algunas características relevantes en términos de su recurrencia, mismas que se tipifican en las ocho categorías que siguen y que se sintetizan luego en la Figura 5:

- *Juicio*: los estudios en inglés la enfatizan en mayor medida (35 sobre 23). En conjunto, el 57% de las definiciones explícitamente hablan de las creencias como juicios, proposiciones o enunciados, sean estos éticos, epistemológicos o de cualquier otro tipo.
- *Cognición*: los estudios en español la enfatizan en mayor medida (29 sobre 22). En conjunto, el 50% de las definiciones argumentan que las creencias son ideas, estados mentales o representaciones.
- *Acción*: los estudios en español la enfatizan en mayor medida (30 sobre 16). En conjunto, el 45% de las definiciones señalan que las creencias predisponen, guían o justifican las acciones y los comportamientos.

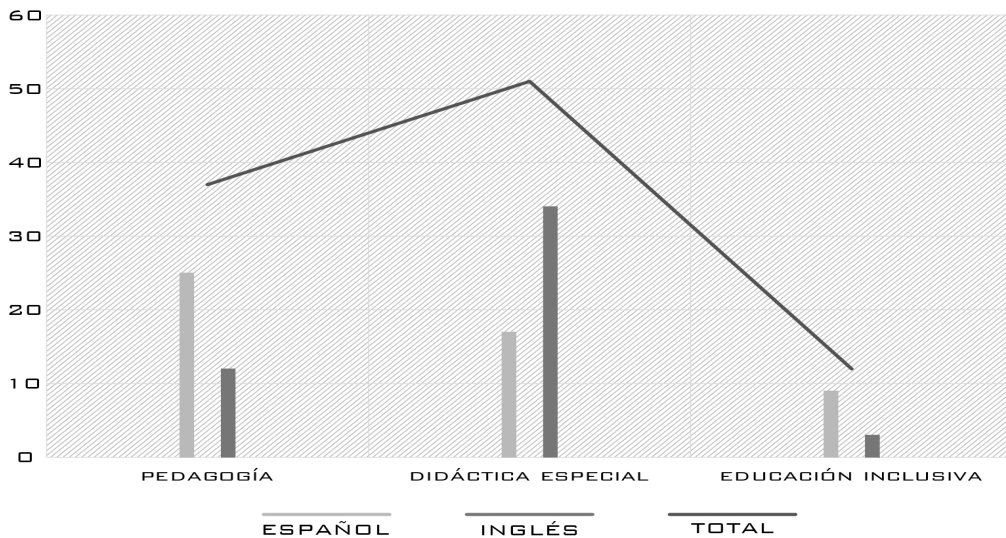
- *Individual-colectivo*: apenas el 6% de las definiciones consideran que las creencias residen en las colectividades, frente al 53% de ellas que más bien alojan las creencias en el nivel individual o personal, señalamiento independiente del idioma de publicación.
- *Consciente-inconsciente*: una buena parte de los estudios –alrededor del 30%– mencionan el estado en que las creencias se encuentran en las personas, sin que exista acuerdo de si son solamente inconscientes o conscientes e inconscientes según sea cada caso.
- *Empírico-metafísico*: este ni es un tópico relevante en las definiciones pues apenas un 11% lo menciona, ni tampoco existe acuerdo acerca de si las creencias se refieren a hecho empíricos, en principio demostrables, o más bien a hechos metafísicos o no comprobables.
- *Objetivo-subjetivo*: esta categoría es relevante y no debe confundírsela con la anterior. Al referirse a una creencia como objetiva, los estudios intentan decir que quien sostiene tal creencia la tiene por verdadera (es una objetividad pretendida). En cuanto al calificativo que aquí se señala como subjetivo, los estudios refieren a la carga afectiva o emocional que tendrían las creencias. Mientras la primera característica de este par ocupa al 40% de los estudios, la segunda es mencionada por el 36% de ellos (en este caso predomina esta consideración en los estudios en español).
- *Racional-irracional*: tan solo el 3% de los estudios mencionan en sus definiciones que las creencias son de índole racional, queriendo decir con esto que han sido reflexionadas. Por el contrario, aunque es más frecuente que se diga que las creencias son irracionales (10%), esto es, que se cree con base en el sentido común o en razonamientos cotidianos, esto lo mencionan los estudios en español exclusivamente.

