



Universidad Nacional
Federico Villarreal

Vicerrectorado de
INVESTIGACIÓN

Facultad de Psicología

**CONCIENCIA PLENA Y AUTOEFICACIA EN DOCENTES DE DOS SEDES DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR DE LIMA METROPOLITANA**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología

AUTORA:

PINEDO CALLE, GRACE ESTHER

ASESOR:

MONTES DE OCA SERPA, HUGO JESÚS

JURADO:

Inga Aranda, Julio
Lopez Odar, Dennis
Avila Miñan, Mildred

Lima – Perú

2020

Pensamientos

“Solo existen dos días en el año en los que no se puede hacer nada. Uno se llama ayer y otro mañana. Por lo tanto, hoy es el día ideal para amar, crecer, hacer y principalmente vivir”

Dalai Lama

“Todos queremos evitar el dolor, pero aceptarlo y responder compasivamente a nuestras propias imperfecciones, sin juicios ni autocensuras, son pasos esenciales en el camino de la curación”

Christopher Germer

Dedicatoria

A mis padres y familiares cercanos por el apoyo incondicional.

A los profesores de la facultad que me asesoraron y a mis colegas.

A todo aquel que se dedica a invertir parte de su tiempo en la enseñanza.

Agradecimientos

A mi padres, Queta y Héctor, quienes me apoyaron en mi formación profesional; a mi tía y mis hermanos, quienes siempre estuvieron ahí para mí. A Jesús y a todos aquellos que conocí durante el estudio de mi carrera, que más que amigos, son familia.

A mi asesor, Hugo Montes de Oca Serpa, por el acompañamiento y apoyo en este trabajo, y por ser un gran referente en el campo de la psicología educativa.

Al profesor Edmundo Hervías, por todo el apoyo durante las clases de investigación desde primer año de universidad y en la creación de este trabajo.

A mi alma mater, a la facultad de psicología y a todos mis colegas y profesores con los que ahora comparto un vínculo profesional y amical.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Pensamiento		ii
Dedicatoria		iii
Agradecimientos		iv
Índice de Contenido		v
Lista de tablas		vii
Lista de figuras		viii
Resumen		ix
Abstract		x
I. Introducción		11
1.1	Descripción y formulación del problema	12
1.2	Antecedentes	16
1.2.1	Antecedentes Nacionales	16
1.2.2	Antecedentes Internacionales	17
1.3	Objetivos	21
1.4	Justificación	22
1.5	Hipótesis	23
II. Marco Teórico		25
2.1	Bases Teóricas	25
2.1.1	Conciencia Plena	25
2.1.2	Autoeficacia	31
2.1.2.1	Autoeficacia Docente	34

III. Método		37
3.1	Tipo de Investigación	37
3.2	Ámbito temporal y espacial	37
3.3	Variables	38
3.4	Población y Muestra	38
3.5	Instrumentos	40
3.6	Procedimiento	48
IV. Resultados		50
4.1	Relación de las variables de estudio	50
4.2	Descripción de las variables de estudio	51
4.3	Asociación de las variables de estudio según la variable de control género	52
4.4	Relación entre las dimensiones de las variables de estudio	55
V. Discusión		58
VI. Conclusiones		62
VII. Recomendaciones		64
Referencias		65
Anexos		72

Lista de Tablas

N° de Tabla		Pág.
1	Datos Sociodemográficos de la población de docentes evaluados	39
2	Consistencia interna total de la Escala de Conciencia Plena.	41
3	Índices de validez correlación ítem – test de la Escala de Conciencia Plena (MAAS)	42
4	Baremos de Conciencia Plena según Género.	43
5	Consistencia interna de la Escala de Autoeficacia Percibida en docentes y sus sub escalas.	45
6	Índices de validez correlación ítem – test de la Escala de Autoeficacia Percibida en Docentes (EAP)	45
7	Índices de validez correlación Ítem – subtest de las tres dimensiones de la Escala de Autoeficacia Percibida en Docentes (EAP)	47
8	Baremos de Autoeficacia Docente según Género.	48
9	Prueba de normalidad para la variables Conciencia Plena y Autoeficacia docente.	50
10	Coefficiente de correlación r de Spearman entre las variables de Conciencia Plena y Autoeficacia Docente.	51
11	Niveles de Conciencia Plena en docentes según sede de la institución educativa.	51
12	Niveles de Autoeficacia Docente según sede de la institución educativa.	52
13	Prueba de normalidad para la variable de Conciencia Plena.	53
14	Prueba de U de Mann Whitney para hallar la existencia de diferencias significativas.	53
15	Prueba de normalidad para la variable Autoeficacia docente	54
16	Prueba de U de Mann Whitney para hallar las diferencias significativas en base a género de la variable de Autoeficacia docente.	55
17	Prueba de normalidad para la variable de conciencia plena y las dimensiones de autoeficacia docente.	55
18	Coefficiente de correlación de r de Spearman entre la variable de Conciencia Plena y las dimensiones de Autoeficacia Docente.	57

Lista de Figuras

Figura		Pág.
1	Componentes de Conciencia plena o Mindfulness según autores como Bishop (2004) y Kabat – Zinn (1979)	26
2	Componentes de Conciencia plena según Brown y Ryan (2003), Cardaciatto (2008)	27
3	Interacción entre los componentes y habilidades para lograr un estado de conciencia plena según Brown y Ryan (2003)	28
4	Pasos para lograr el bienestar psicológico.	29
5	Esquema teórico de autoeficacia percibida.	31
6	Esquema explicativo del determinismo recíproco de la autoeficacia	33
7	Conceptualización de autoeficacia percibida docente.	35

Conciencia plena y autoeficacia en docentes de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana

Pinedo Calle, Grace Esther

Universidad Nacional Federico Villarreal

Resumen

La presente investigación planteó el objetivo principal de determinar la relación entre conciencia plena y autoeficacia en docentes de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana. Se empleó una metodología cuantitativa básica, descriptivo – correlacional y transversal. Se trabajó con una población de 214 docentes (143 de la sede Breña y 71 de la sede San Miguel), se emplearon como instrumentos de medición la Escala de Conciencia Plena (MAAS) de Brown y Ryan (2003) y la Escala de Autoeficacia Percibida en Docentes – (EAP) de Tschannen-Moran y Woolfolk, (2001). Los resultados indican que el 50% de la población poseen niveles altos de Conciencia Plena y el 48.6% de los docentes presentan niveles altos de Autoeficacia Docente. Se concluye que existe una relación positiva significativa entre las variables de estudio.

Frases Claves: Conciencia plena, autoeficacia, docentes.

Mindfulness and self efficacy in teachers of two private school in Lima.

Pinedo Calle, Grace Esther

National University Federico Villarreal

Abstract

The principal objective of the present research was determining the relationship between mindfulness and self-efficacy in teachers of two private schools in Lima. It was used a quantitative, descriptive - correlational and transversal methodology. The sample was 214 teachers (143 from Breña campus and 71 from San Miguel campus), the measuring instruments were Mindful Attention Awareness Scale - MAAS (Brown and Ryan, 2003) and the Ohio State Teacher Efficacy Scale – OSTES (Tschannen-Moran and Woolfolk, 2001). The results indicate that 50% of the population have high levels of Mindfulness and 48.6% of teachers have high levels of Teacher Self-efficacy. It is concluded there is a significant positive relationship between the study variables.

Key Phrases: Mindfulness, Teacher Efficacy.

I. Introducción

Al estar inmersa en el mundo de la educación y en su mejora continua desde que era muy pequeña. Ver a mis padres y demás familiares brindar servicios educativos me hizo dar cuenta desde temprana edad la importancia de transmitir conocimientos, buscar las estrategias adecuadas y generar el interés en el estudiante.

Ser marcada por esa experiencia, influyó que, al llegar a mi época universitaria, en cada momento que explicaba un tema a un compañero de mi promoción o de promociones menores, me centraba que la otra persona lograra entender y aprender lo que estoy informando. De igual modo cuando dictaba talleres socio emocionales, todo mi esfuerzo se centraba en lograr que el grupo de personas a las que era dirigido dicho taller lograra comprender y llevarse un aprendizaje significativo del tema.

Cuando conseguí mi primer trabajo como practicante de psicología escolar, tuve como una de mis funciones principales el de enseñar grados mayores de secundaria. Significó todo un reto. Acostumbrada a sesiones cortas y sin una evaluación numérica de por medio, pasé a organizar mis sesiones de aprendizaje, a estar al día con las notas de los cursos, a evaluar el desempeño de cada estudiante y esperar que todos los alumnos logren responder adecuadamente los exámenes ya que eso demostraría que supe darlos a entender.

Estas dificultades, que no las había experimentado antes, fueron un interrogante para mi persona. Fue entonces que empecé a conversar con los profesores de esa institución y logré darme cuenta que detrás de las dificultades que había experimentado, se encontraban el manejo emocional que cada uno tenía con respecto a su vida personal: la pareja, los hijos, los estudios, la economía, etc.

Conforme fui avanzando en mi formación, no encontré diferencias, los docentes viven de manera apresurada tanto en su vida profesional como en la personal. ¿Acaso no es posible darse un respiro? Lo cierto es que es posible, pero aún no lo saben.

1.1 Descripción y formulación del problema

La percepción que cada persona tenga sobre sí misma lo inhibirá o estimulará a realizar determinadas tareas (Mengui, Oros y Abreu, 2015). En esa misma línea, Pinares (2018) se refiere a la autoeficacia como un elemento vital para el logro de rendimiento, muy aparte de la dificultad de las tareas a desarrollar. Bandura (1997) indica que la autoeficacia se compone de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y conductuales que están debidamente organizadas y efectivamente sincronizadas a percepción de la persona. Depaule y Azzolini (2012) conciben a la autoeficacia como un factor activador de procesos tanto afectivos como cognitivos.

A nivel internacional el Instituto de Estadística de la UNESCO (2016) emitió un informe acerca de la cantidad de docentes necesarios para lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), cuyo fin es conseguir la educación primaria y secundaria universal para el año 2030. El artículo indica que se necesitan 688 millones docentes para completar ambos niveles (244 millones docentes de primaria y 444 millones para secundaria), de igual manera menciona que las regiones con más escasez docente son el África subsahariana, el sur y oeste de Asia. Al analizar las causas de la escasez de profesores se indica el número de contrataciones, la retención del personal y el desgaste de la profesión en sí.

Ante ello, Passarinho (2018) hace una comparación entre los países con mayores puntajes en la prueba Pisa y el trato que se brinda a sus docentes, demostrando que países como Corea del Sur, China, Alemania y Singapur la profesión de docencia está destinada a los alumnos con mejores puntajes en diferentes momentos de su vida estudiantil (durante el colegio o en la misma universidad), aparte de pasar por evaluaciones rigurosas para ejercer la carrera. La misma autora comenta la presencia de países que aunque la profesión no es tan remunerada a diferencia de otros tipos de labores, el prestigio de ser llamado “profesor” cala bastante en los profesionales, esto se da en los países de Finlandia y Estonia.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE (2019) ha implementado el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) para recopilar la información sobre la realidad docente en países en vía de desarrollo. A partir del diagnóstico del TALIS, se ha encontrado que los docentes precisan de formación continua e innovadora, así como asegurar el bienestar del personal educativo. Con estas miras se ha creado proyectos para promover la mejora de estas áreas, tales proyectos son: “Proyecto de apoyo del aprendizaje profesional de los profesores”, “Proyecto sobre bienestar del profesorado y calidad de la enseñanza” y “Conocimientos del profesorado sobre docencia innovadora para un aprendizaje efectivo”. Sin embargo, Riquelme (2018) hace hincapié sobre la situación docente en base a las políticas del OCDE, mencionando que el bienestar psicológico es fundamental para conseguir un adecuado desempeño docente, el cual está ligado a factores como motivación y percepción de su eficacia. Riquelme considera que la pobre gestión emocional frente a dificultades y la incertidumbre en los cambios laborales son factores influyentes en el desempeño laboral de los docentes.

En América Latina, Cuenca y colaboradores (2009) indican que el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) ha mencionado en diversos informes sobre la necesidad de crear condiciones básicas para el desarrollo profesional y personal de los profesores. Esteve (2005) menciona que la salud de los docentes depende de las condiciones laborales en las que se desempeñan en su día a día, esto lo confirma sus investigaciones realizadas en Chile, Argentina, Perú, Ecuador y México, países en los cuales el principal mecanismo de defensa para evitar afrontar dificultades en el trabajo es la inhibición, mientras que los profesores con más años de experiencia presentan ansiedad generalizada, depresión y neurosis reactivas.

