TRASCENDERE

Número 8 Vol. 3 (2026) , pp. 29- 48 / Edición Continua

ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080

ENSAYO

CREENCIAS QUE INFLUYEN EN LA PEDAGOGÍA Y EL USO DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES[1]

Sandra Lucía Forero Gualdron[2]
Código ORCID: 0009-0002-9536-6496
E-mail: salufogu@gmail.com
Instituto San Vicente de Paúl. San Gil,
Colombia

Carlos Fabián Grajales Mestizo[3]
Código ORCID: 0009-0005-9143-3470
E-mail: fabiancagrajales@gmail.com
Institución Educativa Camilo Torres. Granada,
Colombia

Recibido: 16/01/2026 **Revisado: 20/02/2026** **Aprobado: 24/03/2026**

RESUMEN

Este ensayo aborda la influencia de las creencias pedagógicas y el uso de herramientas digitales en el ámbito educativo, destacando la necesidad de mitigar mitos sin fundamento científico a través de la evidencia. El objetivo de este trabajo fue analizar cómo dichas creencias actúan como filtros cognitivos en el diseño de la enseñanza y proponer un modelo de integración crítica frente a la propagación de neuromitos en el aula. La metodología se fundamentó en la revisión teórica de concepciones docentes y en el diseño de una ruta de alfabetización científica estructurada en cuatro momentos esenciales: identificación, contrastación, contextualización e integración/evaluación. Como resultado, se determinó que preconcepciones ampliamente difundidas, como los estilos de aprendizaje, distorsionan la praxis educativa, demostrando además que las premisas pedagógicas del profesorado condicionan de manera directa la eficacia real de la tecnología. En conclusión, se reafirma que el docente debe asumir un rol activo como mediador del saber científico para evitar la digitalización de modelos obsoletos, por lo que el verdadero desafío educativo no reside en la mera incorporación técnica de dispositivos, sino en la capacidad crítica para cuestionar los principios que orientan su aplicación en la enseñanza.

Palabras clave. Alfabetización, concepciones, creencias pedagógicas, formación docente, herramientas digitales.

[1] Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial: Se utilizaron herramientas de IA siendo ChatGPT versión 9.0 generativa para la revisión sintáctica y ortográfica del manuscrito, asumiendo los autores la responsabilidad total de los contenidos finales.

[2]Docente de Ciencias Sociales, Instituto San Vicente de Paúl, San Gil. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, UDES. Especialista en Pedagogía Informática, UIS. Licenciada en Ciencias Sociales, UNILIBRE, Colombia.

[3]Coordinador, I.E. Camilo Torres. Magister en Recursos Educativos Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena. Licenciatura en Básica Primaria con Énfasis en Humanidades y Lengua Extranjera, Corporación universitaria del Caribe, Colombia.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

ABSTRACT

This essay examines the influence of pedagogical beliefs and the use of digital tools in education, highlighting the need to debunk myths lacking scientific basis through evidence. The objective of this study was to analyze how such beliefs act as cognitive filters in instructional design and to propose a model of critical integration to counter the spread of neuromyths in the classroom. The methodology was based on a theoretical review of teaching conceptions and the design of a scientific literacy pathway structured around four essential stages: identification, verification, contextualization, and integration/evaluation. As a result, it was determined that widely held preconceptions, such as learning styles, distort educational practice, further demonstrating that teachers' pedagogical premises directly influence the actual effectiveness of technology. In conclusion, it is reaffirmed that teachers must assume an active role as mediators of scientific knowledge to prevent the digitization of obsolete models; therefore, the true educational challenge lies not in the mere technical incorporation of devices, but in the critical capacity to question the principles that guide their application in teaching.