4. Discusión y conclusiones

A la luz de los resultados y luego de casi siete décadas de investigación, en principio parecería tener sentido el cuestionamiento que hace Skott (2015) cuando indica que todavía no sabemos de qué hablamos en el marco del paradigma del pensamiento del profesor cuando nos referimos al concepto de creencia. Esto vale tanto para la literatura en español cuanto para aquella publicada en idioma inglés. Sin embargo, incluso asumiendo la limitación de haber revisado solamente los sub-apartados teóricos de los artículos –que es donde se supondría que las definiciones buscadas debían aparecer–, dos vías de discusión se muestran enseguida.

Por un lado, podría plantearse si acaso un término de uso cotidiano efectivamente requiere de una explicación deliberada de su significado. Quizá la comunicación entre los estudios no sea un problema si, desde un punto de vista teórico, sea que se defina explícitamente a las creencias o no, esté utilizándose coloquialmente, esto es, como un asentimiento,

Figura 3: Recurrencia de temáticas de estudio según idioma de publicación. (2024)



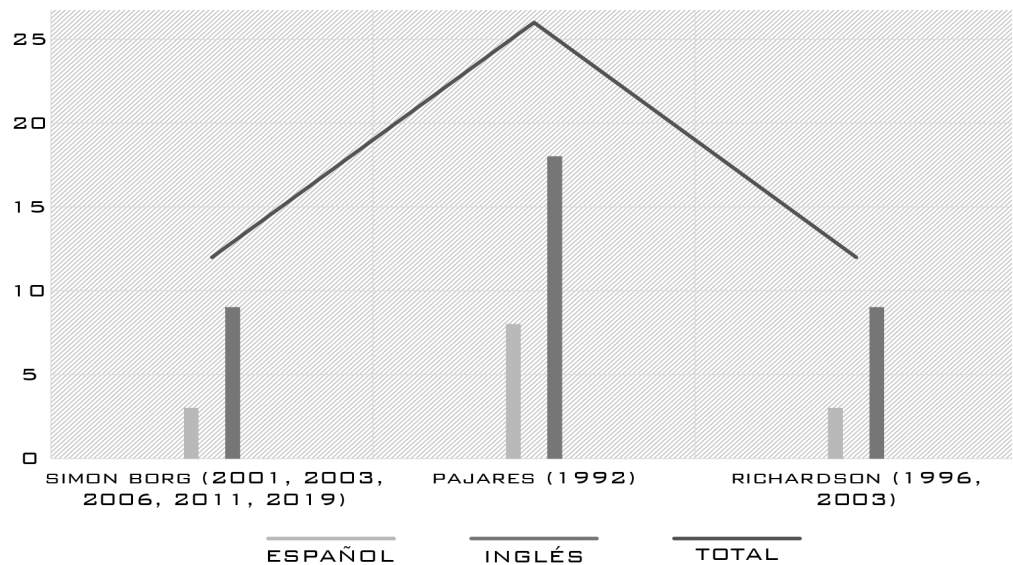


Figura 4: Estudios más citados para definir el término creencias según idioma de publicación. (2024)

conformidad o crédito que se presta a algo. Según esto, revisiones de las metodologías mostraría que los asuntos teóricos en el campo son más bien retóricos debido a que los investigadores finalmente recolectan la opinión de los educadores respecto de los temas de su interés. En este caso, creencia sería aquello que los maestros profesan cuando son inquiridos con preguntas de la forma ¿qué cree (piensa, opina, etc.) acerca de...? El galimatías del que se habló antes simplemente no existiría.

La otra vía de discusión, de mayor importancia, surge al centrarse en las definiciones que ofrecen los estudios. Los más criticables de ellos lo son porque llanamente lo hacen de manera anecdótica, es decir, haciendo una recopilación de varias definiciones no necesariamente congruentes entre sí, coadyuvando con la ambigüedad del término (Andrade, 2013; Cárdenas, 2011; Chamorro, 2023; Lorduy et al., 2009; Martínez, 2019; Rosa, 2021); o definen las creencias a partir de otros constructos como concepciones, conocimientos, deseos, ideologías, representaciones, subjetividades, teorías implícitas y valores, recayendo en definiciones sinónimas, y entonces imprecisas y engañosas, tal como lo señalan Copi y Cohen (2013) (Abarza y Ávila, 2012; Álvarez y Navas, 2020; Gamboa y Moreira, 2017; Haim y Tannenbaum, 2022).

Luego están aquellas definiciones que son tan difusas que difícilmente se advierte cómo podría operarse en la práctica con ellas. Aquí se encuentra, por ejemplo, la presentada por Sánchez et al. (2018), quienes se refieren a las creencias como juicios personales que predicen el comportamiento. Está también el caso de Clark et al. (2014), quienes se limitan a replicar que las creencias son proposiciones acerca del mundo que se mantienen psicológicamente. O el de Martínez (2019), quien adopta la analogía de un *mapa que guía*.

