

**DESEMPEÑO DOCENTE Y CREENCIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESOR
UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSIDAD TORIBIO RODRÍGUEZ DE MENDOZA DE
AMAZONAS - PERÚ**

**TEACHING PERFORMANCE AND PEDAGOGICAL BELIEFS OF THE UNIVERSITY
TEACHER IN THE UNIVERSITY TORIBIO RODRÍGUEZ OF MENDOZA OF
AMAZONAS - PERU**

VILMA VALERIANA TAPIA CCALLO

Universidad Nacional de Juliaca - Perú
E-mail: vtapia@unaj.edu.pe

**FRANCISCO MARINO TIPULA
MAMANI**

Universidad Nacional del Altiplano - Perú
E-mail: francisco.tipula@gmail.com

Recibido el: 04/01/2017
Aprobado el: 20/06/2017

RESUMEN

Las creencias pedagógicas en la enseñanza de los docentes universitarios permiten destacar que existen diferentes formas, estilos y estrategias de enseñanza; como consecuencia de las actividades formativas, la imitación a buenos profesores, y la autocorrección de sus propios errores. El propósito de la investigación fue evaluar el efecto de las creencias pedagógicas en el desempeño docente del profesor universitario de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas. La investigación fue descriptiva con un diseño correlacional causal; los instrumentos aplicados fueron el cuestionario de competencias de desempeño docente y el cuestionario de entrevista de creencias pedagógicas. Los resultados obtenidos respecto a la correlación causal entre las creencias pedagógicas y las competencias del desempeño docente, con Chi-cuadrado de homogeneidad, fue $X^2=17,78$; el uso del espacio es la competencia predominante en 67%, los profesores tienen creencias predominantes en el enfoque cognitivo en 47% y son conductistas el 24%. Concluyéndose que las creencias pedagógicas influyen en las competencias del desempeño docente del profesor universitario; el uso del espacio es la competencia más predominante según los estudiantes; y tienen creencias pedagógicas predominantes en el enfoque cognitivo.

PALABRAS CLAVE: competencias desempeño docente, creencias y evaluación.

ABSTRACT

The pedagogical beliefs in the teaching of university teachers allow to emphasize that there are different forms, styles and strategies of teaching; as a consequence of the training activities, imitation of good teachers, and self-correction of their own mistakes. The purpose of the research was to evaluate the effect of the pedagogical beliefs on the teaching performance of the university professor of the National University Toribio Rodríguez de Mendoza of Amazonas. The research was descriptive with a causal correlational design; the instruments applied were the questionnaire of teacher performance competencies and the interview questionnaire of pedagogical beliefs. The results obtained with respect to the causal correlation between the pedagogical beliefs and the competences of the teaching performance, with Chi-square of homogeneity, was $X^2 = 17.78$; the use of space is the predominant competence in 67%, teachers have predominant beliefs in the cognitive approach in 47% and are behaviorists 24%. Concluding that the pedagogical beliefs influence the competences of the teaching performance of the university professor; the use of space is the most prevalent competence among students; and have pedagogical beliefs predominant in the cognitive approach.

KEYWORDS: teacher performance, beliefs and evaluation.

I. INTRODUCCIÓN

El problema de investigación radica en las creencias pedagógicas y los efectos en el desempeño docente del profesor universitario. La enseñanza, así como el aprendizaje, implica varios procedimientos en aula en interrelación con los alumnos. El desempeño docente, por su gravitación y ponderación en la formación profesional, tiene enorme importancia en el desarrollo de la formación profesional, capacitación, especialización, perfeccionamiento de los estudiantes universitarios; si bien es cierto que estos procesos se regulan conforme a la Ley Universitaria, el estatuto, el reglamento y las directivas académicas de la institución; estos tienen un carga predominante de juicios, percepciones, teorías personales, etc., las que se denominan creencias pedagógicas en el desempeño del profesor universitario.

Las creencias y las actitudes hacia la ciencia (Garritz, 2014) se han convertido en una razón prioritaria para interpretar los diversos aspectos del trabajo de los profesores, incluyendo la planeación de las lecciones; la enseñanza y la evaluación; las interacciones con los pares, los padres y los estudiantes; su desarrollo profesional y las formas en las que implementan las reformas educativas. Al respecto Pajares (1992) afirma que estas influyen sobre sus percepciones y juicios de los profesores, los cuales, afectan su comportamiento en el aula. Asimismo, son maneras altamente personales en la concepción del aula, de los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, el papel del docente en el salón de clase, etc. y se desarrollan a partir de experiencias de vida de los maestros en interacción con constructos teóricos.

