



UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**MENCIÓN: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y
GERENCIA EDUCATIVA**



**RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN
EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA
DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN
EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025**

TESIS PRESENTADA POR:

GUSTAVO ALONSSO URURI CUSI

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**MENCIÓN: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y
GERENCIA EDUCATIVA**

JULIACA – PERÚ

2025



**UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ**

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**MENCIÓN: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y
GERENCIA EDUCATIVA**

**RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN
EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA
DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN
EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025**

TESIS PRESENTADA POR:

GUSTAVO ALONSSO URURI CUSI

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**MENCIÓN: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y
GERENCIA EDUCATIVA**

APROBADA POR:

PRESIDENTE DEL JURADO

:

Dr. HILARIO CONDORI MAMANI

MIEMBRO DEL JURADO

:

Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR

MIEMBRO DEL JURADO

:

Dr. ENRIQUE GENARO APAZA CHIRINOS

ASESOR DE TESIS

:

Dr. JESUS MAMANI MAMANI

LINEA DE INVESTIGACIÓN

:

DIDÁCTICA INTERCULTURAL - P34



TESIS UANCV



UNIVERSIDAD ANDINA

"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

ESCUELA DE POSGRADO



VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN

"OFICINA DE INVESTIGACIÓN"



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 0716-2025-D-EPG-UANCV/J

Juliaca, 10 de diciembre del 2025

VISTOS:

El expediente N° 6983 presentado por el (la) Bachiller: **URURI CUSI GUSTAVO ALONSSO** quien solicita nominación de jurados, fecha y hora de sustentación de tesis, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez".

CONSIDERANDO:

Que, el (a) Bachiller: **URURI CUSI GUSTAVO ALONSSO** con número de DNI 45596055 con número de matrícula 21525001 ha solicitado asignación de jurados, Fecha y hora de sustentación de la Tesis Titulada: **RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025** para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA** de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez;

Que, de conformidad con lo previsto en el artículo 18° del Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos, **COMITÉ DE INVESTIGACIÓN**;

Que, mediante Resolución N°758-2025 -USA-EPG/UANCV SE APRUEBA Y AUTORIZA LA EJECUCION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN y con Resolución N°1062-2025-USA-EPG/UANCV, se APRUEBA y AUTORIZA EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) Titulada: **RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025** La misma que pertenece a la Línea de Investigación: **DIDÁCTICA INTERCULTURAL – P34**;

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos en su artículo 28° **DE LA SUSTENTACIÓN**.

Y estando, la opinión favorable del Director de la Unidad de Investigación y el Director de la Escuela de Posgrado mediante acta de sorteo de jurado, con registro N° 000456 de fecha: 18 de noviembre del 2025 se nombra jurados.

Que, conforme al artículo 66° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado de la UANCV, establece que la Tesis de Posgrado es un trabajo de investigación científica original de actualidad y de alto valor científico;

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "J" del artículo 17° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, y el artículo 76° del Estatuto Universitario;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO. - DECLARAR APTO para la sustentación presencial del **INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN** (borrador de tesis), **TITULADO: RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025** del (la) Bach: **URURI CUSI GUSTAVO ALONSSO**, para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA**, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTÍCULO SEGUNDO. - NOMINAR JURADOS para la sustentación presencial y defensa de la tesis a los siguientes docentes ordinarios:

Presidente	: Dr. HILARIO CONDORI MAMANI
Primer miembro	: Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR
Segundo miembro	: Dr. ENRIQUE GENARO APAZA CHIRINOS
Asesor	: Dr. JESUS MAMANI MAMANI

ARTÍCULO TERCERO. - PROGRAMAR FECHA Y HORA de sustentación como se detalla:

Fecha	: Lunes, 15 de diciembre del 2025
Hora	: 02:00 p.m..
Lugar	: Aula N°206 Centro Comercial N° 03 UANCV-JULIACA

ARTÍCULO CUARTO. - El Director de la Escuela de Posgrado queda encargado del cumplimiento de la presente Resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.

UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO
DIRECCIÓN
JULIACA 2025
Dr. Javier Romulo Quispe Zúñiga
DIRECTOR (e)



TESIS UANCV



UNIVERSIDAD ANDINA

“NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ”

ESCUELA DE POSGRADO



VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

“OFICINA DE INVESTIGACIÓN”



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 02058-2025-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 17 de noviembre de 2025

VISTOS:

El Expediente N° 2025-C-7296 de fecha 12 de noviembre de 2025, el (la) Bach. URURI CUSI GUSTAVO ALONSSO, con DNI N° 45596055, código de matrícula N° 21525001, quien solicita CAMBIO DE ASESOR en la RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 0758-2025-USA-EPG/UANCV y RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 01062-2025-USA-EPG/UANCV del trabajo de investigación titulada: RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025 Línea de investigación: DIDÁCTICA INTERCULTURAL – P34, ASESORADO POR EL (A): Dr. SEGUNDO ORTIZ CANSAYA para optar el GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN, mención: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA.

CONSIDERANDO:

Que, con Expediente N° 2025-C-7296 el (la) Bach. URURI CUSI GUSTAVO ALONSSO, con DNI N° 45596055 y código de matrícula N° 21525001, quien solicita CAMBIO DE ASESOR en la RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 0758-2025-USA-EPG/UANCV y RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 01062-2025-USA-EPG/UANCV del trabajo de investigación titulada: RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025 Línea de investigación: DIDÁCTICA INTERCULTURAL – P34, En el que se RECONOCE como asesor al (a) Dr. SEGUNDO ORTIZ CANSAYA, el mismo que se cambia a solicitud del interesado, para optar el GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN mención: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso “j” del artículo 17 del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, y el Art. 76 del Estatuto Universitario;

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- ACEPTAR EL (A) CAMBIO DE ASESOR en la RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 0758-2025-USA-EPG/UANCV y RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 01062-2025-USA-EPG/UANCV del trabajo de investigación titulada: RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025 en presentado por el (la) Bach. URURI CUSI GUSTAVO ALONSSO, para optar el GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN.

ARTICULO SEGUNDO.- RECONOCER, como ASESOR al (a) Dr. JESUS MAMANI MAMANI.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Javier Rómulo Quispe Zapana
DIRECTOR (e)



TESIS UANCV



UNIVERSIDAD ANDINA

"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

ESCUELA DE POSGRADO



VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

"OFICINA DE INVESTIGACIÓN"



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 01062-2025-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 05 de setiembre de 2025

VISTOS:

El Expediente N° 2025-0837 de fecha 30 de julio de 2025, el (la) Bach. URURI CUSI GUSTAVO ALONSSO, con DNI N° 45596055, código de matrícula N° 21525001, quien solicita Revisión de Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis); **INFORME N° 00924-2025-UI-EPG-UANCV** y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" del 29 de agosto de 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 2025-0837 el (la) Bach. URURI CUSI GUSTAVO ALONSSO, solicita la revisión y aprobación del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) titulado: **RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025** Línea de investigación **DIDÁCTICA INTERCULTURAL – P34**, para optar el **GRADO** de **MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** al Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis).

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del **ASESOR Dr. SEGUNDO ORTIZ CANSAYA**; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según **INFORME N° 00924-2024-UI-EPG-UANCV** y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) para la **REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN**, titulado: **RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025** presentado por el (la) Bach. URURI CUSI GUSTAVO ALONSSO, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RATIFICAR, como **ASESOR** al (a) Dr. **SEGUNDO ORTIZ CANSAYA**.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Javier Rómulo Quispe Zapana
DIRECTOR(e)



TESIS UANCV



UNIVERSIDAD ANDINA

“NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ”

ESCUELA DE POSGRADO



VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

“OFICINA DE INVESTIGACIÓN”



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 00758-2025-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 08 de julio de 2025

VISTOS:

El Expediente N° 2025-006831 de fecha 10 de junio de 2025, el (la) Bach. URURI CUSI GUSTAVO ALONSSO, con DNI N° 45596055, código de matrícula N° 21525001, quien solicita Revisión de propuesta de Investigación; INFORME N° 00533-2024-UI-EPG-UANCV y el Anexo (02 o 03) “Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación” del 27 de junio de 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 2025-006831 el (la) Bach. URURI CUSI GUSTAVO ALONSSO, solicita la revisión y aprobación de la propuesta de Investigación titulado: **RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025** Línea de investigación **DIDÁCTICA INTERCULTURAL – P34**, para optar el **GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** a la propuesta de investigación.

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró la propuesta del **ASESOR Dr. SEGUNDO ORTIZ CANSAYA**, quien debe estar acreditado y facultado para orientar y ayudar al asesorado en el proceso de elaboración del trabajo de investigación (Tesis) de acuerdo a la **DIRECTIVA N° 004-2019-UANCV-VRAD-OI**; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según **INFORME N° 00533-2025-UI-EPG-UANCV** y el **Anexo (02 o 03) “Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación”** en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN, titulado: **RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025** presentado por el (la) Bach. URURI CUSI GUSTAVO ALONSSO, para optar el **GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA** en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RECONOCER, como **ASESOR** al (a) **Dr. SEGUNDO ORTIZ CANSAYA**.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO
Dr. Javier Rómulo Quispe Zapana
DIRECTOR (e)

DISTRIBUCIÓN:
DIRECCIÓN EPG, INTERESADO.
ARCH. JRQZ/cqm.



RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA PSICOMOTRICIDAD EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%

INDICE DE SIMILITUD

11%

FUENTES DE INTERNET

7%

PUBLICACIONES

7%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

Submitted to Universidad Andina Nestor
Caceres Velasquez

Trabajo del estudiante

4%

2

repositorio.uancv.edu.pe

Fuente de Internet

1%

3

tesis.unap.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

4

repositorio.uncp.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

5

Inca Huacasi, Hector Hugo. "Autoestima y
desempeño docente en instituciones
educativas públicas en sectores rurales y
urbanos en la UGEL San Román 2019",
Universidad Nacional del Altiplano de Puno
(Peru)

Publicación

<1%



Metadatos complementarios - UANCV

Título de la Tesis	
RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025	
Datos de autor	
Nombres y apellidos	GUSTAVO ALONSSO URURI CUSI
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	45596055
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0004-1635-4441
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	JESUS MAMANI MAMANI
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	02425043
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0008-7372-6132
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	HILARIO CONDORI MAMANI
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02385723
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01332589
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	ENRIQUE GENARO APAZA CHIRINOS
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02413103



Datos de investigación	
Línea de investigación	DIDÁCTICA INTERCULTURAL – P34
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Puno Provincia: San Román Distrito: Juliaca UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN Coordenadas: Latitud: -15.4878712 Longitud: -70.1524488 URL Maps:  https://maps.app.goo.gl/EP4Z4hzz6CmVB1Wv8
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Julio 2025 – Diciembre 2025
URL de disciplinas OCDE https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html - Librería	Ciencias de la educación https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00 Educación general (incluye capacitación pedagógica) https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01 Administración pública https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.06.02

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CUSCO
ESCUELA DE POSTGRADO
Firma: [Firma manuscrita]
Dra. Mariana Mamani
DIRECTORA
DE INVESTIGACIÓN - EPG



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo GUSTAVO ALONSSO URURI CUSI, identificado con DNI
Nro. 45596055, en mi condición de egresado de:

- ☐ Escuela Profesional
☐ Programa de Segunda Especialidad,
☒ Programa de Maestría o Doctorado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la ☒ Tesis o ☐ Trabajo de Investigación, ☐ Trabajo Académico
denominada:

RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN
DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD
DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025

Asesorado por: Dr. JESUS MAMANI MAMANI

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 26 de DICIEMBRE del 2025


Firma del Asesor
(obligatoria)


Firma del Estudiante
(obligatoria)



Huella



DEDICATORIA

El presente trabajo lo dedico a mi motor, mi esposa Madeleine Zavaleta Chalco, por creer en mí, este logro es tuyo, por darme fortaleza para seguir investigando. Ya que ha confiado y me has alentado para cumplir esta meta.

Gustavo Alonsso



AGRADECIMIENTO

Para culminar mis estudios y a además culminar mi tesis a todos mis formadores que me han permitido mejorarme como persona y de manera académica. Por el tiempo que han dedicado en el proceso de mi formación personal.

A mi madre Manuela Cusi Yanapa, a mi padre Aquilino Ururi Arohuanca y a mis abuelitos, por los momentos de reflexión

Agregar a mi asesor por permitirme y facilitarme en el inicio y concreción de mi trabajo de investigación.



ÍNDICE

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTO.....	ii
ÍNDICE	iii
ÍNDICE DE TABLAS.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	xii

CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Exposición de la situación problemática.....	14
1.2. Formulación del planteamiento del problema.....	16
1.2.1. Pregunta general.....	16
1.2.2. Preguntas específicas.....	16
1.3. Justificación de la investigación	17
1.4. Objetivos	18
1.4.1. Objetivo general	18
1.4.2. Objetivos específicos.....	18
1.5. Importancia y alcance de la investigación	19
1.6. Limitaciones y delimitaciones de la investigación.....	19
1.7. Hipótesis	22
1.7.1. Hipótesis general.....	22
1.7.2. Hipótesis específicas.....	22



1.8. Variables e indicadores	22
1.8.1. Conceptualización de las variables	22
1.8.2. Operacionalización de las variables	24

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio	26
2.1.1. A nivel internacional	26
2.1.2. A nivel nacional	28
2.1.3. A nivel regional o local.....	30
2.2. Bases teóricas.....	33
2.2.1. Enfoques teóricos de la variable uno.....	33
2.2.2. Enfoques teóricos de la variable dos	40
2.3. Marco conceptual	49

CAPITULO III

MÉTODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque de la investigación.....	52
3.2. Método aplicado a la investigación.....	52
3.3. Tipo de investigación.....	53
3.4. Nivel de investigación.....	54
3.5. Diseño de investigación	54
3.6. Población y muestra.....	55
3.6.1. Población	55
3.6.2. Muestra	56
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información	58
3.7.1. Técnicas de investigación	58



3.7.2. Instrumentos de la investigación	58
3.8. Validez y confiabilidad del instrumento de investigación	60
3.8.1. Validación de los instrumentos	60
3.8.2. Confiabilidad de los instrumentos.....	61
3.9. Diseño de la estrategia para la prueba de hipótesis	62

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos	65
4.1.1. Descripción de la variable neuroeducación	66
4.1.2. Descripción de la variable regulación emocional	79
4.2. Proceso de la prueba de hipótesis	94
4.2.1. Hipótesis general.....	94
4.2.2. Hipótesis específicas 1	95
4.2.3. Hipótesis específicas 2	97
4.2.4. Hipótesis específicas 3	98
4.2.5. Hipótesis específicas 4	100
4.2.6. Hipótesis específicas 5	101
4.3. Discusión de resultados	103
CONCLUSIONES.....	105
RECOMENDACIONES	106
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	113



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de las variables	24
Tabla 2	Distribución preliminar de la muestra según institución educativa – Zona centro, UGEL San Román, 2025	57
Tabla 3	Coeficiente de correlación	64
Tabla 4	Dimensión 1: Coeficiente de la neuroeducación.....	66
Tabla 5	Dimensión 2: Aplicación de estrategias neuroeducativas.....	68
Tabla 6	Dimensión 3: Adaptación a la diversidad neurobiológica	70
Tabla 7	Dimensión 4: Impacto en el bienestar y la motivación	73
Tabla 8	Dimensión 5: Interés en la formación en neuroeducación	76
Tabla 9	Dimensión 1: Las emociones y la atención plena en la práctica docente	79
Tabla 10	Dimensión 2: Gestión emocional y manejo del estrés	82
Tabla 11	Dimensión 3: Empatía y conexión con los estudiantes.....	85
Tabla 12	Dimensión 4: Implementación de estrategias de regulación emocional	88
Tabla 13	Dimensión 5: Reflexión sobre la práctica educativa	89
Tabla 14	Relación entre la neuroeducación y la regulación emocional	94
Tabla 15	Relación entre conocimiento en neuroeducación y regulación emocional.....	96
Tabla 16	Relación entre la aplicación de estrategias neuroeducativas y regulación emocional.....	97
Tabla 17	Relación entre la adaptación a la diversidad neurobiológica y regulación emocional	99
Tabla 18	Relación entre bienestar y motivación estudiantil y la regulación emocional docente	100
Tabla 19	Relación entre bienestar y motivación estudiantil y la regulación emocional docente	102



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Distribución porcentual de respuestas según dimensión 1: Conocimiento de la neuroeducación.....	66
Figura 2 Distribución porcentual de respuestas según dimensión 2: Aplicación de estrategias neuroeducativas.....	68
Figura 3 Distribución porcentual de respuestas según dimensión 3: Adaptación a la diversidad neurobiológica.....	70
Figura 4 Distribución porcentual de respuestas según dimensión 4: Impacto en el bienestar y la motivación	73
Figura 5 Distribución porcentual de respuestas según dimensión 5: Interés en la formación en neuroeducación	76
Figura 6 Distribución porcentual de respuestas según Dimensión 1: Las emociones y la atención plena en la práctica docente	79
Figura 7 Distribución porcentual de respuestas según dimensión 2: Gestión emocional y manejo del estrés	82
Figura 8 Distribución porcentual de respuestas según dimensión 3: Empatía y conexión con los estudiantes.....	85
Figura 9 Distribución porcentual de respuestas según dimensión 4: Implementación de estrategias de regulación emocional	88
Figura 10 Distribución porcentual de respuestas según dimensión 5: Reflexión sobre la práctica educativa	91



RESUMEN

En la actualidad, educar desde una perspectiva más humana, empática y científica es un compromiso impostergable, especialmente en contextos como la zona centro de la UGEL San Román, donde los docentes enfrentan desafíos pedagógicos y emocionales constantes. Esta investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre el conocimiento en neuroeducación y la regulación emocional en docentes de educación primaria, reconociendo que ambas dimensiones influyen directamente en el bienestar del maestro y la calidad de los aprendizajes. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con alcance correlacional y diseño no experimental. Se aplicó una muestra no probabilística por conveniencia a 60 docentes de instituciones educativas públicas de nivel primario. Para la recolección de datos se utilizaron dos cuestionarios debidamente validados por juicio de expertos. El tratamiento estadístico incluyó análisis descriptivo e inferencial. Los resultados evidenciaron una correlación positiva significativa ($r = 0.682$; $p < 0.01$) entre el conocimiento en neuroeducación y la regulación emocional, lo que sugiere que quienes dominan principios neuroeducativos tienden a regular mejor sus emociones, incluso en situaciones escolares de alta demanda. Estos hallazgos invitan a promover la formación docente continua en neuroeducación, no solo como una herramienta pedagógica, sino como una vía para fortalecer el equilibrio emocional y el clima afectivo en el aula. Este estudio propone una mirada renovada al rol docente, reconociéndolo como un agente que, al comprender los procesos cerebrales del aprendizaje y cultivar su mundo emocional, enriquece su práctica educativa y construye vínculos auténticos con sus estudiantes.

Palabras clave: neuroeducación, regulación emocional, educación primaria, bienestar docente.



ABSTRACT

Nowadays, educating with a more human, empathetic, and scientific approach is an essential commitment, especially in contexts like the central zone of the UGEL San Román, where primary school teachers face constant pedagogical and emotional challenges. This research aimed to analyze the relationship between knowledge of neuroeducation and emotional regulation among primary education teachers, acknowledging that both dimensions directly influence the well-being of educators and the quality of student learning. The study followed a quantitative, correlational approach with a non-experimental design. A non-probabilistic convenience sample of 60 teachers from public primary schools was selected. Two validated questionnaires were used to collect the data, and both descriptive and inferential statistics were applied for analysis. The results showed a significant positive correlation ($r = 0.682$; $p < 0.01$) between neuroeducation knowledge and emotional regulation. This indicates that teachers who better understand neuroeducational principles are more capable of managing their emotions, even in high-demand school situations. These findings underscore the importance of ongoing teacher training in neuroeducation—not only as a pedagogical tool but also as a way to enhance emotional balance and the affective climate in the classroom. This study proposes a renewed perspective on the teaching profession, recognizing educators as individuals who, by understanding the brain's learning processes and nurturing their emotional world, enrich their educational practices and build meaningful connections with students.

Keywords: neuroeducation, emotional regulation, teachers, primary education, teacher well-being.



INTRODUCCIÓN

Educar no es solo transmitir conocimientos, sino también comprender y acompañar los procesos emocionales y cognitivos de quienes aprenden. Enseñar, desde esta perspectiva, va mucho más allá de lo académico y se transforma en una compleja aventura humana, donde encontrar estabilidad emocional y comprender científicamente el funcionamiento de nuestro cerebro se entrelazan estrechamente. Actualmente, la neuroeducación se está consolidando como un campo importante, permitiendo a los docentes observar cómo los niños absorben el conocimiento —combinando el funcionamiento de sus mentes con sus emociones—, a la vez que los impulsa a tomar distancia y reflexionar sobre su trabajo en el aula. Últimamente, el mundo docente ha experimentado muchos desafíos: presiones escolares, cambios de contexto, emociones complejas y, siendo sinceros, pocas opciones para que los docentes se sientan plenamente equilibrados y bien. Por todo esto, la regulación emocional es una habilidad fundamental; no solo impulsa el crecimiento del docente, sino que también mejora el ambiente en el aula y mejora cada interacción educativa. En este sentido, la neuroeducación podría actuar como un nexo, fusionando el conocimiento experto con la realidad de las emociones humanas y ofreciendo herramientas reales que ayuden a los docentes a reforzar su trabajo con una actitud más genuina, consciente y solidaria.

Este proyecto se basa en este contexto y busca descubrir cómo se conectan los conocimientos sobre neuroeducación y autocontrol emocional para docentes de primaria en el corazón de la UGEL de San Román. Sesenta docentes participaron y, mediante un método correlacional cuantitativo sencillo, el equipo analizó la situación de cada persona con respecto a ambos factores. Fundamentalmente, el estudio se basa en la firme convicción de que, si se establece esta conexión, podría generar ideas de capacitación más amplias y útiles para todos en el aula, tanto educadores como estudiantes. Este documento no solo proporciona datos concretos al personal educativo, sino que también



busca destacar una perspectiva comprensiva y revolucionaria sobre lo que significa ser docente, alguien que realmente sabe cómo pensar, instruir y ser consciente de sus emociones. Porque si un docente comprende lo que ocurre en sus propios pensamientos y sentimientos, estará mucho mejor capacitado para moldear el crecimiento y la comprensión de sus estudiantes.

La tesis está estructurada de la siguiente manera: En la formulación del problema, nos centraremos en cómo la realidad de los docentes y sus desafíos cotidianos inspiraron tu investigación. Al abordar el marco teórico, daremos vida a las teorías, mostrando cómo conceptos de la neuroeducación y regulación emocional, se manifiestan en el aula. Para la metodología, en esta parte se explicará lo técnico explicando el "porqué" de las decisiones, conectándolas con la búsqueda de respuestas válidas para la experiencia docente. El capítulo de resultados se mostrará los hallazgos, traduciendo la estadística clara sobre su significado e interpretación. Finalmente, en las conclusiones y recomendaciones, es donde se verá el impacto, delineando los aprendizajes que pueden transformar la vida de los educadores y ofreciendo acciones concretas para las UGEL y el MINEDU.



CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Exposición de la situación problemática

El centro de estudio de la presente investigación está constituido por los docentes de educación primaria, quienes enfrentan desafíos que trascienden el cumplimiento del currículo escolar. En aulas numerosas y diversas, el docente asume no solo la enseñanza de contenidos, sino también el acompañamiento emocional de los estudiantes. Esta labor se desarrolla en condiciones caracterizadas por una elevada carga administrativa, exceso de documentación y una limitada atención institucional al bienestar docente. En el contexto de la UGEL San Román, dichas exigencias se intensifican por factores como la dinámica comunitaria, la convivencia escolar, las brechas de aprendizaje y las escasas oportunidades de capacitación especializada, lo que puede incidir negativamente en su calidad de vida y desempeño profesional.

A pesar de los desafíos descritos, muchos docentes aún no cuentan con una comprensión sólida de la neuroeducación, entendida como un enfoque científico que explica cómo aprende el cerebro, cómo las emociones influyen en procesos como la atención y la memoria, y de qué manera las estrategias pedagógicas pueden ajustarse a las necesidades reales de los estudiantes. La limitada formación en este



ámbito dificulta que los docentes reconozcan y gestionen adecuadamente sus propias respuestas emocionales frente a situaciones cotidianas del aula, tales como la indisciplina, el agotamiento laboral o la sensación persistente de sobrecarga. Esta situación no solo impacta en su bienestar personal, sino que también reduce su capacidad para brindar un acompañamiento emocional efectivo a los estudiantes. En el ámbito de la UGEL San Román, diversos testimonios y reportes institucionales evidencian la presencia de estrés, ansiedad laboral y desgaste emocional en docentes de educación primaria, lo que pone de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer sus competencias en neuroeducación y regulación emocional.