Con lo apuntado hasta aquí no se muestra una diferencia significativa entre no definir el término creencia y ofrecer colecciones de definiciones, incluso contradictorias, o simplemente significados tan generales del término que resulta difícil comprender cómo este constructo se distingue de otros o cómo marcar los límites de su aplicación. No obstante, vistas en conjunto, es decir, suponiendo un solo investigador (irreal o no determinado), es posible distinguir dos definiciones de creencias, una por cada idioma de publicación, según la importancia que los investigadores reales otorgan a ciertos tópicos.

De la literatura en español se desprendería que una creencia es *un juicio o elemento cognitivo perteneciente al sentido común antes que a la reflexión, por lo que es especialmente inconsciente. Se mantiene en el orden individual o personal, es pretendidamente objetivo –o subjetivamente verdadero–, posee gran carga emocional y sirve como guía para la acción*. De la literatura en inglés, en cambio, se diría que una creencia es *un juicio o elemento cognitivo mantenido a nivel individual o personal, conscientemente o no, y es pretendidamente objetivo –o subjetivamente verdadero–*. Una definición conjunta sería aquella que diga que una creencia es *un juicio o elemento cognitivo que se mantiene en el orden individual o personal, es pretendidamente objetivo –o subjetivamente verdadero–, posee gran carga emocional y sirve como guía para la acción*.

Ninguna de las tres definiciones nucleares de creencia, insistiendo que se obtienen a partir de la importancia que los estudios revisados otorgan a tal o cual tópico, contienen elementos que Pajares (1992) mostró importantes, tales como su origen (o formación), su tenacidad (o perpetuación), su modificación, su carácter sistémico o su íntima vinculación con el conocimiento. Si consideran dos de las cinco características que

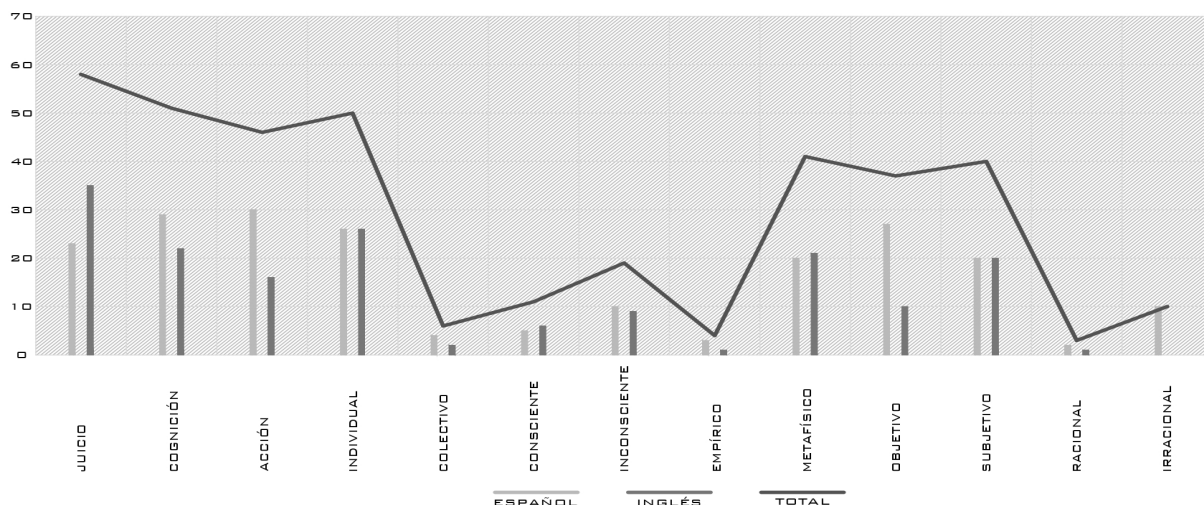


Figura 5: Ideas nucleares contenidas en las definiciones de creencias según idioma de publicación. (2024)

Fives y Buehl (2012) indican como prevaletentes en la literatura: naturaleza implícita o explícita (inconscientes o conscientes, según se las denomina en este estudio) y existencia como proposiciones individuales o como sistemas amplios (en este caso, se muestra que se prefiere ubicarlas en el orden personal). También guardan relación con lo anotado por Skott (2015) acerca de que resulta clave entender a las creencias como construcciones mentales que se toman por verdaderas, así como la vinculación inextricable que tienen con aspectos subjetivos.