Según Goodson y Numan, (2002, p.266) “las creencias son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo. Las personas la utilizan para recordar, interpretar, predecir, tomar decisiones y controlar los sucesos que ocurren”; en tanto, se construyen en formatos de interacción social comunicativa y tienen un origen cultural.

Garritz y Padilla (2014) plantean dos contextos: el desempeño del docente y el aprendizaje de los estudiantes; el primero es cuando el maestro cree que el alumno va a aprender y él cree que el maestro le puede enseñar y si esa jerarquía está clara, entonces hay contrato, y se puede desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. El segundo

contexto es cuando el maestro no cree que sus alumnos aprenderán y si ellos no creen que el maestro les puede enseñar, entonces no hay nada que hablar, por consiguiente, no hay contrato. Si se considera los contextos acuñados, se puede afirmar que el papel de las creencias es un aspecto fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura en la universidad.

Las razones por la que se efectúa el estudio es debido a la problemática de las creencias del docente en su forma de enseñar, planificar, seleccionar contenidos, elaborar materiales, evaluar, etc. y el descontento de los docentes con los resultados de las evaluaciones de desempeño docente realizada por las autoridades universitarias y los estudiantes; además los docentes que parecían tener un buen desempeño profesional eran relegados en sus calificaciones; y otros que aparentemente no demuestran dedicación en la labor de enseñanza eran mejor calificados por las autoridades y los estudiantes. El propósito principal de la investigación fue evaluar la influencia de las creencias pedagógicas en las competencias del desempeño docente del profesor universitario.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Creencias pedagógicas

Las creencias según Pajares (1992) son construcciones mentales a las cuales se les asigna suficiente validez, verdad o credibilidad como para guiar el pensamiento y la conducta. Además, destaca que las creencias juegan un rol adaptativo, al facilitar a las personas su definición de sí mismo y del mundo.

Para Cruz (2008), las creencias del profesor son maneras altamente personales en la concepción del aula, de los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, el papel que cumple en la clase, etc. Son un conjunto de esquemas muy poderosos sobre el conocimiento, sobre la educación, aprendizaje y la enseñanza a partir de los cuales los profesores toman decisiones. Las creencias se desarrollan a partir de experiencias de vida de los docentes en interacción con constructos teóricos. Cuando el profesor no puede hacer uso de una estructura adecuada de conocimiento, este recurre a las creencias, con sus limitaciones, problemas e inconsistencias. Ese modo de funcionar es particularmente inadecuado

en una profesión caracterizada por la cantidad y multiplicidad de contactos interpersonales que obligan a desempeñarse más por impulsos o intuición que por reflexión.

“Las creencias de los docentes son implícitas como explícitas respecto a la enseñanza que afecta a toda su actuación dentro del aula,” (Prieto 2009, p. 22). Puesto que, un docente actúa de forma espontánea o por costumbre, sin pensar en la acción, dichas actuaciones surgen de una creencia profundamente enraizada que puede que nunca se haya explicitado. En este sentido, las creencias profundamente enraizadas que tienen los docentes sobre la forma en que se aprende un contenido impregnarán sus actuaciones en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el texto que utilizan.

Las creencias del docente guían y orientan su conducta. Los docentes no están muy conscientes del tipo de enseñanza que realizan o cómo manejan las decisiones emergentes en el aula; pues suceden muchos actos simultáneos durante una clase, algunas veces muy difíciles para algunos docentes estar conscientes de lo que allí sucede. En definitiva, si los docentes están involucrados activamente en la reflexión de lo que está sucediendo en sus aulas, ellos están en posición de descubrir si existe alguna brecha entre lo que ellos enseñan y lo que los estudiantes aprenden. La premisa fundamental de la investigación de los procesos de enseñanza – aprendizaje es que los docentes deberían utilizar sus aulas como laboratorios para estudiar el proceso de aprendizaje, convertirse en observadores expertos y sistemáticos sobre cómo sus estudiantes aprenden.

Solar y Díaz (2009) sustentan que los académicos universitarios, a pesar de no poseer una formación pedagógica sostienen, a nivel discursivo, creencias pedagógicas que se conducirían a prácticas de enseñanza de calidad.