En Perú, investigaciones han demostrado que una elevada percepción de autoeficacia correlaciona negativamente con la indiferencia y el agotamiento emocional, dimensiones del

síndrome de burnout, en docentes escolares de Lima (Calderón; 2018). Aun así, Cárdenas, Balarezo, Francisco, Pasco, Álvarez y Yep (2019) mencionan que aunque los docentes de básica regular puedan percibirse eficaces para resolver diferentes tipos de problemáticas, manifiestan agotamiento emocional, tensión física e insatisfacción en la relación con sus compañeros de trabajo lo cual afectaría a su real desempeño en el trabajo. Por ello mismo es la importancia de esta variable en el desempeño de los docentes, ya que por sí sola no es suficiente para lograr un bienestar psicológico.

Por otro lado, a pesar de la reciente terminología de Conciencia plena (Mindfulness) (Mañas, Franco y Gil; 2014) es descrita, en general, como un estado mental intencional de estar atento a los sucesos que ocurren en lo exterior y en lo interior, junto a una actitud de no – juicio y apertura mental frente a las diversas situaciones del día a día (Lara, Herrero, Moreno, Blanco y Chávez; 2015). Bishop y colaboradores (2004) proponen dos momentos nucleares para el término de Conciencia Plena: por un lado, la autorregulación de la atención hacia el momento presente y, por otra parte, la actitud específica con que se realiza, la cual implica aceptación, curiosidad y apertura a los hechos. De esta manera, diferentes autores coinciden que Conciencia Plena consiste en prestar atención al momento presente tomando en cuenta las sensaciones corporales y al ambiente circundante, con la finalidad de efectuar soluciones a problemáticas y evitar preocupación o ansiedad excesiva frente a las mismas (Bergomi, Tschacher y Kupper, 2013).

Conciencia Plena, en el ámbito educativo ha demostrado eficacia al implementarse programas dirigidos a docentes (Arias, Granados y Franco, 2010; Delgado y colaboradores, 2010; Justo, 2010) y a estudiantes de los tres niveles de educación básica regular (López-Hernández, 2016), dando como resultado, en ambas poblaciones, mayor estado de felicidad, mejor concentración y uso de técnicas para combatir el estrés y la ansiedad. Adicionalmente, en docentes se observó menor porcentaje de enfermedades médicas y psicológicas, lo cual

permite un mejor desempeño en sus labores y mayor autoeficacia en sus capacidades para su actuar en diversas situaciones.

Es menester entender que la labor realizada en los centros educativos es amplia debido a la elevada responsabilidad que se brinda, donde entra en juego la calidad de servicio. Para ello se necesita personal capacitado para desempeñarse eficazmente. Entonces, amerita que los centros educativos estén constantemente capacitando a sus trabajadores para el óptimo desempeño de sus funciones. Asimismo, es importante resaltar el ambiente en que estos profesionales ejercen sus funciones, es deseable que sea favorable para que así pongan en práctica sus conocimientos y habilidades sin limitaciones, esto a su vez se verá reflejado en la mejora del servicio brindado a la comunidad educativa (alumnos y padres de familia).

Por esta misma razón, es necesario una estabilidad psicológica en los docentes, en donde converja la Conciencia Plena, teniendo en cuenta lo que sucede a su alrededor y lo que siente en ese momento, la eficacia con la que puede actuar frente a determinadas situaciones y las mejoras que puede generar para optimizar su desempeño actual como educador. Debido a esto, la presente investigación se realizará en dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana, dado que hoy en día, las políticas educativas del país se han mostrado cambiantes debido a diferentes enfoques y percepciones que se tiene sobre la educación en sí; sin embargo, lo que se prioriza es brindar una calidad educativa abarcando desde la infraestructura y materiales a emplear hasta la calidad de educadores profesionales competentes para enseñar en la población peruana.

Por esta razón, el propósito de este trabajo es establecer la relación de conciencia plena y autoeficacia docente en un colegio de Lima Metropolitana.

Por lo que se formula la siguiente pregunta:

¿Cuál es la relación entre conciencia plena y la autoeficacia docente en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana?

1.2 Antecedentes

1.2.1 Antecedentes Nacionales

Alfaro en el 2016 investigó la relación entre mindfulness, “flow” y rendimiento académico en 156 estudiantes universitarios entre las edades de 17 a 31 años de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se emplearon las siguientes escalas: Mindful Attention Awareness Scale (MAAS, Brown & Ryan, 2003) y Flow State Scale. Los resultados fueron que el rendimiento académico se relacionaba de manera directa y significativa con el mindfulness ($r=.27, p<.01; \beta=.29, p<.001$) y con el flow ($r=.40, p<.01; \beta=.42, p<.001$).

Fernández y Merino en el 2002 efectuaron una investigación psicométrica sobre la Escala de Autoeficacia Percibida en docentes (EAP) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) en 313 maestros de primaria y 352 docentes de secundaria de Lima. Se obtuvo un alfa de Crombach de 0.9, y en sus tres dimensiones se obtuvieron valores entre 0.74 y 0.84. Por otro lado, los resultados sobre el análisis de ítems, confiabilidad y estructura interna brindan integridad psicométrica al instrumento en ambos grupos de participantes. Se concluye que el EAP es un instrumento que permite una vía métrica para la autoeficacia en docentes, puede dar información confiable y estructuralmente válida.

Drinot en el 2012 realizó una investigación cuyo objetivo fue realizar una comparación de la autoeficacia de docentes entre una escuela mixta privada y una escuela mixta pública, ambas del distrito de Chorrillos. Se aplicaron dos escalas a 38 docentes y una a 401 alumnos de ambas instituciones. Se empleó la EAP (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), para evaluar la autoeficacia docente en los maestros y la Escala del Modelo Instruccional de Situación Educativa-MISE, para evaluar la calidad del manejo de aula en la práctica pedagógica. Los resultados indican: aquellos docentes que gozan mayor sentido de

autoeficacia, también perciben en ellos buen manejo de aula en su práctica pedagógica. Finalmente, se encontró, que los años de docencia en general, haber obtenido el título profesional en educación y el género, no tienen relación significativa con la forma en que los docentes se autoevalúan a sí mismos y con el reporte de la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica.

Fernández-Arata en el 2008 investigó sobre el desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia en maestros de Lima. La muestra estuvo conformada por 313 maestros de Lima Metropolitana: 224 mujeres y 89 varones. Se emplearon los instrumentos: Cuestionario de Orientación a la Meta del Profesor, el Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y Metacognitiva, la Escala de Autoeficacia Percibida de los maestros de Tschannen-Moran y Woolfok (2001) y el Cuestionario de Autorreporte del Desempeño Docente. Los resultados indican que existe una relación positiva entre las variables estudiadas. Autoeficacia percibida correlacionó moderadamente con prácticas de aprendizaje (0.31) y con estrategias de aprendizaje (0.30). Por último, no se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres en las variables estudiadas.

Zapata en el 2017 realizó una investigación sobre la autoeficacia y el desempeño docente en una población de 279 docentes de secundaria de escuelas públicas del distrito de San Martín de Porres (Lima). Se utilizaron los instrumentos de EAP (Tschannen y Woolfolk, 2001) y la evaluación del desempeño en docente. Los resultados obtenidos refieren que existe una relación positiva moderada entre la autoeficacia percibida y el desempeño docente, no hay relación significativa entre la variable autoeficacia y los indicadores de género ni edad.

1.2.2 Antecedentes Internacionales

Soler y colaboradores en el 2012 adaptaron la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) con el objetivo de establecer sus propiedades psicométricas. Se trabajó en

población adulta española: 385 participantes (95 hombres y 290 mujeres), 201 pertenecían a una muestra clínica y el resto era muestra control de estudiantes universitarios y trabajadores egresados de la misma casa de estudio, las edades comprendían entre 18 y 63 años. Se obtuvieron buenas propiedades en los análisis psicométricos del MAAS: Adecuada consistencia interna global $\alpha = 0.897$, replica la estructura unifactorial original agrupando el 42.8% de la varianza total. Los resultados se asemejan a los estudios ejecutados en su país de origen.

Rodríguez, Reguero, Blas, Valle, Piñeiro y Cerezo en el 2014 realizaron en España una investigación con el objetivo de identificar los perfiles de autoeficacia docente y las posibles diferencias en algunas variables afectivo-motivacionales en sus estudiantes. Se trabajó con una muestra de 95 profesores y 1.924 estudiantes de cinco universidades públicas españolas. Los instrumentos de evaluación fueron el EAP (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), el cuestionario de metas académicas y el cuestionario de aprendizaje de estrategias motivadas. En los resultados se observaron que los profesores con autoeficacia intermedia tienen alumnos más orientados al aprendizaje que aquellos profesores con alta autoeficacia. Los estudiantes que cursan con profesores con alta autoeficacia presentan menos motivación para el aprendizaje y muestran indiferencia ante las asignaturas.

Perandones y Herrera trabajaron en el 2017 una investigación para analizar la relación entre la percepción de eficacia docente y las fortalezas y virtudes personales en docentes de República Dominicana. Para ello, participaron 564 docentes de educación infantil y primaria contando con 167 hombres y 397 mujeres, entre las edades de 39 a 72 años y un promedio de experiencia profesional de 15.67 años. Se manejaron tres instrumentos para la evaluación: la Escala de Autoeficacia Percibida en Docentes (EAP) (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001) y el Cuestionario VIA de Fortalezas Personales. Los resultados obtenidos evidencian una relación positiva entre las sub escalas de cada instrumento, las dimensiones del EAP

correlacionaron positivamente con todas las escalas del cuestionario de VIA (r mayor a .366 y $p=.000$).

Perandones, Herrera y Lledó en el 2013 investigaron acerca de la felicidad subjetiva y autoeficacia docente con profesores de República Dominicana y España. La muestra que se empleó fue 454 docentes de todos los niveles educativos (educación básica regular y educación superior) de ambos países. Se emplearon las pruebas de Escala de Felicidad Subjetiva y la EAP (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Los resultados muestran correlaciones significativas y positivas entre las puntuaciones en felicidad subjetiva y las tres dimensiones de autoeficacia docente. No se hallaron diferencias significativas según género y grado de enseñanza, en cambio sí hubo diferencia entre países, siendo el profesorado de República Dominicana con puntajes altos en autoeficacia docente y felicidad subjetiva.

Toro y Ursúa en el 2005 investigaron acerca del malestar docente y la autoeficacia percibida. Se trabajó con 71 profesores de secundaria de la Comunidad de Madrid, participaron 31 varones y 40 mujeres. Se emplearon los instrumentos de Cuestionario de Burnout del profesorado, La lista de chequeo de síntomas 90-R, el inventario de depresión de Beck y el EAP (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Se obtuvo como resultado que la autoeficacia docente se relacionó de manera significativa y negativa con la variable de Burnout, de igual manera se observó en las subescalas de ambos instrumentos. Se prestó atención que aquellos profesores que se percibían menos eficaces en su labor obtuvieron puntajes altos en burnout a diferencia de aquellos que sí se percibían eficaces.

En España, Arias, Granados y Franco en el 2010 realizaron un programa de entrenamiento en Conciencia plena para comprobar los efectos en la autoestima y la inteligencia emocional percibidas en docentes de los tres niveles escolares (inicial, primaria y secundaria). En el grupo experimental, se trabajó con 32 docentes (23 mujeres y 9 hombres)

y el grupo control con 33 profesores (22 mujeres y 11 hombres). Para la variable autoestima se empleó la Escala de autoestima de Rosenberg y para inteligencia emocional la Escala rasgo de metaconocimiento emocional - 24. En los resultados se evidenció la existencia de diferencias significativas entre los grupos: mayores niveles de Autoestima en el grupo experimental, de igual manera en Inteligencia emocional, en especial en las dimensiones de atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de los estados del ánimo. Entre los grupos de docentes, se observó mayores porcentajes de cambio en los profesores de secundaria, seguidos por los de nivel primaria, los docentes de inicial presentaron porcentajes de cambios inferiores. No se evidenció diferencias significativas según género.

Delgado y colaboradores (2010) investigaron la eficacia de un programa de entrenamiento basado en valores humanos y habilidades de Conciencia plena serían efectivas como herramientas de autorregulación emocional y control del estrés en docentes de primaria y secundaria de escuelas españolas. Participaron 40 profesores que fueron divididos en un grupo control (N=20) y un grupo experimental (N=20). Se emplearon las pruebas Cuestionario de preocupaciones del Estado de Pensilvania, Cuestionario de afecto positivo y negativo, Quejas subjetivas de salud, Escala rasgo de metaconocimiento emocional y el Inventario de depresión de Beck. En los resultados se obtiene que el grupo experimental de docentes mejoraron estados de ansiedad, preocupación, sensación de estrés, depresión y comprensión emocional en contraste al grupo control. Se concluyó que el entrenamiento en habilidades de Conciencia plena y valores humanos mostró ser una herramienta eficaz para la autorregulación emocional y prevención del estrés favoreciendo una mejora en la calidad de vida de los docentes.