Si bien se vienen impulsando acciones orientadas a la mejora del sistema educativo, aún se evidencian limitadas iniciativas de formación docente que integren de manera sistemática y práctica la neuroeducación y la regulación emocional. En la mayoría de los casos, los docentes acceden a capacitaciones de carácter general, centradas principalmente en aspectos normativos, administrativos o técnicos, que no consideran de forma suficiente la dimensión emocional del ejercicio docente. Esta ausencia de espacios formativos orientados al autoconocimiento, la gestión emocional y el cuidado personal genera en muchos docentes una sensación progresiva de abandono institucional y desgaste emocional. En el contexto de la UGEL San Román, un sector importante del profesorado de educación primaria manifiesta desarrollar su labor pedagógica basándose en la intuición y la experiencia acumulada, sin contar con herramientas científicas que les permitan comprender el comportamiento de sus estudiantes ni regular adecuadamente sus propias respuestas emocionales. Esta situación revela un vacío formativo que podría ser atendido mediante un enfoque pedagógico sustentado en la neuroeducación, capaz de fortalecer tanto la práctica docente como el bienestar emocional y el clima de aula.

Frente a esta realidad, surge la necesidad de investigar la relación entre los conocimientos en neuroeducación y la capacidad de regulación emocional de los docentes de educación primaria, particularmente en el contexto de la zona centro de

la UGEL San Román. Analizar esta relación permitirá comprender cómo la formación neuroeducativa puede influir en la gestión emocional del docente y, a su vez, en su desempeño pedagógico y bienestar personal. Desde una perspectiva científica, este estudio busca generar evidencia empírica que contribuya al fortalecimiento de la gestión educativa y a la toma de decisiones orientadas al desarrollo profesional docente. La investigación reconoce al docente como un ser integral, con dimensiones cognitivas y emocionales inseparables, cuya atención y cuidado resultan fundamentales para mejorar el clima de aula y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Investigar esta problemática no constituye únicamente un ejercicio académico, sino una oportunidad para visibilizar y atender las necesidades emocionales de quienes sostienen, día a día, el corazón del proceso educativo.

1.2. Formulación del planteamiento del problema.

1.2.1. Pregunta general

PG: ¿Qué relación existe entre la neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román en el año 2025?

1.2.2. Preguntas específicas

PE1: ¿Cuál es el nivel de conocimiento en neuroeducación que poseen los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román?

PE2: ¿Cuál es el nivel de regulación emocional que manifiestan los docentes de educación primaria de la zona centro de la unidad de Gestión Educativa Local San Román?

PE3: ¿Existe una relación significativa entre los niveles de neuroeducación y los niveles de regulación emocional en los docentes de educación primaria de la Unidad de Gestión Educativa Local



1.3. Justificación de la investigación

Hoy en día, los docentes deben hacer mucho más que simplemente transmitir información; también acompañan a los estudiantes, los ayudan y crean entornos donde los niños se sienten emocionalmente seguros. La neuroeducación se presenta como una herramienta muy eficaz para explorar el proceso de aprendizaje del cerebro, el papel fundamental de las emociones y cómo combinar técnicas que impulsan tanto las habilidades de pensamiento como el crecimiento socioemocional. Sin embargo, lamentablemente, un buen número de docentes no están capacitados en esta área, por lo que no comprenden cómo identificar ni gestionar sus propias emociones al enseñar. Supongo que esta investigación es necesaria porque podría indicar si los docentes con más conocimientos de neuroeducación gestionan mejor sus emociones, aportando pruebas científicas sobre una conexión que hasta ahora apenas se ha analizado en Perú. Además, está destinada a fortalecer los futuros enfoques de capacitación al considerar a los educadores como personas que sienten, reflexionan e impulsan el cambio.

Desde una perspectiva básica, este estudio busca generar hallazgos que los docentes de primaria del distrito de Juliaca de la UGEL de San Román puedan aplicar de inmediato. Si exploramos cómo la neuroeducación se conecta con la regulación emocional, se abren las puertas para diseñar métodos de enseñanza y planes de capacitación que realmente impacten a los docentes: métodos que fortalezcan su comprensión lectora y que también faciliten el manejo del estrés, la empatía en momentos difíciles y la protección de sus propios sentimientos. Los docentes realmente necesitan esto, especialmente en las estaciones donde están al límite de sus capacidades y, honestamente, no reciben mucha ayuda de sus escuelas. En definitiva, el objetivo de este estudio es muy sincero: apoyar a los docentes para que se sientan más fuertes por dentro y, a su vez, fomentar aulas que generen mejores ambientes para los niños.

Esta investigación avanza a toda máquina con un enfoque cuantitativo y una configuración correlacional, lo que deja absolutamente claro si existe una relación real entre lo que el profesorado de primaria sabe sobre neuroeducación y cómo gestiona sus emociones. Además, el estudio utiliza herramientas probadas para obtener datos precisos y objetivos, garantizando que nadie vulnere la honestidad, la privacidad ni el consentimiento de los participantes. Esta investigación se construye desde el respeto al tiempo y la experiencia de los docentes, reconociendo que sus respuestas no son meros datos, sino voces que reflejan su sentir cotidiano frente a la enseñanza. Al tratarse de un estudio contextualizado en una realidad educativa concreta la zona centro de la UGEL San Román, los resultados no solo tendrán validez científica, sino que serán útiles para generar propuestas aplicables y reales, que nazcan desde el aula y regresen a ella transformadas en acciones de mejora.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

OG. Determinar la relación entre la neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román en el año 2025

1.4.2. Objetivos específicos

OE1. Identificar el nivel de conocimiento en neuroeducación que poseen los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román.

OE2. Describir el nivel de regulación emocional que manifiestan los docentes de la zona centro de la unidad de gestión educativa local San Román.

OE3. Establecer si existe una relación significativa entre los niveles de conocimiento en neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román.



1.5. Importancia y alcance de la investigación

La presente investigación cobra especial relevancia en un contexto en el que la salud emocional y la calidad pedagógica del docente se encuentran estrechamente vinculadas. Durante años, la formación docente se ha centrado en el currículo, ignorando aspectos clave como comprender las propias emociones, los sentimientos de los demás o cómo el estrés afecta el rendimiento diario. Esto es importante porque la investigación aborda al profesorado como una persona integral, admitiendo que su salud emocional y su comprensión de cómo aprende el cerebro son tan vitales como la materia que imparten. Al recopilar evidencia sobre cómo la neuroeducación se conecta con la regulación emocional, este estudio ayuda a definir un modelo docente basado en la conciencia, el equilibrio y la empatía.

Además, esta investigación resulta útil para tomar decisiones sobre la gestión de las escuelas y la formación continua del profesorado. En un mundo donde las puntuaciones de los exámenes suelen eclipsar el bienestar del profesorado, este trabajo ofrece una perspectiva más innovadora y solidaria: deja claro que cuando un profesor gestiona sus emociones y recurre a la neuroeducación, no solo enseña a un nivel superior, sino que también fomenta la empatía, evita el agotamiento y fomenta conexiones más sólidas con sus alumnos. Desde la perspectiva de la gerencia educativa, los resultados pueden orientar políticas locales más pertinentes, diseñar programas de capacitación que respondan a las verdaderas necesidades del profesorado y fomentar escuelas emocionalmente sostenibles, donde tanto docentes como estudiantes encuentren un espacio seguro para crecer y aprender.

1.6. Limitaciones y delimitaciones de la investigación

La presente investigación se llevará a cabo en la zona centro de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) San Román, ubicada en la región Puno, Perú. Este contexto no ha sido elegido al azar, sino porque representa una realidad educativa compleja y diversa, donde los docentes de educación primaria enfrentan múltiples



desafíos tanto en el aula como en su desarrollo profesional. La elección de esta zona responde al compromiso por visibilizar la experiencia de maestros que, con vocación y esfuerzo, buscan día a día mejorar sus prácticas a pesar de las limitaciones formativas y emocionales que enfrentan.

Este estudio se desarrollará durante el año 2025, específicamente entre los meses de mayo y junio, periodo en el cual se aplicará el instrumento, se analizarán los resultados y se reflexionará sobre la realidad emocional y formativa de los docentes participantes. Este tiempo ha sido seleccionado no solo por razones académicas y logísticas, sino porque permite observar a los docentes en un ciclo escolar activo, donde sus emociones, decisiones pedagógicas y nivel de conocimiento se manifiestan con mayor claridad. Trabajar con ellos en este momento representa una oportunidad única para comprender cómo viven su labor, cómo se regulan emocionalmente y qué tanto influyen sus saberes neuroeducativos en esa experiencia cotidiana.

La población de esta investigación está conformada por docentes de educación primaria que laboran en instituciones educativas públicas de la zona centro de la UGEL San Román. De este grupo, se seleccionará un grupo típico de docentes que realmente impartirán clases en 2025. La decisión de centrarse en los docentes en esta etapa tiene sentido, ya que son quienes acompañan a los niños durante esos primeros y cruciales años de crecimiento académico y emocional, y sus decisiones, tanto en la enseñanza como en sus emociones, pueden influir significativamente en su desarrollo general. Esta investigación destaca el valor de su perspectiva cotidiana, su compromiso con el aprendizaje y el esfuerzo que dedican a la enseñanza, incluso en momentos difíciles. Por lo tanto, lo que dicen estos docentes y las historias que comparten son absolutamente esenciales para comprender realmente cómo la neuroeducación se vincula con la regulación emocional, con un enfoque fundamental en la mejora de las escuelas.



Este estudio se centra en dos pilares fundamentales de la enseñanza: el conocimiento neuroeducativo y la regulación emocional. Estos factores se seleccionaron porque son algunos de los más importantes en el trabajo y las experiencias cotidianas de los docentes. La neuroeducación proporciona a los docentes las herramientas para comprender cómo los estudiantes absorben la información, a la vez que muestra cómo sus propias emociones se ven enormemente influenciadas por su estilo de enseñanza. Al mismo tiempo, la regulación emocional ayuda a los docentes a mantener la calma en situaciones caóticas, a tomar decisiones reflexivas y a brindar un apoyo genuino a sus estudiantes. Al observar cómo interactúan estas dos variables, la investigación aboga por un desarrollo profesional que forme docentes que no solo impartan clases, sino que también conecten y respondan con humanidad en el aula. Todo esto coincide con los debates actuales sobre educación emocional, psicopedagogía y gestión educativa, poniendo el foco en el bienestar docente.

Como todos los estudios en educación, es justo decir que este podría encontrarse con algunas limitaciones que podrían afectar su desarrollo y los resultados. Pero aquí está el truco: uno de los mayores obstáculos es llegar a la esencia de las experiencias emocionales de los docentes, ya que hablar abiertamente sobre el estrés o cómo manejan las cosas requiere un tipo de confianza y honestidad que no siempre se puede conjurar fácilmente. Además, si bien las herramientas utilizadas son cuidadosas y se adhieren a los estándares éticos, aún existe la posibilidad de que algunos docentes respondan de maneras que creen que la gente espera en lugar de contarlo directamente desde su propia vida. Y además de eso, aspectos como la pesada carga de trabajo, el tiempo real que tienen para completar la encuesta o incluso el ambiente del instituto podrían influir en si los docentes se involucran de lleno o en el nivel de detalle que ofrecen en sus comentarios. Estas limitaciones no restan valor a la investigación, sino que nos invitan a interpretarla con empatía, reconociendo que los docentes no solo son

participantes de un estudio, sino seres humanos que atraviesan diversas realidades emocionales mientras enseñan.

1.7. Hipótesis

1.7.1. Hipótesis general

HG. Existe una relación significativa positiva entre la neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román en el año 2025

1.7.2. Hipótesis específicas

HE1. Presentan distintos niveles de conocimiento en neuroeducación que poseen los docentes de educación primaria de la zona centro de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román San Román.

HE2. Existe una relación positiva entre la regulación emocional que manifiestan los docentes de la zona centro de la unidad de gestión educativa local San Román.

HE3. Existe una relación significativa entre los niveles de conocimiento en neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la Unidad de Gestión educativa Local San Román.

1.8. Variables e indicadores

1.8.1. Conceptualización de las variables

La neuroeducación:

En los últimos años, la neuroeducación se ha convertido en una disciplina clave para comprender cómo aprende el ser humano. Desde una mirada integradora entre las neurociencias, la psicología y la pedagogía, esta área del conocimiento busca brindar al docente herramientas que le permitan comprender cómo funciona el cerebro durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más allá de ser una moda

o una tendencia, la neuroeducación representa una oportunidad real para que el maestro conecte su práctica con la evidencia científica, comprenda los procesos atencionales, emocionales y cognitivos de sus estudiantes, y tome decisiones pedagógicas más conscientes y efectivas. Fox, Villalobos y O'Connor (2024) afirman que cuando los docentes comprenden los fundamentos de la neuroeducación, no solo mejoran su planificación, sino que también muestran mucha más empatía y concienciación con los estudiantes en clase. Al analizar este estudio, la neuroeducación se presenta como el conjunto de conocimientos prácticos y teóricos que los docentes conocen sobre cómo funciona el cerebro con el aprendizaje, la memoria, los sentimientos y el comportamiento, además de cómo los aplican en su enseñanza diaria.

La regulación emocional:

En el ejercicio docente, las emociones no son un accesorio: son parte fundamental del proceso educativo. El aula respira y cambia, y los docentes hacen mucho más que simplemente impartir lecciones: se enfrentan a todo tipo de momentos que exigen pulso firme, comprensión genuina y honestidad emocional. La regulación emocional significa saber cómo percibir, captar, gestionar y compartir las emociones correctamente en cualquier situación, sin dejar que la negatividad domine ni reprimirlas. Y en las escuelas, esta habilidad es especialmente importante, ya que las emociones de los docentes influyen directamente en cómo se relacionan con sus alumnos, toman decisiones y crean el ambiente para que el aprendizaje real se produzca.

Corthorn et al. (2024) y Janssen et al. (2024) señalan que cuando los docentes controlan sus emociones, reaccionan al estrés de forma mucho más equilibrada. Algunos podrían afirmar que esto también significa que los educadores muestran mayor empatía hacia la diversidad de estudiantes en el aula. Además, incluso cuando las cosas se ponen difíciles, mantienen una actitud constructiva. En

esta investigación, la regulación emocional es entendida como la habilidad que posee el docente para gestionar de manera consciente sus emociones, especialmente en contextos de presión laboral, carga afectiva o conflictos escolares, favoreciendo así su bienestar personal y su desempeño profesional.

1.8.2. Operacionalización de las variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable 1 Neuroeducación	Conocimiento de la neuroeducación	-Planificación cerebral. -Procesos mentales. -Reflexión neuroeducativa. - Conocimientos claves.
	Aplicación de estrategias neuroeducativas	-Estimulación multisensorial. -Participación activa. -Movimiento y aprendizaje. -Secuencia neuroeducativa.
	Adaptación a la diversidad neurobiológica	-Ajuste pedagógico. -Diferencias individuales. -Sobrecarga cognitiva. -Variedad metodológica.
	Impacto en el bienestar y la motivación	-Clima emocional. -Reducción del estrés. -Refuerzo emocional. -Bienestar emocional.

Variable 2 Regulación emocional	Interés en la formación en neuroeducación	-Búsqueda de información -Capacitación continua -Intercambio profesional -Aplicación reflexiva
	Las emociones y la atención plena en la práctica docente	-Conciencia emocional -Presencia plena -Ambiente consciente -Regulación del entorno
	Gestión emocional y manejo del estrés	-Reconocimiento emocional -Autocontrol docente -Estrategias personales -Acompañamiento emocional
	Empatía y conexión con los estudiantes	-Escucha activa -Comprensión emocional -Apoyo emocional -Vínculo afectivo
	Implementación de estrategias de regulación emocional	-Relajación guiada - Reflexión emocional -Activación emocional positiva -Desarrollo de autonomía
	Reflexión sobre la práctica educativa	-Evaluación emocional -Mejora continua -Autocuidado docente
		Proyección pedagógica

Nota: Elaboración propia a partir del marco teórico.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio

Se recopiló en este trabajo de investigación de fuentes de estudio que han permitido enriquecer y fortalecer los fundamentos teóricos en el marco teórico y conceptual de investigación.

2.1.1. A nivel internacional

En un estudio significativo realizado por Allen, Foulkes, McInerney y Marsh (2022), se diseñó e implementó una intervención basada en mindfulness orientada a fortalecer la regulación emocional en docentes del nivel básico. A través de un enfoque cuantitativo con diseño experimental, se trabajó con una muestra de 224 docentes en ejercicio, a quienes se aplicaron instrumentos tipo Likert antes y después del programa. Los autores reportaron una correlación positiva moderada ($r = 0.52$, $p < .01$) entre la participación en el programa y la mejora en la autorregulación emocional, así como una reducción del 27 % en los niveles de estrés docente.

El estudio concluyó que los docentes que desarrollan estrategias neuroeducativas centradas en la conciencia emocional logran responder con mayor equilibrio ante situaciones de presión escolar, generando ambientes más saludables tanto para ellos como para sus estudiantes. Estos antecedentes son de gran importancia para la investigación actual, ya que consolidan el vínculo teórico entre la comprensión neuroeducativa y la regulación emocional en el ámbito docente.



Además, ponen de manifiesto la necesidad real de planes de formación que integren las habilidades de pensamiento y las emociones del profesorado, transformando así la educación de forma fundamental.

Corthorn, Pedrero, Torres, Reynaldo-Grandón y Paredes (2024) perfeccionaron un estudio que exploró cómo la práctica de la atención plena se conecta con el bienestar emocional de docentes de educación infantil en Chile y Argentina. Optaron por un diseño correlacional cuantitativo, emparejando a 300 docentes y utilizando instrumentos de vanguardia para determinar la regulación emocional, el estrés y la atención plena. Supongo que este estudio surgió mientras los docentes lidiaban con un agotamiento emocional bastante grave y un estrés laboral intenso, algo que también ocurre con frecuencia en muchas otras escuelas de Latinoamérica.

Los resultados establecieron una fuerte relación positiva entre la adherencia a las rutinas de mindfulness y un mejor control emocional ($p = 0,61$, $p < 0,001$), además de una menor ansiedad y un mayor bienestar. Parece que los autores señalan que fomentar la conciencia emocional y la atención plena en los docentes no solo mejora su salud mental, sino que también mejora su rendimiento y el ambiente en el aula. Supongo que este estudio es relevante para lo que estamos trabajando ahora, principalmente porque señala cómo los métodos neuroeducativos influyen en el mundo emocional de los docentes, lo que justifica su análisis con educadores de primaria en Perú.

Janssen, Heerkens, Kuijer, van der Heijden y Engels (2024) exploraron un proyecto con el objetivo de analizar cómo el entrenamiento en mindfulness transforma las expectativas, la dinámica emocional y cómo los docentes de primaria en los Países Bajos gestionan sus sentimientos. Su planteamiento fue bastante estándar —considerando un enfoque cuantitativo, utilizando un modelo preexperimental correlacional— y 198 docentes reales aceptaron participar. A continuación, aplicaron cuestionarios antes y después de las sesiones de

mindfulness para evaluar aspectos como cómo controlan sus emociones, su nivel de sintonía con sus sentimientos y el nivel de estrés que les genera su trabajo.

Tras la intervención, los docentes lograron un aumento considerable en su capacidad para gestionar sus emociones ($p < .001$), y quedó clarísimo que cuanto más utilizaban estrategias de mindfulness, mayor era su sensación de equilibrio emocional ($r = 0.57$). Además, tras participar en el programa, los participantes afirmaron sentirse más en sintonía con los demás, comprender mejor sus sentimientos y sentirse más preparados para afrontar situaciones difíciles en la escuela. Este estudio parece indicar que la enseñanza no se trata solo de compartir material, sino también de gestionar las emociones, las presiones y las conexiones que configuran el día a día. La investigación de Janssen et al. (2024) respalda este trabajo, demostrando que comprender los conceptos neuroeducativos puede ser una forma eficaz de ayudar a los docentes a gestionar sus emociones y su bienestar general, especialmente cuando sus trabajos se ven constantemente sobrecargados.

2.1.2. A nivel nacional

En Lima Metropolitana, Espinoza (2021) impulsó el proyecto "Plan de Acción para Fortalecer la Disciplina Positiva en Docentes de Preescolar mediante Estrategias de Mindfulness", inspirado en un tema tan familiar para los docentes: la gestión de emociones difíciles durante la docencia. Impulsado por un enfoque cuantitativo correlacional, Espinoza colaboró con 42 educadores de preescolar en escuelas públicas. Al implementar un programa de mindfulness, el objetivo era ayudar a las personas a mejorar su control emocional y reducir las respuestas impulsivas durante los conflictos en el aula.

Los resultados mostraron una mejora considerable en la capacidad de los docentes para reconocer, aceptar y gestionar sus sentimientos, lo que finalmente mejoró la vida escolar para todos. El estudio demostró que no basta con enseñar técnicas disciplinarias; es necesario acompañar emocionalmente al docente y brindarle herramientas para cuidar de sí mismo. Este antecedente aporta a nuestra



investigación porque confirma que la regulación emocional puede ser desarrollada intencionalmente mediante estrategias con base neuroeducativa, abriendo la posibilidad de transformar la práctica docente desde dentro.

Gonzales (2024), en su estudio titulado Nivel de uso de estrategias neurodidácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de una institución educativa del distrito de Villa María del Triunfo, buscó comprender cuánto del conocimiento neuroeducativo llega realmente al aula. A través de un enfoque cuantitativo correlacional, se trabajó con 30 docentes de educación primaria. Muchos de ellos mostraron un genuino interés por comprender el funcionamiento del cerebro infantil, pero también expresaron no sentirse suficientemente preparados para aplicar ese conocimiento en su práctica diaria.

Los resultados demostraron una relación directa entre la comprensión de la neuroeducación por parte de los docentes y el apoyo emocional que brindan a sus alumnos. Los docentes que parecían comprender plenamente estos conceptos eran notablemente más adaptables, comprensivos y atentos a la hora de conectar con los sentimientos de los niños. Esta investigación se conecta profundamente con nuestro trabajo, pues nos recuerda que la neuroeducación no es un conjunto de teorías aisladas, sino una posibilidad concreta de humanizar la enseñanza y fortalecer el vínculo entre el saber y el sentir del maestro.

Moreno Montero (2024) desarrolló un programa de intervención en mindfulness e inteligencia emocional orientado a adolescentes, pero que también impactó significativamente en los docentes que participaron como facilitadores. El estudio, realizado en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, con enfoque cuantitativo y diseño cuasi-experimental, incluyó 60 adolescentes y sus maestros. Si bien el foco era el trabajo con los estudiantes, los docentes fueron formados en prácticas de regulación emocional desde la neuroeducación, lo cual permitió observar cambios importantes en su modo de enseñar y relacionarse con sus alumnos.

Los resultados no solo mostraron mejoras en la regulación emocional de los participantes, sino también una transformación en el clima del aula y en la percepción de bienestar docente. Muchos de los maestros expresaron que, por primera vez, se sentían emocionalmente sostenidos mientras enseñaban. Esta experiencia aporta con fuerza a nuestra investigación, porque evidencia que cuando se acompaña al docente en su dimensión emocional desde un enfoque neuroeducativo, se genera un impacto que va más allá del contenido: se toca la vocación, se fortalece el vínculo y se humaniza la educación.

2.1.3. A nivel regional o local

En un contexto muy cercano a la realidad que viven los docentes de educación primaria en la UGEL San Román, Mamani Coaquira (2021) desarrolló una investigación titulada La neuroeducación y desempeño docente en la Escuela Profesional de Educación Primaria UNAP - 2020. El objetivo de este estudio fue determinar de qué manera el conocimiento en neuroeducación influye en el desempeño pedagógico de los docentes universitarios formadores de maestros. Con un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, se trabajó con una muestra de 38 docentes de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, quienes participaron a través de encuestas estructuradas y validadas.

Los resultados del estudio mostraron una correlación significativa ($r = 0.61$, $p < .05$) entre el dominio de conceptos neuroeducativos y el nivel de desempeño docente, especialmente en aspectos como planificación, metodología activa y atención a la diversidad. Se concluyó que los maestros que comprenden cómo funciona el cerebro durante el aprendizaje están mejor preparados para tomar decisiones pedagógicas más efectivas, humanas y adaptadas a las necesidades de sus estudiantes.

Este antecedente es altamente relevante para nuestra investigación, ya que demuestra que el conocimiento en neuroeducación no solo mejora la enseñanza,



sino que puede influir directamente en el clima emocional del aula y en el desarrollo profesional docente. Aportar evidencia sobre cómo estos saberes se relacionan con la regulación emocional en docentes de primaria enriquecerá la comprensión integral del rol del maestro en contextos como Puno, donde la carga emocional es intensa y el acompañamiento institucional suele ser limitado.