Serrano (2010) determinó la media de las creencias y concepciones de los profesores según las distintas variables oscila entre puntuaciones muy parecidas. La puntuación media global es de 2,94; lo cual pone de manifiesto, que los profesores asumen casi la totalidad de las declaraciones que conforman el inventario, esto significa que los profesores creen respecto a: *los contenidos*, que se enseñan no se adecúan al contexto social y laboral del medio en el

que viven; *la enseñanza*, conviene tratar problemas políticos y conflictos sociales actuales y, enseñar disciplinas separadas dificulta la utilidad del conocimiento para comprender los problemas reales; *la metodología*, creen que cambiaría su metodología si el tamaño de los grupos de alumnos fuese más reducido; *la motivación* es un elemento importante en el aprendizaje; y en *la evaluación* creen que si un profesor conoce las calificaciones de cursos anteriores del estudiante puede predecir con cierta seguridad el éxito que obtendrá.

2.2. Competencias del desempeño docente

Para Morán (2016) evaluar no consiste en aplicar un método determinado por su valor psicométrico o un ejercicio de cálculos numéricos y ponderaciones. Se trata de documentar evidencias explícitas sobre el desempeño docente para identificar aquellas competencias desarrolladas y las que requieren ser fortalecidas. Demanda información de diferentes fuentes, un juicio profesional y una toma de decisiones por consenso de expertos. Por tanto, la evaluación de desempeño docente no es una acción en un momento concreto, es un proceso con una estrategia bien planificada, ejecutada, evaluada y retroalimentada.

La competencia profesional para Saravia (2011), es el conjunto de cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico desde el cual genera procesos de aprendizaje permanente en sentido personal y grupal con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad. El contenido operativo que da cuerpo a esta definición se apoya en cuatro pilares: científica, técnica, personal y social.

Asimismo, las competencias del desempeño docente planteado por Zabalza (2010) consideradas para el estudio son: a) diseño y planificación de la docencia es determinar la estructura completa del programa: contextualización, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. b) El uso del espacio, se caracteriza por el equilibrio entre elementos móviles, semimóviles y fijos, implementado con mobiliario ergonómico y recursos didácticos de calidad. c) La selección de contenidos considera: presentación, incorporación de organizadores, relación con otras materias y visión de conjunto - elemento. d) Los materiales de apoyo para los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria) e) La metodología didáctica, tiene que ver con el estilo de

aproximación a los contenidos, grado de dependencia-independencia de la sesión e interacción entre los alumnos. f) La incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos, constituye un plus en la docencia universitaria, la importancia variará según la carrera o materia; también dependerá de la edad, experiencia, actitudes del profesor. g) La atención personal a los estudiantes, es el papel de los docentes universitarios establecer una relación humana con su estudiante. h) Las estrategias de coordinación con los colegas, los docentes tienden a actuar de una forma autónoma e individualista; deben plantearse el reto de la colegialidad para mejorar los resultados formativos. i) El sistema de evaluación constituye la apreciación del aprendizaje del alumno y de certificación de las habilidades. Finalmente, j) Mecanismo de revisión del proceso que es una práctica enriquecedora de reevaluar la planificación, ejecución, resultados y revisión para plantear una propuesta de reajustes.

Por otro lado, Murrillo (2008) plantea los criterios de evaluación de la docencia: a) organización y planificación; b) desarrollo de la docencia; c) sistema de evaluación; d) motivación y aprendizaje; e) interacción con los estudiantes y f) valoración global. El objetivo no es sólo mejorar la docencia, sino también obtener insumos para la selección y promoción del profesorado. Al respecto Cruz (2007) considera que la evaluación del profesor es la valoración sistemática de su actuación y/o las calificaciones en relación con el rol profesional; también refiere que el profesorado sea valorado por su eficacia en llevar a cabo las tareas encomendadas y su contribución para conseguir los objetivos del sistema educativo; aunque, Loredó (2015) asevera que, para los profesores, la evaluación no acarrea consecuencias y ni siquiera se traduce en estímulos.