Justo, Mañas y Martínez (2016) realizaron un programa de meditación basado en Conciencia plena para comprobar la eficacia de las prácticas de conciencia plena en los niveles de estrés, ansiedad y depresión en un grupo de docentes de educación básica especial

de España. Participaron 36 docentes, 10 hombres y 26 mujeres entre las edades de 29 y 52 años; el grupo experimental y el grupo control se conformaron por 5 hombres y 13 mujeres cada uno. Para evaluar los niveles de ansiedad, depresión y estrés, se empleó la Escala de Estrés Docente (ED-6). Los resultados observados fueron la reducción significativa de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en el grupo experimental en comparación con el grupo control.

Justo en el 2010 analizó los efectos que un programa de meditación para el desarrollo de la Conciencia plena, y como esto puede afectar sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de nivel secundaria de escuelas de la provincia de Almeria - España. Se trabajó con 42 profesores entre las edades de 27 y 59 años, el grupo experimental estuvo conformado por 21 participantes (9 hombres y 12 mujeres) y el grupo control por 21 participantes (8 hombres y 13 mujeres), en el estudio se realizó un pretest, postest y seguimiento. Los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. El grupo experimental obtuvo una reducción significativa comparado con el grupo control en los niveles de burnout, así como un incremento significativo en las puntuaciones de resiliencia; estas diferencias se mantuvieron cuatro meses después de finalizada la intervención. Por ende, se verificó la efectividad de poner en práctica habilidades de Conciencia plena para la mejora de calidad de vida en profesionales de educación.

1.3 Objetivos

1.3.1 General

- Analizar la relación entre Conciencia Plena y Autoeficacia docente en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana.

1.3.2 Específicos

- Identificar los niveles de Conciencia Plena en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana.

- Identificar los niveles de Autoeficacia docente en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana.

- Determinar las diferencias significativas entre los niveles de Conciencia Plena según género de los profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana.

- Determinar las diferencias significativas entre los niveles de Autoeficacia docente según género de los profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana.

- Establecer la correlación entre las variables Conciencia Plena y Autoeficacia docente frente a estrategias motivacionales.

- Establecer la correlación entre las variables Conciencia Plena y Autoeficacia docente frente a las prácticas instruccionales.

- Establecer la correlación entre las variables Conciencia Plena y Autoeficacia docente frente al manejo del salón de clases.

1.4 Justificación

Como justificación teórica se estudia la variable Conciencia Plena (Mindfulness), al ser una terminología reciente en el campo de la psicología (Mañas y colaboradores, 2014) no se encuentran investigaciones amplias sobre el tema en población limeña, por lo que el

estudio de la misma aportará a su mejor entendimiento. Del mismo modo, Conciencia Plena se trabaja junto a la población docente para conocer la influencia de la variable en relación a la Autoeficacia que cada profesor posee, para comprobar si es que el constructo de Conciencia Plena es fundamental para el bienestar psicológico de los docentes.

En el área metodológica, se hallarán las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición a emplear, ofreciendo así un gran aporte psicométrico para el posterior empleo de la Escala de Conciencia Plena (MAAS) y la Escala de Autoeficacia Percibida en Docentes en población docente.

En cuanto a las implicaciones prácticas, se podrá generar el interés futuro para realizar otros estudios que complementen la identificación de factores asociados al trabajo docente e intervenir sobre ellos para potenciar las causas que generan un adecuado trabajo del educador en una institución educativa de Lima.

1.5 Hipótesis

1.5.1 General

Existirá una correlación positiva significativa entre Conciencia plena y Autoeficacia docente en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana

1.5.2 Hipótesis Específicas

- Existirán diferencias significativas entre los niveles de Conciencia Plena según género en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana.

- Existirán diferencias significativas entre los niveles de Autoeficacia docente según género en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana.

- Existirá una correlación positiva y significativa entre las variables Conciencia Plena y Autoeficacia docente frente a estrategias motivacionales.

- Existirá una correlación positiva y significativa entre las variables Conciencia Plena y Autoeficacia docente frente a las prácticas instruccionales.

- Existirá una correlación positiva y significativa entre las variables Conciencia Plena y Autoeficacia docente frente al manejo del salón de clases.

II. Marco Teórico

2.1 Bases Teóricas

2.1.1 Conciencia Plena

En las últimas décadas se ha evidenciado que el término de Conciencia Plena se está presentando como una tendencia significativa en el ámbito de la salud, la medicina y la sociedad (Brown, Creswell y Ryan, 2015). Sin embargo, al ser un término reciente en el campo científico y de la salud mental, aún no se define un concepto específico del constructo (Quintana, 2016; Alfaro, 2016)

Conciencia Plena o Atención Plena es la interpretación que se da al término de Mindfulness, el cual es una traducción de la palabra “Sati” del idioma hindú Pali, esto último significa “observación directa” (Santana, 2016). Campayo (2008), Parra, Montañés, Montañés y Bartolome (2012) refieren que la lengua Pali fue el idioma utilizado para transmitir las enseñanzas budistas, las cuales ahora constituyen uno de los conceptos nucleares de Conciencia Plena. Las prácticas de la meditación llegan al campo de la psicología por medio del psicoanálisis, en el libro “Budismo zen y psicoanálisis” de Erich Fromm en 1960, a partir de ese entonces se habitúa la práctica del zen en psicoterapia. En 1977, la Asociación Americana de Psiquiatría recomienda estudiar el empleo de técnicas de meditación en las terapias, y en 1979 Jon-Kabat-Zinn funda el Centro de Mindfulness y la Clínica de Reducción del Estrés en la universidad de Massachussets (Parra y colaboradores, 2012). En los últimos años, el concepto de Conciencia Plena se ha ido alejando de la corriente psicoanalítica, en cambio se ha ido clasificando dentro de las terapias de tercera generación y cognitivo conductual, teniendo como base la reorientación cognitiva y conductual para lograr una conducta adaptativa y funcional de la persona frente a diferentes circunstancias (Vallejo, 2006).

Kabat-Zinn, en 1990 define el constructo como la habilidad de poner atención con intención, en el momento presente y sin juicio alguno (Barajas y Garra, 2014). Adicionalmente, Bishop en el 2004 agrega que la aceptación es un elemento importante en la práctica de Conciencia Plena que acompaña la atención y el estar presente con intención.

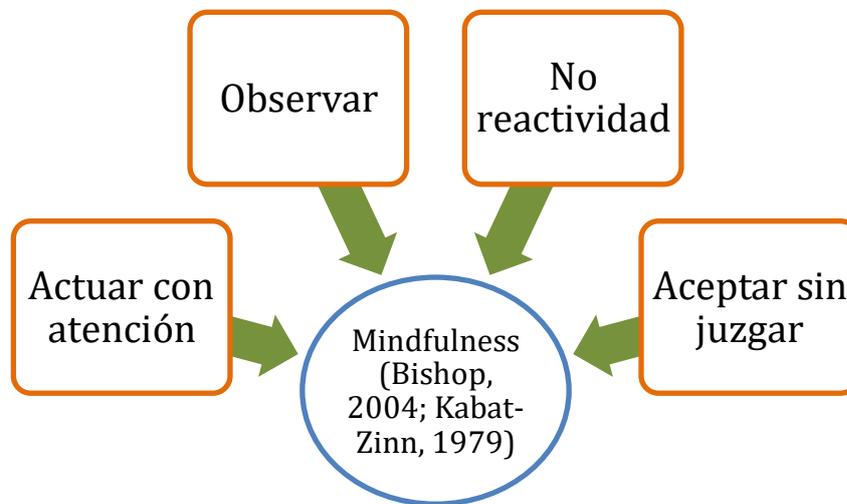


Figura 1. Componentes de Conciencia plena o Mindfulness según autores como Bishop (2004) y Kabat – Zinn (1979)

Ambos autores coinciden en los términos señalados, sin embargo, teóricamente cada autor señala más de 4 componentes en la práctica de Conciencia plena.

Por otro lado, autores como Cardaciatto en el 2008 (citado por Soler, 2012) y Brown y Ryan (2003, 2004) sustentan que el concepto de Conciencia Plena se basa en ser altamente conscientes de las experiencias internas y externas, por lo que conciben al constructo como bifactorial: ser consiente y el de aceptación.

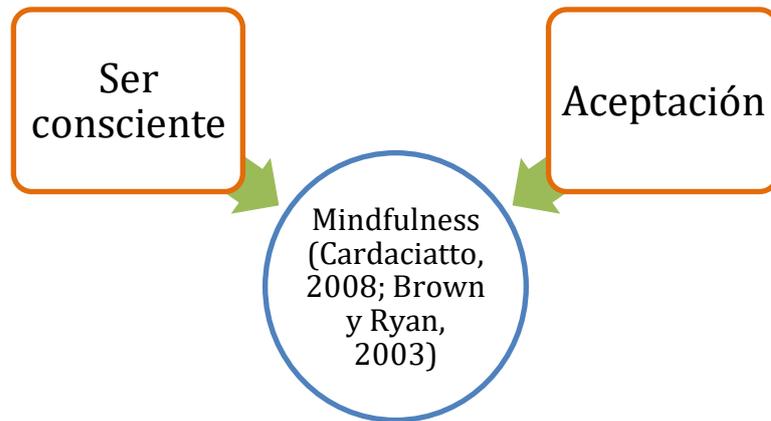


Figura 2. Componentes de Conciencia plena según Brown y Ryan (2003), Cardaciatto (2008)

Para la presente investigación se trabajó bajo el enfoque de Brown y Ryan ya que al esclarecer Conciencia plena a un concepto reduccionista centrado en la conciencia y aceptación se logra establecer una práctica más asequible para el logro del bienestar psicológico. Brown y Ryan, (2003, 2004) definen los componentes como:

- Ser consciente: estar atento de las sensaciones que se experimentan, se toma una actitud de solo limitarse del ir y venir de los pensamientos y juicios.
- Aceptación: poseer una actitud receptiva de lo que siente, piensa y ve, aceptando lo que pasa ahí y en ese momento.

Según los autores, para lograr desarrollar estos componentes de Conciencia Plena es necesario presentar dos habilidades de manera longitudinal: 1) Estar alerta (awareness): Percepción para notar que algo sucede en el entorno interno y externo. 2) Atención (attention): focalizar de manera consciente e intencional el estado de alerta (percepción), priorizando un determinado aspecto de la experiencia.

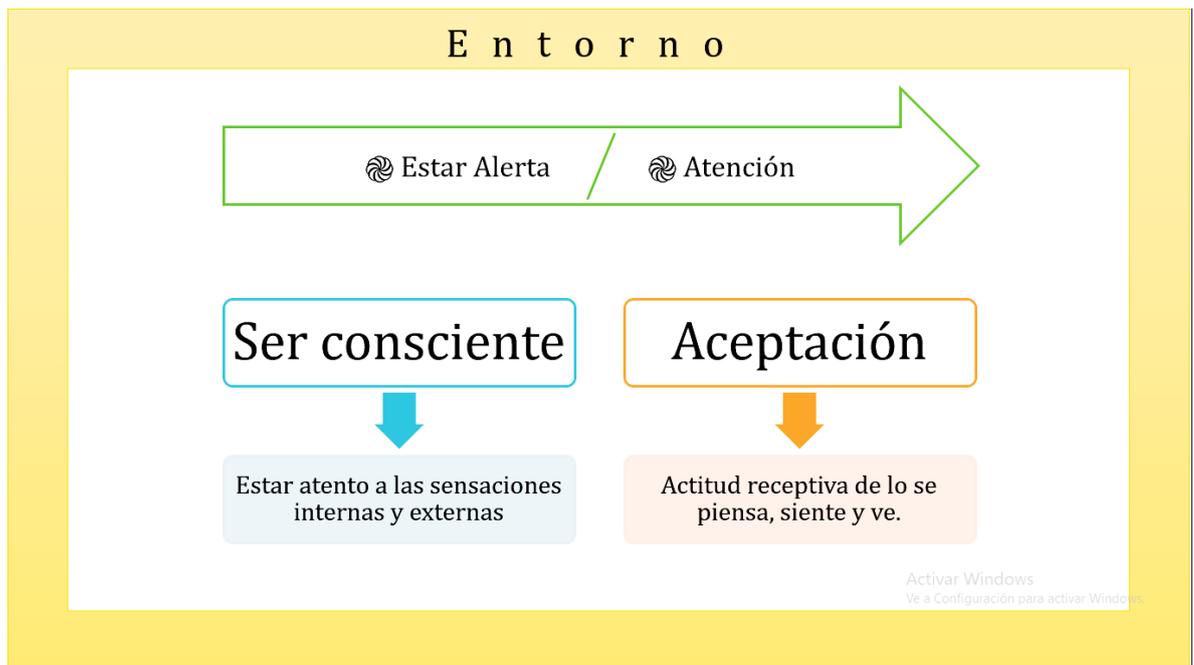


Figura 3. Interacción entre los componentes y habilidades para lograr un estado de conciencia plena según Brown y Ryan (2003)

Por lo tanto se aprecia la interacción de los componentes de conciencia plena junto a las actitudes que se presentan de manera continua de una persona cuando se encuentra en un determinado entorno. Brown y Ryan (2004) refieren que dicho constructo es una capacidad humana inherente capaz de potenciarse por medio de prácticas formales como la meditación en movimiento o en reposo, y prácticas informales como son el prestar atención al momento de comer, bañarse o conducir.