Además, vale apuntar que las definiciones esgrimidas aquí incluyen un aspecto funcional de las creencias, esto es, su compromiso con los asuntos prácticos, sea que predispongan, guíen o justifiquen la acción. De manera que la relación con la práctica es la única función de las creencias que se valida como aspecto clave en su definición nuclear.

Retomando la primera línea de discusión –aquella que consideraba que el uso coloquial del término creencia podría ser suficiente para fines investigativos–, pero vista desde los hallazgos referidos a la definición nuclear de creencia, conviene aclarar con qué propósito se solicitaría, o amparados en qué razones se declararía, que se defina el término creencia, que es necesaria una explicación voluntaria de su significado. Definir, de acuerdo con Copi (2016 [1953]), tienen cinco propósitos. Para el caso que ocupa, dos de ellos justifican el llamado a que explícitamente se declare de qué hablamos cuando hablamos de creencias docentes. Por un lado, para *eliminar la ambigüedad* debido a que el término creencia (docente) está siendo utilizado con diversos significados sin que el contexto aclare cuál de ellos se usa. Así se evitaría, siguiendo al autor citado, sucumbir ante la falacia de equívoco o a que las discusiones de los estudios sean puramente verbales.

Sin embargo, cabe insistir en que esto se confirmaría revisando las metodologías porque cabe el caso de

que las disputas teóricas acerca del significado de las creencias ni siquiera sean genuinas, o, dicho de otro modo, que esas disputas estén desapareciendo en el plano metodológico. Si la vaguedad del término creencia se supera con las diversas propuestas metodológicas, entonces los marcos teóricos no solo que son ambiguos, como lo plantearon Jiménez y Feliciano (2006), sino también retóricos. Por el contrario, si interesa organizar teóricamente las indagaciones empíricas, eliminar la ambigüedad del término creencias es por sí solo insuficiente. Adicionalmente, se tendría que *reducir la vaguedad* o establecer los límites de aplicación del término.

Ofrecer una definición o discusión teórica sobre creencia (docente), como se dijo antes, rebasa los objetivos del artículo, además de no existir el espacio suficiente. Sin embargo, tomando como ejemplo el trabajo de Villoro (2002 [1982]) puede concluirse algunas ventajas de eliminar la ambigüedad y vaguedad encontradas en las definiciones que los diversos estudios utilizan o dicen utilizar. Antes debe indicarse algunas ideas propuestas por el autor citado, aunque sea de la manera más abreviada posible.

Villoro (2002 [1982]) entiende por creencia el estado de disposición a actuar, en condiciones de libertad, como si el contenido de la creencia fuera verdadero: *S cree que p* significa que *S* está dispuesto a comportarse como si *p* –el hecho que corresponde al enunciado–. Adicionalmente, no es posible creer sin razones, siendo estas argumentaciones lógicas o no, pese a lo cual pueden existir creencias sin razones explícitas. Razón entraña justificación: de la creencia de *S* en *p*, razón es lo que hace que “*p*” sea verdadera para *S*, y justificación es la operación por la cual *S* deriva tal creencia de una razón. Si *S profesa creer p* (cree que cree que *p*), se dice que su creencia es profesada y, para conocerla, es necesario indagar en las razones, pues no es posible inferir, no con seguridad, la creencia subyacente de un comportamiento reiterado. Existen grados de creencia,

desde el máximo o *certeza*, donde el sujeto no admite posibilidad de equivocación a la luz de las razones que dispone en ese momento; hasta el mínimo o *presunción*, donde el sujeto acepta cierta posibilidad de que su creencia sea verdadera. Sin importar el grado que el sujeto otorgue a su creencia, para creer considera sus razones como *suficientes* (concluyentes, coherentes y completas), suficiencia que se mide por criterios que le pertenecen a quien cree y no por criterios ajenos. Por último, referirse a las creencias en términos éticos implica pensarlas en su función práctica o en su relación concreta con los fines que se eligen según deseos e intereses.