Y en relación: ¿quién debe evaluar el desempeño docente? Loredó (2015) afirma que son los estudiantes; aunque, las opiniones de los alumnos pueden ser subjetivas e influidas por diversos factores; sin embargo, es una excelente fuente de información, porque pasan la mayor parte del tiempo con el profesor, perciben la intención positiva o negativa, la ausencia o presencia de la planeación del curso, las habilidades de comunicación, la coherencia y la justeza en la evaluación; son observadores naturales in situ, es decir, los únicos que pueden observar lo que sucede en aula con plena confianza y espontaneidad; son los usuarios y los convierte en informantes de primera mano e irremplazables.

Perafán y Aduriz (2005) manifiestan que los profesores durante la planificación de los sílabos y sesiones administran lapsos de tiempos limitados de instrucción en el aula; asimismo, Verdugo (2011) indica que la tendencia más representativa respecto al concepto de enseñanza tiene una orientación humanista, puesto que el 37% de maestros opinan en relación a los métodos y estrategias de enseñanza que estos deben orientarse a crear las condiciones para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje de cada alumno, también en la pregunta relacionada a los elementos a considerar en las estrategias de enseñanza, el 36% sostiene que son los valores humanos y la colaboración solidaria entre los miembros del grupo.

III. METODOLOGÍA

3.1. Diseño metodológico

La metodología corresponde al enfoque de investigación mixta (cuantitativo-cualitativo), de tipo descriptivo-explicativo y con diseño correlacional, (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), porque se evaluaron las competencias del desempeño docente y se determinó la influencia de las creencias pedagógicas de los profesores universitarios.

3.2. Técnicas e instrumentos

Las técnicas aplicadas fueron la encuesta y la entrevista. El instrumento para la primera fue el cuestionario de evaluación del desempeño docente conformado por 40 ítems, mide 10 competencias y se valora bajo la escala de Likert del 1 al 5; este se validó con Alfa de Cronbach para identificar los ítems válidos, solamente fue eliminado un ítem; por ello, el nivel de confiabilidad fue alto por encima de 0,90. Y para la segunda, fue el cuestionario de entrevista de creencias pedagógicas estructurado en cinco preguntas abiertas referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3. Población y Muestra.

Los docentes evaluados fueron 83 de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre 30 a 50 años de las carreras de Ingeniería Agroindustrial, Enfermería y Turismo-Administración y Educación Primaria. A quienes se les aplicó el cuestionario de entrevista de creencias pedagógicas; mientras, el cuestionario de desempeño docente se aplicó a una muestra censal de 1232 estudiantes de las cuatro carreras.

Tabla 1. Distribución de la Población de docentes

Carreras profesionales	Nº de docentes	
	fi	%
Educación primaria	29	35
Enfermería	13	16
Ingeniería agroindustrial	29	35
Turismo y administración	12	14
Total	83	100

Fuente: archivos de la Jefatura de Personal y Servicios – 2014

3.4. Procesamiento de datos

Los datos cuantitativos del cuestionario de desempeño docente se procesaron aplicando los métodos estadísticos como media aritmética, desviación estándar y Chi cuadrado de homogeneidad para determinar la influencia entre las variables; y, para los datos cualitativos del cuestionario de entrevista de creencias pedagógicas se utilizó la técnica de análisis de contenido.

3.5. Variables de estudio

Variable 1, competencias del desempeño docente, se considera las siguientes dimensiones: competencia en planificación, uso en espacios, selección de contenidos, materiales de apoyo al aprendizaje, metodología, nuevas tecnologías, apoyo a estudiantes, coordinación de colegas, evaluación y revisión de proceso; de las cuales se desprendieron 40 indicadores que permitieron elaborar el instrumento de evaluación al desempeño docente.

Variable 2, creencias pedagógicas, se operacionalizan en los indicadores de enseñanza, aprendizaje, metodología, mantener el interés en el aula y la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

IV. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

Evaluar la influencia de las creencias pedagógicas en las competencias del desempeño

docente del profesor universitario.

Tabla 2. Efecto de las creencias pedagógicas sobre las competencias del desempeño docente

Creencias pedagógicas del profesor	Competencias del desempeño docente	
	fi	%
Enfoques	7	9
Conductista	19	23
Cognitivo	39	47
Conductista-cognitivo	15	18
Otras variantes	10	12
Total	83	100

Fuente: cuestionario de desempeño y cuestionario de creencias – 2014

IV. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

Evaluar la influencia de las creencias pedagógicas en las competencias del desempeño docente del profesor universitario.