Keywords: Concepts, digital tools, literacy, pedagogical beliefs, teacher training.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

TRASCENDERE
Número 8 Vol. 3 (2026) , pp. 29- 48 / Edición Continua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
ENSAYO

1. Introducción

El campo de la educación contemporánea atraviesa una transformación vertiginosa impulsada por los avances en las ciencias del aprendizaje, la evolución del currículo adaptado al contexto y las tecnologías orientadas a la formación académica (Paricahua-Peralta et al., 2025). Visto esto desde la experiencia, años atrás el desarrollo de las clases dependía de recursos como tableros de tiza, mapas impresos, cartillas y materiales de papelería, siendo estos los aspectos más innovadores de la época. Sin embargo, los avances actuales ofrecen una infinidad de recursos, como plataformas, audios, acceso a internet y materiales digitales adaptados o diseñados para temas y edades específicas que han reconfigurado radicalmente el panorama instruccional.

Partiendo de esto, se plantea que los docentes en su entorno de enseñanza ocupan un rol implicado en este avance general y, por ende, actúan como actores sociales que facilitan el conocimiento por medio de estrategias efectivas , según su criterio individual, para los entornos sociales (Ricardo Avilez y Guzmán Pico, 2024). En este sentido, se han ido integrando las herramientas digitales, las cuales han constituido recursos para solucionar problemas educativos y enriquecer los procesos de enseñanza. No obstante, la integración de estas innovaciones no ha sido considerada como un proceso meramente técnico; por el contrario, su inclusión al aula ha dependido de las concepciones, percepciones y valores arraigados que los profesores sostienen sobre cómo debe desarrollarse la formación académica y estas tecnologías.

De tal manera, a pesar de los progresos dentro del marco educacional, también surgen interpretaciones erróneas que se consolidan como creencias infundadas o mitos

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

dentro del sistema escolar. Como lo mencionan Paricahua-Peralta et al. (2025) y Ávila Toscano et al. (2022), estas determinan problemas como la proliferación de neuromitos, definidos como concepciones inexactas sobre el funcionamiento cerebral, derivadas de hallazgos neurocientíficos mal interpretados. Debido a que estas ideas actúan como filtros cognitivos que moldean los resultados emocionales y motivacionales tanto de docentes como de estudiantes, por ejemplo, es común encontrar la creencia de que los dispositivos tecnológicos fatigan rápidamente al aprendiz debido a su carga visual, o que solo se usa una fracción del potencial cerebral en este proceso; siendo en sí falsas premisas que obstaculizan una comprensión adecuada del aprendizaje y la debida integración de tecnologías, además de llevar a la aceptación acrítica de prácticas pedagógicas ineficaces.

A raíz de esto, diferentes investigaciones en el contexto latinoamericano, como las de Ávila Toscano et al. (2022), exponen que la persistencia de estas creencias se asocia con factores como la edad, el nivel de formación y la alfabetización neurocientífica. Siendo así, las creencias representan, de acuerdo con González (2025), construcciones mentales basadas en las emociones o en la falta de conocimientos específicos, haciéndolas resistentes al cambio. Así mismo, se ha observado que la difusión de información sesgada en medios de comunicación y manuales escolares refuerza estas ideas sin un análisis crítico y riguroso; incluso, Paricahua-Peralta et al. (2025) mencionan que la formación inicial docente, la fragmentación del conocimiento y una escasa colaboración interdisciplinaria favorecen la diseminación de conceptos erróneos sobre el

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

TRASCENDERE
Número 8 Vol. 3 (2026) , pp. 29- 48 / Edición Continua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
ENSAYO

cerebro y el uso de la tecnología, manteniendo así visiones que carecen de fundamento empírico.

Las implicaciones de este fenómeno son considerables, ya que las creencias del profesorado son el factor más crítico al momento de integrar tecnologías en el aula. Quienes poseen una visión tradicional centrada en la clase magistral tienden a mostrar resistencia ante las herramientas digitales, a diferencia de aquellos con enfoques constructivistas que las incorporan con mayor facilidad en su praxis (Vera y García-Martínez, 2022). Por lo tanto, una mala interpretación de la ciencia, como se aterrizaba inicialmente, deriva en el uso de estrategias poco efectivas que no aprovechan el potencial real de los recursos didácticos digitales. Es así como se hace necesario que la práctica pedagógica se medie con la evidencia científica para evitar que la desinformación polarice el juicio profesional y, a la vez, limite el desarrollo integral de los estudiantes.