Quintana en el 2016 indicó que al referirse al constructo de conciencia plena como rasgo de bienestar psicológico se debe tener en cuenta el bienestar subjetivo, el cual refiere la presencia mayor de rasgos psicológicos positivos, una relativa ausencia de estados negativos, como son el enojo, la tristeza, la ansiedad, etc., y una sensación de satisfacción vital, al proponerse metas y objetivos.

Bajo el concepto anterior, se ha obtenido evidencia por investigaciones que conciencia plena ha sido efectivo para aumentar el equilibrio emocional y satisfacción vital por medio de la autorregulación de cogniciones (Brown y Ryan, 2003, Soler y colaboradores,

2012, Arias, Granados y Franco, 2010; Delgado y colaboradores, 2010). En este último punto, Brown y Ryan (2003) dan énfasis al aspecto de autorregulación ya que consideran como elemento fundamental para alcanzar el bienestar psicológico.

Autores como Wallace y Shapiro (2006) coinciden con lo planteado por Brown y Ryan e indican que la pobre autorregulación es un proceso de habituación, por lo que consideran los siguientes pasos para llegar al bienestar psicológico:

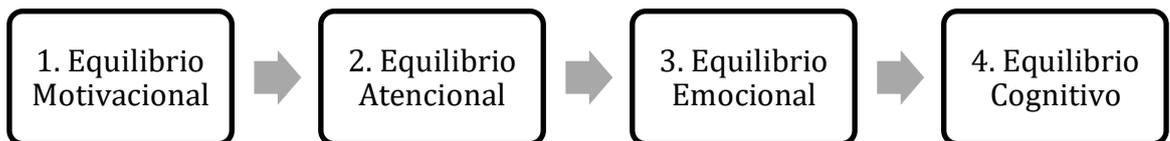


Figura 4. Pasos para lograr el bienestar psicológico.

-Equilibrio Motivacional: Ser consciente de la intención que se tiene de alcanzar un estado de bienestar mental.

- Equilibrio Atencional: Estar atento a los sucesos (internos y externos) de forma voluntaria y continua.

- Equilibrio Emocional: Intención de no rechazar o apegarse emocionalmente a la situación.

- Equilibrio Cognitivo: Habilidad de gestionar el estado mental adecuándolo a las circunstancias.

Los mismos autores indican que los pasos mencionados se pueden lograr por medio de la práctica de conciencia plena, ya que los cuatro equilibrios necesarios para alcanzar el bienestar psicológico están relacionados con los componentes y habilidades propuestos por Brown y Ryan.

Brown y Ryan (2004) indican que Conciencia Plena puede considerarse el constructo psicológico como rasgo o como estado teniendo en cuenta el nivel de autorregulación y experiencia emocional del individuo: Se basan en las diferencias de las personas sobre su

tendencia y voluntad de ser conscientes y mantener la atención en los sucesos presentes (rasgo), y la capacidad de conciencia que puede intensificarse o disminuirse por diferentes factores (estado).

Finalmente, como constructo teórico, está siendo desarrollado dando a lugar una teoría, un método y un objeto de estudio, así como un amplio campo de aplicación (Moñivas, García y García, 2012). De esta manera, frente a las diversas concepciones que se ha tenido ante este término, se concluye como constructo teórico: acción de tomar consciencia de los sucesos, de tal modo que quienes poseen mayor atención consciente responden con mayor estabilidad frente a diversas situaciones que quienes no posean una atención consciente (Brown y Ryan, 2003).

2.1.2 Autoeficacia

El concepto de autoeficacia se origina en dos corrientes psicológicas: en la teoría del aprendizaje social Rotter (1966) y en la teoría social cognitiva de Bandura (1977) (Navarro, 2007). Rotter define el término de autoeficacia como la creencia específica que la persona posee sobre sus conductas en determinadas circunstancias; del mismo modo, menciona las expectativas internas y externas (locus de control) que definen las acciones que una persona puede llevar a cabo (Schunk, 1997; Macías y Jacquez, 2015). Por otro lado, Bandura define el concepto en base a las creencias que posee la persona sobre sus propias capacidades al desarrollar una tarea (Mengui, Oros y Abreu; 2015).

La siguiente investigación centra su desarrollo en la teoría propuesta por Bandura: La teoría social cognitiva. En el libro *Self-efficacy: The Exercise of Control*, publicado por Bandura en 1977, definió el término de autoeficacia como “la convicción de que podemos realizar con éxito un comportamiento para producir el resultado esperado” (Cara y Riveros, 2016 p. 2). Además, Delgado y del Barco (1999) concluyen que La teoría social cognitiva combina el concepto de aprendizaje visto desde la teoría conductista y la influencia de la dimensión cognitiva que determina el diferente desempeño que tiene cada persona frente a una misma situación.



Figura 5. Esquema teórico de autoeficacia percibida.

En la Figura 5 se aprecia cómo convergen la teoría conductista y la dimensión cognitiva de una persona. Esto se explica como el aprendizaje que se reproduce de manera observable junto a la evaluación del desempeño que da la persona sobre sus propias acciones, generan la autoeficacia percibida de sus resultados.

Adicionalmente, Rodríguez, Regueiro, Pena, Valle, Piñeiro y Menéndez (2014) señalan que el sentido de autoeficacia se desarrolla cuando las personas creen que sus conductas los pueden guiar a alcanzar el resultado esperado, ponen en marcha aquellas acciones necesarias para alcanzar su objetivo. Por lo cual, se resalta el término de autoeficacia como un elemento importante en el desarrollo de cada ser.

Del mismo modo, Navarro (2007) aporta sobre la interpretación que se le da a los resultados posteriores de una conducta realizada, esta interpretación influyen en el contexto y en algunos factores personales, así como también determinarán en las conductas posteriores en situaciones similares. Por ello, Navarro señala la importancia de la capacidad de autorregulación emocional y el pensamiento reflexivo de cada persona entendiendo que la funcionalidad de cada conducta estará sujeta a una interacción dinámica entre elementos personales, conductuales y ambientales.

A lo dicho anteriormente, Navarro (2007) señala que la propuesta de Bandura bajo el concepto de *Determinismo Recíproco*, entiende que las relaciones recíprocas poseen factores personales, conductuales y ambientales, las mismas interactúan entre sí y su influencia puede variar en función a las distintas actividades y circunstancias, afectando un mismo contexto de determinadas formas. En cuanto a la autoeficacia, refiere que estos factores, dependiendo cuál de ellos sea la causa o el que determina la situación se sabrán en qué momento de esta secuencia causal sea más aconsejable intervenir. En el resultado final se puede apreciar la autoeficacia de dos formas distintas: como efecto de la situación, o como causa del comportamiento humano.

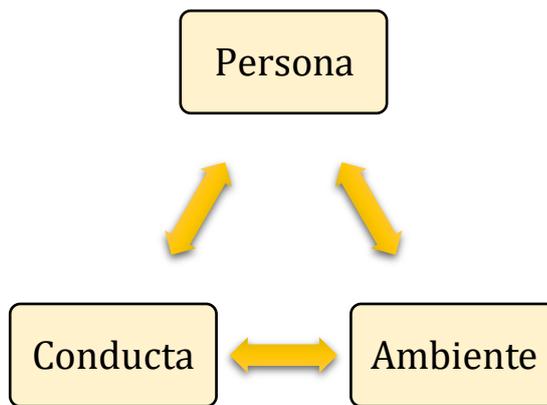


Figura 6. Esquema explicativo del determinismo recíproco de la autoeficacia

En la figura se observa la interacción entre los elementos de Persona, Conducta y Ambiente, se evidencia la no existencia de una causa principal que determine el resultado de una situación. Es recíproco ya que todo aspecto depende de otro para poder llevar a cabo una función.

En conclusión, el desarrollo de una persona en una determinada situación no dependerá solo de los determinantes contextuales de forma individual, también influirá el pensamiento reflexivo, cognición que permite a las personas evaluar diversas alternativas de solución, anticipar posibles resultados y para evaluar su capacidad de poner en práctica dichas acciones (Erdem y Demirel, 2007, Navarro, 2007).

Por otro lado, es importante mencionar que un fuerte sentido de autoeficacia está relacionado a la realización humana y al bienestar personal, mayor seguridad en su persona, menor grado de ansiedad, afrontamiento proactivo a diferentes circunstancias y mayor cuidado personal (Mengui y colaboradores, 2015, Flores, 2016, Toro y Ursúa, 2005) Así pues, las creencias y la sensación de eficacia o ineficacia puede influir en los docentes al afectar su desempeño a lo largo de la jornada escolar. Delgado y del Barco (1999) mencionan que el efecto principal en salud mental en profesores con sentimiento de ineficacia es el estrés, del mismo modo desarrollan actitudes menos efectivas en cuanto al manejo de conductas o el logro de aprendizajes en los estudiantes

2.1.2.1. Autoeficacia en docentes

La autoeficacia en docentes se relaciona con la confianza del profesor en afrontar adecuadamente las tareas de enseñanza y, a pesar de ello, lograr el aprendizaje de los alumnos (Flores, 2016)

De este modo, la autoeficacia docente es entendida como el conjunto de creencias o cogniciones que posee el educador respecto a su propia capacidad de influir en el proceso de aprendizaje de sus alumnos (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001; Menghi, Oros y Abreu, 2015). Tschannen-Moran y Woolfolk (1998) definen el constructo de autoeficacia docente en base a la confianza en su propia capacidad que el profesor posee para planificar y ejecutar acciones para hacer frente a situaciones problemáticas y lograr el aprendizaje en los estudiantes. Las mismas autoras, establecen tres dimensiones en base a la autoeficacia en docentes:

1) Autoeficacia en las estrategias motivacionales: estrategias que emplea el docente para motivar al alumno un interés genuino en la clase.

2) Autoeficacia en las prácticas instruccionales: se relaciona el término con la adopción de materiales y enfoques de enseñanza innovadores.

3) Autoeficacia en el manejo del aula: las estrategias de dirección de aula y control de la disciplina.

De esta manera, se entiende que más allá de los conocimientos, la autoeficacia docente se basa en las estrategias de enseñanza a emplear y a sus habilidades para gestionar el desarrollo de su clase (Flores, 2016)

Una alta autoeficacia en docentes se encuentra relacionada con un mejor rendimiento académico por parte de los estudiantes, ya que ello conlleva a los profesores a mostrar mayor esfuerzo en sus actividades haciendo énfasis en la creatividad y motivación en sus acciones, del mismo modo promueve un adecuado ambiente laboral y da pie al trabajo en equipo,

además poseen un alto compromiso con la enseñanza y trabajan más tiempo en su profesión (Rodríguez y colaboradores, 2014, Flores, 2016, Yeo y colaboradores, 2008 y Drinot, 2012). Asimismo, un maestro optimista que cree firmemente en sus capacidades y en sus habilidades para producir un efecto positivo en sus alumnos está mental y físicamente más saludable, menos estresado y deprimido, tiene mayores expectativas y se siente más motivado (Erdem y Demirel, 2007).

Por otro lado, la baja autoeficacia en docentes los vuelve más propensos a seguir empleando estrategias tradicionales, a emplear mayor tiempo en mantener la disciplina durante la hora de clase, se genera dudas sobre su valor como profesionales y propicia conductas hostiles con alumnos “rebeldes” o “difíciles” (Delgado y Barco, 1999, Rodríguez y colaboradores, 2014, Perandones y Herrera, 2017).



Figura 7. Conceptualización de autoeficacia percibida docente.

En la Figura 7 se esquematiza el concepto y las áreas en las que influye en la labor docente. De igual modo, se observa las consecuencias de poseer una autoeficacia percibida alta y una autoeficacia percibida baja.

El modelo teórico trabajado por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) consideran que la percepción de eficacia es altamente específica por lo que puede variar según diferentes

circunstancias: periodo de clases, experiencia de enseñanza y manejo conductual de estudiantes (Bandura, 1997 y Fernández, 2002). Fernández (2008) expone que la autoeficacia se relaciona con diversas funciones del educador a las cuales agrupa en dos áreas:

a) aspectos cognitivos: planeamiento, organización, estrategias de aprendizaje y método de enseñanza.

b) aspectos afectivos: esfuerzo, dedicación, entusiasmo, nivel de aspiración y persistencia. Para este mismo autor, la autoeficacia en el maestro es un factor reductor o amortiguador del estrés, ya que hace que la persona se sienta capaz de enfrentar los retos.