Desprendido de los resultados de este estudio, y con apoyo del apurado resumen sobre la discusión del filósofo mexicano Luis Villoro acerca del término creencia, en el marco de la investigación educativa sobre creencias docentes, especialmente para las creencias epistémicas de profesores universitarios, es requerida una definición aclaratoria por varios motivos. En primer lugar, porque la mayoría de estudios no indagan en las *razones para creer*. Al obviar preguntar al docente por los criterios para creer, tal como se le presentan, se han favorecido sesgos investigativos que califican las creencias (epistémicas) como ingenuas o sofisticadas según se ajusten a los marcos epistemológicos de quienes proponen los modelos. También es relevante que existen diferencias importantes entre *creer realmente* y *profesar creer* algo, de donde no puede desprenderse congruencia entre creencias y prácticas, lo cual explica la divergencia de resultados encontrados en esta relación. Lo anterior llevaría a prestar mayor atención a los diversos contextos en que se encuentran inmersos los docentes, así como a las condiciones materiales que condicionan que sus creencias se hagan o no efectivas en la práctica. Finalmente, porque las consideraciones éticas de las creencias probablemente nos lleven a cuestionar el paradigma vigente según el cual se concluye encasillando a los docentes en marcos epistemológicos, perdiendo de vista lo más relevante: que profesa creer un docente, cuáles son sus razones para creer, o cómo el medio en el que se desenvuelve favorece o no el ejercicio de sus creencias.

5. Agradecimientos

El presente artículo se desprende del marco teórico de la tesis doctoral en revisión sobre *creencias epistémicas en la enseñanza del proyecto de arquitectura*, misma que realizo en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Este estudio fue en gran parte financiado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. No obstante, fue actualizado y complementado en el seno de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Manabí. Agradezco a las tres instituciones en mención.

Conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

© **Derechos de autor:** Diego Hidalgo-Burneo, 2025.

© **Derechos de autor de la edición:** Estoa, 2025.

6. Referencias bibliográficas

- Abarza, L. y Ávila, E. (2012). Creencias de autoeficacia de docentes de la Universidad Autónoma de Chile, y su relación con los resultados de la evaluación docente. *Revista de Psicología*, 2(4), 33-56. <https://hdl.handle.net/20.50012536/534>
- Aldama, C. & Pozo, J. (2016). How are ICT used in the classroom? A study of teachers' beliefs and uses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 253-286. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.3915062>
- Álvarez, C. y Navas, R. (2020) Evaluación del aprendizaje en odontología: concepciones y creencias de los docentes. *Acta Odontológica Colombiana*, 10(2), 82-99. <https://doi.org/10.15446/aoc.v10n2.86859>
- Andrade, J. (2013). Creencias sobre el uso de las TIC de los docentes de educación primaria en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-13. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200013
- Ashton, P. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. En H. Fives & M. Gregoire (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 31-47). Routledge.
- Blázquez, F. y Tagle, T. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5441659>
- Cárdenas, H. (2011). Referentes teóricos y metodológicos de los docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa: creencias y prácticas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-38. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i2.10201>
- Chamorro, D. (2023). Análisis de las creencias docentes acerca de la formación gubernamental en el Departamento del Cauca-Colombia. *Revista Educación*, 47(2), 1-18. <https://doi.org/10.15517/reveduc.v47i2.53991>
- Clark, L., Neumayer, J., Jones, T., Nishio, M., Campbell, P., Smith, T., Griffin, M., Rust, A., Conant, D. & Choi, Y. (2014). Teacher Characteristics Associated with Mathematics Teachers' Beliefs and Awareness of Their Students' Mathematical Dispositions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45(2), 246-284. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.45.2.0246>
- Copi, I. (2016 [1953]). *Introducción a la lógica*. Eudeba.
- Copi, I. y Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica*. (2ª ed.). Limusa.
- Den Hartog, C. & Peralta, C. (2011). Bilingual Teacher Beliefs and Practice: Do They Line Up? *Gist Education and Learning Research Journal*, (5), 66-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4707832>
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis Revista Latinoamericana*, (25), 1-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Dominguez, M., Chová, J. y Molina, R. (2015). La investigación colaborativa: las creencias de los docentes de lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 119-134. <https://ries.universia.net/article/view/1072/investigacion-colaborativa-creencias-docentes-lenguas>
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: what are they? which have been examined? what can they tell us? En K. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology*