Ante esta realidad, donde las pantallas y las herramientas digitales son cada vez más frecuentes, surge la pregunta para reflexionar desde la práctica diaria: ¿son las herramientas digitales la solución transformadora definitiva o simplemente actúan como un distractor que oculta concepciones pedagógicas obsoletas y erróneas? Teniendo en cuenta esto, a menudo la tecnología se utiliza para tareas de bajo nivel cognitivo, por lo que, si la integración efectiva depende de quién utiliza el recurso y con qué propósito, existe el riesgo de que las innovaciones se conviertan en solo distractores que provocan la pérdida de aprendizaje. Por lo cual, la duda persiste sobre si se está ante una evolución

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

del saber o una digitalización de neuromitos persistentes. La Tabla 1 sintetiza los términos clave que articulan el desarrollo argumentativo de este ensayo.

Tabla 1.

Términos clave y sus implicaciones en la integración de herramientas digitales

Concepto	Definición principal	Autores	Implicaciones pedagógicas
Creencias pedagógicas	Conjunto tácito e inconsciente de supuestos, percepciones y valores arraigados sobre la educación y el aprendizaje. Se caracterizan por basarse a menudo en emociones y experiencias más que en la razón científica.	Ricardo Avilez y Guzmán Pico (2024); Gómez Soler y Tecedor (2024); Ávila Toscano et al. (2022)	Funcionan como filtros cognitivos que determinan la selección de estrategias y el uso pedagógico de la tecnología.
Herramientas digitales	Recursos tecnológicos diseñados para ampliar, extender y enriquecer el aprendizaje, debido a que permiten la multimodalidad y la interacción con el contenido.	Gómez Soler y Tecedor (2024); Ricardo Avilez y Guzmán Pico (2024); Ávila Toscano et al. (2022)	Su eficacia depende del diseño pedagógico de quien las aplica. Pueden ser fuente de distracción si no se gestionan adecuadamente.
Neuromitos	Concepciones inexactas sobre el funcionamiento cerebral derivadas de hallazgos neurocientíficos mal interpretados.	Ávila Toscano et al. (2022); Paricahua-Peralta et al. (2025);	Son el factor más crítico para la integración de tecnología. De no estar sustentados en evidencia, dan paso a neuromitos que obstaculizan la enseñanza.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

TRASCENDERE
Número 8 Vol. 3 (2026) , pp. 29- 48 / Edición Continua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
ENSAYO

Filtros cognitivos	Marcos interpretativos que moldean decisiones instruccionales, expectativas y resultados emocionales.	Carcastro-Calla (2026); Ansari (2026)	Condicionan la eficacia real de la tecnología y la persistencia de modelos obsoletos.

Nota. Términos clave en el desarrollo. Adaptado de la literatura revisada.

2. Desarrollo Temático

2.1 Proposición

Las creencias pedagógicas no se reducen a ideas abstractas; según Jugnauth (2026) y Vera y García-Martínez (2022), funcionan como principios rectores que determinan cada acción dentro del aula. En otras palabras, son construcciones mentales que influyen en cómo se entiende el aprendizaje, qué metodologías se aplican y cómo se seleccionan las herramientas digitales. De acuerdo con Carcastro-Calla (2026), cuando un docente sostiene una creencia, esta actúa como un filtro cognitivo que moldea sus decisiones instruccionales y las expectativas sobre el desempeño de sus estudiantes. Por eso, la integración tecnológica no es un acto técnico aislado; está sujeta a la percepción previa que el docente tiene sobre su utilidad y eficacia. De este modo, si las creencias están sesgadas, la práctica educativa corre el riesgo de volverse ineficaz y de limitar el potencial de los recursos digitales disponibles.