Flores (2016) menciona haber diversos factores que influyen en el profesorado para poseer mayor o menor sensación de autoeficacia, entre esos factores menciona el género, los años de experiencia y el nivel de enseñanza. Delgado y Barco (1999) mencionan la concepción que se establece en el sistema constituido por la actuación inmediata del profesor dentro de la clase.

III. Método

3.1 Tipo de Investigación

El presente trabajo es una investigación tipo básica, porque no pretende cambiar la realidad; si no, explicar la relación existente entre la realidad de las variables de estudio (Sánchez, Reyes y Mejía, 2018).

Es cuantitativa puesto que se obtuvieron datos numéricos acerca de las variables mediante dos instrumentos de medición, de diseño no experimental ya que no se manipularon ni controlaron las variables, descriptiva - correlacional debido a que se buscó conocer la relación existente que hay entre las variables de estudio; finalmente es de corte transversal puesto que la obtención de datos se dio en un solo momento y espacio (Baptista, Fernández y Hernández; 2006).

3.2 Ámbito temporal y espacial

Los instrumentos, Escala de Conciencia (Mindful Attention Awareness Scale – MAAS) y Escala de Autoeficacia Percibida en Docentes (EAP), fueron aplicados los días 6, 7 y 8 de agosto de 2019, luego de las capacitaciones que se realizaron en el auditorio del colegio de la sede de Breña. Por indicaciones de dirección, se agrupó a los docentes por niveles: inicial, primaria y secundaria, se brindó una breve charla sobre la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, padres de familia y el departamento de psicología, luego se procedió a la evaluación de los participantes.

3.3 Variables

3.3.1 Conciencia Plena:

- Definición conceptual: Es definida como el estado de estar atento y consciente de lo que sucede en el presente (Brown y Ryan, 2003).

- Definición operacional: Puntuación total obtenida en la Escala de Conciencia Plena (MAAS)

3.3.2 Autoeficacia Docente:

- Definición conceptual: Se define como los juicios de sus propias capacidades para llevar a cabo resultados deseados para el aprendizaje de los alumnos a pesar de las dificultades (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).

- Definición operacional: Puntuación total obtenida en la Escala de Autoeficacia Percibida en Docentes.

3.4 Población y muestra

Se trabajó con la población total de docentes del Colegio Peruano Chino “10 de octubre” de la sede Breña (Av. Mariano H. Cornejo N° 1090) y de la sede de San Miguel (Prolongación Cuzco N° 1150) que se encontraban presentes durante las capacitaciones brindadas en el auditorio de la sede de Breña los días 6, 7 y 8 de agosto de 2019. La población total asciende a 235 docentes, 30 de inicial, 66 en primaria y 76 de secundaria, además de contar con profesores que enseñan a más de un nivel de enseñanza (63 profesores), sin embargo, se consideró los siguientes criterios para la evaluación

- Criterios de inclusión: 1) docentes que se encontraban presentes en el momento de las capacitaciones, 2) docentes que hayan firmado el consentimiento informado, 3) que deseen participar del estudio.

- Criterios de exclusión: 1) docentes que se retiraron de la institución educativa por motivos personales, 2) docentes que no asistieron a las capacitaciones docentes, 3) aquellos que no firmaron el consentimiento informado.

En la Tabla 1 se observa que participaron solo 214 profesores, 143 docentes de la sede de Breña y 71 docentes de la sede de San Miguel; fueron 140 mujeres y 74 varones; 30 docentes del nivel de Inicial, 57 de Primaria, 68 de Secundaria, 40 profesores que enseñan los niveles Primaria y Secundaria y 19 que enseñan en todos los niveles.

Tabla 1

Datos Sociodemográficos de la población de docentes evaluados

Datos sociodemográficos	F	%
Sedes		
Breña	143	66,8
San Miguel	71	33,2
Género		
Femenino	140	65,4
Masculino	74	34,6
Nivel de Enseñanza		
Inicial	30	14
Primaria	57	26,6
Secundaria	68	31,8
Primaria – Secundaria	40	18,7

3.5 Instrumentos

3.5.1 Escala de Conciencia Plena (Mindful Attention Awareness Scale - MAAS)

La Escala de Conciencia Plena (MAAS) fue creada en 2003 por los autores Brown y Ryan en New York – Estados Unidos. El idioma original del instrumento es en inglés pero fue traducida al español en España por diferentes autores: Soler et al. (2012); Cebolla, Luciano, DeMarzo, Navarro-Gil y García (2013); Barajas y Garra (2013); y una traducción en Costa Rica por Araya-Vargas, Gapper, Moncada y Buckworth (2009). En Perú se realizó una adaptación a población universitaria por Mónica Alfaro en el 2016.

La presente escala mide la variable Conciencia Plena o Mindfulness como rasgo, y se orienta en evaluar la presencia o ausencia de atención y conciencia del momento presente (Barajas y Garras, 2013). La MAAS cuenta con 15 ítems redactados de forma sencilla y directa por lo que su aplicación es dable en diferentes poblaciones (Soler y colaboradores, 2012).

En el trabajo original, la MAAS se aplicó de manera colectiva, dirigida a estudiantes universitarios, adultos trabajadores, meditadores y estudiantes de psicología de último año (Brown y Ryan, 2003). Para su aplicación es indispensable contar con los siguientes materiales:

- Protocolo de la Escala de Conciencia Plena (MAAS) para cada participante.
- Lápiz o lapicero a cada participante.

Al momento de la aplicación, se debe tener en cuenta las siguientes normas: Indicarles la lectura atenta de las indicaciones del protocolo antes de iniciar con sus respuestas,

indicarles la lectura atenta de las afirmaciones y explicar el modo de respuesta. Se tiene 6 opciones para marcar: casi siempre, muy frecuentemente, frecuentemente, infrecuentemente, muy infrecuentemente y casi nunca. Indicar que se elegirá la que más se acerque a su realidad, se marcará la respuesta con una X. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Se puntúa del 1 al 6 en todos los ítems.

3.5.1.1 Desarrollo y validación

Brown y Ryan (2003) crearon y validaron su escala en población de jóvenes y adultos con una muestra total de 248 participantes, el coeficiente de alpha obtenido fue de .82.

Soler y colaboradores en el 2012 realizaron una adaptación en una muestra de 385 trabajadores adultos entre 18 y 63 años, por medio del Análisis factorial exploratorio en el que se obtuvieron buenos ajustes: CFI, GFI y AGFI > 0.9 los cuales se consideran aceptables.

Alfaro en el 2016, trabajó con el instrumento MAAS, obteniendo un alfa de .80, correlaciones ítem-total entre los valores .31 y .63. En el análisis factorial exploratorio se obtuvo un KMO de .80, el análisis arrojó la presencia de un solo factor explicando la 32.31% de la varianza total, similar al trabajo original de Brown y Ryan en el 2003.

En el trabajo actual, se halló una confiabilidad de .849 según el coeficiente de alfa de cronbach y de .811 según el método de mitades, tal y como se observa en la Tabla 2. Ambos coeficientes son igual de aceptables

Tabla 2

Consistencia interna total de la Escala de Conciencia Plena.

Coeficiente	Puntaje
Alfa de Cronbach	.849
Spearman – Brown	.811

En cuanto a la validez del instrumento para esta investigación, se realizó una validez de constructo usando el método de Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio, observando que los índices de las pruebas no se ajustaron al modelo, por lo que en la Tabla 3 se presenta la validez de constructo Ítem – Total. Se observa que los 15 ítems se relacionan de forma significativa, los coeficientes de la correlación de Pearson (r) se encuentran entre los valores .425 y .705, además que el nivel de significancia es muy significativo ($p = .000$) para todos los ítems.

Tabla 3

Índices de validez correlación ítem – test de la Escala de Conciencia Plena (MAAS)

Ítems	r	p
1	.612**	.000
2	.425**	.000
3	.663**	.000
4	.624**	.000
5	.434**	.000
6	.558**	.000
7	.658**	.000
8	.705**	.000
9	.491**	.000
10	.695**	.000
11	.499**	.000
12	.535**	.000
13	.588**	.000
14	.665**	.000
15	.558**	.000

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

En cuanto a los baremos para la población trabajada, se trabajó con los puntajes directos, teniendo en cuenta la media y la desviación típica de los resultados obtenidos. En la Tabla 4 se observa los baremos de conciencia plena basado en género debido a las diferencias significativas halladas (Tabla 14).

Tabla 4

Baremos de Conciencia Plena según Género.

Género	Bajo	Medio	Alto
Femenino	63 a menos	64 – 74	75 a más
Masculino	68 a menos	69 – 77	78 a más

3.5.2 Escala de Autoeficacia Percibida en Docentes

La escala de Autoeficacia Percibida en Docentes (EAP) fue creada en el 2001 por los autores Tschannen-Moran y Woolfolk (Estados Unidos). Su construcción original fue en inglés, pero fue traducida y adaptada para Lima - Perú por Fernández y Merino (2012), su forma de administración puede ser individual o colectiva, y el tiempo de aplicación es de aproximadamente 20 minutos, dirigida solamente a maestros. El instrumento tiene dos versiones: 1) Forma completa, que contiene 24 ítems y la 2) Forma abreviada que contiene solo 12 ítems. La escala tiene como finalidad evaluar la relación interdependiente de la efectividad del desempeño de docentes en varios componentes de la enseñanza. Es por ello que la versión original está constituida por tres factores (Fernández y Merino, 2012):

- Eficacia percibida en las estrategias motivacionales: Referido a la autovaloración que hace el profesor de su capacidad para influir positivamente en los alumnos.

- Eficacia percibida en las prácticas instruccionales: Evalúa la autovaloración del profesor de su capacidad para generar alternativas eficientes para el buen aprovechamiento académico.

- Eficacia percibida en el manejo del salón de clases: Explora la autovaloración del profesor sobre su capacidad para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina.

La forma de aplicación de la EAP se ha realizado de manera colectiva, dirigida a docentes de nivel primaria y nivel secundaria. El ámbito de aplicación de la traducción al castellano abarcó desde los 21 a los 60 años de edad, y desde los 5 hasta más de 20 años de servicio en 665 docentes de Lima Metropolitana (Fernández y Merino, 2012). Para su aplicación es indispensable contar con los siguientes materiales:

- Protocolo de la Escala de Autoeficacia percibida en Maestros para cada participante.
- Lápiz o lapicero para cada participante.

Al momento de la aplicación, se debe tener en cuenta las siguientes normas: Indicarles la lectura atenta de las indicaciones del protocolo antes de iniciar con sus respuestas, indicarles la lectura atenta de las afirmaciones y explicar el modo de respuesta. Se tendrán 5 opciones para marcar: Nada, Muy poco, Algo, Bastante, En gran medida. Mencionar que se elegirá la opción que más se acerque a su realidad. Marcarán su respuesta con una X. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Se otorgan de 1 hasta 5 puntos por cada ítem. El puntaje máximo es de 120. Las mayores puntuaciones obtenidas indican actitudes mayores de autoeficacia percibida.

3.5.2.1 Desarrollo y validación

En su país de origen, Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) desarrollaron la escala de Autoeficacia Percibida en una población de 624 docentes de escuela primaria y secundaria, los coeficientes alphas para la versión original de 24 ítems y sus tres factores fueron superiores de 0.8. La validación fue hallada correlacionando la escala con otras similares como la Escala de Eficacia del profesorado de Ohio (OSTES).

Fernández y Moreno (2012) realizaron una investigación psicométrica en Lima, Perú. Se empleó una muestra de docentes de Educación Básica Regular, 313 de nivel primaria

y 352 de nivel secundaria, obteniendo un índice de confiabilidad de 0.9, las dimensiones obtuvieron un alfa entre 0.74 y 0.90 lo que indica adecuado niveles de consistencia interna.

En el presente trabajó se halló la consistencia interna del instrumento en la Tabla 5, obteniendo una confiabilidad de .894 según el coeficiente de alfa de cronbach, y .822 según el método de mitades. Además, las tres sub escalas del instrumento obtuvieron coeficientes entre .704 y .770 en el coeficiente de alfa de cronbach.

Tabla 5

Consistencia interna de la Escala de Autoeficacia Percibida en docentes y sus sub escalas.

Coeficiente	EAP			Total
	Frente a los estudiantes	Frente a las prácticas instruccionales	Frente al manejo de aula	
Alfa de Cronbach	.770	.764	.704	.894
Spearman – Brown	.701	.698	.732	.822

En lo referente a la validez del instrumento, se optó por el modelo Ítem – Test ya que el Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio obtuvieron índices que no se ajustaron al modelo.