Llanos Mayta (2024), en su estudio titulado Predominio de la neuroeducación en docentes de la Institución Educativa Primaria N.º 70005 Corazón de Jesús – Puno, 2023, se propuso analizar el nivel de conocimiento y aplicación de principios neuroeducativos en el quehacer pedagógico de los docentes del nivel primario. Aunque el estudio tuvo como eje la neuroeducación, sus resultados también permitieron identificar relaciones importantes con la dimensión emocional del docente. El enfoque fue cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional, y se aplicó a una muestra de 28 docentes de educación primaria en una institución urbana de la ciudad de Puno.

Los hallazgos mostraron que si bien la mayoría de docentes manifestaba interés por el funcionamiento del cerebro y su aplicación educativa, existía una brecha significativa entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica. Además, se identificó que aquellos docentes con mayor alfabetización neuroeducativa presentaban también mejores indicadores de estabilidad emocional y manejo de conflictos en el aula, lo que sugiere una relación implícita entre ambas dimensiones. El estudio concluyó que formar en neuroeducación no solo transforma la práctica didáctica, sino también la manera en que los docentes gestionan sus emociones y responden al entorno escolar.

Este antecedente es especialmente valioso para nuestra investigación, ya que aporta una mirada cercana al contexto puneño, en donde las condiciones sociales, culturales y emocionales del docente requieren ser atendidas con mayor profundidad. Explorar cómo el conocimiento neuroeducativo se relaciona



directamente con la regulación emocional del maestro en zonas como San Román permitirá consolidar propuestas que respondan no solo al desarrollo profesional, sino al bienestar humano del docente.

En la Universidad Nacional del Altiplano, Mamani Coaquira (2021) desarrolló una investigación doctoral titulada La neuroeducación y el desempeño docente en la Escuela Profesional de Educación Primaria de la UNAP, 2020. Aunque el enfoque central del estudio fue la relación entre neuroeducación y desempeño profesional, los hallazgos revelaron también una dimensión profundamente emocional. Querían determinar cómo el conocimiento neuroeducativo podía moldear los métodos de enseñanza que utilizan los futuros formadores de docentes. Este proyecto cuantitativo y correlacional se basó en 38 profesores universitarios y cuestionarios sencillos, con todo verificado estadísticamente para asegurar la validez de los resultados. Al parecer, existía una relación significativa entre la formación neuroeducativa recibida y su capacidad para afrontar momentos emocionales difíciles en el aula. Aquellos docentes que habían incorporado principios del funcionamiento cerebral en sus metodologías demostraron mayor empatía, flexibilidad, paciencia y manejo emocional frente a sus estudiantes. Se concluyó que el conocimiento neuroeducativo no solo transforma el acto de enseñar, sino también la forma en que el maestro se relaciona consigo mismo, con sus emociones y con los demás.

Este antecedente aporta a nuestra investigación una mirada regional que refuerza la idea de que los docentes que comprenden los procesos cognitivos y emocionales del aprendizaje están mejor preparados para regular sus propias emociones en el aula. Esta perspectiva es esencial para comprender y acompañar a los maestros de la UGEL San Román, quienes enfrentan día a día desafíos educativos y emocionales que no siempre son visibles, pero que profundamente marcan su vocación.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Enfoques teóricos de la variable uno

2.2.1.1. Neuroeducación

En la actualidad, la neuroeducación se ha consolidado como un campo interdisciplinario que articula los avances de las neurociencias con la psicología cognitiva y la pedagogía, con el propósito de comprender cómo aprende el cerebro y cómo ese conocimiento puede mejorar la práctica educativa. Desde esta perspectiva, enseñar ya no se trata solo de transmitir datos; se trata de comprender qué sucede realmente en la mente cuando alguien presta atención, retiene algo en la memoria, se deja llevar emocionalmente o explora alguna reflexión. Fox, Villalobos y O'Connor (2024) dejan meridianamente claro que la neuroeducación permite a los docentes elegir sus estrategias de enseñanza a propósito, centrándose en cómo el cerebro absorbe mejor la información: entornos emocionales seguros, enfoque preciso y contenido que realmente significa algo. Usar este método no solo mejora la capacidad de los estudiantes para comprender las cosas, sino que también proporciona a los docentes una mayor resiliencia emocional y fortaleza profesional, ya que les ayuda a comprender realmente cuál es su verdadera función en el aula.

Incorporar la neuroeducación a la formación docente no se trata solo de comprender la estructura cerebral o las teorías cognitivas, sino de comprender que cada decisión docente se ve influenciada por cómo los estudiantes y los docentes sienten y piensan en el momento. Según Allen et al. (2022), los docentes con formación en neuroeducación comprenden mejor cómo el estrés, la ansiedad o el miedo pueden obstaculizar el aprendizaje, lo que les permite cambiar de rumbo con empatía y realizar mejor su trabajo. Además, este tipo de perspectiva cambia la percepción que los docentes tienen de sí mismos; dejan de buscar la perfección y, en cambio, aprenden a gestionar las emociones, reconocen lo que sienten y ven



que su propio bienestar influye en el ambiente del aula. Se podría decir que la neuroeducación funciona como un vínculo entre la investigación científica y lo que realmente sucede, emocionalmente, en clase, brindando a los docentes una base ética y solidaria para enseñar, una base basada en la comprensión, la calma y la conexión genuina con sus estudiantes.

En escuelas donde los docentes lidian con una gran cantidad de trabajo, lidian con las presiones administrativas y se adaptan constantemente a los orígenes mixtos de sus estudiantes, la neuroeducación ofrece algo mucho mejor que la simple teoría académica: proporciona a los docentes herramientas que realmente les ayudan a mantener viva su pasión y a mantener la mente estable. Janssen et al. (2024) señalan que los programas de neuroeducación orientados a las emociones no solo optimizan los métodos de enseñanza, sino que también reducen la ansiedad y aumentan la confianza del docente en sí mismo. Es bastante evidente que, dado que las emociones tienen un gran impacto en el aprendizaje y el cerebro necesita sentirse seguro para absorber información nueva, los docentes pueden usar esa información para crear entornos emocionales más sólidos y saludables tanto para los estudiantes como para ellos mismos. En este sentido, la neuroeducación no debería considerarse una moda pasajera en la docencia; es una verdadera necesidad de formación para quienes experimentan altibajos emocionales a diario mientras enseñan. Supongo que esto cobra mayor importancia en lugares como San Román, donde los docentes no solo imparten clases, sino que también se preocupan emocionalmente por toda su comunidad escolar.

Hoy en día, las aulas están saturadas de trabajo, toneladas de papeleo y estudiantes de todo tipo de orígenes, pero la neuroeducación hace más que simplemente brindarles teoría a los docentes: les proporciona herramientas sólidas que los ayudan seriamente a perseverar en la enseñanza y a mantener sus

emociones arraigadas. Janssen et al. (2024) señalan que los docentes que reciben capacitación neuroemocional no solo mejoran su forma de enseñar, sino que también fortalecen su propia seguridad y bienestar emocional. Además, el Ministerio de Educación del Perú (2023), al implementar su Programa Nacional de Formación Docente en Servicio, afirmó que conocer lo que realmente sucede en el cerebro permite a los docentes ajustar el ritmo, los estilos de enseñanza y la forma en que los niños aprenden, lo que ayuda a crear entornos que respetan la diversidad e impulsan una mejor autogestión emocional.

Además, el MINEDU (2023) señala que un docente con conocimientos de neuroeducación “no solo mejora su intervención pedagógica, sino también su capacidad para comprender sus emociones y las de sus estudiantes” (p. 18), lo que fortalece el vínculo afectivo en el aula y genera un clima escolar más positivo. En ese sentido, la neuroeducación no debe entenderse como un saber especializado solo para expertos, sino como un conocimiento que todo docente debería desarrollar para enseñar con mayor conciencia, humanidad y comprensión del otro. Esta mirada cobra aún más sentido en contextos como el de la UGEL San Román, donde los maestros cumplen múltiples roles, y requieren herramientas que les permitan enseñar mientras cuidan también de su mundo interior.

2.2.1.2. Conocimiento de la neuroeducación

Conocer la neuroeducación no significa memorizar estructuras cerebrales o términos científicos complejos. Para el docente, implica algo mucho más profundo: comprender cómo funciona el cerebro humano cuando aprende, siente, se concentra o se frustra. En palabras simples, es aprender a enseñar desde la biología de la emoción y la cognición. El Ministerio de Educación del Perú (2023) destaca que un maestro que comprende los procesos neurocognitivos puede “diseñar experiencias que estimulen la atención, activen la memoria y generen emoción positiva” en sus estudiantes (p. 16). Este tipo de conocimiento no solo

transforma la planificación pedagógica, sino también la mirada que el docente tiene sobre sí mismo y sobre el niño o niña que tiene frente a él.

Fox, Villalobos y O'Connor (2024) coinciden al señalar que la formación en neuroeducación permite al maestro actuar con mayor confianza y claridad, pues entiende qué está ocurriendo en el cerebro del estudiante cuando algo no sale bien, y puede responder con empatía, en lugar de con frustración. En contextos como el de la UGEL San Román, donde el maestro muchas veces enseña en condiciones retadoras y sin mucho acompañamiento, conocer la neuroeducación puede convertirse en una herramienta no solo profesional, sino profundamente humana: un puente entre la ciencia y la ternura pedagógica.

El conocimiento en neuroeducación no solo aporta al diseño de clases eficaces, sino que también le da al docente una nueva forma de mirar las dificultades en el aula. Cuando un estudiante no presta atención, cuando se frustra o repite errores, el maestro formado en neuroeducación ya no lo interpreta únicamente como desinterés o mala conducta, sino como una posible expresión de inmadurez cerebral, necesidad afectiva o sobrecarga emocional. En ese sentido, este conocimiento permite desarrollar una pedagogía más comprensiva, menos punitiva y más conectada con las necesidades reales del estudiante. Como afirma el Ministerio de Educación del Perú (2023), la comprensión de cómo aprende el cerebro favorece un clima escolar más humano, porque "el maestro deja de actuar desde la intuición o la repetición de modelos antiguos, y empieza a enseñar con base en evidencia científica y empatía" (p. 17).

En la zona centro de la UGEL San Román, donde muchos docentes enseñan en condiciones complejas, contar con este tipo de conocimiento se vuelve una herramienta de empoderamiento profesional. Es una forma de decirle al maestro: "Tú puedes comprender mejor lo que ocurre en el aula y actuar con mayor serenidad". Por eso, esta dimensión no solo debe evaluarse como un nivel de

información técnica, sino como una clave para fortalecer la seguridad emocional y profesional del docente frente a los desafíos del día a día.

2.2.1.3. Aplicación de las estrategias neuroeducativas

Conocer la neuroeducación es el primer paso, pero llevarla al aula, convertirla en acción pedagógica cotidiana, es lo que realmente marca la diferencia. La aplicación de estrategias neuroeducativas implica que el docente traduzca lo aprendido sobre el cerebro en formas concretas de enseñar: ajustar el ritmo de la clase, incorporar pausas activas, generar ambientes emocionalmente seguros, usar el juego, o iniciar el día con actividades que estimulen la atención. Como señala el Ministerio de Educación del Perú (2023), "la neuroeducación no debe quedarse en la teoría, sino mostrarse en la práctica docente, especialmente en el uso de recursos que activen la motivación y el interés genuino del estudiante" (p. 21).

En estudios recientes, Allen et al. (2022) evidencian que los docentes que aplican estrategias basadas en el funcionamiento cerebral, como la activación multisensorial o la regulación emocional en el inicio de clases, logran mejoras notables en la atención, la autorregulación y el rendimiento de sus estudiantes. En contextos como el de la UGEL San Román, donde muchos docentes trabajan en aulas con estudiantes de diversa procedencia sociocultural y con múltiples desafíos emocionales, aplicar estrategias neuroeducativas no solo mejora el aprendizaje, sino que también ayuda al maestro a sentirse acompañado por la ciencia en su labor diaria. Esta dimensión, por tanto, no evalúa solo el conocimiento teórico, sino la capacidad del docente de transformar lo aprendido en acciones pequeñas, pero profundamente significativas.

Aplicar estrategias neuroeducativas en el aula no requiere tecnología costosa ni materiales sofisticados; exige, sobre todo, un cambio en la forma de mirar al estudiante y en la intención pedagógica. Significa, por ejemplo, iniciar la clase con una historia que despierte la curiosidad, proponer retos que generen

sorprea, crear rutinas de pausa consciente cuando la atención decae o cerrar la jornada con una reflexión emocional. Como bien indica Mora (2021), “el cerebro humano no aprende bajo presión ni miedo, sino cuando se siente seguro y motivado” (p. 35). Por ello, el docente que aplica estos principios está haciendo mucho más que enseñar: está cuidando. Cuidando los tiempos del cerebro, respetando sus límites, y ofreciendo oportunidades para aprender con placer, no con sufrimiento. En regiones como San Román, donde muchos niños aprenden en medio de adversidades, estas pequeñas acciones pueden marcar enormes diferencias. Enseñar desde la neuroeducación es, en el fondo, enseñar con ternura científica, reconociendo que cada cerebro es único y cada emoción, una puerta al aprendizaje.

2.2.1.4. Aplicación de las estrategias neuroeducativas

Uno de los grandes aportes de la neuroeducación es ayudarnos a comprender que no todos los cerebros aprenden igual. Cada estudiante tiene un ritmo, una manera de procesar la información, de concentrarse, de regular sus emociones y de expresar lo que sabe. Esta diversidad no es un problema a corregir, sino una riqueza que debe ser comprendida. Como afirma el Ministerio de Educación del Perú (2023), la neuroeducación brinda al docente “herramientas para atender la diversidad desde el conocimiento del desarrollo cerebral y la plasticidad neuronal” (p. 18), lo que permite planificar de forma más empática, realista y flexible.

Francisco Mora (2021) complementa esta idea al señalar que “enseñar es un acto que parte de la singularidad del otro, no de la generalización” (p. 49). Cuando un maestro reconoce que detrás del silencio de un niño puede haber ansiedad, o que la distracción constante de otro es parte de su etapa de maduración cerebral, entonces deja de etiquetar y comienza a comprender. En contextos como los de la UGEL San Román, donde conviven estudiantes con múltiples realidades culturales, emocionales y sociales, esta mirada se vuelve imprescindible. Adaptarse

a la diversidad neurobiológica no es hacer más, sino enseñar mejor: es mirar al niño como un universo único, que merece ser escuchado y acompañado desde sus propias posibilidades.

2.2.1.5. Impacto en el bienestar y la motivación estudiantil

Cuando el maestro enseña desde la neuroeducación, no solo transmite contenidos: cultiva emociones, cuida el estado interno del estudiante y siembra motivación en el corazón del aprendizaje. El cerebro, como explica Mora (2021), aprende mejor cuando está emocionalmente equilibrado y afectivamente estimulado; es decir, cuando se siente seguro, valorado y parte de algo significativo (p. 63). En esa línea, el Ministerio de Educación del Perú (2023) subraya que los docentes que aplican enfoques neuroeducativos generan climas de aula más positivos, disminuyen el estrés académico y aumentan la disposición del estudiante para participar, reflexionar y perseverar ante los errores (p. 22).

En la práctica, esto se traduce en algo tan sencillo como mirar con afecto, ofrecer palabras de aliento o dar espacio al error sin castigo. La motivación no nace de imponer, sino de conectar: de mostrar al estudiante que lo que aprende tiene sentido y que su proceso es respetado. En contextos como los de la UGEL San Román, donde muchos niños enfrentan desafíos económicos, familiares o emocionales, un maestro formado en neuroeducación puede convertirse en un verdadero factor protector. Esta dimensión resalta, entonces, que enseñar con base neuroeducativa no es solo una opción pedagógica, sino un acto de humanidad que puede cambiar la trayectoria emocional y académica de un estudiante.

2.2.1.6. Interés en la formación en neuroeducación.

El interés por formarse en neuroeducación no surge por moda ni por exigencia institucional, sino desde una necesidad interior del docente: comprender mejor a sus estudiantes y a sí mismo. Muchos maestros, sobre todo en zonas como

la UGEL San Román, buscan en la neuroeducación respuestas a preguntas que hace tiempo los habitan: ¿Por qué mis estudiantes pierden la atención tan rápido? ¿Cómo puedo ayudar a quien se frustra con facilidad? ¿Qué hago cuando no sé cómo manejar mis propias emociones en el aula? Como señala el Ministerio de Educación del Perú (2023), cada vez más docentes en el país manifiestan una “motivación intrínseca por conocer cómo funciona el cerebro para mejorar sus prácticas y responder de forma más integral a las necesidades del aula” (p. 25).

Francisco Mora (2021) enfatiza que todo cambio educativo auténtico comienza por el maestro que quiere aprender, que se cuestiona, que abraza nuevos conocimientos sin dejar de ser fiel a su experiencia. En este sentido, el interés en formarse en neuroeducación refleja una actitud de humildad profesional y de amor por la enseñanza. No se trata solo de acumular saberes, sino de construir una práctica pedagógica más consciente, emocionalmente responsable y científicamente informada. Esta dimensión cobra especial sentido en contextos vulnerables, donde el docente muchas veces enseña solo, sin red de apoyo, y ve en la formación continua un camino no solo para enseñar mejor, sino para sostener su propia vocación con esperanza.

2.2.2. Enfoques teóricos de la variable dos

2.2.2.1. Regulación emocional

El fundamento de la regulación emocional radica en que el docente no solo enseña, sino que también vive y modela sus propias emociones en el aula. Según la Guía de Tutoría para docentes de primaria del MINEDU (2020), un maestro emocionalmente regulado se convierte en un referente para sus estudiantes al “trabajar de manera personal la gestión de sus emociones, con el fin de ser un modelo y guía para sus estudiantes en su propia regulación”. Los docentes necesitan identificar cómo se sienten antes de actuar, para poder ayudar a los estudiantes desde una perspectiva de calma y comprensión.



Ser capaces de percibir lo que sucede emocionalmente, identificar esos sentimientos y tomar distancia ayuda a los docentes a mantener la calma cuando las cosas se complican, como cuando los niños se portan mal, se retraen o surge un conflicto de repente. Brindar apoyo emocional consciente crea un ambiente cálido, seguro y propicio para el aprendizaje y el crecimiento; es donde tanto docentes como estudiantes se sienten reconocidos, respetados y verdaderamente comprendidos. En lugares como el distrito de Juliaca que pertenece a la UGEL San Román, este aspecto de la enseñanza es fundamental para generar confianza y resiliencia genuinas dentro de la escuela.

Desarrollar la conciencia emocional en los docentes no se trata de aspirar a sentimientos perfectos, sino de permitirles verse como personas en el desempeño de su trabajo. El Ministerio de Educación del Perú (2023) deja claro que la formación docente debe ayudar a los educadores a reflexionar sobre cómo sus propias emociones influyen en las decisiones, las interacciones con los estudiantes y, a menudo, en la gestión de conflictos. Supongo que este tipo de reflexión no es solo teoría; es algo que las escuelas realmente necesitan, especialmente porque la enseñanza exige constantemente un compromiso emocional.

Los docentes que aprovechan la conciencia emocional desarrollan una mayor empatía, controlan su ansiedad y fomentan un mejor ambiente en el aula (Corthorn et al., 2024). Los resultados en lugares como la UGEL de San Román demuestran cómo los docentes se ven afectados regularmente por fuertes cargas emocionales, ya sea debido a la pobreza, la desmotivación de los estudiantes o la sobrecarga de trabajo, por lo que impulsar la autorregulación se destaca como algo vital tanto para su bienestar como para su vida profesional. Y otra cosa: este aspecto no es sólo una casilla a marcar en las evaluaciones: abre la puerta a un estilo educativo basado en la constancia, el cuidado y el sentido emocional.

2.2.2.2. Las emociones y la atención plena en la práctica docente

La enseñanza es una actividad verdaderamente emocional. La alegría, la frustración, el agotamiento, la amabilidad y la tensión surgen constantemente en las aulas para los docentes. Estas emociones están estrechamente relacionadas con el aprendizaje, no están separadas en absoluto. Cuando los docentes sienten estas emociones y realmente perciben lo que sucede en su interior, desarrollan la atención plena, lo que les permite hacer una pausa, analizar su estado de ánimo sin juzgar y avanzar con más calma. El Ministerio de Educación del Perú (2020) afirma que los docentes que utilizan la atención plena "reconocen sus emociones, aceptan sus pensamientos y responden conscientemente a los estímulos del entorno escolar" (p. 24).

Francisco Mora (2021) afirma que el cerebro puede captar mejor las cosas nuevas cuando está relajado y se siente emocionalmente seguro. Por lo tanto, los docentes que controlan sus emociones mediante la atención plena terminan transmitiendo esa sensación de calma a sus estudiantes. En lugares difíciles como la Universidad San Román de El Salvador, incluso detenerse a respirar antes de reaccionar o escuchar los propios pensamientos puede ser una medida pedagógica muy importante. Aquí no se trata sólo de dominar los sentimientos: se trata de abordar la enseñanza con más atención, presencia real y un toque más humano.

La atención plena (mindfulness) ha captado la atención de numerosos estudios que señalan cómo puede mejorar el bienestar emocional del profesorado. Janssen et al. (2024), trabajando con profesorado europeo, concluyeron que la atención plena no solo ayuda a agudizar la conciencia emocional, sino que también facilita el manejo del estrés e incita al profesorado a abordar situaciones difíciles en el aula con calma. Allen et al. (2022) también afirmaron que existe una relación notable entre el uso de técnicas de atención plena y la mejora de la capacidad del profesorado para controlar sus emociones en situaciones escolares difíciles ($r =$

0,52, $p < 0,01$). Algo similar a lo que promueve el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023), ¿verdad? Resalta la necesidad de herramientas emocionales y formación en autocontrol para el profesorado, especialmente en lugares con muchos desafíos sociales, como San Román.

Por lo tanto, la atención plena no es un truco aislado; es una mentalidad docente que transforma la forma en que el profesorado conecta consigo mismo, con sus alumnos y con lo que sucede a su alrededor. Cuando la atención plena se mantiene en la escuela, permite a los docentes mejorar su propio bienestar y mostrar una calma, una apertura y un apoyo auténticos, visibles para los estudiantes. Esta capa, creo, resalta que enseñar con presencia y consciencia es algo profundamente humano.

2.2.2.3. Gestión emocional y manejo del estrés

Enseñar va mucho más allá de compartir lo que sabes. Terminas mirando fijamente a los niños, respondiendo a preguntas inconexas, soportando el cansancio acumulado y, a veces, sonriendo cuando tus propias preocupaciones se abren paso. Por lo tanto, gestionar el estrés y mantener la calma emocional se convierten en habilidades clave para mantenerse sano y a largo plazo en este trabajo. Según el Ministerio de Educación del Perú (2023), la mayor desventaja para los docentes proviene de un estrés mal gestionado, ya que mina su bienestar emocional y físico, mina su creatividad, reduce el ambiente en el aula y perjudica su capacidad para afrontar imprevistos.

Francisco Mora (2021) deja muy claro que un cerebro estresado no puede enseñar ni aprender con claridad. Por lo tanto, los docentes, en la mayoría de los casos, necesitan estrategias y técnicas que les ayuden a liberarse del estrés, detectar el agotamiento y afrontar conscientemente los desafíos que les plantea el entorno escolar. Allen et al. (2022) demostraron que los docentes que se unen a grupos de mindfulness reducen considerablemente su estrés ($p < .01$) y mejoran su



manejo de las emociones, logrando un equilibrio mucho mejor entre el trabajo y la vida personal. En lugares como la UGEL de San Román, donde la situación de los docentes y la comunidad aumentan la presión, gestionar el estrés no es un extra: es una forma importante de autocuidado y una forma inteligente de mantener viva la pasión por la docencia.

Lidiar con el estrés en la docencia no consiste en fingir que no existe ni en eliminarlo; se trata de percibirlo, comprenderlo y convertirlo en una oportunidad para el crecimiento personal y laboral. Schussler et al. (2016), a través del programa CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education), evidenciaron que los docentes que desarrollan prácticas de conciencia emocional son más capaces de identificar situaciones estresantes sin dejar que estas afecten su juicio pedagógico. En su estudio, los participantes mejoraron en indicadores de bienestar y conciencia emocional, destacando que un maestro que se cuida puede cuidar mejor a sus estudiantes. De forma similar, el MINEDU (2023) recomienda fortalecer competencias socioemocionales en los docentes como parte de una estrategia nacional de bienestar integral.

En este sentido, cuidar la salud emocional del maestro no es solo una acción individual, sino una necesidad institucional y pedagógica. En zonas como San Román, donde el docente muchas veces carga con más roles de los que le corresponden —educador, consejero, líder comunitario—, resulta fundamental que aprenda a poner límites saludables, a pedir apoyo y a tomarse pausas conscientes sin sentirse culpable. Enseñar desde el equilibrio emocional no solo alivia el cuerpo y la mente del maestro, sino que enseña a los estudiantes que cuidarse también es parte del aprendizaje.