Ahora bien, cuando una parte de estas concepciones carece de respaldo científico suficiente, se consolida como neuromitos o conceptos erróneos. Destacan las interpretaciones sesgadas de hallazgos científicos que poseen bastante popularidad,

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

como la teoría de los estilos de aprendizaje (VAK), la dominancia hemisférica o el mito del uso del 10% del cerebro (Carcastro-Calla, 2026). Igualmente, desde los postulados de Paidicán Soto (2023), persisten falacias que equiparan automáticamente el uso de dispositivos con innovación o aprendizaje personalizado, aunque se ha refutado la eficacia de basar la enseñanza únicamente en modalidades sensoriales o en el entrenamiento descontextualizado de funciones cerebrales. Desde la aceptación acrítica de estas premisas falsas, se inducen sesgos que promueven prácticas pseudocientíficas, consumiendo tiempo y recursos sin aportar beneficios reales.

En este sentido, es fundamental reconocer que estas creencias no se originan exclusivamente en el docente; según Carcastro-Calla (2026), también tienen raíz en un origen social y circulan dinámicamente en toda la comunidad educativa. Por lo cual, se da paso a los mitos, los cuales se construyen mediante procesos de externalización y se objetivan en redes sociales y discursos populares. Aquí, según Ochoa y Reich (2020), las familias, estudiantes y medios digitales actúan como espacios de difusión que desinforman y que el profesorado a menudo internaliza como sentido común profesional. Por ejemplo, las percepciones parentales tienen arraigado que el uso de pantallas moldea los hábitos desde el hogar, influyendo en las demandas hacia la escuela, que, visto esto desde el sistema educativo, reproduce estas concepciones mediante una formación inicial deficiente.

De tal forma, a pesar del origen externo de muchas ideas, pantallas desde la escuela obstaculizan el aprendizaje y hábito en el hogar, el docente tiene una responsabilidad profesional frente a aquellas que incorpora en su praxis, de

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

TRASCENDERE
Número 8 Vol. 3 (2026) , pp. 29- 48 / Edición Continua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
ENSAYO

fundamentarlas siendo su rol de facilitador y tomador de decisiones curriculares. Es decir, debe identificar, contrastar y transformar sus propios supuestos mediante la reflexión pedagógica sistemática (Paidicán Soto, 2023). Entonces, la responsabilidad se basa en que debe evitar la reproducción acrítica de modelos obsoletos o mitos que obstaculicen el desarrollo integral del estudiante, ya que está llamado a abandonar su zona de confort y someter su labor al escrutinio de la evidencia científica. Al hacerlo, garantiza que la fundamentación de sus decisiones metodológicas y la selección de recursos digitales respondan a criterios pedagógicos y no a solo preferencias subjetivas o modas informales.

En consecuencia, se propone una integración de herramientas digitales basada en criterios científicos y contextuales, sustentada en la alfabetización neurocientífica, ya que es necesario que la práctica pedagógica se articule con la ciencia, utilizando la neuroeducación como conector para personalizar el aprendizaje, pero respetando los procesos cognitivos reales. Para esto, se parte de los programas de desarrollo profesional que brindan al profesorado habilidades para evaluar críticamente las hipótesis neurocientíficas y tecnológicas, dando como resultado una educación de calidad que exige un diseño instruccional intencional que regule la carga cognitiva y fomente la co-construcción del estudiante. Solo a través de esta transformación profesional es posible mitigar las creencias no fundamentadas y alcanzar una innovación educativa coherente con los desafíos.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

2.2 Argumentos base para discutir

De acuerdo con lo anterior, al profundizar sobre las creencias docentes, estas no constituyen únicamente opiniones personales; también se manejan como marcos interpretativos desde los cuales los profesores comprenden el aprendizaje y organizan su práctica cotidiana (Marín-Díaz et al., 2023). Según Ansari (2026), estas concepciones funcionan como filtros cognitivos que moldean no solo la metodología, también los resultados motivacionales y emocionales de los estudiantes en el aula. El autor menciona que existe una relación directa y significativa entre el sistema de creencias del profesorado y la forma en que se integran las innovaciones, pues estas actúan como una cosmovisión pedagógica. De este modo, las decisiones educativas no serían neutras, ya que están sujetas a supuestos implícitos que, al no ser examinados, pueden continuar con modelos tradicionales bajo una aparente modernidad tecnológica.