En la tabla 6 se muestra la validez de constructo por medio de la correlación Ítem - Test, se observa que los 24 ítems se relacionan de forma significativa, los coeficientes de correlación de Pearson (r) se encuentran en un rango de valor de .363 y .692, además el nivel de significancia es muy significativo para todos los ítems ($p = .000$)

Tabla 6

Índices de validez correlación ítem – test de la Escala de Autoeficacia Percibida en Docentes (EAP)

Ítems	<i>r</i>	<i>p</i>
1	,481**	.000
2	,363**	.000
3	,454**	.000
4	,572**	.000
5	,414**	.000
6	,658**	.000
7	,456**	.000
8	,557**	.000
9	,601**	.000
10	,570**	.000
11	,494**	.000
12	,521**	.000
13	,490**	.000
14	,642**	.000
15	,539**	.000
16	,692**	.000
17	,581**	.000
18	,616**	.000
19	,581**	.000
20	,545**	.000
21	,481**	.000
22	,482**	.000
23	,538**	.000
24	,661**	.000

**.

La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 7 se aprecia la validez de constructo para las tres dimensiones del EAP. En la dimensión de Eficacia en estrategias motivacionales se observa que a los 8 ítems se relacionan de forma significativa positiva, estando en un rango de .437 y .700. En la segunda dimensión, eficacia en las prácticas instruccionales, se obtienen correlaciones significativas de los ítems, entre los rangos de .491 y .650. En la tercera dimensión referida a la eficacia frente al manejo del salón de clases, se aprecian correlaciones significativas por parte de los ítems, estando entre los rangos .443 y .722. Finalmente, en las tres dimensiones, los ítems han obtenido un nivel de significancia muy significativo para todos los ítems ($p = .000$).

Tabla 7

Índices de validez correlación Ítem – subtest de las tres dimensiones de la Escala de Autoeficacia Percibida en Docentes (EAP)

Eficacia percibida en las estrategias motivacionales			Eficacia percibida en las prácticas instruccionales			Eficacia percibida en el manejo del salón de clases		
Ítem	<i>r</i>	<i>p</i>	Ítem	<i>r</i>	<i>p</i>	Ítem	<i>R</i>	<i>p</i>
1	,665**	.000	7	,573**	.000	3	,587**	.000
2	,437**	.000	10	,650**	.000	5	,443**	.000
4	,700**	.000	11	,491**	.000	8	,599**	.000
6	,659**	.000	17	,645**	.000	13	,526**	.000
9	,667**	.000	18	,649**	.000	15	,585**	.000
12	,637**	.000	20	,612**	.000	16	,706**	.000
14	,686**	.000	23	,604**	.000	19	,722**	.000
22	,524**	.000	24	,695**	.000	21	,614**	.000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Para la realización de los baremos, se tomó en cuenta las diferencias significativas de la variable de Autoeficacia docente con la variable de control: género. En la Tabla 8 se

observa los baremos de autoeficacia percibida docente basado en género debido a las diferencias significativas halladas (Tabla 16).

Tabla 8

Baremos de Autoeficacia Docente según Género.

Género	Bajo	Medio	Alto
Femenino	91 a menos	92 – 99	100 a más
Masculino	91 a menos	92 – 101	102 a más

3.6 Procedimiento

Para la realización de la presente investigación, se revisó de manera amplia la literatura científica. Con ello, se escogió el tema y se procedió a formular el problema de investigación, los objetivos e hipótesis. Luego de ello, se redactó el marco teórico conceptual de cada una de las variables. Se determinó la población a estudiar, así como también se realizó la búsqueda de instrumentos acorde con este tipo de población.

Se solicitó el permiso correspondiente a las autoridades de la Institución educativa para la aplicación de los instrumentos en la población docente del centro educativo. Luego de ello, se realizó un informe para la entrega de un proyecto hasta todos los puntos ya tocados, incluyendo el presupuesto necesario y cronograma de actividades para la realización de la investigación.

Para la recogida de datos, se realizó una evaluación de manera grupal, en las instalaciones del colegio en un tiempo aproximado de 20 a 25 minutos, para hallar las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos y para hallar la relación psicométricas entre las dos variables estudiadas. La participación se dio de manera voluntaria, anónima y confidencial, con la finalidad de respetar la integridad de los participantes.

Una vez que se evaluó a la población, se procedió a rellenar la base de datos con las respuestas de los docentes. No obstante, al no haber encontrado los instrumentos válidos, confiables y baremados en la realidad estudiada, se procedió a realizar el análisis de Validez por Ítem – Test y la Confiabilidad a través del coeficiente de consistencia interna (Alfa de Cronbach) de la Escala de Conciencia Plena (MAAS) y de la Escala de Autoeficacia Percibida en Docentes (EAP), así como la construcción de sus respectivos baremos e interpretación de ambas escalas según niveles (alto, medio y bajo). Posteriormente se realizó el análisis estadístico con toda la base de datos, mediante el paquete estadístico SPSS 21 (versión de prueba) y el programa de Excel, finalmente se realizó el informe final del proyecto de investigación.

IV. Resultados

4.1 Relación de las variables de estudio

Para hallar la relación existente entre las variables de estudio, conciencia plena y autoeficacia percibida en docentes, se realizó el estadístico de normalidad K-S. En la tabla 9 se observa que ambas variables poseen una significancia menor a .05, por lo que el siguiente paso fue realizar la correlación no paramétrica de Spearman

Tabla 9

Prueba de normalidad para la variables Conciencia Plena y Autoeficacia docente

Variable	\bar{X}	D.E.	K-S	p
Conciencia Plena	74.99	9.11	.086	.001
Autoeficacia Docente	99.82	8.294	.086	.001

$p < .05$ indica que la variable no presenta distribución normal

La Tabla 10 presenta la correlación de Spearman entre las variables de la presente investigación, Conciencia Plena y Autoeficacia Docente, se obtiene una relación positiva moderada y significativa ($r = .462$; $p = .000$). Estos resultados permiten interpretar que al estar más atento y consciente de lo que sucede en el presente, los docentes poseerán mayores juicios positivos sobre sus propias capacidades para obtener resultados deseados para el aprendizaje en sus alumnos.

Tabla 10

Coefficiente de correlación r de Spearman entre las variables de Conciencia Plena y Autoeficacia Docente.

	Conciencia Plena	
	<i>R</i>	<i>p</i>
Autoeficacia Docente	.462**	.000
**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)		

4.2 Descripción de las variables de estudio

4.2.1 Conciencia Plena

Se halló los niveles de Conciencia Plena según cada sede de la institución educativa. La tabla 11 presenta que en ambas sedes, la mayoría de los puntajes se sitúan en el nivel alto. En el caso de Breña, el nivel Alto representa el 43.75% y en San Miguel, el 62.86%; el nivel Medio alcanza el 41.67% en Breña y el 18.57% en San Miguel; finalmente, el nivel Bajo solo llega al 14.58% en Breña y en San Miguel al 18.57%. El 50% de la población docente obtuvo un nivel Alto en Conciencia Plena.

Tabla 11

Niveles de Conciencia Plena en docentes según sede de la institución educativa.

Sede	Alto		Medio		Bajo	
	f	%	F	%	f	%
Breña	63	43.75	60	41.67	21	14.58
San miguel	44	62.86	13	18.57	13	18.57
TOTAL	107	50	73	34.11	34	15.89

4.2.2 Autoeficacia Docente

De igual manera, se hallaron los niveles de Autoeficacia percibida en docentes de cada sede de la institución educativa. En la Tabla 12 se aprecia los niveles de Autoeficacia docente según sede. Se observa que en Breña el mayor porcentaje se encuentra en el nivel Medio con 43.06%, el nivel Alto con 41.67% y el nivel Bajo con 15.28%. En la sede de San Miguel, el nivel Alto cuenta con un 64.29%, el nivel Medio con 22.86% y el nivel Bajo con 12.86%. Cabe resaltar que el 49.07% de la población obtuvo un nivel Alto en Autoeficacia percibida en docentes.

Tabla 12

Niveles de Autoeficacia Docente según sede de la institución educativa.

Sede	Alto		Medio		Bajo	
	f	%	f	%	F	%
Breña	60	41.67	62	43.06	22	15.28
San Miguel	45	64.29	16	22.86	9	12.86
TOTAL	105	49.07	78	36.45	31	14.48

4.3. Asociación de las variables de estudio según la variable de control Género.

4.3.1 Conciencia Plena

En la tabla 13 se observa la distribución normal según género para la variable de Conciencia Plena, se obtuvo una distribución normal para el género masculino ($p > .05$), mientras que en el género femenino no presenta distribución normal ($p < .05$). Debido a esta característica, se empleó una prueba no paramétrica para hallar las diferencias significativas de la variable según género.

Tabla 13

Prueba de normalidad para la variable de Conciencia Plena.

Variable	Género	\bar{X}	D.E.	K-S	<i>P</i>
Conciencia Plena	Femenino	73.70	9.46	0.10	0.00
	Masculino	77.43	7.91	0.09	0.19

p < .05 indica que la variable no presenta distribución normal

Finalmente, en la tabla 14 se evidencia los resultados de la prueba no paramétrica, se obtiene una significancia de $p < .05$ lo cual indica que sí existen diferencias significativas de la variable Conciencia Plena en base al género.

Tabla 14

Prueba de U de Mann Whitney para hallar la existencia de diferencias significativas.

Género	N	\bar{X}	U	<i>P</i>
Femenino	140	99.36	4040	.01
Masculino	74	122.9		

p < .05 indica diferencias significativas

4.3.2 Autoeficacia Docente

En la Tabla 15 se observa los resultados de la prueba de K-S para conocer si presenta una distribución normal la variable con respecto al género. Se obtuvo valores en la significancia, tanto en la prueba general como en las tres dimensiones, menores a .05, lo que indicó el uso de pruebas no paramétricas para determinar si hay diferencias significativas.

Tabla 15

Prueba de normalidad para la variable Autoeficacia docente

Variable	Género	\bar{X}	D.E.	K-S	<i>P</i>
Autoeficacia Docente	Femenino	99	7.809	.093	.005
	Masculino	101.36	8.996	.116	.016
Frente a los alumnos	Femenino	33.28	3.126	.164	.000
	Masculino	33.82	3.613	.128	.005
Frente a prácticas instruccionales	Femenino	33.20	2.897	.154	.000
	Masculino	34.16	3.214	.142	.001
Frente al manejo de aula	Femenino	32.52	2.890	.164	.000
	Masculino	33.38	3.242	.137	.001

p < .05 indica que la variable no presenta distribución normal

En la tabla 16 se aprecia la significancia por medio de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para la variable de control género. En la escala general se hallan diferencias significativas según género ya que la significancia es menor a .05. En las dimensiones, solo en Autoeficacia frente al estudiante se encuentra una significancia mayor a .05, indicando que presenta una distribución normal, por el contrario, las dimensiones de autoeficacia sobre las prácticas instruccionales y el manejo del aula presentan una distribución no normal en base al género de los docentes.

Tabla 16

Prueba de U de Mann Whitney para hallar las diferencias significativas en base a género de la variable de Autoeficacia docente.

Variable	Género	N	\bar{X}	U	P
Autoeficacia Docente	Femenino	140	110.14	4150	0.02
	Masculino	74	121.42		
Frente al estudiante	Femenino	140	102.57	4490	0.11
	Masculino	74	116.82		
Prácticas Instruccionales	Femenino	140	99.34	4037	0.01
	Masculino	74	122.95		
Manejo del salón de clases	Femenino	140	100.43	4190	0.02
	Masculino	74	120.88		

p < .05 indica diferencias significativas

4.4 Relación entre las dimensiones de las variables de estudio

La Tabla 17 nos indica que las variables de Conciencia Plena y las dimensiones de Autoeficacia Docente presentan una distribución no normal ($p < .05$), consecuentemente se empleó una prueba no paramétrica para hallar la correlación entre las variables.

Tabla 17

Prueba de normalidad para la variable de conciencia plena y las dimensiones de autoeficacia docente.

Variable	\bar{X}	D.E.	K-S	<i>p</i>
Conciencia Plena	74.99	9.11	.086	.001

Frente al estudiante	33.47	3.304	.135	.000
Prácticas Instruccionales	33.53	3.038	.129	.000
Manejo del salón de clases	32.82	3.036	.142	.000

$p < .05$ indica que la variable no presenta distribución normal

La tabla 18 muestra coeficientes de rho de Spearman entre los valores de .374 y .457, siendo la relación entre Autoeficacia del manejo del salón de clases y Conciencia Plena una magnitud positiva baja, altamente significativa ($p = .000$). En las dimensiones de Autoeficacia frente al estudiante y Autoeficacia en las prácticas instruccionales en relación a Conciencia Plena, se obtiene una magnitud positiva moderada, altamente significativa. Aquí se puede identificar que Conciencia Plena y las dimensiones de Autoeficacia Docente, presentan un grado de relación que se interpretaría como el estar más atento y consciente de lo que sucede en el presente, implica mayor autovaloración de las capacidades personales del docente para influir positivamente en los alumnos, generar alternativas eficientes para el aprovechamiento académico y mantener el orden de la clase.

Tabla 18.