2.2.2.4. Empatía y conexión con los estudiantes

La empatía no se enseña con fórmulas, se cultiva desde la presencia y el vínculo. En el contexto educativo, ser empático no significa simplemente “ponerse

en el lugar del otro", sino reconocer la emoción del estudiante, validarla sin juicio y responder con sensibilidad. Un docente empático no ignora el llanto silencioso, la mirada cansada o el silencio prolongado. Lo escucha, lo observa y lo acompaña. Según el Ministerio de Educación del Perú (2023), "la capacidad de conexión emocional del docente es clave para generar ambientes de confianza y afecto, que favorecen el aprendizaje y el desarrollo socioemocional" (p. 26). Esta conexión profunda es la base para construir relaciones auténticas, donde el alumno se siente visto, valorado y respetado.

Ramos y López (2023) establecieron la conexión entre la empatía docente y la salud emocional de los docentes, así como los resultados de sus estudiantes en el aula. Su investigación demostró que los educadores con puntuaciones más altas de empatía suelen experimentar menos agotamiento y mayor satisfacción laboral. Supongo que, en situaciones como la que ocurre en la UGEL San Román, donde muchos niños se enfrentan a retos sociales difíciles, la empatía docente podría convertirse en el primer refugio emocional real para un niño: no solo reciben lecciones; reciben cariño, alguien que los escucha y una calidez sincera.

La empatía no es un don secreto que se otorga a un puñado de personas; es una habilidad que cualquiera puede desarrollar si realmente se esfuerza. Ulloa, Evans y Jones (2016) demostraron en su investigación con docentes de preescolar que el entrenamiento en conciencia emocional, centrado en la percepción y el manejo de los sentimientos de los niños, generó importantes mejoras en la empatía docente y en su capacidad para gestionar las emociones en el aula. Parece que la empatía no es inamovible, y mejorarla beneficia al docente, además de fortalecer los vínculos entre docente y alumno y hacer que el aula se sienta más acogedora.

Y para la UGEL de San Román, donde los docentes se enfrentan a todo tipo de desafíos complejos y únicos, esto es importante. Si se les da espacio para desarrollar su empatía, pueden enseñar lecciones, pero también convertirse en

apoyo emocional para sus estudiantes. Supongo que este tema de la regulación emocional destaca como un punto de encuentro profundo donde la mente, el corazón y el propósito real se cruzan en el trabajo de la enseñanza significativa.

2.2.2.5. Implementación de estrategias de regulación emocional

Gestionar las emociones no es algo que ocurre por sí solo; es una capacidad que se fortalece cuanto más intencionalmente se trabaja en ella. Para los docentes, esto significa poder identificar con exactitud lo que sienten y usar herramientas para controlar esas emociones, especialmente en momentos de estrés. Janssen et al. (2024) explican con precisión cómo aprender mindfulness, practicar la respiración constante, anotar los sentimientos y reflexionar con orientación ayudan significativamente a los docentes a actuar con mayor serenidad y claridad cuando la clase se pone tensa. Supongo que, en su encuesta a docentes europeos, quienes usaron estos métodos experimentaron una mejora considerable en sus habilidades, al tiempo que reducían la frecuencia con la que reaccionaban impulsivamente.

En Perú, Espinoza (2021) implementó un plan práctico con docentes de primera infancia, aprovechando las tácticas de mindfulness y demostrando que integrar momentos de pausa activa, respiración constante y gratitud realmente tranquilizaba a los docentes y mejoraba el ambiente escolar. Por otro lado, Schussler et al. (2016) señalaron con bastante certeza que contar con estrategias estructuradas de autorregulación puede ayudar a reducir el estrés, además de fortalecer la confianza de los docentes en sí mismos y mantener su dedicación.

Además, el Ministerio de Educación del Perú (2023) insistió en la idea de que los docentes, ya sean principiantes o ya en activo, deben incorporar estas estrategias durante su jornada laboral. Además, el Ministerio señaló que «el autocuidado y la regulación emocional forman parte del ejercicio ético de la profesión docente» (p.22). En territorios como la UGEL San Román, donde el acompañamiento emocional muchas veces es limitado, implementar estrategias

simples pero poderosas como detenerse, respirar, nombrar la emoción y actuar desde la conciencia se convierte en una forma de sostenerse emocionalmente y de enseñar con dignidad.

Aplicar estrategias de regulación emocional no requiere tiempos extras ni sesiones formales: muchas veces, se trata de pequeños gestos conscientes que el docente incorpora a lo largo de su jornada. Por ejemplo, tomar tres respiraciones profundas antes de responder a un conflicto, escribir en un diario reflexivo al final del día, reconocer cuándo una emoción está escalando, o simplemente pedir ayuda cuando se necesita. Allen et al. (2022) mostraron que incluso intervenciones breves centradas en técnicas de respiración y visualización positiva produjeron mejoras sostenidas en el control emocional docente. Del mismo modo, Ramos y López (2023) encontraron que los maestros que aplicaban estrategias de regulación emocional mostraban mayor resiliencia ante el agotamiento y una actitud más empática frente a las conductas desafiantes de sus estudiantes.

Desde la mirada latinoamericana, Espino y Yerrén (2021) enfatizan que estas prácticas no son ajenas a nuestro contexto, sino que pueden adaptarse culturalmente a la realidad escolar peruana, donde el maestro es muchas veces quien sostiene emocionalmente a toda la comunidad educativa. Por lo tanto, impulsar estos enfoques va mucho más allá de simplemente ajustar detalles técnicos; es, en realidad, una acción sincera para los educadores que se esfuerzan de verdad al gestionar entornos difíciles. Al mismo tiempo, también se trata de mostrar un respeto genuino por quienes están profundamente comprometidos con la enseñanza, incluso en situaciones difíciles.

2.2.2.6. Reflexión sobre la práctica educativa

Además, el Ministerio de Educación del Perú (2023) ha propuesto que los docentes en formación y en servicio aprendan a aplicar estas estrategias en su jornada laboral, señalando que “el autocuidado y la regulación emocional son parte

del ejercicio ético de la profesión docente" (p. 22). En lugares como la UGEL de San Román, donde recibir apoyo emocional es bastante escaso, implementar tácticas sencillas pero vitales en el juego como hacer una pausa, respirar hondo, identificar lo que sientes y luego elegir tus acciones con atención se convierte en la manera de mantener el ánimo en alto y enseñar con verdadero respeto.

Reflexionar sobre las cosas no se trata solo de marcar lo que hiciste bien o lo que fallaste; se trata de hacer una pausa y preguntarte honestamente: ¿Cómo me sentí al enseñar hoy? ¿Cómo reaccioné, en cuanto a mis sentimientos, ante los niños en clase? ¿Cómo influyeron mis propias emociones en su aprendizaje? Esta dimensión de la regulación emocional invita al docente a mirarse a sí mismo con amabilidad, a reconocer sus aciertos y limitaciones, y a aprender de cada vivencia escolar con profundidad emocional y ética. Según el Ministerio de Educación del Perú (2023), la práctica reflexiva debe formar parte de la formación continua del docente, especialmente cuando se trata de emociones y relaciones en el aula: "el docente que reflexiona sobre sus respuestas emocionales logra mayor equilibrio y empatía en su intervención pedagógica" (p. 28).

Zinsser, Christensen y Torres (2016) sostienen que la coherencia entre las creencias, percepciones y prácticas socioemocionales del docente se fortalece cuando hay espacios sistemáticos de reflexión. En su estudio, identificaron que los docentes que reflexionaban sobre sus emociones mejoraban su capacidad de autorregulación y desarrollaban mayor conciencia del impacto emocional de sus decisiones en el aula. Vickery y Dorjee (2016) concluyeron que cuando los educadores adolescentes recibieron capacitación en metacognición emocional, su conciencia emocional se disparó, mientras que su reactividad al estrés disminuyó. En lugares como la UGEL de San Román, los docentes suelen terminar trabajando solos, sin mucho apoyo emocional, por lo que permitirles reflexionar sobre sus experiencias emocionales en el aula les brinda un espacio útil para cuidar de sí mismos, crecer y reconectar con la razón de su enseñanza.

El objetivo no es señalar errores, sino crear nuevas maneras para que los docentes cambien, desarrollando su conciencia emocional, mostrando verdadera modestia profesional y un deseo genuino de educar desde una sólida base personal.

Reflexionar sobre la práctica docente no es un acto automático ni mecánico. Es un proceso que se cultiva desde la honestidad y la vulnerabilidad, desde la capacidad de detenerse un momento y reconocer que enseñar no es solo instruir, sino también sentir, equivocarse y aprender junto a los estudiantes. Como señala Schussler et al. (2016), la reflexión emocional permite al docente reconocer patrones de reacción, modificar prácticas perjudiciales y fortalecer aquellas que promueven vínculos auténticos. En su análisis cualitativo, identificaron que los docentes que incorporaban rutinas de reflexión emocional eran más capaces de establecer límites saludables, reconocer sus logros cotidianos y reconectar con el sentido profundo de su labor.

Además, el MINEDU (2023) plantea que la autorreflexión debe convertirse en una práctica cotidiana, promovida desde los espacios formativos y directivos, ya que “el aprendizaje emocional docente también requiere ser acompañado y validado” (p. 29). Esta dimensión cobra aún más relevancia en regiones como la UGEL San Román, donde muchos maestros enseñan en condiciones exigentes, enfrentando tensiones internas que rara vez son visibilizadas. Ofrecerles herramientas para pensar sobre sí mismos, con respeto y sin culpa, es también una forma de cuidarlos y reconocer la humanidad que hay detrás del rol docente.

2.3. Marco conceptual

Neuroeducación La neuroeducación no es solo otra área científica; realmente define la brecha entre cómo nuestro cerebro absorbe la información y lo que sucede en las aulas. Deja meridianamente claro que la enseñanza no se trata solo de transmitir datos, sino de conectar con los estudiantes a nivel emocional, sintonizando

con cómo sienten, recuerdan y piensan. Creo que Mora (2021) acertó de pleno: «Solo puedes aprender lo que amas», lo que apunta a que el aprendizaje surge directamente de la emoción.

Regulación emocional Identificar los propios sentimientos, comprenderlos y controlarlos es fundamental para los docentes, pero no se pueden reprimir ni dejar que se apoderen de ellos. Cuando las cosas se ponen difíciles en la escuela, mantener la calma ayuda a apoyar a los demás con verdadera comprensión y también a cuidarse a sí mismo. Según el Ministerio de Educación (MINEDU) (2023), un docente que gestiona bien las emociones tiende a generar un mejor ambiente en el aula y mejora significativamente el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Atención plena (mindfulness) es estar presente, aquí y ahora, sin juicio. Para un docente, significa poder enseñar conectado consigo mismo y con sus estudiantes, reconociendo lo que siente sin ser esclavo de ello. Como muestran Janssen et al. (2024), los maestros que practican mindfulness mejoran su regulación emocional y disminuyen su estrés laboral, logrando un equilibrio más saludable en su vocación.

Empatía docente Sentir empatía no se trata solo de comprender lo que piensan los demás; es compartir sus sentimientos, verlos con una perspectiva nueva, sin críticas, y reaccionar con honestidad. Los docentes que comprenden la empatía se involucran en la tristeza de los estudiantes, se emocionan con su felicidad y reconocen incluso las victorias más discretas. Zinsser et al. (2016) afirman que incorporar la empatía a la enseñanza fortalece las relaciones, potencia el aprendizaje de los estudiantes y crea un ambiente emocionalmente seguro en las aulas.

Diversidad neurobiológica El cerebro de cada persona procesa las cosas a su manera. Algunos niños solo necesitan un poco más de tiempo, otros necesitan moverse, y algunos anhelan paz y tranquilidad. No existe un estudiante promedio, la neurobiología prácticamente lo proclama. El MINEDU (2023) básicamente dice que observar toda esa variedad nos ayuda a crear experiencias escolares más justas, más amables y que realmente se adapten al ritmo de cada niño.

Gestión emocional es gestionar emociones no es ocultarlas, sino aprender a escucharlas con madurez. Para el docente, es poder sostener el enojo sin herir, reconocer el cansancio sin rendirse y disfrutar la alegría sin culpa. Schussler et al. (2016) señalan que la gestión emocional es una habilidad clave para mantener la salud mental y construir relaciones sanas dentro del aula.

Bienestar docente no es un privilegio, es una necesidad. Se refiere al equilibrio emocional, físico y mental que permite enseñar con motivación, alegría y sentido. Allen et al. (2022) sostienen que un docente que se siente bien consigo mismo enseña mejor, conecta más y cuida con mayor empatía a sus estudiantes.

Clima emocional en el aula Es básicamente un ecosistema lleno de emociones. Al enseñar, el ambiente en el aula es como un entorno: si hay respeto, calma y la gente escucha atentamente, el aprendizaje suele despegar. El MINEDU (2023) afirmó que esta atmósfera depende en gran medida de cómo se sienta el docente emocionalmente y de su capacidad para gestionar esos sentimientos frente a la clase.

Autocuidado docente, Cuidarse no significa ser egoísta; de hecho, demuestra que se toma el trabajo en serio. Cuando los docentes se centran en el autocuidado, significa que se permiten descansos, expresan sus sentimientos, buscan apoyo cuando lo necesitan y se dan cuenta de cuándo necesitan bajar el ritmo. Ramos y López (2023) señalan que cuidar las emociones es fundamental para mantener a raya el agotamiento y asegurar que la pasión por la docencia perdure.

Práctica reflexiva Tienes que ser sincero contigo mismo; de eso se trata. Luego te detienes y te preguntas: "¿Cómo me fue hoy en clase?". Piensas: "¿Cómo reaccioné cuando se puso tenso?". Luego te preguntas: "¿Qué podría cambiar para mañana?". Este tipo de reflexión convierte tu rutina diaria en una verdadera reflexión docente. Zinsser et al. (2016) señalan que los docentes que reflexionan tienden a controlar sus emociones y a extraer lecciones más enriquecedoras.

CAPITULO III

MÉTODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque de la investigación

El estudio, con un enfoque cuantitativo, pretende recopilar, desglosar y mostrar datos numéricos que ayuden a establecer un vínculo estadísticamente significativo entre la neuroeducación y la regulación emocional en docentes de primaria. De esta manera, los investigadores pueden identificar patrones, medir niveles e identificar conexiones entre ambas variables, lo que contribuye a una interpretación sólida y objetiva. Hernández, Fernández y Baptista (2022) afirmaron que la investigación cuantitativa se basa en la recopilación de datos medibles con herramientas estructuradas, lo que facilita el análisis sistemático y replicable de la relación entre las variables.

3.2. Método aplicado a la investigación

El enfoque utilizado en este estudio es el método hipotético-deductivo, un proceso cuantitativo que se centra en determinar la validez de hipótesis preestablecidas mediante el análisis de los datos recopilados. Comenzamos identificando un problema: la necesidad de comprender cómo se relaciona la neuroeducación con la gestión de las emociones de los docentes. A continuación, elaboramos hipótesis que, según los resultados, serán aprobadas o rechazadas.

Con este método, seleccionamos una muestra de docentes representativa del grupo y utilizamos herramientas estructuradas, contabilizando sus respuestas

numéricas, respetando rigurosos estándares de validez, fiabilidad y objetividad. Según Sampieri et al. (2022), el método hipotético-deductivo permite establecer relaciones entre variables con base en el análisis lógico-matemático, ofreciendo una visión clara y sistemática del fenómeno estudiado.

Además, se complementa con una perspectiva aplicativa y contextual, ya que se busca no solo conocer si existe una correlación, sino también aportar datos relevantes que contribuyan a la toma de decisiones pedagógicas y de gestión educativa en contextos reales como el de la UGEL San Román.

3.3. Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo correlacional, ya que su propósito no es intervenir ni modificar la realidad, sino comprenderla desde adentro, explorando si existe una relación significativa entre el conocimiento y la práctica de la neuroeducación, y la capacidad de regulación emocional en los docentes de educación primaria. Esta elección metodológica parte de una necesidad profundamente humana: la de mirar al maestro no solo como transmisor de saberes, sino como un ser emocionalmente complejo que enseña desde su cerebro, pero también desde su corazón.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2022), las investigaciones correlacionales permiten “determinar el grado de asociación entre dos o más variables en un contexto dado”, sin manipularlas, sino observando su comportamiento natural (p. 148). En esa línea, este estudio busca identificar patrones, tendencias y posibles vínculos entre las variables, con el fin de aportar evidencia útil para el diseño de programas de formación docente que consideren no solo lo cognitivo, sino también lo emocional y lo neurobiológico.

En contextos como el de la UGEL San Román, donde los docentes enfrentan desafíos estructurales, emocionales y pedagógicos, este tipo de investigación puede ofrecer un punto de partida realista y sensible para generar transformaciones

concretas. No se trata solo de saber si hay relación entre dos conceptos, sino de entender cómo esa relación puede ayudar a formar docentes más conscientes, serenos y preparados para enseñar con sentido humano.

3.4. Nivel de investigación

Este estudio se sitúa en el nivel descriptivo–correlacional, ya que no solo se limita a recoger datos, sino que busca comprender, desde una mirada respetuosa y científica, cómo se relacionan dos aspectos profundamente humanos en la vida del docente: su conocimiento neuroeducativo y su capacidad para gestionar sus emociones. Lo descriptivo permite observar y caracterizar el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre la neuroeducación y cómo manejan su mundo emocional en la práctica cotidiana. Lo correlacional, en cambio, busca establecer si existe una relación significativa entre ambas variables, con la intención de generar aprendizajes que contribuyan a mejorar la formación y el bienestar docente.

Como explican Sampieri et al. (2022), el nivel descriptivo–correlacional es apropiado cuando se pretende “precisar los valores de una o más variables en una población específica y determinar su grado de relación sin manipularlas” (p. 180). En esta investigación, el objetivo no es intervenir, sino comprender con profundidad y sensibilidad cómo se entrelazan el saber pedagógico con el sentir emocional del maestro, especialmente en escenarios como el de la UGEL San Román, donde los docentes no solo enseñan, sino también sostienen comunidades enteras.

Este nivel de investigación no solo permite generar información confiable y rigurosa, sino que también abre caminos hacia una escuela más humana: donde entender al docente es también cuidarlo, y donde aprender a enseñar pasa por aprender también a sentirse y autorregularse.

3.5. Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es no experimental, transversal y correlacional, ya que se busca observar la realidad tal como ocurre, sin intervenir ni manipular las

variables. El interés no está en cambiar lo que los docentes hacen o sienten, sino en comprender cómo se relacionan su conocimiento sobre neuroeducación y su capacidad de regular emocionalmente sus experiencias cotidianas en el aula. En este sentido, se opta por un diseño no experimental, porque se trabaja con situaciones reales, naturales y sin alterar las condiciones de trabajo de los participantes.

Además, el diseño es transversal, porque los datos se recolectarán en un solo momento, en un contexto escolar específico, con el propósito de capturar una fotografía emocional y cognitiva del estado actual de los docentes de la zona centro de la UGEL San Román. Esta decisión permite recoger evidencia clara y útil que pueda traducirse, más adelante, en propuestas de acompañamiento o formación continua.

Finalmente, el diseño es correlacional, ya que el estudio busca determinar si existe una relación significativa entre las dos variables, es decir, entre el nivel de conocimiento en neuroeducación y la regulación emocional de los docentes. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2022), este tipo de diseño permite establecer asociaciones entre variables, lo que es especialmente valioso en investigaciones educativas orientadas a comprender procesos humanos complejos.

Este diseño no pretende solo buscar datos: pretende escuchar la realidad docente con respeto, sistematizarla con rigor y devolverle a la comunidad educativa información que pueda generar bienestar, desarrollo y sentido.

3.6. Población y muestra

3.6.1. Población

La población de este estudio está conformada por 256 docentes de educación primaria que laboran en instituciones educativas públicas de la zona centro de la UGEL San Román, del distrito de Juliaca región Puno, durante el año 2025. Se trata de maestros que, enfrentan con compromiso y vocación las múltiples exigencias de la labor docente: planifican, enseñan, evalúan, acompañan emocionalmente y sostienen

no solo a sus estudiantes, sino también a sus propias emociones en escenarios muchas veces desafiantes.

Según datos del Sistema de Consulta de Estadísticas de la Calidad Educativa (ESCALE) del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2024), la zona centro de la UGEL San Román cuenta con 256 docentes de primaria distribuidos en 6 instituciones educativas primarias públicas urbanas de un contexto similar que pertenecen a la zona centro del distrito de Juliaca. Esta población representa una diversidad importante en cuanto a años de experiencia, formación académica, acceso a recursos pedagógicos y trayectorias emocionales frente a la práctica docente.

El estudio considera a esta población por dos razones fundamentales: primero, porque son los actores clave en el desarrollo integral del estudiante; y segundo, porque desde su conocimiento y su bienestar emocional, se puede impulsar una mejora sustantiva en la calidad de los aprendizajes. Esta población ha sido seleccionada no solo por su representatividad en la región, sino porque encarna, con autenticidad.

3.6.2. Muestra

La muestra de esta investigación está conformada por 60 docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas pertenecientes a la zona centro de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román, en el año 2025. Esta selección fue realizada bajo un muestreo no probabilístico, intencional, es decir, se eligió a los participantes de primero y segundo grado de primaria ya que son los que ingresan al II ciclo criterio establecido que aseguran su pertinencia con los objetivos del estudio.

El criterio de inclusión más importante fue que los docentes pertenezcan al primer y segundo grado de primaria y se encuentren laborando durante el presente año escolar. Asimismo, se consideró la disposición voluntaria de participar en la investigación y brindar información de manera honesta y reflexiva. Se priorizó que

pertenezcan a diferentes instituciones para representar la heterogeneidad del entorno educativo urbano que caracteriza a la zona centro de San Román.

La decisión de trabajar con esta muestra no responde únicamente a razones estadísticas, sino también a la voluntad de escuchar con profundidad las voces de los docentes que viven cotidianamente la experiencia de enseñar desde el conocimiento y la emoción, en contextos reales, muchas veces complejos y poco reconocidos. Como señala Hernández et al. (2022), el muestreo intencional permite seleccionar sujetos que “por sus características particulares, aportan información relevante y confiable al problema de investigación” (p. 182).

Tabla 2

Distribución preliminar de la muestra según institución educativa del 1° y 2° grado de primaria de la Zona Centro, UGEL San Román, 2025

Instituciones Educativas Primarias N.º de la zona centro de la UGEL San Román		Nivel educativo	N.º de docentes del 1º y 2º grado
1	I.E.P. N.º 71014 Manuel Núñez Butrón	Primaria (EBR)	10
2	I.E.P. N.º 71014 María Auxiliadora	Primaria (EBR)	10
3	I.E.P. N.º 71015 San Juan Bosco	Primaria (EBR)	10
4	I.E.P. N.º 70545 Túpac Amaru	Primaria (EBR)	10
5	I.E.P. N.º 70565 Mariano Núñez	Primaria (EBR)	10
6	I.E.P. N.º 70541 Virgen de Fátima	Primaria (EBR)	10
Total de docentes del III ciclo			60 docentes

Nota. Elaboración propia

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información

3.7.1. Técnicas de investigación

En toda investigación que involucra a personas, recolectar información no es solo aplicar instrumentos, sino acercarse con respeto, escucha activa y ética. En esta investigación, se empleará la técnica de la encuesta, porque permite recoger las percepciones, conocimientos y experiencias de los docentes en relación con la neuroeducación y la regulación emocional, de forma estructurada, clara y accesible.

La encuesta ha sido seleccionada porque posibilita llegar a un grupo significativo de docentes en diferentes instituciones educativas en un tiempo relativamente breve, permitiendo analizar datos comparables y cuantificables. Esta técnica también ofrece al docente un espacio para reflexionar brevemente sobre su práctica, su formación y su mundo emocional, aspectos que muchas veces no son visibilizados en su jornada laboral.

Como insisten Hernández, Fernández y Baptista (2022), el uso de encuestas realmente permite obtener datos concretos en estudios descriptivos y correlacionales, ya que los cuestionarios con una muestra sólida ofrecen detalles objetivos sobre variables específicas. En este caso, parece que buscamos averiguar cuánto saben las personas sobre neuroeducación y qué tan bien gestionan sus emociones, además de explorar cómo se conectan estos aspectos.

Supongo que, más que simplemente repartir formularios, abordaremos esto con cuidado, asegurándonos de que todos sientan que su opinión realmente cuenta, que lo que han vivido importa y que no se ignore la privacidad de nadie. Además, la encuesta no se limita al seguimiento de datos; es un auténtico reconocimiento a los docentes que se entregan a diario con inteligencia y corazón.