La influencia de las creencias se manifiesta en la selección de estrategias didácticas y en la persistencia de modelos de enseñanza. Partiendo de Vera y García-Martínez (2022), se demuestra que los docentes con enfoques constructivistas integran las herramientas digitales con mayor facilidad que aquellos que creen firmemente en la clase magistral como método único. En cambio, Paidicán Soto (2023) señala que muchos profesores asocian la innovación simplemente con el acceso a recursos físicos, sin establecer objetivos pedagógicos claros que transformen la experiencia del alumnado. Estos postulados resaltan una brecha: el conocimiento tecnológico no es suficiente si no se acompaña de una reflexión sobre las bases pedagógicas, ya que las actitudes

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

TRASCENDERE
Número 8 Vol. 3 (2026) , pp. 29- 48 / Edición Continua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
ENSAYO

positivas hacia la tecnología no garantizan por sí solas una implementación efectiva o profunda.

El distanciamiento entre el discurso científico y la práctica educativa se hace evidente al analizar la prevalencia de los neuromitos en los entornos escolares. Una muestra de esto son Ávila Toscano et al. (2022), que reportan que el mito de los estilos de aprendizaje (VAK) alcanza una aceptación del 97.1% entre los docentes, a pesar de la falta de evidencia que respalde que enseñar según una modalidad sensorial mejore el aprendizaje. Así mismo, la creencia de que solo se utiliza el 10% de la capacidad cerebral o la división rígida de funciones por hemisferios siguen siendo pilares en el diagnóstico pedagógico. Incluso, según Khramova y Bukina (2023), estas ideas persisten tras años de formación universitaria, demostrando la resistencia de estas falsas premisas ante el conocimiento científico actualizado.

Las implicaciones de estos neuromitos son graves, ya que transforman conceptos erróneos en ayudas didácticas que distorsionan el proceso de enseñanza. Carcastro-Calla (2026) identificó que los docentes utilizan los estilos de aprendizaje para clasificar a los estudiantes, proceso que limita su acceso a experiencias multisensoriales completas y genera una ineficiencia en el uso de recursos. Por lo tanto, esta sobresimplificación de la neurociencia, como lo plantean Bala y Maji (2026), conduce a prácticas instruccionales ineficaces que consumen tiempo importante sin ofrecer beneficios reales. Aparte de que la aceptación acrítica de estos mitos actúa como un obstáculo para la calidad educativa, pues desvía los esfuerzos docentes hacia

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

programas comerciales sin soporte empírico que prometen erróneamente fortalecer el aprendizaje.

En el ámbito de las tecnologías digitales, la incorporación de herramientas también se ve rodeada de creencias que no siempre coinciden con la realidad. Ardolino et al. (2024) señalan que mitos sobre el desplazamiento laboral y la autonomía se han fusionado en la conciencia colectiva, distorsionando la relación entre humano y tecnología. Además, existe una tendencia a creer que más tecnología equivale a mejor educación, pero Duarte-Romero et al. (2025) lo refutan mencionando que las intervenciones tecnológicas suelen mostrar beneficios modestos y corren el riesgo de generar un efecto túnel algorítmico. Sobre todo, resaltan que no es la herramienta en sí la que produce el aprendizaje; en cambio, es el diseño pedagógico intencional que respeta la carga cognitiva del estudiante, lo que invalida la noción de que la digitalización es sinónimo automático de innovación.

Otro mito persistente es la concepción de los estudiantes como seres nativos digitales que poseen competencias educativas innatas por su familiaridad con los dispositivos. Paidicán Soto (2023) y Jugnauth (2026) sugieren que esta suposición ignora la brecha entre el uso lúdico de la tecnología y las competencias necesarias para el aprendizaje académico. De igual manera, se cree erróneamente que la inteligencia artificial personaliza el aprendizaje de forma automática; sin embargo, Stevens et al. (2026) demuestran que su efectividad depende de una alfabetización crítica en IA, ya que sin una mediación docente que evalúe sesgos e imprecisiones fácticas, el uso de la

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

IA generativa puede terminar en un declive de habilidades fundamentales y en una descarga cognitiva que perjudica el pensamiento crítico del estudiante.