Coefficiente de correlación de r de Spearman entre la variable de Conciencia Plena y las dimensiones de Autoeficacia Docente.

		Conciencia Plena	
		r	p
Autoeficacia	frente al	.457**	.000
estudiante			

Autoeficacia en las prácticas instruccionales	.434**	.000
Autoeficacia en el manejo del salón de clases	.374**	.000

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

V. Discusión

La presente investigación se realizó con una población de 214 docentes de dos sedes de una institución educativa, ubicadas en Breña y San Miguel, con el fin de establecer la relación entre conciencia plena y autoeficacia docente y sus dimensiones, además de conocer las diferencias de los niveles según género de dichas variables. En cuanto a Conciencia Plena, se obtuvo que el 50% de la población de docentes se ubicó en el nivel Alto, mientras que en Autoeficacia percibida en docentes, el 49.97% se ubicó también en el nivel Alto.

La hipótesis general planteada en la presente investigación indicó la existencia de una relación entre la variable Conciencia Plena y Autoeficacia docente, siendo determinada por medio de resultados estadísticos, evidenciando una relación positiva moderada, significativa ($r = .462, p = .000$) obtenida mediante el coeficiente de correlación r de Spearman. Por ende, esto indicaría que a mayores niveles de conciencia plena, mayores niveles de autoeficacia docente. Aunque no se ha encontrado investigaciones que correlacionen ambas variables de manera directa, Perandones y colaboradores (2013) hallaron que a mayores niveles de felicidad subjetiva, mayor nivel de autoeficacia docente. Del mismo modo, Delgado (2010) encontró una relación positiva entre la eficacia de un programa de entrenamiento en habilidades de conciencia plena en bienestar psicológico docente, después del programa se hallaron menores niveles de ansiedad, sensación de estrés, preocupación y depresión en los profesores. Esto podría relacionarse a lo hallado por Toro y Ursúa (2005), quienes refieren que a mayores niveles de autoeficacia docente, menores niveles de agotamiento emocional y menor sensación de falta de realización personal. Por lo que se concluye que un adecuado manejo cognitivo – emocional es vital para un adecuado desempeño docente.

Para la primera hipótesis específica se menciona la existencia de diferencias significativas en base al género en la variable de conciencia plena, la cual es validada por los

resultados obtenidos ($p < .05$). Sin embargo, esto contradice lo hallado por Alfaro (2016), quien indica que el factor género no es condicional para el aumento o disminución en los niveles de conciencia plena, de igual manera concluyen Arias, Granados y Franco (2010), Delgado y colaboradores (2010), Justo (2010) y Justo, Mañas y Martínez (2016). Por lo que los resultados nos indican que factores externos influyeron durante la evaluación, teniendo en cuenta que las profesoras presentaban mayor carga laboral que los docentes varones.

En la segunda hipótesis específica se sostiene que la variable de autoeficacia docente presentaría diferencias significativas según el género de los profesores encuestados, la hipótesis se comprueba en los resultados observados ($p < .05$). Esto contribuye a lo planteado por Flores (2016) quien refiere al género como factor influyente en la percepción de eficacia de un docente sobre sí mismo. En los resultados se observan un mayor puntaje en autoeficacia docente en varones que en mujeres, esto difiere con la investigación de Rodríguez y colaboradores (2014), quienes encontraron diferencias significativas siendo los varones quienes presentaron menores niveles de autoeficacia y menor dedicación a las prácticas instruccionales y menor manejo del salón de clases. Por otro lado, autores como Drinot (2012) y Zapata (2017) encontraron que el género no influye en la autoeficacia docente y planteaban que variables psicológicas como control emocional o autoestima sí lo harían. Aunque Fernández – Arata (2008) no encontró diferencias significativas en su investigación entre profesores y profesoras, refirió que es necesario tomar en cuenta para futuras investigaciones la situación actual que es la presencia mayoritaria de mujeres en el campo de la educación en la población peruana.

En base a la teoría, conciencia plena es un método para alcanzar un bienestar psicológico (Brown y Ryan, 2004), en ese sentido Bandura (1986, citado por Toro y Ursúa, 2005) indica que altos niveles de autoeficacia en docentes estarían ligados a la estabilidad psicológica de la persona y a un bienestar fisiológico. En base a la premisa anterior, las

siguientes hipótesis específicas plantearon una correlación positiva y significativa entre la variable de conciencia plena y las dimensiones de autoeficacia docente: estrategias motivacionales, prácticas instruccionales y manejo del salón de clases. Los resultados hallados nos indican correlaciones positivas bajas ($r = .457$, $r = .434$ y $r = .374$,) y altamente significativas ($p = .000$) por lo que se comprueban las hipótesis planteadas. Ante esto, Rodríguez (2014) correlacionó las puntuaciones de autoestima con las dimensiones: estrategias motivacionales y prácticas instruccionales, se obtuvo una correlación positiva y alta ($r = .97$, $r = .77$), mientras que manejo de aula obtuvo una correlación positiva y baja ($r = .27$), esto es similar a los resultados hallados, ya que las dos primeras dimensiones obtuvieron un índice de correlación mayor que la tercera dimensión. Ello se explica que el manejo de aula está relacionada a más variables externas como la conducta del estudiante y sus factores internos, además de la relación profesor – alumno, que se va desarrollando progresivamente (Napoli, 2004; Justo, 2010). Perandones y Herrera (2017) encontraron que las dimensiones de la escala de autoeficacia percibida en docentes correlacionaron de manera positiva baja y altamente significativa con las virtudes de Humanidad y Trascendencia (r entre los niveles de .200 y .300; $p = .000$). Además, Toro y Ursúa (2005) hallaron que las mismas tres dimensiones correlacionaron de manera inversa y negativa ($r = -.47$, $r = -.25$ y $r = -.37$) con la variable de burnout y sus dimensiones (agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal). Ante esto, en base a los resultados obtenidos y otras investigaciones, aquellos docentes que presentan altos niveles en estrategias motivacionales, prácticas instruccionales y manejo del aula, presentarían mayor equilibrio en los factores cognitivos y emocionales (Perandones y Herrera, 2017; Perandones, Herrera y Lledó, 2013).

Finalmente, se debe mencionar las limitaciones del estudio en términos de la población, se pretendió evaluar a la población total de profesores de ambas sedes de la

institución; sin embargo, algunos docentes solicitaron permiso por temas de salud aprovechando la ausencia de los alumnos. Por otro lado, a las docentes del nivel inicial y primaria se les asignó la elaboración de manualidades para el decoro de su salón y algunos periódicos murales del colegio, además que los profesores de los tres niveles educativos se mostraban preocupados por la fecha límite de entrega de notas del segundo bimestre. Los factores mencionados pueden haber influido en la evaluación de los docentes de la institución educativa.

VI. Conclusiones

1. Existe una relación positiva y significativa ($p = .000$) entre la conciencia plena y autoeficacia percibida en docentes de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana. Esto implica que un docente, al estar más atento y consciente del momento en el que se encuentra, es más probable que exprese juicios positivos sobre sus capacidades para obtener logros en sus alumnos.
2. El 50% de los docentes evaluados de las dos sedes de la institución educativa particular presentan niveles altos de Conciencia Plena. En el presente año electivo, los docentes han sido capacitados sobre la importancia de la regulación emocional en los talleres realizados en febrero y en agosto del presente año, lo cual explicaría los resultados obtenidos.
3. El 49.07% de los docentes evaluados de las dos sedes de la institución educativa particular presentan niveles altos de Autoeficacia Docente. Se toma en cuenta para los resultados, que la mayoría de docentes se mantiene trabajando en la institución educativa por más de 5 años, lo que aumentaría sus juicios positivos sobre su labor docente al mantener su puesto laboral.
4. Existen diferencias significativas ($p < .05$) entre los puntajes totales según género de la variable de conciencia plena, por lo tanto, el hecho de estar constantemente más atento y consciente a su entorno y momento presente, es más frecuente en docentes varones que en docentes mujeres.
5. Existen diferencias significativas ($p < .05$) entre los puntajes totales de la variable de autoeficacia docente según el género de los participantes. Por lo tanto, quienes presentan mayor juicio positivo sobre sus capacidades para influir de manera positiva en sus estudiantes, generar alternativas provechosas para una adecuada instrucción y

mantener el orden en clase, se da mayoritariamente en docentes varones que en docentes mujeres.

6. Existe una relación positiva y significativa ($r = .457, p = .000$) entre la variable de conciencia plena y la dimensión de autoeficacia percibida frente a estrategias motivacionales. Lo mencionado indica que el estar más atento y consciente a su momento presente, poseerá mayores juicios positivos sobre sus habilidades para generar un adecuado vínculo con sus estudiantes.
7. Existe una relación positiva y significativa ($r = .434, p = .000$) entre la variable de conciencia plena y la dimensión de autoeficacia percibida en las prácticas instruccionales. Esto indica que al estar mayor consciente sobre su momento presente, el docente presentará juicios positivos acerca de sus habilidades para mejorar sus prácticas pedagógicas en función del logro de aprendizaje en los alumnos.
8. Existe una relación positiva y significativa ($r = .374, p = .000$) entre la variable de conciencia plena y la dimensión de autoeficacia percibida para el manejo de clases. Por lo tanto, se concluye que cuando el docente presta mayor atención y está más consciente de su momento presente, poseerá mayores juicios positivos de sus habilidades para el manejo de alumnos en un salón de clases.

VII. Recomendaciones

1. Realizar investigaciones sobre conciencia plena y autoeficacia docente con muestras independientes y tomadas de forma probabilística, con el objetivo de ampliar los resultados en poblaciones diferentes.
2. Realizar investigaciones psicométricas con las escalas de conciencia plena y autoeficacia percibida en docentes para profundizar los hallazgos y ampliar la literatura científica brindada en la presente investigación.
3. Realizar investigaciones similares, teniendo en cuenta otras variables de control como el nivel educativo, nivel de enseñanza, estado civil y años de experiencias, ya que son características que pudieran influir en su percepción de autoeficacia y en su práctica de conciencia plena.
4. Difundir información sobre la importancia del bienestar psicológico, teniendo como base la práctica de conciencia plena en la comunidad de docentes de la institución educativa particular de Lima Metropolitana, con la finalidad de fomentar la estabilidad psicológica del profesorado al momento de ejercer su labor docente.
5. Fomentar la realización de talleres y capacitaciones con el objetivo de brindar estrategias para la mejor regulación emocional durante la jornada laboral de los docentes de la institución educativa, así como fomentar una mejor percepción de sus laborales a los profesores de la institución educativa particular.

Referencias

- Alfaro, M. (2016). Mindfulness, flow y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Tesis de licenciatura
- Almansa, G., Budía y colaboradores. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación nº 3*, 120-133
- Araya-Vargas, G., Gapper-Morrow, S., Moncada-Jiménez, J. y Buckworth, J. (2009). Translation and cross-cultural validation of the Spanish version of the Mindful Awareness Attention Scale (MAAS): An exploratory analysis and potential applications to exercise psychology, sport and health. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 21(1), 94-114.
- Arias, M., Granados, M. y Franco, F. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en la autoestima y la inteligencia emocional percibidas. *Psicología conductual*, 18(2), 297.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press. Recuperado de: Google Books
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2006). Metodología de la Investigación. México, Compañía.
- Barajas, S., & Garra, L. (2014). Mindfulness and psychopathology: Adaptation of the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) in a Spanish sample. *Clínica y Salud*, 25(1), 49-56.
- Bergomi, C., Tschacher, W. y Kupper, Z. (2013). The assessment of mindfulness with selfreport measures: existing scales and open issues. *Mindfulness*, 4, 191-202.

- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal Z., Abbey S., Speca M., Velting D. y Devins G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.
- Brown, K. y Ryan, R. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.
- Brown, K y Ryan, R. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 242-248.
- Brown, K., Creswell, J. y Ryan. (2015). *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*. Guilford Publications. Recuperado de Google Books
- Calderón de la Cruz, G. A. (2018). Carga de trabajo, autoeficacia profesional y síndrome de Burnout en docentes escolares de Lima Metropolitana. Lima: Universidad de San Martín de Porres. Tesis de maestría.
- Campayo, J. G. (2008). La práctica del «estar atento» (mindfulness) en medicina. Impacto en pacientes y profesionales. *Atención primaria*, 40(7), 363-366.
- Cara, M. A., & Riveros, R. A. (2016). Autoeficacia y transformación dinámica del aprendizaje en la práctica docente inicial. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 3-19.
- Cárdenas Blanco, D. R., Balarezo, H., Francisco, R., Pasco Alvarez, M. C., & Yep Gamarra, N. M. (2019). Percepción de la autoeficacia general y el agotamiento emocional laboral en los docentes de letras y humanidades de dos universidades privadas de Lima Metropolitana, 2019-0. Lima: Universidad Tecnológica del Perú. Tesis de maestría.
- Cuenca, R., Fabara Garzón, E., Kohen, J., Parra Garrido, M., Rodríguez Guzmán, L., & Tomasina, F. (2009). Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en

Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. UNESCO: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M. I., Robles, H. y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Psicología Conductual*, 18(3), 511.