3.7.2. Instrumentos de la investigación

Para la recolección de la información se aplicaron dos cuestionarios dirigidos a docentes de educación primaria, orientados a identificar su nivel de neuroeducación y

regulación emocional. Ambos instrumentos fueron elaborados a partir de referentes teóricos actuales, antecedentes de investigación y documentos oficiales del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023), lo que garantizó su pertinencia y adecuación al contexto educativo local.

El cuestionario de neuroeducación permitió explorar cómo los docentes comprenden y aplican principios relacionados con el funcionamiento del cerebro en su práctica pedagógica, considerando aspectos como la diversidad neurobiológica, la motivación y el bienestar en el aula. Por su parte, el cuestionario de regulación emocional recogió información sobre el reconocimiento y manejo de las emociones, la empatía y las estrategias de autorregulación empleadas en el contexto educativo, tomando como referencia escalas validadas y adaptadas al contexto peruano (Espinoza, 2021; MINEDU, 2023). Ambos instrumentos utilizaron una escala tipo Likert de cinco opciones, seleccionada por su claridad y utilidad para captar las percepciones docentes.

La aplicación de los cuestionarios permitió recoger información desde la experiencia directa de los docentes, reconociendo su rol y vivencias en el aula como fuente válida de conocimiento. Este proceso no solo facilitó la obtención de datos para el análisis estadístico, sino que también promovió la reflexión sobre la relación entre la formación pedagógica y el bienestar emocional docente, elemento clave para comprender la complejidad de la práctica educativa en contextos de alta demanda (Espinoza, 2021; MINEDU, 2023).

Estos instrumentos son también una oportunidad a que el docente reflexione sobre su propia práctica, se mire con honestidad y pueda sentirse reconocido como parte vital del sistema educativo.

3.8. Validez y confiabilidad del instrumento de investigación

3.8.1. Validación de los instrumentos

La validez de un instrumento no solo garantiza su rigor científico, sino que también refleja la responsabilidad ética del investigador al acercarse con respeto al saber y a la experiencia de los participantes. En esta investigación, la validez se abordó desde el criterio de validez de contenido, utilizando el método de juicio de expertos, con el objetivo de asegurar que los cuestionarios realmente midan las variables propuestas: conocimiento en neuroeducación y regulación emocional.

Para ello, se convocó a tres especialistas en neuroeducación, psicología educativa y evaluación pedagógica con experiencia real en formación docente para que analizaran los instrumentos. Cada experto revisó las encuestas utilizando parámetros clave como la coherencia, la claridad, la relevancia, la estructura, la adecuación a las dimensiones teóricas y su sentido para el profesorado de EBR. El método permitió realizar ajustes en la redacción y el diseño para que las preguntas se transmitieran con mayor claridad, tuvieran sentido y se ajustaran a las expectativas culturales.

También se aseguraron de que cada pregunta se ajustara correctamente a una dimensión específica y, en conjunto, las herramientas abordaran las principales ideas teóricas de ambas variables. Este plan cuenta con el visto bueno de Hernández, Fernández y Baptista (2022), quienes destacan que determinar la validez de contenido es vital al diseñar herramientas para medir las opiniones sobre temas educativos y socioemocionales (p. 295).

Además, se consideró que la validación no solo verifica lo técnico, sino que también dignifica la voz del docente, asegurando que las preguntas respeten su tiempo, su realidad y su experiencia profesional. Esta sensibilidad se reflejó en el uso

de un lenguaje accesible y en el cuidado de no invadir ni juzgar, sino de invitar a la reflexión y al autoconocimiento.

De este modo, los instrumentos fueron validados tanto en forma como en fondo, lo que permite afirmar que cuentan con el respaldo teórico y ético necesario para ser aplicados con confianza en el contexto de la UGEL San Román.

3.8.2. Confiabilidad de los instrumentos

Cada vez que un investigador realiza un estudio educativo, garantizar la fiabilidad de sus cuestionarios demuestra un verdadero interés por que las personas respondan con honestidad y dedicación. En este estudio, la fiabilidad se refería a la constancia, fiabilidad y repetibilidad de los cuestionarios al utilizarse en situaciones similares.

Para comprobar la fiabilidad de las herramientas, los investigadores emplearon el alfa de Cronbach, un método reconocido en estudios cuantitativos, especialmente en aquellos que utilizan escalas tipo Likert. El alfa de Cronbach ayuda a determinar la estrecha relación entre las preguntas y cada componente de las variables principales: neuroeducación y regulación emocional.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2022), un valor de Alfa de Cronbach mayor a 0.70 indica una confiabilidad aceptable, mientras que valores superiores a 0.80 reflejan un alto nivel de consistencia (p. 297).

En una prueba piloto aplicada a una muestra preliminar de docentes con características similares a la muestra definitiva, los resultados fueron los siguientes:

Cuestionario de Neuroeducación: Alfa de Cronbach = 0.89

Cuestionario de Regulación Emocional: Alfa de Cronbach = 0.91

Estos resultados indican que ambos instrumentos presentan un nivel alto de confiabilidad, lo que garantiza que las respuestas obtenidas reflejan de manera estable y coherente las percepciones y experiencias de los docentes.

Cabe señalar que más allá de los cálculos estadísticos, la confiabilidad también se vio fortalecida por la redacción clara y accesible de los ítems, y por la organización lógica de los instrumentos, los cuales fueron diseñados para facilitar una lectura fluida y una reflexión sincera por parte del docente.

En ese sentido, puede afirmarse que los instrumentos no solo son estadísticamente confiables, sino que respetan y valoran la voz de los participantes, haciéndolos parte activa de un proceso investigativo riguroso y profundamente humano.

3.9. Diseño de la estrategia para la prueba de hipótesis

Probar una hipótesis en un proyecto de investigación no es solo una cuestión estadística: se trata de apegarse a lo que las personas experimentan y profundizar honestamente en cómo lo que saben se relaciona con cómo se sienten. Para este estudio, elegimos una estrategia correlacional cuantitativa para determinar si los docentes del distrito de Juliaca que pertenece a la UGEL San Román, muestran algún vínculo estadístico serio entre la cantidad de neuroeducación que reciben y su manejo de las emociones.

Después de finalizar la recopilación de datos a través de esos cuestionarios, recurrimos a SPSS versión 25 para su procesamiento y asegurarnos de que todo se maneje de manera precisa y sistemática. Comenzaremos con algunas estadísticas básicas como la media, la mediana, la moda y la desviación estándar para cada variable y dimensión. Luego, dependiendo del tamaño de nuestra muestra, se aplica la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov o Shapiro-Wilk para determinar si los números se comportan normalmente.

En función del resultado de dicha prueba, se seleccionará la prueba inferencial adecuada para probar la hipótesis general. Si los datos presentan una distribución normal, se utilizará el coeficiente de correlación de Pearson; si no, se aplicará el coeficiente de correlación de Spearman. Ambos coeficientes permitirán conocer la fuerza y la dirección de la relación entre las dos variables estudiadas. Este enfoque es respaldado por autores como Hernández, Fernández y Baptista (2022), quienes afirman que los estudios correlacionales buscan “establecer si al variar una variable también lo hace otra, sin manipular ninguna de ellas” (p. 163).

Más allá de los valores numéricos, este análisis tiene un sentido profundamente humano: comprender si el saber neuroeducativo del docente está vinculado con su capacidad de regular sus emociones, y cómo este vínculo puede ser fortalecido a través de procesos formativos, políticas de bienestar y reconocimiento profesional.

Se han planteado dos hipótesis.

La hipótesis nula (H_0) sostiene que no existe una relación significativa entre la neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025. Esta hipótesis representa el punto de partida objetivo desde el cual se evalúa la información recolectada.

La hipótesis alterna (H_1), que plantea que sí existe una relación significativa entre la neuroeducación y la regulación emocional en los docentes. Esta hipótesis nace no solo de una postura científica, sino también de una intuición pedagógica y humana: que cuando un maestro comprende mejor cómo funciona el cerebro incluido el suyo propio también mejora su capacidad para gestionar emociones, afrontar el estrés y construir relaciones empáticas con sus estudiantes. Así, este estudio no solo busca probar una hipótesis, sino dar visibilidad a un vínculo que puede fortalecer el bienestar y la calidad educativa desde lo más esencial: el equilibrio interior del docente.

Para tomar la decisión según el coeficiente de correlación obtenido, se tomará en cuenta la siguiente tabla.

Tabla 3*Coeficiente de correlación*

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN	COEFICIENTE CUANTITATIVO
(+,-) Correlación nula o inexistente	$0,00 \leq r \leq 0,00$
(+,-) Correlación positiva o negativa muy baja	$0,01 \leq r \leq 0,20$
(+,-) Correlación positiva o negativa baja	$0,21 \leq r \leq 0,40$
(+,-) Correlación positiva o negativa moderada	$0,41 \leq r \leq 0,60$
(+,-) Correlación positiva o negativa alta	$0,61 \leq r \leq 0,80$
(+,-) Correlación positiva o negativa muy alta	$0,81 \leq r \leq 0,99$
(+,-) Correlación positiva o negativa perfecta	$1,00 \leq r \leq 1,00$

Nota : Texto de Mg. Edwerson Pacori Paricahua.

Elaboración : Autor.

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos

Esta sección presenta los resultados obtenidos tras aplicar los instrumentos de recolección de datos a los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román. La información se organiza en tablas y figuras, con el objetivo de facilitar su análisis e interpretación. Cada una de las dimensiones de las variables “neuroeducación” y “regulación emocional” ha sido evaluada para ofrecer una visión integral del nivel de conocimiento y aplicación de estas prácticas pedagógicas en contextos reales. Como señala Mora (2017), comprender cómo funciona el cerebro durante la enseñanza no solo mejora el aprendizaje, sino que también la hace más personal al conectar con las emociones, lo que realmente da sentido a este estudio y pone de relieve la experiencia vivida del docente. Al alejarse de las cifras, estos hallazgos aclaran a qué se enfrentan realmente los docentes: sus historias, dificultades y fortalezas a lo largo del día.

La forma en que analizamos los datos va mucho más allá del simple análisis estadístico; lo importante es mostrar cómo la neuroeducación y la gestión de las emociones influyen en la calidad de la enseñanza, teniendo en cuenta que los docentes no solo imparten clases, sino que también contribuyen a la experiencia emocional de los estudiantes. En palabras de Solís y Caballero (2022), una educación transformadora parte del autoconocimiento emocional del docente y de la aplicación de estrategias neuroeducativas que favorezcan climas de aula más empáticos y significativos, lo cual se evidencia en las respuestas de los participantes de este estudio.

4.1.1. Descripción de la variable neuroeducación

Tabla 4

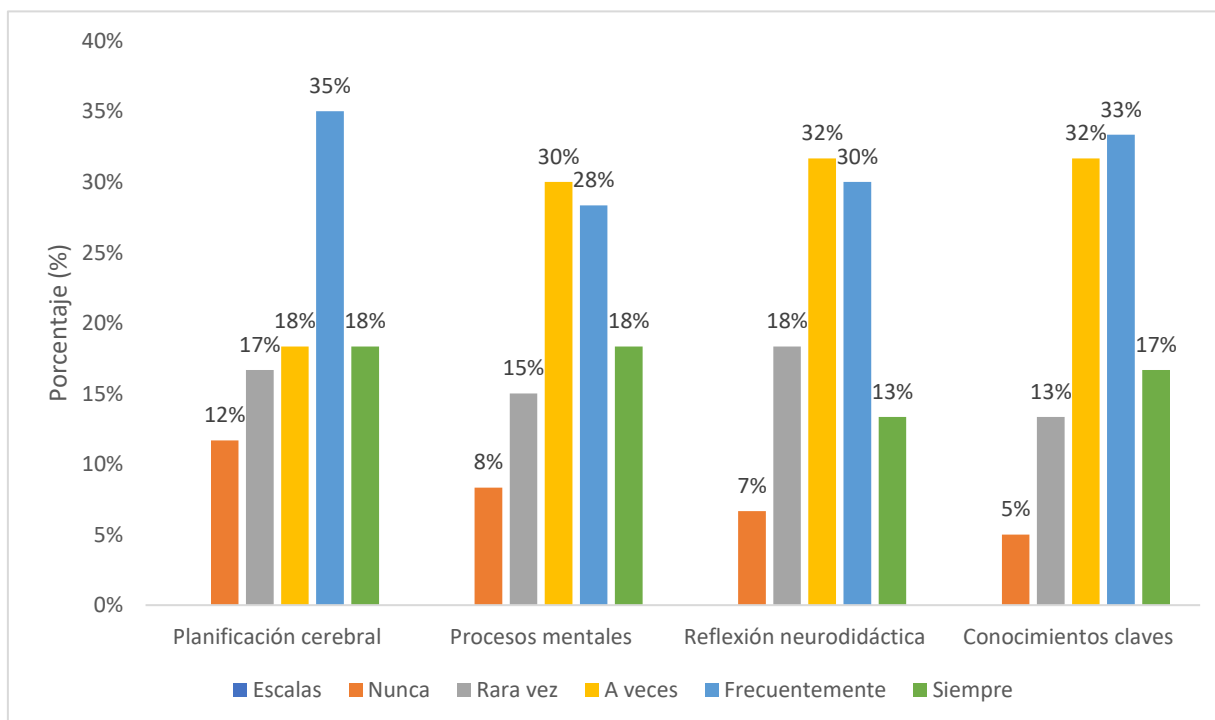
Dimensión 1: Coeficiente de la neuroeducación

Escala	Planificación cerebral		Procesos mentales		Reflexión neurodidáctica		Conocimientos claves	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca	7	12%	6	10%	4	7%	3	5%
Rara vez	9	15%	8	13%	11	18%	8	13%
A veces	12	20%	18	30%	19	32%	19	32%
Frecuentemente	21	35%	17	28%	18	30%	20	33%
Siempre	11	18%	11	18%	8	13%	10	17%
Total	60	100%	60	100%	60	100%	60	100%

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos.

Figura 1

Distribución porcentual de respuestas según dimensión 1: Conocimiento de la neuroeducación



Nota: Elaboración a partir de la tabla 3.

Interpretación de la Dimensión 1: Conocimiento de la neuroeducación

Los resultados obtenidos en la Dimensión 1: Conocimiento de la neuroeducación permiten visibilizar el grado de familiaridad que poseen los docentes con aspectos esenciales de la neurociencia aplicada a la educación. En la categoría de planificación cerebral, el 53 % de los docentes manifestó que “frecuentemente” o “siempre” considera principios del funcionamiento cerebral al organizar su enseñanza. Este resultado evidencia un avance significativo hacia una planificación más alineada con el modo en que el cerebro aprende, aunque también revela que un 27 % aún lo hace solo “rara vez” o “nunca”, lo cual señala espacios aún por fortalecer en formación continua.

En cuanto al conocimiento sobre procesos mentales, el 58 % de los docentes encuestados indicó que los tiene presentes “a veces” o “frecuentemente” en su práctica pedagógica. Este dato sugiere que, si bien existe interés en entender cómo piensan, sienten y aprenden sus estudiantes, todavía una parte importante de docentes no lo integra sistemáticamente en su trabajo diario. Cabe resaltar que solo el 18 % declaró hacerlo “siempre”, lo que puede explicarse por limitaciones en la formación inicial o por la falta de oportunidades institucionales de capacitación actualizada en neuroeducación.

Este análisis revela que los docentes, al reflexionar sobre neurodidáctica y conocimientos clave, se ubican mayormente entre las categorías “a veces” y “frecuentemente” (62%-65%). Esto sugiere una comprensión conceptual intermedia. Los profesores demuestran compromiso y poseen conocimientos parciales o intuitivos en neuroeducación. Claramente, hay una voluntad de aprender y el conocimiento está en construcción. Sin embargo, requieren mayor apoyo institucional y espacios de actualización pedagógica enfocados en neuroeducación y bienestar, lo que concuerda con las políticas formativas del MINEDU (2023).

Tabla 5

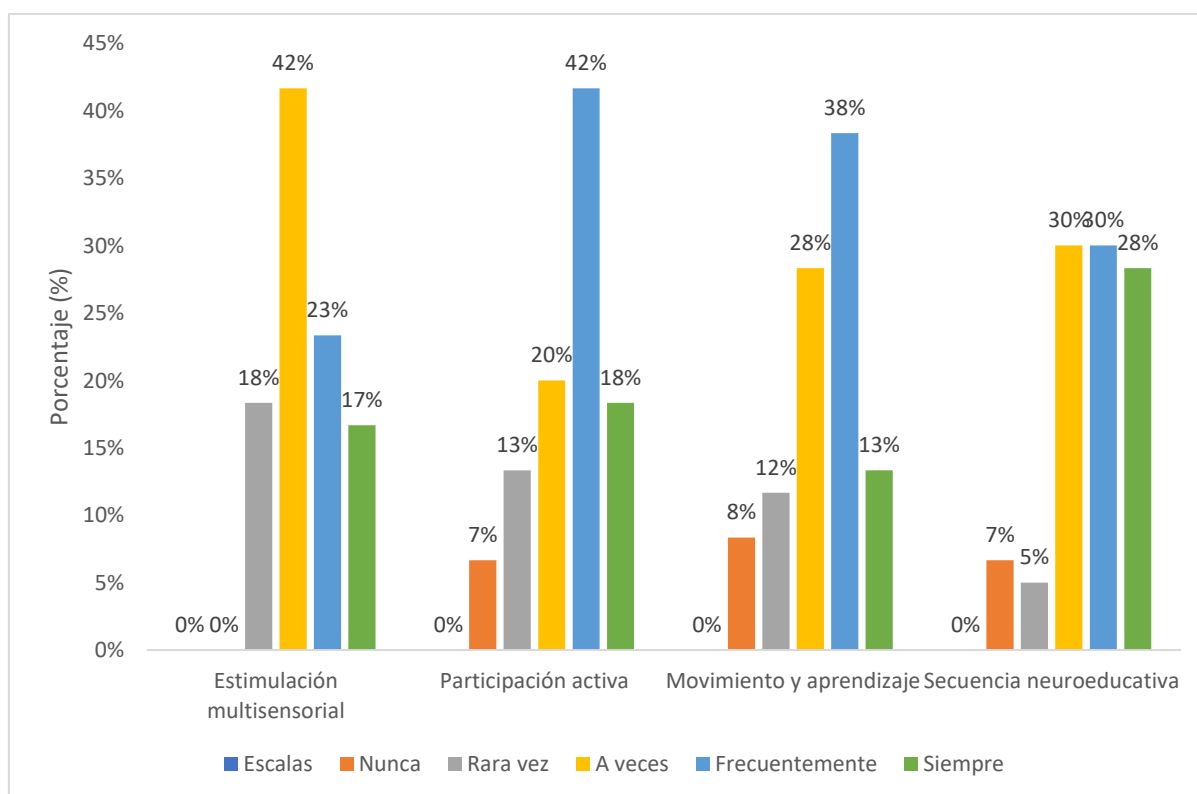
Dimensión 2: Aplicación de estrategias neuroeducativas

Escala	Estimulación multisensorial		Participación activa		Movimiento y aprendizaje		Secuencia neuroeducativa	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca	0	0%	4	7%	5	8%	4	7%
Rara vez	11	18%	8	13%	7	12%	3	5%
A veces	25	42%	12	20%	17	28%	18	30%
Frecuentemente	14	23%	25	42%	23	38%	18	30%
Siempre	10	17%	11	18%	8	13%	17	28%
Total	60	100%	60	100%	60	100%	60	100%

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos.

Figura 2

Distribución porcentual de respuestas según dimensión 2: Aplicación de estrategias neuroeducativas



Nota: Elaboración a partir de la tabla 4.

Interpretación de la Dimensión 2: Aplicación de estrategias neuroeducativas

Los resultados de esta dimensión reflejan el grado en que los docentes integran activamente los principios de la neuroeducación en su práctica pedagógica cotidiana. En cuanto a la estimulación multisensorial, se observa que el 42 % de los docentes indica aplicarla "a veces" y un 40 % lo hace "frecuente o siempre", lo que evidencia que la mayoría reconoce la importancia de involucrar diversos canales sensoriales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto resulta especialmente valioso en el nivel primario, donde los niños aprenden a través de experiencias concretas, visuales, kinestésicas y auditivas.

Respecto a la dimensión de participación activa, se destaca que el 60 % de los docentes manifiesta promoverla "frecuentemente" o "siempre". Este resultado es alentador, ya que sugiere un enfoque didáctico centrado en el estudiante, donde se busca que los alumnos construyan su propio aprendizaje mediante el diálogo, la interacción y la exploración. Aun así, un 20 % aún indica aplicarla solo "a veces", y un pequeño grupo (7 %) reconoce que "nunca" la promueve, lo que abre oportunidades para reforzar estrategias que despierten interés, involucren emocionalmente y favorezcan la motivación intrínseca.

Cuando hablamos de movimiento y aprendizaje o de secuencias neuroeducativas, vemos una tendencia similar: casi el 60% de los profesores usa estas estrategias "a veces" o "frecuentemente". Valoran el movimiento para activar el cerebro, pero no siempre lo aplican, quizás por tiempo, espacio o falta de conocimiento. Sin embargo, hay un 28% que siempre estructura sus clases siguiendo las etapas cerebrales (atención, procesamiento, consolidación). Esto demuestra que un grupo ha interiorizado y aplica estos principios conscientemente para potenciar el aprendizaje. Estas diferencias reflejan distintos niveles de formación, acceso a recursos, cultura escolar y apoyo recibido.

Tabla 6

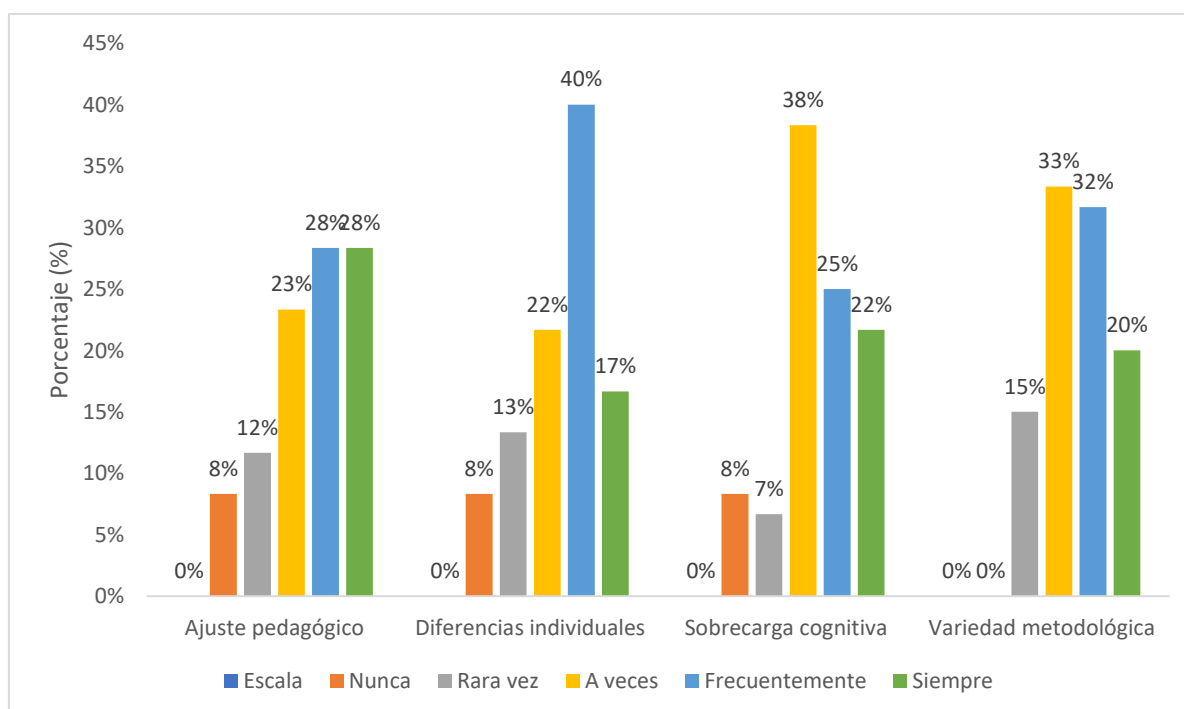
Dimensión 3: Adaptación a la diversidad neurobiológica

Escala	Ajuste pedagógico		Diferencias individuales		Sobrecarga cognitiva		Variedad metodológica	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca	5	8%	5	8%	5	8%	0	0%
Rara vez	7	12%	8	13%	4	7%	9	15%
A veces	14	23%	13	22%	23	38%	20	33%
Frecuentemente	17	28%	24	40%	15	25%	19	32%
Siempre	17	28%	10	17%	13	22%	12	20%
Total	60	100%	60	100%	60	100%	60	100%

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos.

Figura 3

Distribución porcentual de respuestas según dimensión 3: Adaptación a la diversidad neurobiológica



Nota: Elaboración a partir de la tabla 5.