Como producto de lo anterior, el docente tiene una responsabilidad profesional en la identificación y transformación de estas creencias no fundamentadas, siendo estas ideas las que circulan socialmente. Ansari (2026) propone que los profesionales deben abordarlas directamente, desmintiendo explícitamente las concepciones erróneas para fomentar aprendices resilientes. Incluso, la propuesta de Stevens et al. (2026) enfatiza la necesidad de una formación continua que priorice la alfabetización científica y algorítmica, donde se ejerza la integración de herramientas digitales desde las evidencias neuroeducativas validadas, lo cual exige que el docente se convierta en un facilitador crítico capaz de discernir entre la innovación basada en datos y la sola reproducción de mitos digitales.

2.3 Propuesta

Frente al panorama de necesitar superar las visiones instrumentales de la capacitación docente, se propone un modelo de integración pedagógica basada en evidencia. Este esquema se estructura como un proceso reflexivo de cuatro momentos esenciales. El primero consistiría en identificar las creencias implícitas que subyacen a la práctica educativa; aquí el docente debe cuestionar activamente por qué selecciona una herramienta digital específica y qué supuestos sostiene sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Como lo señalan Vera y García-Martínez (2022), estas concepciones aplican como filtros que determinan el éxito de la innovación, siendo importante reconocer el origen de tales afirmaciones y permitiendo deslindar las preferencias

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

subjetivas de los principios rectores que guiarán una enseñanza fundamentada en la realidad digital.

Tras esta fase de introspección, el segundo momento consistiría en contrastar dichas concepciones con el consenso científico actualizado, donde el profesorado desarrolle una alfabetización científica que le permita distinguir entre evidencias consolidadas y los neuromitos persistentes, como los antes mencionados estilos de aprendizaje o la dominancia hemisférica. En este caso, Ávila Toscano et al. (2022) subrayan que la consulta de revistas indexadas y el diálogo con la neurociencia educativa son fundamentales para mitigar la desinformación. Al buscar respaldo empírico, el docente valida su praxis y adquiere criterios para rechazar programas o ideas sin soporte científico.

No obstante, la validación científica no implica una aplicación mecánica de las teorías, por lo que el tercer y cuarto momento consisten en contextualizar, integrar y evaluar; es decir, una práctica con evidencia requiere ajustarse a la edad, el contexto sociocultural y los recursos disponibles. En este contexto, Duarte-Romero et al. (2025) exteriorizan que personalizar el aprendizaje exige un diseño pedagógico intencional que regule la carga cognitiva y fomente el avance del estudiante. Por ejemplo, bajo el modelo TPACK, el docente debe armonizar lo tecnológico, lo pedagógico y lo disciplinar de forma situada y estaría dando respuesta a estas etapas de desarrollo, incluso en la fase de evaluación que permite valorar los resultados reales en el aula, cerrando un ciclo donde la tecnología se subordina a objetivos de aprendizaje y se ajusta dinámicamente según las necesidades detectadas en el entorno educativo.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

TRASCENDERE
Número 8 Vol. 3 (2026) , pp. 29- 48 / Edición Continua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
ENSAYO

Ahora bien, este esfuerzo individual del docente se ve limitado si no se enmarca en una corresponsabilidad educativa y una cultura institucional de alfabetización. La responsabilidad de erradicar creencias no fundamentadas no debe recaer exclusivamente en el profesorado; en cambio, requiere de políticas institucionales que promuevan la formación continua y el uso ético de los datos. En este caso, Kalemkuş y Kalemkuş (2025) enfatizan que los gerentes escolares deben liderar esta transformación, creando programas de alfabetización en tecnologías emergentes para todos los actores. Una institución comprometida con la evidencia científica actúa como un ecosistema protector contra la pseudociencia, proporcionando el tiempo y los espacios de reflexión necesarios para que los docentes intercambien buenas prácticas y fortalezcan su identidad profesional frente a los desafíos de las tecnologías.