- Handbook: Vol. 2. *Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 471-499). American Psychological Association.
- Gamboa, R. y Moreira, T. (2017). Actitudes y creencias hacia las matemáticas: un estudio comparativo entre estudiantes y profesores. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-45. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27473>
- García, M. & Rey, L. (2013). Teachers' Beliefs and the Integration of Technology in the EFL Class. *HOW* 20, 20(1), 51-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4707832>
- Garritz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educ. quím.*, 25(2), 88-92. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v25n2/v25n2a1.pdf>
- Haim, O. & Tannenbaum, M. (2022). Teaching English to multilingual immigrant students: understanding teachers' beliefs and practices. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062737>
- Hussein, A. (2013). Why Is the Grammar-translation Method Still Alive in the Arab World? Teachers' Beliefs and Its implications for EFL Teacher Education. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 589-599. doi:10.4304/tpls.3.4.589-599
- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (233), 105-122. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol64/iss233/4>
- Khonamri, F. & Salimi, M. (2010). The interplay between efl high school teachers' beliefs and their instructional practices regarding reading strategies. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 96-107.
- Lorduy, D., Lambraño, G., Garcés, E. & Bejarano, N. (2009). In-service english teacher's beliefs about culture and language methodology exploratory research in Montería. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación*, (11), 32-51. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol64/iss233/4>
- Mansour, N. (2009). Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48. https://www.researchgate.net/publication/237303115_Science_Teachers'_Beliefs_and_Practices_Issues_Implications_and_Research_Agenda
- Martínez, D. (2019). Creencias de los docentes acerca de la educación inclusiva: un estudio fenomenológico. *Revistas Signos Fónicos*, 5(1), 45-59. <https://doi.org/10.24054/01204211.v1.n1.2019.3980>
- Montañares, E. y Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100093&lng=es&nrm=iso
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). Macmillan.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. En J. Rathes & A. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp.1-22). Information Age Publishing.
- Rivas, V., Mateo, Y., Hernández, G. y Victorino, A. (2018). Percepción de Riego y Creencias, sobre el consumo de alcohol, tabaco y drogas médicas en ecocentes de enfermería de Tabasco, México. Conferencia impartida en el XVI Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería, La Habana.
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas>
- Rosa, M. (2021). Creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura digital. *Dialogos*, 5(8), 41-69. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i8.541>
- Sánchez, J., Castillo, A., Farfán, M. y Navarrete, E. (2018). La enseñanza en la Universidad Pedagógica Nacional desde las creencias de sus docentes. *PSICUMEX*, 8(1), 78-87. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.272>
- Skott, J. (2015). The promiss, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. En H. Fives & M. Gregoire (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 13-30). Routledge.
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Villoro, L. (2002 [1982]). *Creer, saber, conocer*. (15a ed.). Siglo XXI editores.

6. Anexo 1

Ítem	Autor	Año de publicación	Título del artículo
1	Abarza y Ávila	2012	Creencias de Autoeficacia de Docentes de la Universidad Autónoma de Chile, y su Relación con los Resultados de la Evaluación Docente
2	Acuña et al.	2018	Percepción de Riego y Creencias, sobre el Consumo de Alcohol, Tabaco y Drogas Médicas en Docentes de Enfermería de Tabasco. México
3	Agüero et al.	2018	Nivel de creencias de los docentes acerca de la reforma de la educación matemática en Costa Rica
4	Álvarez y Navas	2020	Evaluación del aprendizaje en odontología: concepciones y creencias de los docentes
5	Andrade	2013	Creencias sobre el uso de las TIC de los docentes de educación primaria en México
6	Arancibia et al.	2020	Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior
7	Cañada y Andújar	2023	Creencias y prácticas de los docentes de traducción en torno a la evaluación: estudio exploratorio
8	Cárdenas	2011	Referentes teóricos y metodológicos de los docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa: creencias y prácticas.