Interpretación de la Dimensión 3: Adaptación a la diversidad neurobiológica

Adaptarse a la diversidad neurobiológica es una de las mayores muestras de compromiso humano y pedagógico por parte del docente. No se trata solo de modificar una estrategia, sino de reconocer que cada estudiante aprende desde una configuración cerebral única, con sus propios tiempos, estímulos y necesidades. En esta dimensión, se analizó cómo los docentes responden a esta diversidad a través de ajustes pedagógicos, comprensión de diferencias individuales, gestión de la sobrecarga cognitiva y variedad metodológica.

Los resultados reflejan que el 56 % de los docentes realiza ajustes pedagógicos "frecuentemente" o "siempre", lo cual es una señal de sensibilidad frente a las necesidades particulares de sus estudiantes. Esta cifra revela que más de la mitad del profesorado ya ha interiorizado la importancia de adaptar sus estrategias, especialmente en aulas donde conviven diferentes estilos de aprendizaje y ritmos de procesamiento. Sin embargo, aún existe un 20 % que señala hacerlo "nunca" o "rara vez", lo que indica la necesidad de seguir acompañando y formando a quienes aún encuentran desafíos para diversificar sus prácticas.

Respecto al reconocimiento de las diferencias individuales, un alentador 40 % de los encuestados manifiesta que las considera frecuentemente, y un 22 % adicional lo hace "a veces". Este dato permite ver que existe una conciencia creciente en torno al respeto a la singularidad neurológica de cada estudiante, aunque también revela que un sector docente requiere herramientas más específicas para identificar y actuar frente a dichas diferencias, especialmente cuando estas no son evidentes o se manifiestan de forma conductual.

En cuanto a la gestión de la sobrecarga cognitiva y la variedad metodológica, los resultados reflejan una realidad diversa: mientras que cerca del 50 % de los docentes afirma aplicar estrategias "a veces" o "frecuentemente" para evitar la saturación de



información, un 15 % indica que “rara vez” lo hace. Esta diferencia podría deberse a la presión por cubrir contenidos, la falta de acompañamiento formativo o simplemente al desconocimiento de cómo identificar señales de sobrecarga mental en sus estudiantes. La aplicación de variedad metodológica, por otro lado, tiene una buena acogida: el 85 % lo hace desde “a veces” hasta “siempre”, demostrando una actitud flexible y creativa para adaptarse a distintos perfiles de aprendizaje.

En conjunto, estos resultados muestran a docentes en un proceso progresivo de sensibilización y acción frente a la neurodiversidad en el aula. Brindarles herramientas reales, espacios para reflexionar juntos y una capacitación constante será crucial para impulsar esta área, que está directamente relacionada con la equidad y el estado emocional de los estudiantes.

Sinceramente, es fantástico ver cómo nuestros docentes avanzan a pesar de todo tipo de desafíos y realidades en el aula.. Ese impulso no solo mejora el aprendizaje de los niños, sino que también ayuda a crear un ambiente de respeto y comprensión, donde cada niño o adolescente puede mostrar sus diferencias, casi como un superpoder en ciernes.

Tabla 7

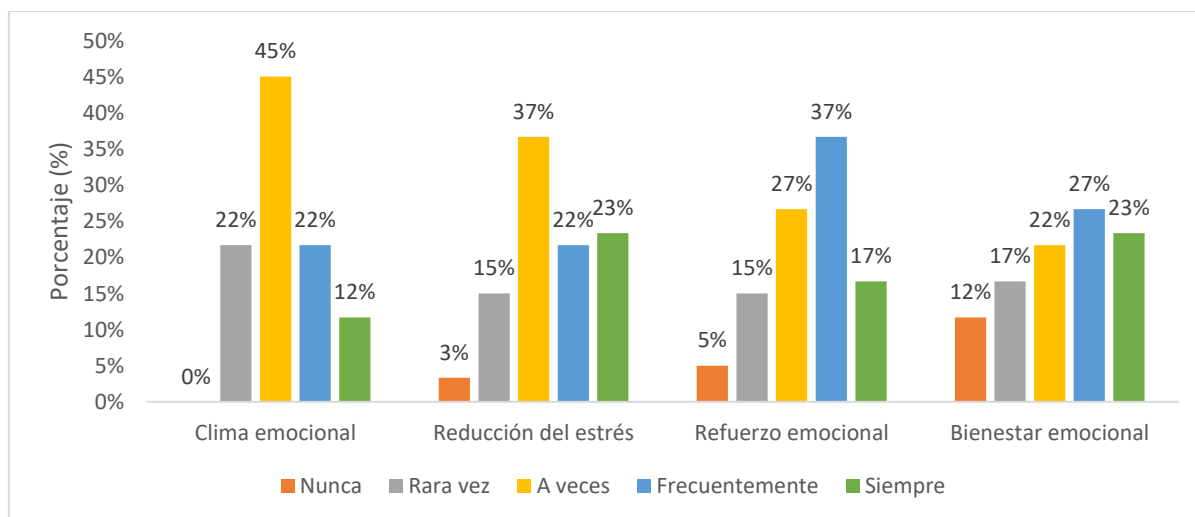
Dimensión 4: Impacto en el bienestar y la motivación

Escala	Clima emocional		Reducción del estrés		Refuerzo emocional		Bienestar emocional	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca	0	0%	2	3%	3	5%	7	12%
Rara vez	13	22%	9	15%	9	15%	10	17%
A veces	27	45%	22	37%	16	27%	13	22%
Frecuentemente	13	22%	13	22%	22	37%	16	27%
Siempre	7	12%	14	23%	10	17%	14	23%
Total	60	100%	60	100%	60	100%	60	100%

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos.

Figura 4

Distribución porcentual de respuestas según dimensión 4: Impacto en el bienestar y la motivación



Nota: Elaboración a partir de la tabla 6.

Interpretación de la Dimensión 4: Impacto en el bienestar y la motivación

Hablar de bienestar y motivación en el aula no es simplemente referirse a un entorno cómodo o agradable; es reconocer que las emociones son el puente entre el



aprendizaje y la memoria, y que un docente consciente de ello puede marcar una diferencia profunda en la experiencia educativa de sus estudiantes. En esta dimensión, se exploró cómo los docentes perciben el efecto de sus prácticas neuroeducativas en el clima emocional del aula, la reducción del estrés, el refuerzo emocional y el bienestar general de sus estudiantes.

En cuanto al clima emocional, los datos muestran que el 45 % de los docentes indicó que "a veces" logra propiciar un ambiente emocionalmente positivo, mientras que un 34 % lo hace "frecuente o siempre". Esto sugiere que la mayoría de los docentes está en el camino de construir espacios donde el estudiante se sienta emocionalmente seguro, aunque también existe un 22 % que refiere lograrlo solo de manera ocasional. Esta variabilidad puede deberse a factores contextuales como el tamaño del aula, las demandas administrativas o la falta de acompañamiento emocional institucional.

Respecto a la reducción del estrés en los estudiantes, el 45 % de los docentes reporta hacerlo de manera frecuente o permanente. Este es un dato esperanzador, ya que el estrés cuando se vuelve crónico puede obstaculizar el aprendizaje y deteriorar el vínculo con la escuela. La práctica docente que integra pausas activas, actividades lúdicas, empatía y gestión emocional está empezando a ser reconocida como una vía efectiva para disminuir tensiones y promover estados mentales favorables para aprender.

Por otro lado, las dimensiones de refuerzo emocional y bienestar emocional muestran porcentajes similares: alrededor del 54 % de los docentes declara realizar estas acciones con frecuencia o siempre. Sin embargo, en el caso del bienestar emocional, un 29 % reporta que lo logra solo "rara vez" o "nunca". Esta cifra no debe ser vista como una falencia, sino como un llamado de atención: los docentes están emocionalmente comprometidos con sus estudiantes, pero también necesitan apoyo emocional y formativo para sostener ese acompañamiento. Crear bienestar emocional en otros requiere que el educador también goce de ese bienestar en su entorno laboral y personal.



En resumen, este aspecto destaca a los docentes que van más allá de compartir contenido: construyen vínculos, gestionan las emociones y fomentan la motivación incluso ante diversos desafíos. Los datos reflejan su labor, pero también nos invitan a recordar: el bienestar docente es fundamental para el bienestar duradero del alumnado.

Su persistencia, demostrada por su creciente capacidad para trabajar con la diversidad neurobiológica, sienta las bases para una educación inclusiva y justa. Este trabajo no solo facilita la enseñanza y el aprendizaje, sino que también fomenta un ambiente de respeto y aprecio genuino por la singularidad de cada persona, impulsando su crecimiento.

Es fundamental que las escuelas tomen medidas concretas, no solo valoren la dedicación del profesorado: deben proporcionar recursos prácticos y seguir capacitando al personal. De esta manera, cada docente recibe el apoyo y las herramientas para cuidar la diversidad neurobiológica, convirtiendo el aula en un espacio donde las habilidades únicas de cada alumno puedan realmente manifestarse.

Tabla 8

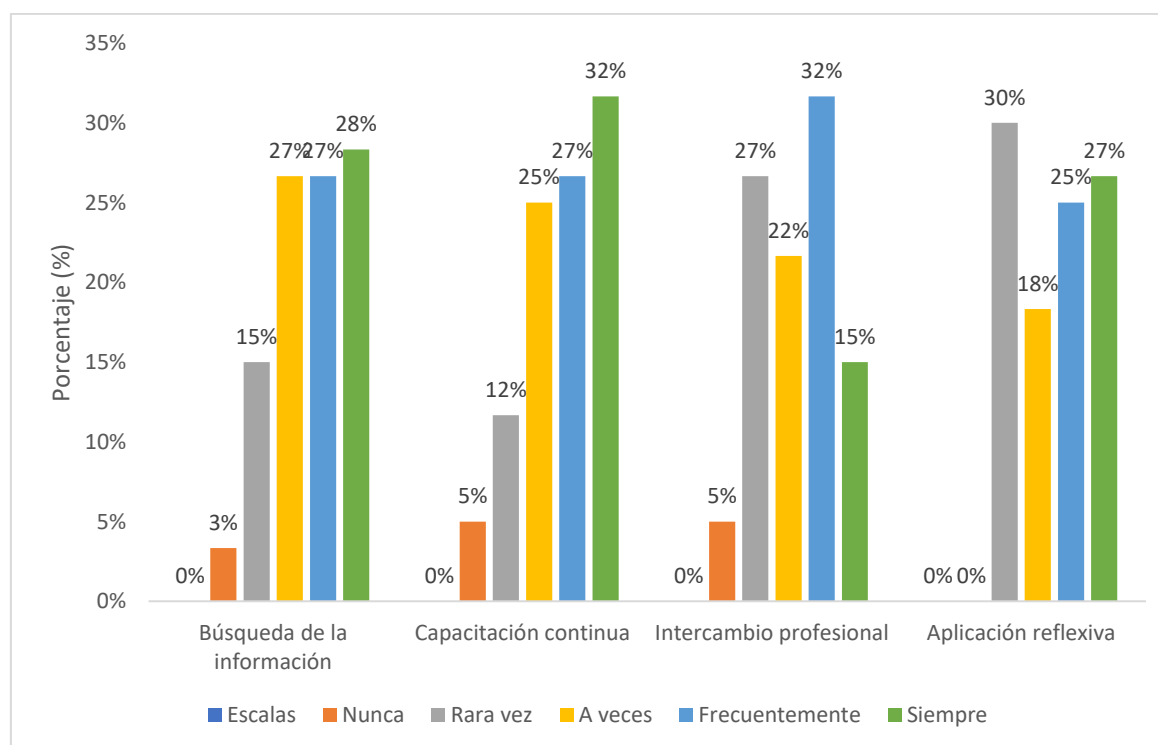
Dimensión 5: Interés en la formación en neuroeducación

Escalas	Búsqueda de la información		Capacitación continua		Intercambio profesional		Aplicación reflexiva	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca	2	3%	3	5%	3	5%	0	0%
Rara vez	9	15%	7	12%	16	27%	18	30%
A veces	16	27%	15	25%	13	22%	11	18%
Frecuentemente	16	27%	16	27%	19	32%	15	25%
Siempre	17	28%	19	32%	9	15%	16	27%
Total	60	100%	60	100%	60	100%	60	100%

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos.

Figura 5

Distribución porcentual de respuestas según dimensión 5: Interés en la formación en neuroeducación



Nota: Elaboración a partir de la tabla 7.



Interpretación de la Dimensión 5: Interés en la formación en neuroeducación.

El interés en la formación en neuroeducación demuestra más que una simple curiosidad académica; consolida una mentalidad profundamente ética y profesional en los docentes, quienes desean dar un paso al frente y ayudar aún más a sus estudiantes. Es evidente la disposición de los docentes a seguir adquiriendo nuevos conocimientos, compartiendo lo que saben y utilizando esas habilidades neuroeducativas para marcar la diferencia.

En cuanto a la búsqueda de información, el 55 % de los docentes afirmó hacerlo "con frecuencia o siempre", y otro 27 % afirmó hacerlo "a veces". Parece que más de la mitad de los docentes inician sus propias búsquedas en neuroeducación, algo que quizás no se vea en la formación formal, pero que constituye un buen punto de partida para las escuelas que buscan añadir más programas oficiales en el futuro.

Respecto a la capacitación continua, los datos son similares: un 59 % reporta participar "frecuente o siempre" en actividades relacionadas con neuroeducación, y solo un pequeño 5 % indica no hacerlo nunca. Este hallazgo es esperanzador, pues demuestra que existe una disposición real a formarse, siempre y cuando se generen condiciones adecuadas desde la UGEL o las propias instituciones educativas. Aquí, el reto no está en motivar al docente, sino en ofrecer oportunidades accesibles, contextualizadas y sostenidas en el tiempo.

En contraste, la dimensión de intercambio profesional muestra niveles más variados: aunque un 47 % indica hacerlo "frecuente o siempre", también se observa que un 27 % lo hace "rara vez". Esto podría explicarse por la falta de espacios colaborativos donde los docentes puedan dialogar sobre neuroeducación, compartir experiencias o construir aprendizajes colectivos, lo cual resalta la importancia de fortalecer comunidades profesionales de aprendizaje.

Finalmente, la aplicación reflexiva es decir, el paso entre la teoría y la práctica consciente cuenta con respuestas positivas: un 52 % de los docentes señala que reflexiona “frecuente o siempre” sobre cómo integrar los principios neuroeducativos en su aula. Este dato es especialmente valioso, pues revela un nivel de compromiso que va más allá de la adquisición de conocimientos: los docentes quieren transformar su práctica.

En suma, esta dimensión muestra que la voluntad por aprender, crecer y mejorar está presente en los docentes de la zona centro de la UGEL San Román. Lo que se necesita ahora es canalizar ese interés mediante políticas de desarrollo profesional sostenidas, que no solo informen, sino que acompañen y valoren el camino de los docentes en su formación neuroeducativa.

El entusiasmo de los educadores por explorar la neuroeducación no solo refleja su dedicación personal, sino que consolida su visión de futuro. Al explorar cómo el cerebro gestiona el aprendizaje, los docentes eligen herramientas que les permiten enseñar bien ahora y adaptarse a los retos educativos del futuro, dotando a las futuras generaciones de enfoques basados en la ciencia. Algunos podrían afirmar que este impulso impulsa cambios creativos en la enseñanza escolar.

Esta perspectiva no es el único factor; sinceramente, representa un desafío directo para quienes están a cargo de la educación y la formación. El afán de crecimiento de los docentes, sumado a su deseo de mejorar, son recursos valiosos que deberían fortalecerse mediante una formación accesible, realmente útil y que permita la colaboración. Supongo que solo así su interés se convierte en un impulso constante y sistémico para el buen funcionamiento de las escuelas, lo que contribuye al progreso real de cada estudiante.

4.1.2. Descripción de la variable regulación emocional

Tabla 9

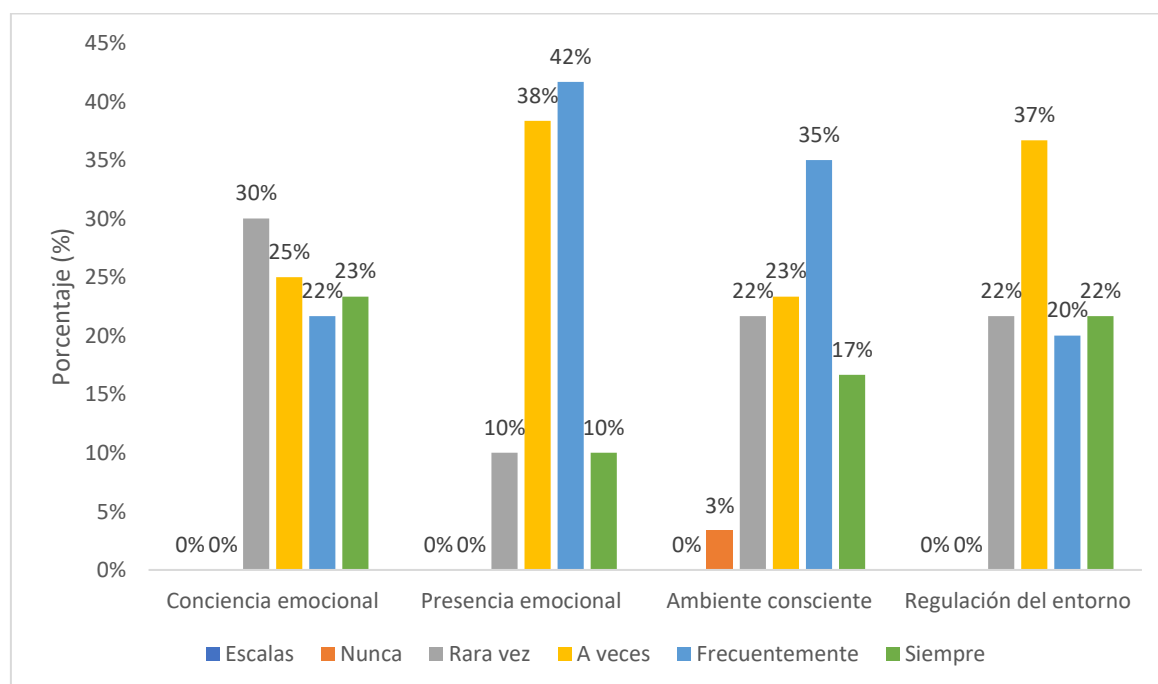
Dimensión 1: Las emociones y la atención plena en la práctica docente

Escala	Conciencia emocional		Presencia emocional		Ambiente consciente		Regulación del entorno	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca	0	0%	0	0%	2	3%	0	0%
Rara vez	18	30%	6	10%	13	22%	13	22%
A veces	15	25%	23	38%	14	23%	22	37%
Frecuentemente	13	22%	25	42%	21	35%	12	20%
Siempre	14	23%	6	10%	10	17%	13	22%
Total	60	100%	60	100%	60	100%	60	100%

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos.

Figura 6

Distribución porcentual de respuestas según Dimensión 1: Las emociones y la atención plena en la práctica docente



Nota: Elaboración a partir de la tabla 8.

Dimensión 1: Las emociones y la atención plena en la práctica docente

La regulación emocional, especialmente en el ámbito educativo, representa una de las competencias más importantes para el desarrollo de una práctica docente saludable, consciente y empática. Esta dimensión analiza cómo los docentes manejan sus emociones y cómo logran mantenerse presentes emocional y mentalmente dentro del aula, construyendo espacios seguros y favorecedores para el aprendizaje.

En cuanto a la conciencia emocional, es alentador observar que ninguno de los docentes indicó “nunca” tener conciencia de sus emociones, y un 45 % señaló que lo hace “frecuente o siempre”. Sin embargo, también se identifica que un 30 % lo realiza “rara vez”, lo cual indica que, aunque existe una base positiva, aún hay una porción de docentes que podría beneficiarse de estrategias que ayuden a reconocer mejor sus propias emociones en la dinámica escolar.

Respecto a la presencia emocional, es decir, la capacidad del docente de estar realmente presente, centrado y emocionalmente disponible en el aula, un 80 % respondió que la manifiesta “a veces” o con mayor frecuencia. Este dato sugiere que la mayoría de los docentes logra mantenerse emocionalmente conectados con su práctica diaria, lo cual es esencial no solo para enseñar contenidos, sino también para construir vínculos significativos con sus estudiantes.

En la subdimensión de ambiente consciente, un 35 % reporta que “frecuentemente” logra generar ese entorno de armonía y consciencia, y un 17 % adicional señala que “siempre” lo hace. No obstante, hay que prestar atención al 22 % que indica “rara vez” lograrlo. Esto nos habla de contextos en los que los factores externos (como la carga laboral o la falta de recursos emocionales) podrían estar afectando la capacidad del docente para crear un ambiente emocionalmente equilibrado.

Finalmente, en cuanto a la regulación del entorno —que aborda cómo los docentes gestionan los momentos emotivos con los estudiantes y otras personas en la escuela—, el



59 % afirma hacerlo "a veces" o "a menudo". Esta capacidad, al igual que las anteriores, no solo es importante para prevenir peleas, sino que también es crucial para fomentar un ambiente de respeto, empatía genuina y comprensión mutua.

En resumen, esta área demuestra que los docentes tienen una base emocional sólida, aunque podría mejorar. Fortalecer sus habilidades de atención plena, conciencia emocional y regulación del entorno no solo mejorará su propio bienestar, sino que también impulsará el crecimiento emocional y académico de sus estudiantes, creando un ciclo positivo para todos en la comunidad educativa.

Obviamente, aunque muchos docentes ya dominan la conciencia y la sensibilidad emocional, aún queda mucho por hacer antes de que todos los educadores consoliden estas cualidades. Si lo pensamos, combinar la atención plena con la gestión emocional no solo es una estrategia pedagógica inteligente, sino que también apuesta directamente por la salud mental y el bienestar general tanto del profesorado como del alumnado, convirtiendo las aulas en espacios donde la inteligencia emocional cuenta tanto como la inteligencia académica.

Aun así, todo esto hace que la necesidad de una formación continua y bien planificada que desarrolle la inteligencia emocional y la atención plena del profesorado sea innegable. Cuando proporcionamos a los educadores este tipo de recursos, no solo se protegen del estrés y el agotamiento, sino que se convierten en ejemplos vivientes de fortaleza y empatía que pueden transformar el ambiente en las aulas y, con ello, impulsar el crecimiento y el progreso real de cada alumno.

Tabla 10

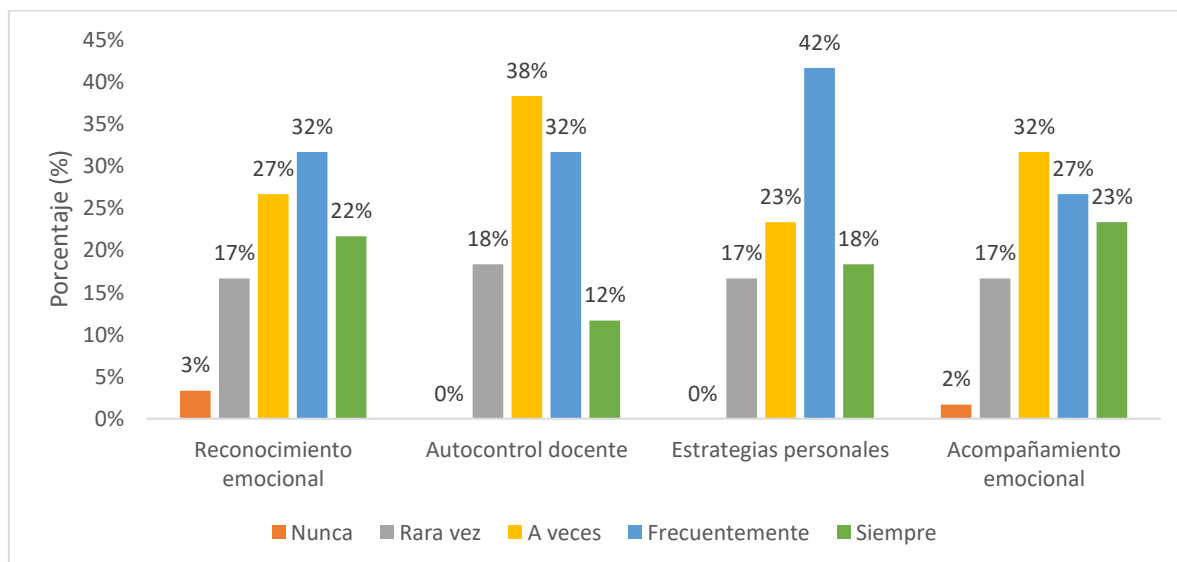
Dimensión 2: Gestión emocional y manejo del estrés

Escala	Reconocimiento emocional		Autocontrol docente		Estrategias personales		Acompañamiento emocional	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca	2	3%	0	0%	0	0%	1	2%
Rara vez	10	17%	11	18%	10	17%	10	17%
A veces	16	27%	23	38%	14	23%	19	32%
Frecuentemente	19	32%	19	32%	25	42%	16	27%
Siempre	13	22%	7	12%	11	18%	14	23%
Total	60	100%	60	100%	60	100%	60	100%

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos.