Por ende, bajo esta visión, esta propuesta presenta como último espacio la consolidación del docente como un mediador crítico del conocimiento dentro de su comunidad. Ello implica orientar a las familias sobre las expectativas del aprendizaje mediado por pantallas, mitigando temores o visiones reduccionistas que se originan en el hogar. Así mismo, fomentaría que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico sobre el uso de algoritmos y herramientas digitales. Como sugieren Bala y Maji (2026), la colaboración interdisciplinaria entre investigadores, educadores y otros profesionales es la clave para traducir los hallazgos científicos en bienestar estudiantil.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

3. Conclusiones

En términos concluyentes, las creencias pedagógicas operan como principios rectores con consecuencias directas en la praxis, donde intervienen en la selección de estrategias metodológicas, la evaluación y la comprensión de cómo aprenden los estudiantes en el aula. Del mismo modo, las herramientas digitales están rodeadas de supuestos que erróneamente asocian la abundancia tecnológica con una innovación o personalización automática del saber, siendo clave recordar que el recurso tecnológico no determina por sí solo el éxito pedagógico; su efectividad depende del propósito instruccional de quien lo emplea. Pero aunque las creencias se construyen socialmente entre familias e instituciones, el docente asume una responsabilidad particular al transformar estas percepciones en prácticas determinantes.

En concordancia con lo expuesto, se reafirma que la superación de los neuromitos no es responsabilidad exclusiva del profesorado, más bien una transformación sistémica necesaria donde el docente debe actuar como un mediador crítico del saber científico, responsable de integrar herramientas digitales bajo criterios de evidencia, reflexión y contexto. Superar la brecha entre la ciencia y el aula exige que el profesional identifique y transforme sus propios supuestos para evitar la reproducción de modelos obsoletos disfrazados de modernidad. Por lo que esta responsabilidad profesional implica someter la labor al escrutinio científico, garantizando que la innovación responda a realidades del aula.

Finalmente, las implicaciones de este estudio requieren una reconfiguración de la formación docente que no se centre solamente en lo técnico de plataformas y la

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

TRASCENDERE
Número 8 Vol. 3 (2026) , pp. 29- 48 / Edición Continua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
ENSAYO

inteligencia artificial. No basta con enseñar el uso de aplicaciones; es clave capacitar al profesorado para evaluar críticamente la información que sustenta dichas herramientas, uniendo la competencia digital con la alfabetización científica. Al mismo tiempo, las instituciones deben generar espacios de reflexión y colaboración donde se discuta la evidencia y se identifiquen creencias limitantes. Sin un ecosistema institucional que favorezca la revisión sistemática de las prácticas y la evaluación de resultados, el docente difícilmente podrá consolidar una cultura basada en pruebas, donde la formación debe ser, por tanto, andamiada, sostenible y vinculada a la neuroeducación.

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633

4. Referencias

Ansari, Y. (2026). Fixed and growth mindsets as predictors of anxiety and grit: Do neuromyths play a role? *Language Teaching Futures*, *2*(1), 3–29. https://ltfjournal.org/index.php/home/article/view/12

Ardolino, M., Rugg, G., & Leoni, L. (Eds. invitados). (2024). Unveiling myths and misconceptions about human-technology interaction [Convocatoria para número especial]. *International Journal of Information and Operations Management Education*. Inderscience Publishers. https://www.researchgate.net/publication/381928952_Call_for_Papers_Unveiling_Myths_and_Misconceptions_About_Human-Technology_Interaction_-_International_Journal_of_Information_and_Operations_Management_Education

Ávila Toscano, J., Vargas Delgado, L., Oquendo González, K., Peñaloza Torres, A., & Escobar Pérez, G. (2022). Predictors of neuromyths and general knowledge about the brain in Colombian teachers. *Psychology, Society & Education*, *14*(2), 20–28. https://doi.org/10.21071/psye.v14i2.14369