De acuerdo a la tabla 2 el 47% de las creencias pedagógicas del enfoque cognitivo influyen en las competencias del desempeño docente en 78%. Es por ello que la correlación causal dio como resultado $X^2=17,78$ (prueba estadística de Chi-cuadrado de homogeneidad), con un nivel de significación al 5%, y $P=0,000$, por lo que se determinó aceptar la H_a .

Las creencias pedagógicas influyen en las competencias del desempeño docente del profesor universitario. Esto implica que, el docente con creencias cognitivas tiene un desempeño apropiado porque cree que, en el proceso de enseñanza, él es un facilitador que ayuda a construir el aprendizaje del estudiante. Al respecto, Gómez (2008) afirma que los docentes tienen teorías implícitas con mayor tendencia al constructivismo.

Determinar la competencia del desempeño docente predominante del profesor universitario.

Tabla 3. Competencia del desempeño docente predominante del profesor universitario.

Competencias	Planificación	uso de espacio	Selección de contenido	Elaboración de materiales	Metodología	Uso de tecnología	Apoyo a estudiantes	Coordinación de colegas	Evaluación	Mecanismos de revisión
Escala valorativa	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Totalmente de acuerdo	15	21	15	5	11	15	22	6	5	9
De acuerdo	52	67	64	62	60	54	66	63	58	63
Indeciso	30	11	20	32	28	26	11	30	33	27
En desacuerdo	3	1	1	1	1	5	1	1	4	1
Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: cuestionario de competencias del desempeño docente del profesor universitario - 2014

En la tabla 4 se aprecia los resultados de las competencias de desempeño docente de los profesores pedagogos (P) y no pedagogos (NoP); se considera pedagogo a los docentes de la carrera profesional de Educación Primaria quienes tienen formación pedagógica, y los no pedagogos son los profesionales de las carreras de Enfermería, Turismo y Administración e Ingeniería Agroindustrial.

Los docentes no pedagogos (NoP) ingenieros, licenciados en turismo y enfermeros tienen predominio en la competencia del uso del espacio en 68%; en cambio, los docentes pedagogos (P) en un 80% tienen dominio de la competencia de elaboración de materiales de apoyo al aprendizaje. De la misma forma Solar y Díaz (2009) sostienen que los académicos universitarios, a pesar de no poseer una formación pedagógica, tienen un nivel

discursivo y creencias pedagógicas que conducirían a prácticas de enseñanza de calidad. En cambio, los docentes pedagogos (P) tienen dominio en la competencia de elaboración de materiales de apoyo al aprendizaje, en relación a este resultado, Alterio y Pérez (2009) afirman los elementos categóricos estimados del desempeño docente se refieren a las características en su desenvolvimiento sobre la: a) planificación de la enseñanza, b) aplicación de estrategias didácticas, c) efectividad didáctica, d) regularidad evaluativa con énfasis en sus tres modalidades y d) flexibilidad y mecanismos de revisión propia y general

4.4. Establecer diferencias del nivel de desempeño docente según las carreras profesionales

Tabla 5. Nivel de desempeño docente según las carreras profesionales.

Carreras profesionales	Enfermería		Turismo y administración		Ingeniería agroindustrial		Educación Primaria		TOTAL	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Buen desempeño (18-20)	2	15	0	0	0	0	5	17	7	8
Desempeño apropiado (14-17)	6	46	9	75	29	100	21	72	65	78
Desempeño regular (11-13)	5	38	3	25	0	0	3	10	11	13
Desempeño deficiente (0-10)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sub-total	13	100	12	100	29	100	29	100	83	100

Fuente: cuestionario de competencias del desempeño docente del profesor universitario- 2014.

En la tabla 5 se observa diferencias significativas de los niveles en desempeño docente según carreras profesionales; el 100% de los profesores de la carrera profesional de Ingeniería Agroindustrial; el 75% de Turismo y Administración, el 72% de Educación Primaria y el 46% de Enfermería tienen un nivel de desempeño apropiado y sus puntajes oscilan entre 14 a 17 puntos dentro de la escala vigesimal.