9	Cárdenas et al.	2024	Creencias y concepciones docentes sobre aprender a aprender en preescolar: una aproximación sociocultural
10	Cartagena et al.	2023	Creencias y concepciones docentes sobre aprender a aprender en preescolar: una aproximación sociocultural
11	Castillo et al.	2017	Creencias de docentes de bachillerato sobre la enseñanza aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos
12	Cerpa et al.	2023	Orientación Sexual, Identidad de Género y Participación de Estudiantes: Creencias de Docentes
13	Chamorro	2023	Análisis de las creencias docentes acerca de la formación gubernamental en el Departamento del Cauca-Colombia.
14	Cortés et al.	2024	Creencias docentes: su visión sobre la naturaleza de la matemática
15	Cortez et al.	2013	Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas
16	Dávalos et al.	2018	Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)
17	Díaz y Solar	2009	Las creencias pedagógicas de docentes universitarios de inglés acerca de su rol y el de sus estudiantes en el proceso didáctico
18	Dominguez et al.	2015	La investigación colaborativa: las creencias de los docentes de lenguas.
19	Espinoza et al.	2021	Emociones, sentimientos y creencias de los docentes en el nivel medio superior al enfrentarse en el proceso de evaluación de sus alumnos
20	Fernández y Armendáriz	2021	Creencias pedagógicas de docentes en intervenciones educativas en contextos de la UPNECH
21	Galecio et al.	2019	Creencias pedagógicas de docentes fiscales con respecto a la problemática de las drogas
22	Gamboa y Moreira	2017	Actitudes y creencias hacia las matemáticas: un estudio comparativo entre estudiantes y profesores
23	Gil	2022	Entre lo "Ideal" y lo "Real": Las Creencias de Docentes Noveles sobre el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes de su Formación Inicial
24	Ginocchio et al.	2015	Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio
25	Gómez	2017	¿Qué creencias sostienen estudiantes de pedagogía, profesorado en servicio y personal académico formador de docentes, en Chile, sobre la pobreza?
26	Kerman	2015	Estudio de eficacia de un programa de mejora en el manejo del hostigamiento entre pares (bullying) en el ámbito áulico en docentes de nivel primario de la ciudad de Buenos Aires. Estudio de las creencias docentes sobre los factores causales y acciones preventivas
27	Kerman	2019	Creencias de los docentes acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingentes sobre el fenómeno bullying
28	Mancilla y Beltrán	2013	Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas
29	Martínez	2019	Creencias de los docentes acerca de la educación inclusiva: un estudio fenomenológico
30	Minjolou et al.	2023	Estudio sobre conocimientos, creencias y significados asociados a las conductas de riesgo y protección vial en la infancia en padres, madres, docentes y directivos de instituciones de educación inicial
31	Miramontes et al.	2018	Creencias docentes de la enseñanza en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)
32	Montanares y Junod	2018	Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile
33	Moreano et al.	2022	Creencias docentes, aprendizaje autorregulado y desempeño en escritura: una aproximación desde la Evaluación Muestral 2018
34	Ñungo y Fandiño	2012	Tareas con-sentido: Creencias de las docentes de Jardín y Transición
35	Palos et al.	2017	Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar
36	Pena y Viña	2018	Análisis de las creencias de algunos docentes de educación inicial con referencia al enseñar
37	Pérez y Sánchez	2019	Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe
38	Reséndiz et al.	2016	Creencias acerca de la enseñanza de las matemáticas en docentes de educación primaria
39	Rodríguez	2021	Creencias y Prácticas Curriculares de Docentes Chilenos de Física en Educación Secundaria
40	Rombys	2013	Integración de las TIC para una "buena enseñanza":opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores
41	Rosa	2021	Creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura digital
42	Salazar et al.	2018	Creencias organizacionales, satisfacción laboral y síndrome burnout en docentes de Educación Superior
43	Sánchez et al.	2018	La enseñanza en la Universidad Pedagógica Nacional desde las creencias de sus docentes
44	Serrano	2010	Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior
45	Solar y Díaz	2009	El discurso pedagógico de académicos universitarios: un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad
46	Tipula	2017	Desempeño docente y creencias pedagógicas del profesor universitario en la universidad Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas – Perú
47	Tirado y Aguaded	2012	Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula
48	Valdés y Sánchez	2016	Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación
49	Valdés et al.	2014	Creencias de docentes acerca del bullying
50	Vera y García	2022	Creencias y prácticas de docentes universitarios respecto a la integración de tecnología digital para el desarrollo de competencias genéricas
51	Verón et al.	2023	Creencias de docentes chilenos de física sobre el aprendizaje de la ciencia en educación secundaria
52	Aldama y Pozo	2016	How are ICT used in the classroom? A study of teachers' beliefs and uses.
53	Alsuhaibani	2019	Theory and Practice in Language Studies
54	Ambusaidi y Al-Balushi	2011	A longitudinal study to identify prospective science teachers' beliefs about science teaching using the draw-a-science-teacher-test checklist
55	Ayash	2012	Yemeni Teachers' Beliefs of Grammar Teaching and Classroom Practices
56	Ayisi et al.	2023	Teachers' beliefs about technology integration in Ghana: a qualitative study of teachers', headteachers' and education officials' perceptions
57	Barnes et al.	2019	Literacy Teachers' Beliefs About Data Use at the Bookends of Elementary School