Bala, B., & Maji, B. (2026). Neuroscience and education (neuroeducation): Bridging brain science and pedagogical practice. *International Journal of Social Science Research*, *3*(3), 619–628. https://doi.org/10.70558/IJSSR.2026.v3.i3.301125

Carcastro-Calla, W. (2026). Beliefs about neuromyths among secondary school teachers: A qualitative study in Lima, Peru. *Journal of Educational and Social Research*, *16*(4), 304–320. https://doi.org/10.36941/jesr-2026-0371

Duarte-Romero, M. E., Lino-Moreira, S. E., Rodríguez-Ramírez, J. M., Cajape-Alcivar, M. C., & Domínguez-de-la-A, L. M. (2025). La neuroeducación como herramienta para la personalización del aprendizaje: Impacto en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. *Revista Científica Ciencia y Método*, *3*(4), 318–331. https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/113

Gómez Soler, I., & Tecedor, M. (2024). Creencias, actitudes y competencias. En J. Muñoz Basols, L. Cerezo, & M. Fuertes Gutiérrez (Eds.), *La enseñanza del español mediada*

por tecnología: De la justicia social a la inteligencia artificial (IA) (pp. 70–96). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003146391-5

González González, J. E. (2025). Creencias de los estudiantes Wayúu de educación media ante el aprendizaje de la selección natural. *Revista Dialogus*, *1*(15), 158–168. https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i15.1665

Jugnauth, J. (2026). Teacher perception and teacher readiness for technology integration. *Advances in Social Sciences Research Journal*, *13*(5), 224–236. https://doi.org/10.14738/assrj.1305.11312

Kalemkuş, F., & Kalemkuş, J. (2025). Investigation of teachers' beliefs about meta-education. *Educational Academic Research*, *59*, 48–61. https://doi.org/10.33418/education.1658909

Khramova, M. V., & Bukina, T. V. (2023). Neuromyths and facts among university students. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*, Article 789. https://doi.org/10.1057/s41599-023-02412-4

Marín-Díaz, V., Sampedro-Requena, B. E., & Vega-Gea, E. (2023). Creencias del profesorado de Educación Secundaria en torno al uso de la Realidad Mixta en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *26*(1), 85–97. https://doi.org/10.6018/reifop.543331

Ochoa, W., & Reich, S. M. (2020). Parents' beliefs about the benefits and detriments of mobile screen technologies for their young children's learning: A focus on diverse Latine mothers and fathers. *Frontiers in Psychology*, *11*, Article 570712. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570712

Paidicán Soto, M. Á. (2023). *Exploración de los conocimientos, actitudes y creencias de los docentes para la integración de las tecnologías en el aula* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio Institucional de la Universidad de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/203850

Paricahua-Peralta, J. N., Estrada-Araoz, E. G., Zevallos-Pollito, P. A., Velasquez-Giersch, L., Herrera-Osorio, A. J., Malaga-Yllpa, Y., & Cruz-Laricano, E. O. (2025). Neuromitos en la formación de futuros docentes de educación física: Creencias y sus

implicaciones pedagógicas. *Retos*, *68*, 862–873. https://doi.org/10.47197/retos.v68.114913

Ricardo Avilez, S. E., & Guzmán Pico, A. M. (2024). Creencias pedagógicas de los docentes sobre la enseñanza de la lectura crítica en la zona urbana de Pueblo Nuevo, Córdoba. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 2360–2375. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11438

Stevens, E., van Rijt, J., Bluijs, S., & Bax, S. (2026). Towards AI literacy in L1 education: Examining L1 teachers' beliefs about generative AI. *Digital Studies in Language and Literature*. Advance online publication. https://doi.org/10.1515/dsl-2025-0003

Vera, F., & García-Martínez, S. (2022). Creencias y prácticas de docentes universitarios respecto a la integración de tecnología digital para el desarrollo de competencias genéricas. *Revista Colombiana de Educación*, *1*(84), 1–16. https://doi.org/10.17227/rce.num84-11582

https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6633