El nivel de desempeño es apropiado con diferencias mínimas en los docentes de las cuatro carreras profesionales; lo cual da entender que los docentes desarrollan las competencias de planificación, uso del espacio, selección de contenidos, elaboración de materiales de aprendizaje, metodología, evaluación, etc. de forma similar Cuellar (2013) considera que el desarrollo de las habilidades lingüísticas permiten a los maestros plasmar sus ideas y reflexiones en torno a su práctica pedagógica; asimismo Morán (2016) la formación y evaluación basada en competencias requiere: 1) por parte del evaluado reflexión, autoevaluación y un compromiso explícito con su propio proceso formativo y 2) del proceso de aprendizaje, documentar resultados de aprendizaje,

flexibilizar el programa (individualizado), una retroalimentación frecuente y de alta calidad. Finalmente, la evaluación del desempeño docente según Rosales (2000) debe aplicarse la metodología racional positiva en el estudio y evaluación de la función docente y se realice en tres fases: descriptiva, correlacional y experimental.

4.5. Determinar las creencias pedagógicas predominantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 6. Creencias pedagógicas predominantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Creencias del proceso de E-A	Conductista		Cognitivo		Otros		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Enseñanza	34	41	34	41	15	18	83	100
Aprendizaje	39	47	29	35	15	18	83	100
Metodología	34	41	34	41	15	18	83	100
Motivación	0	0	54	65	29	35	83	100
Evaluación	49	59	34	41	0	0	83	100

Fuente: cuestionario de creencias pedagógicas – 2014.

4.5. Determinar las creencias pedagógicas predominantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la tabla 6 se presentan las creencias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje que manifiestan los profesores de las carreras de Enfermería, Turismo-Administración, Educación Primaria e Ingeniería Agroindustrial de la universidad. Respecto a la creencia de enseñanza el 41% de docentes declaran ser conductista y cognitivo; en la creencia del aprendizaje el 47% expresa ser conductista y el 35% cognitivo; en la creencia de metodología el 41% revelan ser conductista y cognitivo; en la creencia de la motivación el 65% es cognitiva; y en la creencia de la evaluación el 59% se considera conductista y el 41% es cognitivo.

Las creencias pedagógicas en enseñanza-aprendizaje de los profesores de las carreras de Enfermería, Turismo y Administración, Educación Primaria e Ingeniería Agroindustrial de la universidad, se clasificaron en creencias en enseñanza, aprendizaje, metodología, motivación y evaluación dentro de los enfoques conductista, cognitivo y otros; en el enfoque conductista predominan las creencias de aprendizaje y evaluación, y en el cognitivo, la creencia en motivación. Cruz (2008) corrobora que los profesores creen que la enseñanza es comunicar información o dejar dudas para que los alumnos busquen; y, para otros, enseñar es preparar bien la materia. Asimismo, Solar y Díaz, (2009) concluyeron que ciertos informantes conceptualizan el aprendizaje como un proceso de construcción e interacción constante entre los actores involucrados en dicho proceso.

4.6. Determinar el enfoque de las creencias pedagógicas del profesor universitario.

Tabla 7. Enfoque de creencias pedagógicas más predominante del profesor universitario.

Enfoques	fi	%
Conductista	19	23
Cognitivo	39	47
Conductista-cognitivo	15	18
Otras variantes	10	12
Total	83	100

Fuente: cuestionario de creencias – 2014.

En la tabla 7 se refleja que los profesores declaran tener creencias predominantes en el enfoque cognitivo en un 47% y el 24%, manifiestan ser conductistas.

Las creencias predominantes en los docentes corresponden al enfoque cognitivo puesto que Piaget (1998) concibe al sujeto como un procesador activo de los estímulos y se preocupa del estudio de procesos como lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y solución de problemas. Gómez (2008) corrobora que los profesores tienen teorías implícitas con mayor tendencia al constructivismo o a la transmisión de información. El constructivismo se ubica en el enfoque cognitivo y en el conductista se ubica en la de transmisión del conocimiento.

V. CONCLUSIONES

Las creencias pedagógicas desde un enfoque más cognitivo que conductista influyen en las competencias del desempeño docente del profesor universitario de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas. La competencia del desempeño docente predominante es el uso del espacio según la opinión de los estudiantes.

Los docentes no pedagogos tienen predominio en las competencias del uso del espacio y en los pedagogos prevalece la competencia de elaboración de materiales de apoyo al aprendizaje.

El nivel de desempeño docente del profesor universitario, según la opinión de los estudiantes es apropiado en las carreras de Ingeniería Agroindustrial, Turismo-Administración, Educación Primaria y Enfermería.

Las creencias pedagógicas predominantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque conductista son: enseñanza, aprendizaje, metodología y evaluación; en cambio, en el enfoque cognitivo sobresale la motivación. Las creencias pedagógicas en los profesores universitarios que más predominan son sobre el enfoque cognitivo.