Delgado, M. y del Barco, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 4.

Depaule, P. y Azzolini, S. (2012). Inteligencia cultural, valores y motivación para el aprendizaje en estudiantes militares argentinos. *Revista de Psicología PUCP*, Lima.

Drinot, M. (2013). La autoeficacia docente en la práctica pedagógica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Tesis de licenciatura.

Erdem, E., y Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35(5), 573-586. Bajado de: Academic Search Complete database.

Esteve, J. (2005). Bienestar y salud docente. *Revista PRELAC*, (1), 117-133.

Fernández, M., y Merino, C. (2012). Resultados psicométricos preliminares de la escala de autoeficacia percibida en maestros de Lima. *Psicogente*, 15(28), 314-322.

Fernández-Arata, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401.

Flores, J. G. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de educación*, (373), 85-108.

- Franco, C. J., & Salvador, M. G. (2011). Impact of a training program in full consciousness (mindfulness) in the measure of growth and personal self-realization. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2016). El Mundo necesita casi 69 millones de nuevos docentes para cumplir con los objetivos de Educación de 2030. *Ficha informativa del UIS (39)*,
- Justo, C. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness)/Mindfulness program for increasing resilience and preventing burnouts in secondary school teachers. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 271.
- Justo, C., Mañas, I. y Martínez, E. (2016). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3).
- Lara, R., Herrero, M., Blanco-Donoso, L., Moreno-Jiménez, B. y Chávez, A. (2015). Propiedades psicométricas del "Cuestionario de cinco facetas de la Consciencia plena" (five facet mindfulness questionnaire, FFMQ-M) en México. *Psicología Conductual*, 23(3), 467.
- López-Hernández, L. (2016). Técnicas Mindfulness en centros educativos. Desarrollo académico y personal de sus participantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1).
- Macías, A. B., & Jácquez, L. F. H. (2015). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en alumnos de posgrado. *Diálogos educativos*, (30), 21-39.
- Mañas, I., Franco, C. y Justo, E. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria

- Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y salud*, 22(2), 121-137.
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. y Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*, 193-229.
- Martín-Asuero, A., y García-Banda, G. (2010). The mindfulness-based stress reduction program (MBSR) reduces stress-related psychological distress in healthcare professionals. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 897-905.
- Menghi, M. S., Oros, L. B. y Abreu, R. (2015). Estudio psicométrico de la Escala de Autoeficacia Docente de Albert Bandura en una muestra argentina. *Acta Psiquiatría y Psicología de América Latina* 61(1), 22-32
- Moñivas, A., García, G. y García, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. *Portularia Revista de Trabajo Social*. 12(1); 83-89
- Napoli, M. (2004). Mindfulness Training for Teachers: A Pilot Program. *Complementary Health Practice Review*, 9(1), 31-42.
- Navarro, L. P. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente* (Vol. 15). Narcea Ediciones. Recuperado: Google Books
- OCDE (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias.
- Parra, M., Montañés, J., Montañés, M., & Bartolomé, R. (2012). Conociendo mindfulness. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 29-46.
- Passarinho, N. (2018). Informe Pisa: ¿cómo tratan a sus profesores los países con la mejor educación? BBC. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/>

- Perandones, T. y Herrera, L. (2017). Autoeficacia docente y fortalezas y virtudes personales en docentes de república dominicana. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1).
- Perandones, T., Herrea, L. y Lledó, A. (2015). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 277-288.
- Pinares, M. (2018) *Autoeficacia computacional y uso académico de TIC en estudiantes universitarios*. Tesis de licenciatura, PUCP, Lima
- Quintana, M. (2016). *Evaluación del " Mindfulness: aplicación del cuestionario Mindfulness de cinco facetas (FFMQ) en población española*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Riquelme, F. (2018). La necesidad de un programa de bienestar docente. Santa Cruz de Tenerife, España: Innovación Educativa Siglo 21 – INED21. Recuperado de: <https://ined21.com/>
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Pena, R. B., Valle, A., Piñeiro, I., & Menéndez, R. C. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European journal of education and psychology*, 7(2), 107-120.
- Romera, C. (2017). *Mindfulness en el aula: un proyecto para educar niños conscientes*. Universidad Jaume: España.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and teacher education*, 12(4), 385-400.
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Perú: Universidad Ricardo Palma.

- Schunk, D. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32(4), 195-208.
- Soler Ribaudi, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Segovia, P., Carlos, J., Cebolla i Martí, A. J. y Pérez, V. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS).
- Toro, L. y Ursúa, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 493-510.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher's sense of efficacy scale. Retrieved, 1, 12.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Vallejo, M. (2006). Mindfulness. *Papeles Del Psicólogo*, 27(2), 92-99.
- Wallace, B. y Shapiro, S. (2006). Mental balance and well-being: building bridges between Buddhism and Western psychology. *The American Psychologist*, 61(7), 690-701.
- Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., & Quek, C. (2008). Teacher Efficacy In the Context of Teaching Low Achieving Students. *Current Psychology*, 27(3), 192-204. doi:10.1007/s12144-008-9034-x.
- Zapata Sandoval, F. H. (2017). *Autoeficacia y desempeño en docentes de instituciones educativas públicas, San Martín de Porres, 2017*. Tesis de licenciatura, UCV, Lima.

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Formato

COMUNICADO

Ha sido invitado a participar en la investigación de una de nuestras asistentes de psicología. Se le informa que realizará dos cuestionarios, los cuales deberán ser contestados de manera honesta y anónima. Las indicaciones precisas serán dictadas por las psicólogas de la institución al finalizar la Asamblea a la que haya asistido.

Por lo siguiente, lea y complete el siguiente Consentimiento Informado:

He sido informado/a que me entregarán dos cuestionarios los cuales tendré que responder de manera honesta y anónima.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera mi puesto laboral.

Firma del Participante _____

Fecha _____

Formulario para Datos Generales

Formato

Sede: Breña San Miguel

Género: Femenino Masculino Edad: _____

Nivel de enseñanza: Inicial Primaria Secundaria (puede marcar más de uno)

Escala de Conciencia Plena - MAAS

(Brown y Ryan, 2001)

Adaptado por Alfaro (2016)

A continuación leerá una serie de enunciados, indique el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos marcando con una equis "X" debajo del número que corresponde.

Casi Siempre	Muy Frecuentemente	Algo Frecuente	Poco Frecuente	Muy Poco Frecuente	Casi Nunca
1	2	3	4	5	6

		1	2	3	4	5	6
1	Podría estar experimentando alguna emoción y no ser consciente de ella hasta algún tiempo después.						
2	Rompo o derramo cosas debido al descuido, a no prestar atención, o por estar pensando en otra cosa.						
3	Se me hace difícil permanecer concentrado en lo que está sucediendo en el presente.						
4	Tiendo a caminar rápido para llegar a mi destino sin prestar atención a lo que experimento en el camino.						
5	No suelo notar sensaciones de tensión física o malestar hasta que realmente agarran mi atención.						
6	Me olvido el nombre de una persona justo después de que se haya presentado.						
7	Pareciera que estoy "funcionando en automático" sin mucha conciencia de lo que estoy haciendo.						
8	Paso de una actividad a otra sin estar realmente atento a estas.						
9	Me concentro tanto en la meta que quiero alcanzar que pierdo el contacto con lo que estoy haciendo en este momento para alcanzar esa meta.						
10	Hago trabajos o actividades automáticamente, sin ser consciente de lo que estoy haciendo.						
11	Me encuentro escuchando a alguien con una oreja, haciendo otra cosa al mismo tiempo						

12	Voy a lugares en “piloto automático” y luego me pregunto para qué fui ahí.						
13	Me encuentro preocupado con el futuro o el pasado.						
14	Me encuentro haciendo cosas sin prestar atención.						
15	Tomo mi cena sin ser consciente de que estoy comiendo						

Escala de Autoeficacia Percibida en docentes – EAP

(Tschannen-Moran y Woolfolk, (2001)

Adaptado por Fernández y Merino (2012)

A continuación leerá una serie de enunciados, indique el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos marcando con una equis “X” el número correspondiente.

Nada	Muy Poco	Algo	Bastante	En Gran Medida
1	2	3	4	5

		1	2	3	4	5
1	¿Qué puedo hacer para que los estudiantes más difíciles superen sus dificultades?					
2	¿Qué puedo hacer para ayudar a los alumnos a pensar críticamente?					
3	¿Qué puedo hacer para controlar la conducta inadecuada en clase?					
4	¿Qué puedo hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en las actividades de la escuela?					
5	¿Qué puedo hacer para que mis pensamientos me aclaren la conducta de un estudiante?					
6	¿Qué puedo hacer para lograr que los estudiantes crean que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?					
7	¿Qué puedo hacer para responder las preguntas difíciles de mis estudiantes?					
8	¿Qué puedo hacer para establecer rutinas a fin de mantener las actividades de los alumnos desarrollándose tranquilamente?					

9	¿Qué puedo hacer para ayudar a mis estudiantes a valorar el aprendizaje?					
10	¿Qué puedo hacer para evaluar la comprensión de mi estudiante sobre lo que le he enseñado?					
11	¿Qué puedo hacer para adiestrar a los alumnos a formular buenas preguntas?					
12	¿Qué puedo hacer para fomentar la creatividad del estudiante?					
13	¿Qué puedo hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase?					
14	¿Qué puedo hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?					
15	¿Qué puedo hacer para tranquilizar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?					
16	¿Qué puedo hacer para establecer un sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?					
17	¿Qué puedo hacer para ajustar mis lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?					
18	¿Qué puedo hacer para usar una variedad de estrategias para evaluar lo aprendido de mis alumnos?					
19	¿Qué puedo hacer para controlar a aquellos estudiantes problemáticos para que no echen a perder toda una clase?					
20	¿Qué puedo hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?					
21	¿Qué puedo hacer para responder a un estudiante desafiante?					
22	¿Qué puedo hacer para orientar a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?					
23	¿Qué puedo hacer para implementar estrategias de aprendizaje alternativas en mi salón de clases?					
24	¿Qué puedo hacer para proponer retos apropiados para los estudiantes más habilidosos?					

Matriz de Consistencia

TÍTULO	PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	DISEÑO
<p style="text-align: center;">Conciencia plena (Mindfulness) y autoeficacia docente en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana</p>	<p style="text-align: center;">¿Cuál es la relación entre conciencia plena y autoeficacia docente en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana?</p>	<p style="text-align: center;">Objetivo General</p> <p>Determinar la relación entre Conciencia Plena y Autoeficacia Docente en profesores de un colegio particular de Lima Metropolitana.</p> <p style="text-align: center;">Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los niveles de Conciencia Plena en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana. - Identificar los niveles de autoeficacia docente en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana. - Determinar las diferencias significativas entre los niveles de Conciencia Plena según género en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana. - Determinar las diferencias significativas entre los niveles de Autoeficacia Docente según género 	<p style="text-align: center;">Hipótesis General:</p> <p>Existe una correlación positiva significativa entre Conciencia plena y Autoeficacia docente en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima</p> <p style="text-align: center;">Hipótesis Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existirán diferencias significativas entre los niveles de Conciencia Plena según género en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana. - Existirán diferencias significativas entre los niveles de Autoeficacia docente según género en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana. 	<p style="text-align: center;"><u>1. Conciencia Plena:</u></p> <p>- Escala de Conciencia Plena (Brown y Ryan, 2003)</p> <p style="text-align: center;"><u>2. Autoeficacia Docente:</u></p> <p>- Escala de Autoeficacia Percibida en Docentes (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001)</p>	<p style="text-align: center;"><u>Tipo de Investigación:</u></p> <p>Investigación Cuantitativa básica</p> <p style="text-align: center;"><u>Tipo de diseño:</u></p> <p>Diseño no experimental, descriptiva – correlacional, transversal.</p> <p style="text-align: center;"><u>Participantes:</u></p> <p>Docentes de dos centros educativos particulares de Lima Metropolitana.</p>

		<p>en profesores de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer la correlación entre las variables Conciencia Plena y Autoeficacia frente a estrategias motivacionales. - Establecer la correlación entre las variables Conciencia Plena y Autoeficacia frente a las prácticas instruccionales. - Establecer la correlación entre las variables Conciencia Plena y Autoeficacia frente al manejo del salón de clases. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existirá una correlación positiva y significativa entre las variables Conciencia Plena y Autoeficacia frente a estrategias motivacionales. - Existirá una correlación positiva y significativa entre las variables Conciencia Plena y Autoeficacia frente a las prácticas instruccionales. - Existirá una correlación positiva y significativa entre las variables Conciencia Plena y Autoeficacia frente al manejo del salón de clases. 		
--	--	---	--	--	--