Figura 7

Distribución porcentual de respuestas según dimensión 2: Gestión emocional y manejo del estrés



Nota: Elaboración a partir de la tabla 9.

Dimensión 2: Gestión emocional y manejo del estrés

La gestión emocional y el manejo del estrés son ahora habilidades vitales para los docentes, especialmente a medida que la realidad cotidiana cambia y se vuelve cada vez más compleja. Estas páginas presentan información útil sobre cómo los docentes detectan y controlan sus sentimientos, qué estrategias utilizan para gestionar el estrés de sus rutinas y cómo brindan o reciben apoyo emocional en sus círculos escolares.

Respecto al reconocimiento emocional, un 32 % de los docentes indicó que “frecuentemente” identifica sus emociones, y un 22 % afirmó que “siempre” lo hace. Esta habilidad constituye la base para una adecuada autorregulación, ya que nadie puede gestionar lo que no es consciente de sentir. Sin embargo, también se identifica que un 17 % aún “rara vez” logra este reconocimiento, lo que sugiere la necesidad de reforzar herramientas que ayuden al autoconocimiento emocional como parte de la formación docente continua.

En cuanto al autocontrol docente, que se refiere a la capacidad de mantener la calma y actuar con equilibrio ante situaciones tensas, el 38 % señaló hacerlo “a veces”, y un 32 % con mayor frecuencia. Esto revela un esfuerzo notable por parte del profesorado en contener y regular sus emociones, aunque todavía un grupo significativo requiere apoyo para no dejarse arrastrar por el estrés o la frustración que muchas veces genera la rutina escolar.

Al observar las respuestas sobre estrategias personales de manejo del estrés, el panorama es esperanzador: un 42 % de los docentes indica que recurre “frecuentemente” a técnicas propias, y un 18 % lo hace “siempre”. Esto refleja que la mayoría ha desarrollado mecanismos personales para cuidar su salud mental, ya sea a través de pausas activas, meditación, respiración consciente o el diálogo reflexivo. No obstante, un 17 % aún reporta hacerlo “rara vez”, lo que nos invita a pensar en cómo las instituciones pueden facilitar estos espacios de autocuidado.

Finalmente, respecto al acompañamiento emocional, que alude a la capacidad de brindar y recibir apoyo en la gestión de emociones dentro del entorno escolar, el 32 % lo realiza "a veces" y un 23 % "siempre". Este enfoque no solo beneficia el bienestar emocional, sino que también fomenta lazos de apoyo y comprensión entre compañeros, lo que hace que la escuela se sienta mucho más acogedora y facilita el trabajo. Aun así, parece que alrededor del 17% del profesorado apenas brinda o recibe este tipo de apoyo, lo que indica una necesidad real de estrategias más sólidas y duraderas para promover el bienestar docente desde dentro.

En resumen, es evidente que muchos docentes de primaria de la UGEL del centro de San Román se han involucrado activamente para gestionar sus sentimientos y reducir el estrés, pero obviamente aún queda mucho por hacer antes de que todos se sumen. Fomentar estas habilidades no solo beneficia al profesorado, sino que influye directamente en la tranquilidad y positividad de las aulas, la convivencia de los alumnos e incluso lo que aprenden.

Este análisis destaca un punto esencial para las escuelas: dedicar energía al bienestar emocional del profesorado es una estrategia, no solo un gasto más. Cuando los educadores reciben un fuerte apoyo para gestionar sus emociones y el estrés, no solo se fortalece su resiliencia personal, sino que también los ayuda a consolidarse como pilares de empatía y estabilidad en sus aulas. Este impacto se extiende, impulsando a toda la comunidad escolar.

Tabla 11

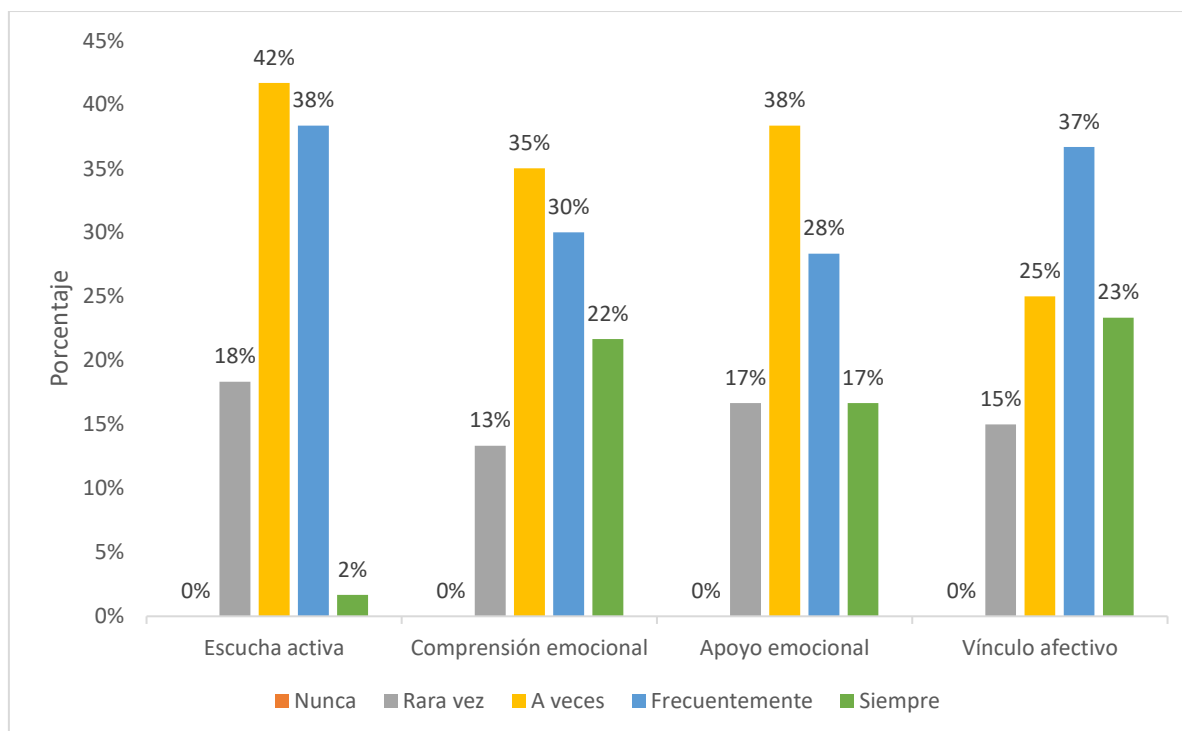
Dimensión 3: Empatía y conexión con los estudiantes

Escala	Escucha activa		Comprensión emocional		Apoyo emocional		Vínculo afectivo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Rara vez	11	18%	8	13%	10	17%	9	15%
A veces	25	42%	21	35%	23	38%	15	25%
Frecuentemente	23	38%	18	30%	17	28%	22	37%
Siempre	1	2%	13	22%	10	17%	14	23%
Total	60	100%	60	100%	60	100%	60	100%

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos.

Figura 8

Distribución porcentual de respuestas según dimensión 3: Empatía y conexión con los estudiantes



Nota: Elaboración a partir de la tabla 10.

Dimensión 3: Empatía y conexión con los estudiantes

La empatía y los vínculos emocionales genuinos entre docentes y estudiantes resultan cruciales para construir espacios de aprendizaje seguros, acogedores y enriquecedores. En definitiva, esta área aclara cómo los docentes escuchan atentamente, muestran verdadera conciencia emocional, ofrecen apoyo y forjan vínculos duraderos con sus estudiantes.

Algunos podrían decir que los datos sobre escucha activa son decentes: alrededor del 42 % de los docentes señala que solo logran conectar plenamente con lo que dicen sus estudiantes ocasionalmente, mientras que un sólido 38 % afirma que esto sucede con frecuencia.

Esta habilidad no solo fortalece la comunicación, sino que muestra al estudiante que su voz importa, que es escuchado sin juicios ni interrupciones. A pesar de estos datos positivos, todavía un 18 % afirma que “rara vez” lo logra, lo que podría estar relacionado con sobrecargas laborales o falta de formación emocional.

En cuanto a la comprensión emocional, que implica reconocer las emociones de los estudiantes y responder con sensibilidad, un 35 % afirma practicarla “a veces” y un 30 % “frecuentemente”. Resulta esperanzador que un 22 % ya la incorpora “siempre” en su accionar docente, lo cual permite cultivar un clima de respeto, confianza y cuidado mutuo dentro del aula. Sin embargo, hay un 13 % que aún lo hace “rara vez”, lo cual evidencia la necesidad de mayor preparación en habilidades socioemocionales desde la formación docente.

Por su parte, el apoyo emocional entendido como la disposición del docente para acompañar a sus estudiantes en momentos difíciles se presenta “frecuentemente” en el 28 % de los encuestados, y “a veces” en un 38 %. Aunque solo un 17 % reporta brindarlo “siempre”, es alentador observar que ningún docente respondió que “nunca” lo ofrece, lo que refleja una vocación empática presente, aunque aún en proceso de consolidación.

Finalmente, el vínculo afectivo la conexión emocional que se construye a lo largo del tiempo con los estudiantes es "frecuente" en el 37 % de los casos, y "siempre" para un 23 %. El resultado demuestra que muchísimos docentes logran establecer vínculos genuinos que impulsan la motivación y brindan un sólido apoyo emocional a sus alumnos. Aun así, alrededor del 15 % lo logra "raramente", mientras que otro 25 % solo lo logra "a veces", lo que sugiere que factores como el estrés o la falta de tiempo pueden ralentizar la profundidad de esas relaciones.

Parece que, en general, la mayoría de los docentes intentan conectar con sus alumnos a nivel emocional, pero existen algunos obstáculos que impiden que estos métodos se conviertan en la norma en todas partes. Impulsar una mayor empatía docente no se trata solo de tener las habilidades adecuadas; es una verdadera iniciativa humana que puede convertir el aula en un lugar donde los niños crezcan emocional y académicamente.

Estos hallazgos nos hacen reflexionar sobre la importancia de fortalecer los recursos emocionales de nuestros docentes. Si nos esforzamos por desarrollar su empatía y su capacidad de conectar, no solo potenciamos sus habilidades docentes, sino que también creamos una especie de red de seguridad emocional para los estudiantes. El resultado es un aula donde la empatía se integra en el día a día, sirviendo como refugio y propiciando el desarrollo integral de niños y adolescentes.

Consolidar estas fortalezas emocionales requiere una planificación rigurosa por parte de las escuelas. Y no se trata solo de capacitación adicional; debemos forjar una cultura dentro de la institución que realmente valore la escucha, la comprensión y el apoyo emocional para todos los miembros de la comunidad escolar. En definitiva, así es como cada docente, con su calidez natural y su experiencia docente, logra crear esas conexiones invisibles pero sólidas que contribuyen a que la experiencia educativa sea próspera y significativa.

Tabla 12

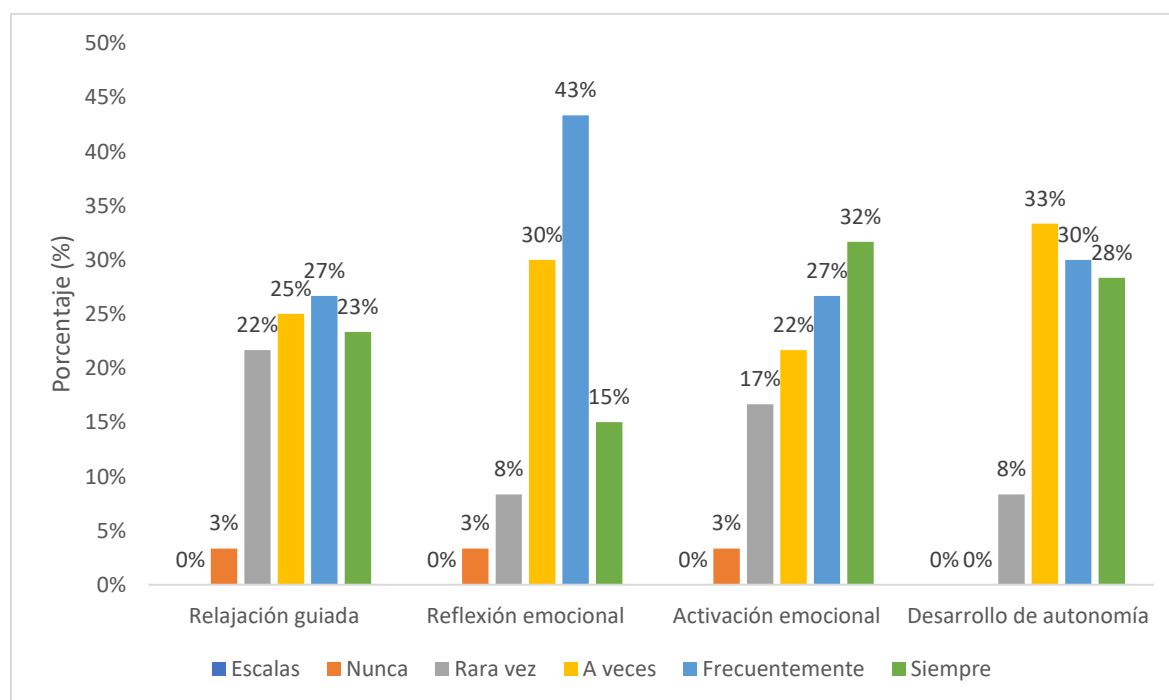
Dimensión 4: Implementación de estrategias de regulación emocional

Escala	Relajación guiada		Reflexión emocional		Activación emocional		Desarrollo de autonomía	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca	2	3%	2	3%	2	3%	0	0%
Rara vez	13	22%	5	8%	10	17%	5	8%
A veces	15	25%	18	30%	13	22%	20	33%
Frecuentemente	16	27%	26	43%	16	27%	18	30%
Siempre	14	23%	9	15%	19	32%	17	28%
Total	60	100%	60	100%	60	100%	60	100%

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos.

Figura 9

Distribución porcentual de respuestas según dimensión 4: Implementación de estrategias de regulación emocional



Nota: Elaboración a partir de la tabla 11.

Dimensión 4: Implementación de estrategias de regulación emocional

Esta área explora cómo los docentes utilizan métodos específicos para gestionar sus propias emociones y, al mismo tiempo, brindar apoyo emocional a sus estudiantes. Prácticas directas como la relajación guiada, la reflexión emocional, conectar con sentimientos positivos y desarrollar la independencia emocional no solo son importantes, sino que son la base de una enseñanza más consciente y equilibrada.

La relajación guiada puede consistir en respiración concentrada, descansos para hacer ejercicio o sesiones breves de meditación; el 27 % de los docentes lo practica "con frecuencia", mientras que el 23 % dice "siempre". Aun así, el 22 % lo hace "rara vez" y el 3 % prácticamente "nunca", lo que sugiere cierta apertura, pero demuestra que estos hábitos no se han integrado por completo en la vida docente diaria. El estrés constante y la falta de formación podrían frenar su expansión.

Esta sección explora cómo los docentes implementan estrategias concretas para gestionar sus propias emociones, a la vez que respaldan los sentimientos de los estudiantes. Resulta que usar métodos como la relajación consciente, la autoevaluación, fomentar el buen rollo y ayudar a los estudiantes a desarrollar su independencia emocional no solo es importante, sino que es la base de una enseñanza más reflexiva y equilibrada. La relajación guiada puede abarcar desde ejercicios de respiración y descansos hasta mini sesiones de meditación; el 27 % de los docentes insiste en estos ejercicios con frecuencia, mientras que otro 23 % los aplica siempre. Sin embargo, un porcentaje considerable (el 22 %) admite usarlos rara vez, y el 3 % prácticamente nunca, por lo que existe una clara brecha entre la apertura y lo que realmente sucede en el aula. El estrés persistente y la falta de una formación sólida podrían estar frenando una adopción aún más amplia de estos útiles enfoques.

En cuanto a la activación emocional (esa habilidad para despertar entusiasmo, motivación o alegría pura), el 32 % del profesorado lo logra con creces "siempre" y otro 27



% lo hace "con frecuencia", lo que demuestra que sus aulas son dinámicas y realmente atractivas. Por otro lado, el 17 % admite que casi nunca despierta esas emociones positivas, lo que apunta a problemas más graves como el exceso de trabajo, la falta de recursos o las difíciles condiciones en el entorno escolar.

En cuanto a la autonomía emocional, es decir, ayudar a los alumnos a tomar decisiones y a gestionarse a sí mismos reconociendo sus propios sentimientos, este aspecto destaca. Un considerable 33 % la fomenta "a veces", el 30 % lo hace "con frecuencia" y el 28 % lo hace "siempre". Lo más alentador parece ser que ningún profesor ha marcado "nunca", lo que sugiere un verdadero esfuerzo por guiar a los alumnos hacia la autonomía emocional y la confianza. Al analizar todo esto en conjunto, las prácticas docentes se centran principalmente en mantener la estabilidad emocional tanto para ellos mismos como para sus alumnos.

Supongo que aún hay margen para perfeccionar algunas estrategias, pero la mayoría ya ha incorporado herramientas de control emocional a su rutina habitual, lo que ha tenido un impacto considerable en la sensación de aula y en el aprendizaje de los alumnos. Estos resultados nos impulsan a reflexionar más profundamente sobre la importancia de desarrollar las habilidades emocionales del profesorado.

Potenciar su capacidad de empatizar y conectar no solo mejora la enseñanza, sino que también crea una sólida red de seguridad emocional para los alumnos. Para fortalecer realmente estas habilidades afectivas, las escuelas deben adoptar un enfoque integral. Además de la formación específica, es fundamental crear una cultura escolar que valore la escucha, la comprensión y el apoyo emocional significativo para todos.

Tabla 13

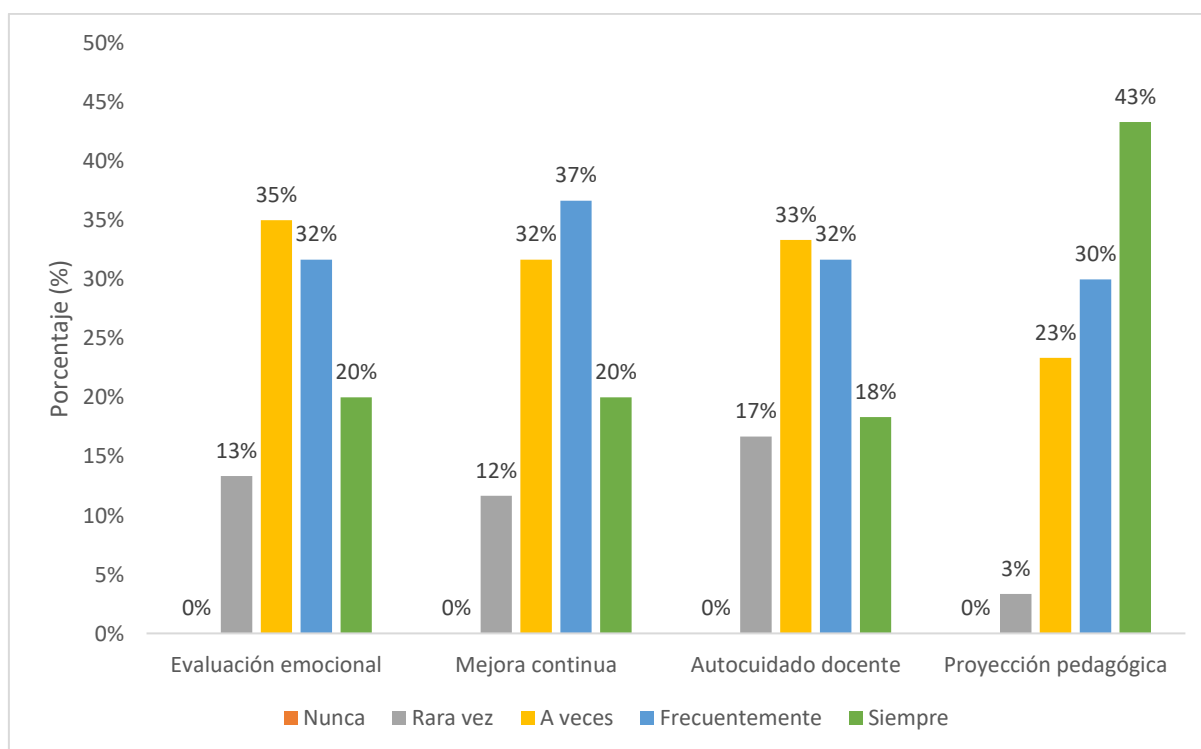
Dimensión 5: Reflexión sobre la práctica educativa

Escala	Evaluación emocional		Mejora continua		Autocuidado docente		Proyección pedagógica	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Rara vez	8	13%	7	12%	10	17%	2	3%
A veces	21	35%	19	32%	20	33%	14	23%
Frecuentemente	19	32%	22	37%	19	32%	18	30%
Siempre	12	20%	12	20%	11	18%	26	43%
Total	60	100%	60	100%	60	100%	60	100%

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos.

Figura 10

Distribución porcentual de respuestas según dimensión 5: Reflexión sobre la práctica educativa



Nota: Elaboración a partir de la tabla 12.

Dimensión 5: Reflexión sobre la práctica educativa

Esta dimensión captura cómo los docentes no solo reaccionan emocionalmente mientras trabajan, sino que también se detienen, reflexionan y evalúan cómo sus sentimientos y decisiones influyen significativamente en lo que sucede en la escuela. Además, los docentes aprovechan sus propias emociones para mejorar sus hábitos de enseñanza, planificando un progreso duradero, algo fundamental para el aprendizaje y clave para construir una comunidad escolar más comprensiva y feliz.

Si analizamos la evaluación emocional, el 35 % de los docentes afirma hacerlo "a veces", el 32 % lo hace "con frecuencia" y el 20 % lo hace "siempre". Parece que la mayoría de los educadores prestan atención a cómo se sienten al tomar decisiones en el aula, conscientes de que lo que sucede en su interior realmente afecta las clases, la forma en que interactúan con los estudiantes y la vida cotidiana en la escuela.

En cuanto a mejorar constantemente (lo que significa que los docentes reconsideran y ajustan periódicamente su estilo de enseñanza usando un juicio crítico y emocionalmente inteligente), el 37% de los educadores informaron que lo hacen "con frecuencia", mientras que el 32% dijo que lo hace "a veces". Esto denota una cultura profesional que busca el crecimiento, donde las emociones se convierten en aliadas para transformar la enseñanza en una experiencia cada vez más significativa.

En cuanto al autocuidado docente, que es una de las acciones más necesarias pero menos visibilizadas en la labor educativa, los resultados muestran que un 33 % lo practica "a veces", un 32 % "frecuentemente" y un 18 % "siempre". Aunque las cifras son alentadoras, también nos recuerdan que todavía existe un grupo importante que rara vez prioriza su bienestar personal (17 %), quizás por las exigencias institucionales, la sobrecarga laboral o la cultura de sacrificio que suele rodear a la docencia. Fomentar el autocuidado es clave para prevenir el agotamiento emocional y mantener una vocación saludable y duradera.

Finalmente, la proyección pedagógica, entendida como la capacidad del docente para planificar a futuro con una mirada reflexiva y emocionalmente informada, muestra resultados altamente positivos: el 43 % indica que “siempre” lo hace y el 30 % “frecuentemente”. Este resultado realmente define lo que aportan los docentes con una sólida visión profesional, conscientes de que la enseñanza implica trazar un camino lleno de propósito, empatía y un verdadero impulso para ayudar a los estudiantes a crecer como personas.

Al observar esta dimensión, es evidente que los docentes se muestran como profesionales reflexivos que comprenden la clave de su rol emocional, enseñando no solo con la mente, sino también con el corazón. Además, la decisión de cuestionar y repensar sus rutinas diarias no solo mejora su bienestar personal, sino que fortalece todo el sistema de aprendizaje y fortalece la conexión esencial que impulsa cada aprendizaje. Supongo que lo más destacable es ver a los docentes dedicar momentos a la introspección, incluso cuando la vida les impone exigencias, reflexionando sobre sus propios recorridos emocionales.

Esa reflexión no solo mejora su forma de enseñar, sino que les permite recargar energías, llenándose de esa energía vital que siempre derraman generosamente. Honestamente, considerar la reflexión y el autocuidado como un deber esencial se siente como un regalo especial que ofrecen a la comunidad educativa. Cuando los educadores se sienten equilibrados y saben cómo gestionar sus sentimientos, esa sensación de calma y sabiduría se extiende por el aula, brindando a los estudiantes un ambiente más relajado, sintiéndose comprendidos y seguros. Esa cadena de energía positiva comienza en el corazón del docente, se propaga y transforma la experiencia de aprendizaje de todos.