CONFLICTOS DE INTERESES

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza Amazonas, por su apoyo incondicional en las respuestas a las encuestas y entrevistas realizadas en dicha institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alterio, G.H. & Pérez, H.A. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Educación Médica Superior*, Vol. 23, N° 3, pp. 1-14
Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000300001&lng=es&tlng=es.
- Barreto Calle, C. F. (2012). *Evaluación de la calidad del desempeño docente y directivo en el Instituto Superior Agropecuario José Benigno Iglesias*. (Tesis de maestría, Universidad Técnica Particular de Loja Cañar-Ecuador). Recuperado de <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/3693>
- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: en caso de licenciatura en nutrición y ciencias de los alimentos en México. *Curriculum*. N° 21, pp. 137-156. Recuperado de <http://webpages.ull.es/users/revistaq/ANTERIORRES/numero21/cruz.pdf>.
- Cruz, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*. (Tesis doctoral Universitat Autònoma de Barcelona-España). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5285/mca1de1.pdf;jsessionid=BB2EE0749508BA827AFD1909EB7E0B21?sequence=1>
- Cuellar, Y. (2013). La formación docente: aspectos esenciales. *Contextos*, Vol. 2 Núm. 6, pp. 51-59. Recuperado de <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/287#.WhTP1YaWals>
- Garritz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educación Química*, Vol. 25 Núm. 2, pp. 88-92. DOI: 10.1016/S0187-893X(14)70529-4
- Garritz, A. & Padilla K. (2014). Creencias epistemológicas de profesores investigadores de la educación superior. *Educación Química*, Vol. 25 Núm. 4, pp. 400-406. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v25n4/v25n4a1.pdf>
- Gómez, L. (2008) Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, N° 30, pp. 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167005>
- Goodson, I. & Numan, U. (2002). *Teacher's life worlds, agency and policy contexts. Teachers and Thinking: Theory and Practice*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/135406002100000422>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta ed. México: Editorial McGRAW-HILL.
- Morán, J. (2016). La evaluación del desempeño o de las competencias en la práctica clínica: principios y métodos ventajas y desventajas. *Educación Médica*, Vol. 17 Núm. 4, pp. 130-139. Recuperado de: <http://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-linkresolver-la-evaluacion-del-desempeno-o-S157518131630078X>
- Murillo, F.J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>
- Loredo, J. (2015). Examinar la evaluación de la docencia. Un ejercicio imprescindible de investigación institucional. *Educación Superior Vol. xl iv (2); Núm 174, pp. 157-165*. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a9.pdf>
- Nieves, F. (2009). Desempeño docente y clima organizacional en el Liceo "Agustín Codazzi" de Maracay, estado de Aragua. *Fundación Dialnet, Universidad de la Rioja, Núm. 2, Recuperado de* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=847601>
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, N° 3, pp. 307-332. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543062003307>

- Perafán, G. (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. 2da ed. Barcelona: Editorial Nomos.*
- Piaget, J. (1998). *Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje y enseñanza. Recuperado de http://roble.unizar.es/search~S1*sp?/aPiaget%2C+Jean%2C+1896-*
- Prieto, L. (2009). *Autoeficacia del profesor universitario. 7ra ed. Madrid: Editorial Narcea.*
- Rizo, H. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 2, N° 1.* Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341864.pdf
- Rosales, C. (2009). *Criterios para una evaluación formativa. Objetivos, contenido, profesor, aprendizaje y recursos. 2da ed. Madrid: Editorial Narcea.*
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. 3ra ed. Madrid: Narcea.*
- Saravia, M. A. (2011). *Evaluación del profesorado. Un enfoque desde la competencia profesional. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/20cuaderno.pdf>*
- Serrano, R. (2010). Pensamiento del profesor: acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-enseñanza en la educación superior. *Revista de Educación, Núm. 352, pp. 267-287.* Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_12.pdf
- Solar, I. & Díaz, C. (2009). El discurso pedagógico de académicos universitarios: un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Investigación y Postgrado, Vol. 24, Núm. 1, pp 115 - 141.* Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815763005>
- Solar, M.I. & Díaz Cl. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes Educativos, Vol. 12, Núm. 1: 35-42.* Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=97916199004>
- Zabalza, M. Á. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional, 2da ed. España. Editorial Narcea.*