58	Borg y Alshumaireri	2019	Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices
59	Boubris y Haddam	2020	Reading Assessment: A Case Study of Teachers' Beliefs and Classroom Evaluative Practices
60	Bray	2013	A Collective Case Study of the Influence of Teachers' Beliefs and Knowledge on Error- Handling Practices During Class Discussion of Mathematics
61	Calafato	2024	Literature in language education: exploring teachers' beliefs, practices, creativity, and literary competence
62	Cheng y Zhang	2022	Teachers Helping EFL Students Improve Their Writing Through Written Feedback: The Case of Native and Non-native English-Speaking Teachers' Beliefs
63	Chiner et al.	2015	Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective
64	Clark et al.	2014	Teacher Characteristics Associated With Mathematics Teachers' Beliefs and Awareness of Their Students' Mathematical Dispositions.
65	Clark y Gui	2019	Chinese and American EFL teachers' beliefs about curricular and pedagogical practices: cross-cultural similarities and differences
66	De Vries et al.	2013	Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching
67	Den Hartog y Peralta	2011	Bilingual Teacher Beliefs and Practice: Do They Line Up?
68	Eichler y Isaev	2022	Improving Prospective Teachers' Beliefs About a Double Discontinuity Between School Mathematics and University Mathematics
69	Forbes y Davis	2009	Beginning Elementary Teachers' Beliefs About the Use of Anchoring Questions in Science: A Longitudinal Study
70	Gorter y Arocena	2020	Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging
71	Haim y Tannenbaum	2022	Teaching English to multilingual immigrant students: understanding teachers' beliefs and practices
72	Hamdan y Saud	2012	Saudi elementary school science teachers' beliefs: teaching science in the new millenium
73	Khader	2012	Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction
74	Kleickmann et al.	2015	The Effects of Expert Scaffolding in Elementary Science Professional Development on Teachers' Beliefs and Motivations, Instructional Practices, and Student Achievement
75	Kristin et al.	2024	Inclusive education for students with challenging behaviour: development of teachers' beliefs and ideas for adaptations through Lesson Study
76	Lazim y Osman	2009	Measuring Teachers' Beliefs about Mathematics: A Fuzzy Set Approach
77	Lindner et al.	2022	Toward Gender Equality in Education—Teachers' Beliefs about Gender and Math
78	Liu et al.	2022	Chinese student teachers' beliefs and the role of teaching experiences in the development of their beliefs
79	López et al.	2019	Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships
80	Lorduy et al.	2009	In-service english teacher's beliefs about culture and language methodology an exploratory research in Montería
81	Lundberg	2019	Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research
82	Maasepp y Bobis	2014	Prospective Primary Teachers' Beliefs about Mathematics
83	Mante y Tupas	2022	Questions as beliefs: investigating teachers' beliefs in reading through inquiry questions
84	Martínez et al.	2019	High School Mathematics Teachers_ Beliefs About Assessment in Mathematics and the Connections to Their Mathematical Beliefs
85	Mengstie	2022	Preschool teachers' beliefs and practices of developmentally appropriate practice (DAP)
86	Mosiur et al.	2019	Teachers' Beliefs and Practices of Implementing Secondary English Curriculum Reform in Bangladesh: A Phenomenological Study
87	Muñoz et al.	2012	Teachers' Beliefs About Assessment in an EFL Context in Colombia
88	Nazari et al.	2022	A case study of the impact of a teacher education course on two Iranian EFL teachers' beliefs and practices about grammar teaching
89	Pan y Block	2011	English as a "global language" in China: An investigation into learners' and teachers' language beliefs
90	Pischetola	2022	Exploring the relationship between in-service teachers' beliefs and technology adoption in Brazilian primary schools
91	Pitikornpuangpetcha y Suwanarakb	2021	Teachers' Beliefs and Teaching Practices about Communicative Language Teaching (CLT) in a Thai EFL Context
92	Reinhold et al.	2021	Considering Teachers' Beliefs, Motivation, and Emotions Regarding Teaching Mathematics With Digital Tools: The Effect of an In-Service Teacher Training
93	Rodgers et al.	2022	Teachers' Beliefs and Their Students' Progress in Professional Development
94	Rove	2021	Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment
95	Safrudiannur y Rott	2020	Measuring Teachers' Beliefs: A Comparison of Three Different Approaches
96	Sah y Shah	2020	Teachers' Beliefs and Practices in Teaching Listening
97	Speer y Eichler	2022	Developing Prospective Teachers' Beliefs about Digital Tools and Digital Feedback
98	Toprak	2019	"Teaching grammar is not my main responsibility": Exploring EFL teachers' beliefs about grammar teaching
99	Vikøy y Haukås	2023	Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms
100	Vogt et al.	2020	What Do Teachers Think They Want? A Comparative Study of In-Service Language Teachers' Beliefs on LAL Training Needs
101	Waluyo y Apridayani	2021	Teachers' Beliefs and Classroom Practices on the Use of Video in English Language Teaching
102	Yildiz	2012	Science Teachers' Beliefs as Barriers to Implementation of Constructivist-Based Education Reform