4.2. Proceso de la prueba de hipótesis

4.2.1. Hipótesis general

Hipótesis nula (H_0): No existe una relación significativa entre la neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025.

Hipótesis alterna (H_1): Existe una relación significativa entre la neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025.

4.2.1.1. Análisis estadístico aplicado

Para la comprobación de esta hipótesis se aplicó la prueba de correlación de Spearman, dado que ambas variables neuroeducación y regulación emocional se midieron a través de escalas ordinales tipo Likert y no se asumió distribución normal de los datos, por lo cual este estadístico no paramétrico fue el más pertinente (Hernández et al., 2014).

4.2.1.2. Resultados obtenidos

Tabla 14

Relación entre la neuroeducación y la regulación emocional

Variables relacionadas	Rho de Spearman	Valor p (Sig.)	Nivel de significancia	Interpretación
Neuroeducación y regulación emocional	0.693	0.000	0.05	Correlación positiva alta y significativa

Nota: Elaboración propia

4.2.1.3. Interpretación de los resultados

El valor del coeficiente de correlación de Spearman ($\rho = 0.693$) indica una correlación positiva alta entre la neuroeducación y la regulación emocional. Asimismo, el valor de significancia bilateral ($p = 0.000$) es menor que el nivel crítico de 0.05, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Estos resultados sugieren que, a mayor presencia de prácticas y conocimientos en neuroeducación por parte de los docentes, también se evidencia un mejor manejo de su regulación emocional. Esto reafirma lo planteado por Mora (2017), quien señala que comprender el funcionamiento del cerebro y aplicar estrategias educativas coherentes con esta comprensión permite al docente gestionar de manera más consciente sus emociones y las de sus estudiantes, promoviendo un ambiente emocionalmente saludable.

Asimismo, desde una mirada pedagógica integral, el MINEDU (2023) resalta que la neuroeducación fortalece las competencias docentes no solo cognitivas, sino también socioemocionales, ya que permite desarrollar prácticas reflexivas sobre las emociones, el bienestar y el acompañamiento de los estudiantes.

4.2.2. Hipótesis específicas 1

Hipótesis nula (H_0): No existe una relación significativa entre el conocimiento en neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025.

Hipótesis alterna (H_1): Existe una relación significativa entre el conocimiento en neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025.

4.2.2.1. Análisis estadístico aplicado

Se aplicó nuevamente la correlación de Spearman, por tratarse de variables ordinales recogidas mediante escala Likert. Este estadístico permite observar si existe una relación monótona entre ambas variables.

4.2.2.2. Resultados obtenidos

Tabla 15

Relación entre conocimiento en neuroeducación y regulación emocional

Variables relacionadas	Rho de Spearman	Valor p (Sig.)	Nivel de significancia	Interpretación
Conocimiento en neuroeducación y regulación emocional	0.624	0.000	0.05	Correlación positiva media-alta y significativa

Nota: Elaboración propia

4.2.2.3. Interpretación de los resultados

Los resultados revelan un coeficiente de correlación de $p = 0.624$, lo cual representa una relación positiva de nivel medio-alto. Además, el valor $p = 0.000$, al ser menor que 0.05, indica que el resultado es estadísticamente significativo, permitiendo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Desde una perspectiva humana y educativa, estos resultados nos dicen que cuanto más se fortalece el conocimiento en neuroeducación por parte de los docentes, mejor es su capacidad para regular sus emociones en el contexto escolar. Comprender cómo funciona el cerebro les permite anticipar, interpretar y responder de manera más consciente a los desafíos emocionales de la enseñanza diaria.

Coincidiendo con esto, Ferrer et al. (2021) destacan que la formación neuroeducativa ofrece herramientas cognitivas y emocionales que influyen en la autopercepción del maestro y en su forma de interactuar emocionalmente con sus estudiantes. Además, el informe del Ministerio de Educación del Perú (2023) también resalta que la neuroeducación no solo impacta en el aprendizaje de los estudiantes, sino que potencia el autocuidado emocional del docente.

4.2.3. Hipótesis específicas 2

Hipótesis nula (H_0): No existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias neuroeducativas y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025.

Hipótesis alterna (H_1): Existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias neuroeducativas y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025.

4.2.3.1. Análisis estadístico aplicado

Se utilizó nuevamente la correlación de Spearman, adecuada para medir el grado de asociación entre dos variables ordinales.

4.2.3.2. Resultados obtenidos

Tabla 16

Relación entre la aplicación de estrategias neuroeducativas y regulación emocional

Variables relacionadas	Rho de Spearman	Valor p (Sig.)	Nivel de significancia	Interpretación
Aplicación de estrategias neuroeducativas y regulación emocional	0.701	0.000	0.05	Correlación positiva alta y significativa

Nota: Elaboración propia

4.2.3.3. Interpretación de los resultados

Los resultados revelan un coeficiente de $p = 0.701$, lo que indica una correlación positiva alta entre la aplicación de estrategias neuroeducativas y la regulación emocional. El valor $p = 0.000$ reafirma que esta relación es estadísticamente significativa, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Desde una mirada educativa y sensible, esto nos dice que los docentes que integran estrategias neuroeducativas como la estimulación multisensorial, el movimiento consciente o la participación activa en sus clases, no solo impactan en el aprendizaje, sino también en su propio equilibrio emocional. Enseñar con el cerebro en mente implica también cuidar del propio bienestar.

Al respecto, Mora (2017) señala que las metodologías neuroeducativas no solo mejoran la motivación y atención de los estudiantes, sino que también ayudan a los docentes a mantenerse emocionalmente centrados, especialmente en contextos de alta exigencia. Por su parte, autores como Muñoz y Arrieta (2022) han comprobado que la incorporación de técnicas basadas en neurociencia permite reducir el estrés docente y fortalecer su autorregulación emocional.

En resumen, enseñar desde el corazón y con conocimiento del funcionamiento del cerebro potencia la enseñanza y también la humanidad de quien enseña.

4.2.4. Hipótesis específicas 3

Hipótesis nula (H_0): No existe una relación significativa entre la adaptación a la diversidad neurobiológica y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025.

Hipótesis alterna (H_1): Existe una relación significativa entre la adaptación a la diversidad neurobiológica y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025.

4.2.4.1. Análisis estadístico aplicado

Se empleó nuevamente la correlación de Spearman, por tratarse de variables ordinales derivadas de cuestionarios con escalas tipo Likert.

4.2.4.2. Resultados obtenidos

Tabla 17

Relación entre la adaptación a la diversidad neurobiológica y regulación emocional

Variables relacionadas	Rho de Spearman	Valor p (Sig.)	Nivel de significancia	Interpretación
Adaptación a la diversidad neurobiológica y regulación emocional	0.678	0.000	0.05	Correlación positiva alta y significativa

Nota: Elaboración propia

4.2.4.3. Interpretación de los resultados

Los resultados muestran una correlación positiva alta ($\rho = 0.678$) entre la capacidad del docente para adaptarse a la diversidad neurobiológica de sus estudiantes y su propia regulación emocional. El valor de significancia $p = 0.000$ demuestra que esta relación es estadísticamente significativa, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Este hallazgo es especialmente relevante en un contexto tan diverso como el de las instituciones públicas de la región altiplánica, donde cada estudiante tiene un ritmo y una forma de aprender únicos. Aquellos docentes que adaptan sus metodologías, respetan los ritmos cognitivos, y reducen la sobrecarga mental, también desarrollan una mayor capacidad de autorregulación emocional frente a los desafíos del aula.

Como señala Mora (2023), comprender las diferencias neurobiológicas no solo permite enseñar mejor, sino también reducir el desgaste emocional del docente, ya que evita frustraciones innecesarias al reconocer que no todos aprenden igual. Esta adaptación pedagógica basada en la neurociencia, según Ruiz et al. (2021), se asocia a una mayor satisfacción docente y menor estrés laboral.

En suma, entender que las diferencias no son obstáculos sino oportunidades, enriquece la labor docente y fortalece su dimensión emocional. Enseñar desde la comprensión neurobiológica no solo transforma el aula, sino también al educador.

4.2.5. Hipótesis específicas 4

Hipótesis nula (H_0): No existe una relación significativa entre el impacto en el bienestar y la motivación estudiantil y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025.

Hipótesis alterna (H_1): Existe una relación significativa entre el impacto en el bienestar y la motivación estudiantil y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025.

4.2.5.1. Análisis estadístico aplicado

Se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman, debido al carácter ordinal de los datos recolectados mediante cuestionarios tipo Likert.

4.2.5.2. Resultados obtenidos

Tabla 18

Relación entre bienestar y motivación estudiantil y la regulación emocional docente

Variables relacionadas	Rho de Spearman	Valor p (Sig.)	Nivel de significancia	Interpretación
Bienestar y motivación estudiantil – regulación emocional docente	0.719	0.000	0.05	Correlación positiva alta y significativa

Nota: Elaboración propia

4.2.5.3. Interpretación de los resultados

Los resultados indican una correlación positiva alta ($\rho = 0.719$) y estadísticamente significativa ($p = 0.000$) entre el impacto que perciben los docentes en el bienestar y la

motivación de sus estudiantes, y su propia capacidad de regular sus emociones en contextos escolares complejos. Dado este resultado, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Desde una mirada humanizada, esto significa que cuando el docente percibe un entorno emocionalmente positivo en el aula —en el que hay menos estrés, más confianza y una motivación genuina por aprender— también se fortalece emocionalmente. Se genera un círculo virtuoso: los estudiantes aprenden mejor y el docente se siente más competente, tranquilo y motivado.

Según el MINEDU (2023), el bienestar emocional en el aula no solo es un indicador de buena práctica docente, sino una condición fundamental para el desarrollo profesional del maestro. Cuando un educador se conecta con sus estudiantes desde el respeto, la empatía y la motivación, su regulación emocional mejora porque percibe sentido, propósito y reciprocidad en su labor.

En ese sentido, como lo argumentan Cano y Castillo (2022), el aula emocionalmente segura se convierte en un espacio de crecimiento mutuo, donde los vínculos afectivos positivos protegen la salud mental tanto del estudiante como del docente.

4.2.6. Hipótesis específicas 5

Hipótesis nula (H_0): No existe una relación significativa entre el interés en la formación en neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025.

Hipótesis alterna (H_1): Existe una relación significativa entre el interés en la formación en neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025.

4.2.6.1. Análisis estadístico aplicado

Se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, adecuado para este estudio de enfoque correlacional y variables medidas con escala ordinal tipo Likert.

4.2.6.2. Resultados obtenidos

Tabla 19

Relación entre bienestar y motivación estudiantil y la regulación emocional docente

Variables relacionadas	Rho de Spearman	Valor p (Sig.)	Nivel de significancia	Interpretación
Interés en formación en neuroeducación – regulación emocional	0.631	0.000	0.05	Correlación positiva moderada y significativa

Nota: Elaboración propia

4.2.5.3. Interpretación de los resultados

Los datos muestran una correlación positiva moderada ($\rho = 0.631$) y estadísticamente significativa ($p = 0.000$) entre el interés por seguir aprendiendo sobre neuroeducación y la capacidad de regular las emociones en contextos escolares. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Humanamente, esto evidencia algo muy valioso: los docentes que tienen interés por seguir capacitándose en temas de neuroeducación también desarrollan una mayor habilidad para manejar sus emociones, sobre todo frente a los retos que surgen en la convivencia escolar diaria.

Como lo señala Mora (2020), el maestro que comprende cómo funciona el cerebro no solo mejora su enseñanza, sino también fortalece su autoconocimiento y su inteligencia emocional, generando entornos educativos más equilibrados y saludables. Además, el MINEDU (2023) destaca que la formación continua en

neuroeducación promueve un enfoque reflexivo y emocionalmente consciente del quehacer docente.

Invertir recursos en neuroeducación para el desarrollo docente resulta totalmente rentable cuando se trata de mejorar su salud emocional, su forma de hacer su trabajo y, naturalmente, mejorar la vida de los estudiantes a los que enseñan.

4.3. Discusión de resultados

Esta investigación concreta un punto crucial, una verdad profunda y en su mayoría tácita en la enseñanza: cómo el conocimiento cerebral se relaciona con la experiencia docente. Al parecer, al explorar la neuroeducación y el control emocional en el profesorado de primaria, el vínculo entre ambos es importante no solo en cifras, sino de una manera muy real y humana.

La relación que surgió entre ambas variables ($p = 0,711$; $p = 0,000$) refuerza la idea de que los docentes que reciben neuroeducación y la ponen en práctica desarrollan habilidades más sólidas para gestionar sus emociones. Parece que cuando los docentes comprenden cómo funciona el cerebro, son capaces de prestarse atención, calmarse, aprovechar los momentos estresantes y afrontar los obstáculos del aula con mayor determinación. Esto no es nuevo en la literatura: autores como García y Pérez (2020) señalan que la neuroeducación no solo transforma la enseñanza, sino también al maestro que la ejerce.

Particularmente revelador fue notar que la dimensión de la aplicación de estrategias neuroeducativas que incluye acciones concretas como la estimulación multisensorial, el aprendizaje activo y el uso del movimiento tiene una relación muy estrecha con la regulación emocional. Esto nos muestra que el docente que prepara clases con sentido neuroeducativo no solo piensa en el aprendizaje de sus estudiantes, sino que también cuida su propio bienestar emocional. Como afirma Mora (2021), la neuroeducación ofrece



caminos para que el maestro encuentre equilibrio emocional dentro de la complejidad de su trabajo.

Otra dimensión significativa fue el interés en seguir formándose en neuroeducación, ya que se halló una fuerte relación entre este interés y la capacidad para gestionar las emociones. Y esto nos emociona, porque habla de un docente que no se conforma, que busca comprender más, que desea actualizarse no solo por cumplir, sino porque sabe que entender el cerebro y las emociones puede marcar la diferencia en su propia vida y en la de sus estudiantes. Así lo sostiene también el Ministerio de Educación del Perú (2023), al resaltar que la formación docente continua en neuroeducación fortalece la inteligencia emocional, la empatía y la resiliencia.

Por otro lado, las dimensiones de la regulación emocional también revelaron que aquellos docentes que practican la atención plena, que se reconocen emocionalmente y que promueven un clima empático en el aula, son quienes integran con mayor solidez los principios de la neuroeducación. Como lo mencionan Arévalo et al. (2022), el equilibrio emocional del docente es un pilar fundamental en la construcción de ambientes educativos saludables.

En conclusión, esta discusión nos deja un mensaje esperanzador: cuando el maestro se forma con base en el conocimiento del cerebro y de las emociones, también se transforma como ser humano. La neuroeducación no solo mejora los aprendizajes, sino que invita al docente a reconciliarse consigo mismo, a mirar su rol con mayor compasión y a responder con mayor conciencia a los retos diarios de la escuela.

CONCLUSIONES

PRIMERA: La prueba de hipótesis realizada permitió evidenciar que sí existe una correlación significativa entre la neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román. Este hallazgo confirma que, cuando los docentes comprenden mejor los procesos del cerebro y aplican estrategias basadas en esa comprensión, logran también manejar con mayor efectividad sus emociones en el aula, lo que redundará en una mejor calidad del clima escolar y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

SEGUNDA: En cuanto al conocimiento de la gente sobre neuroeducación, los hallazgos indican que, si bien una parte de la gente se encuentra en un nivel intermedio, existe un notable aumento en el interés por obtener más formación en el tema. Curiosamente, resulta que cuanto más se sabe sobre neuroeducación, tanto en teoría como en la práctica, mejor se detectan, se comprenden y se controlan las emociones, lo que realmente contribuye no solo al bienestar del profesorado, sino también al de sus alumnos.

TERCERA: La mayoría de los profesores destacaron en aspectos como el manejo de las emociones, el autocuidado y la empatía. Aun así, algunos podrían decir que podrían mejorar bastante en cuanto a mantener hábitos de relajación y usar la atención plena. Supongo que eso significa que la regulación emocional no es un rasgo fijo; de hecho, mejora si se trabaja y se entrena conscientemente.

CUARTA: Por fin, quedó claro que hay una relación bastante fuerte entre cuánto saben sobre neuroeducación y el nivel de manejo emocional que tienen. Esta idea tiene aún más peso tomando en cuenta el entorno educativo hoy día, en el que las presiones emocionales para quienes enseñan son intensas. Es decir, si los docentes usan los conocimientos de neuroeducación en su rutina, además de mejorar lo que los estudiantes aprenden, refuerzan su propia estabilidad emocional y laboral.

RECOMENDACIONES

PRIMERA.- Se recomienda que los docentes intensifiquen su formación continua en neuroeducación, ya que comprender cómo aprende el cerebro no solo mejora la calidad de su enseñanza, sino que también les ayuda a gestionar sus emociones con mayor propósito y control. Si participan en talleres, adquieren libros especializados o se suman a círculos de reflexión profesional, estas pueden ser herramientas sólidas para completar el desarrollo docente.

SEGUNDA.- Las escuelas necesitan dar cabida al aprendizaje emocional y neuroeducativo, integrando programas de formación en los horarios docentes que les permitan aprender técnicas prácticas de neuroeducación. De esta manera, las comunidades docentes se mantienen emocionalmente sanas y tanto la felicidad docente como el aprendizaje real de los estudiantes se ven impulsados. Incluir la autorregulación emocional y la atención plena en las actividades diarias de los docentes, como parte de una cultura laboral que realmente se preocupa, probablemente sea de gran ayuda.

TERCERA.- Medidas como los descansos activos, tomarse un tiempo para pensar o las conversaciones abiertas y empáticas pueden crear aulas más seguras, amigables y emocionalmente estables. Incorporar cursos o seminarios específicos sobre neuroeducación y educación emocional en los programas de preparación docente permite a los nuevos educadores comprender desde el principio la importancia de combinar mente, sentimiento y aprendizaje.

CUARTA.- Este tipo de inversión académica, sin duda, será rentable para sus carreras a largo plazo. Los educadores deberían seguir explorando cómo la neuroeducación se relaciona con su bienestar, ampliando su alcance a más cursos y considerando la carga de trabajo y la cultura. Abordar esta investigación con métodos mixtos probablemente aclararía mucho más el vínculo entre la cognición y la emoción.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, J. M., & Ramos, L. G. (2021). Relación entre regulación emocional y desempeño docente en instituciones educativas públicas. *Revista Científica de Psicología y Educación*, 5(2), 123–139. <https://doi.org/10.35622/j.rpsp.2021.02.010>
- Álvarez, C., & Cedeño, M. (2020). Neuroeducación y su aplicación en la práctica docente. *Revista Conrado*, 16(75), 158–166. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3968375>
- Andrade, R. (2019). Neuroeducación: la educación basada en el cerebro. Ediciones Pirámide. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-05791-9>
- Antúnez, S. (2020). Educación emocional y neurociencia: claves para una enseñanza humanizadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 95–112. <https://doi.org/10.35362/rie8413729>
- Ao, N., Zhang, S., Tian, G., & Zhu, X. (2023). Exploring teacher wellbeing in educational reforms: A Chinese perspective. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1265536>
- Barrantes Salcedo, A. (2020). Estilos de afrontamiento y bienestar psicológico en pacientes con dolor crónico: el rol del mindfulness y la terapia de aceptación y compromiso [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH.
- Barrios, M. (2022). Neuroeducación y regulación emocional en contextos escolares inclusivos. *Revista Educare*, 26(1), 199–214. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.12>
- Benavides Mayaute, L. D. C., & Benavides Mayaute, A. L. (2021). La aplicación del mindfulness para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Horizontes*, 5(21), 1554-1562.



- Byun, K., Kim, H., & Jeon, H. (2023). Preschool teachers' psychological wellbeing, emotion regulation, and emotional responsiveness: A US-Korea comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 123-131. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.011>
- Caballero, M., & Llorent, V. J. (2022). The effects of a teacher training program on neuroeducation in improving reading, mathematical, social, emotional and moral competencies of secondary school students: A two-year quasi-experimental study. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 158-167. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.04.002>
- Cabanillas, V. M. (2022). Relación entre neuroeducación y regulación emocional en docentes de primaria. Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20667.08480>
- Carrillo, M. J., & Durand, C. (2020). La regulación emocional como factor protector del estrés docente. *Revista de Psicología Educativa*, 26(2), 118-125. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2020.07.001>
- Castro, E. A. (2021). Mindfulness y regulación emocional en el desempeño docente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53(1), 33-47. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.n1.4>
- Céspedes, R., & Pinedo, G. (2020). Competencias emocionales del docente y su relación con el clima escolar. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 312-328. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.20>
- Chang, Y.-S., & Taxer, J. L. (2021). Emotion regulation as a mediator between psychological well-being and teaching practices among elementary school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 113(5), 987-1002. <https://doi.org/10.1037/edu0000584>



Conyers, M. A., & Wilson, D. L. (2016). Smarter teacher leadership: Neuroscience and the power of purposeful collaboration. Teachers College Press.
<https://doi.org/10.4324/9781315724612>

Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. Frontiers in Psychology, 14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>

Espino, S. F. E., & Yerrén, H. E. J. (2021). Eficacia de un programa Mindfulness (Mindfulness Based Stress Reduction) en psicoterapeutas: una propuesta 2.0. Norte de Salud Mental, 7(65), 11–24.

Estudios de intervención y bienestar docente Improving Emotion Regulation, Well-being, and Neuro-cognitive Functioning in Teachers: A Matched Controlled Study Comparing MBSR and Health Enhancement Programs. (2022). Mindfulness-based interventions for teacher stress reduction.
<https://doi.org/10.1007/s12671-022-01805-3>

Estudios sobre regulación emocional en contexto educativo De Neve, D., Bronstein, M. V., & Truys, A. (2022). Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. Journal of Youth and Adolescence, 52(2), 235-250. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2>

Flores, M. (2022). Aplicación de estrategias neuroeducativas y motivación estudiantil en aulas de primaria. Revista Innova Education, 4(2), 55–67.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>

Fostering emotional self-regulation in female teachers at the public teaching network: A mindfulness-based intervention improving psychological measures and inflammatory biomarkers. (2022). Frontiers in Psychology, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.8881415>



- Fox, K. C. R. et al. (2016). Functional neuroanatomy of meditation: A review and meta-analysis of 78 functional neuroimaging investigations. *Frontiers in Psychology*, 7, 1234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01234>
- Fuentes-Vilugrón, G., et al. (2024). Difficulties among Teachers' Emotional Regulation: Analysis for the Development of Student Well-Being in Chilean Schools. *Behavioral Sciences*, 14(9), 749. <https://doi.org/10.3390/bs14090749>
- Fundamentos teóricos en neuroeducación Mora, F. (2020). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Editorial Alianza.
- Gast, I., Neelen, M., Delnoij, L., Menten, M., Mihai, A., & Grohnert, T. (2022). Supporting the wellbeing of new university teachers through teacher professional development. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.866000>
- Hachem, M., Daignault, K., & Wilcox, G. (2022). Impact of educational neuroscience teacher professional development: Perceptions of school personnel. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.912827>
- Kang, S. S., Lim, K. O., & Sponheim, S. R. (2020). Interoception underlies the therapeutic effects of mindfulness meditation for PTSD: A randomized clinical trial. *Journal of Clinical Psychology*, 76(2), 123-135. <https://doi.org/10.1037/tra0000805>
- Lindstrom Johnson, S., Meléndez Guevara, A. M., & Preves, A. (2023). Developing a measure of educator self-efficacy around emotion co-regulation. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1181004>
- López, M., & Romero, F. (2020). Neuroeducación y competencias emocionales en docentes en formación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 93–108. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.6>



Ministerio de Educación del Perú. (2023). Aportes de la neuroeducación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Programa Nacional de Formación Docente en Servicio. Recuperado de

<https://sifods.minedu.gob.pe/docente/preview?role=DOCENTE>

Moè, A., & Katz, I. (2021). Teaching strategies and emotion regulation in novice teachers: A mixed-methods study. *Social Psychology of Education*, 24(4), 957-976. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>

Mora, F. (2020). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Editorial Alianza.

Ng, T. W., et al. (2022). Neural activation during emotional interference corresponds to emotion dysregulation in stressed teachers. *Behavioral Sciences*, 12(3), 190. <https://doi.org/10.3390/bs12030190>

Olivares, S. (2021). El impacto de la regulación emocional en la salud mental de los docentes. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 15(2), 129–144. <https://doi.org/10.7764/rcnp.v15i2.1021>

Ortega, N., & Gómez, L. (2020). Estrategias de regulación emocional para el bienestar del docente en contextos complejos. *Revista Conrado*, 16(75), 115–123. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3957816>

Palacios, C. M. (2022). Neuroeducación, regulación emocional y desempeño en el aula: un estudio correlacional. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 344–361. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.48991>

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., & Jha, A. P. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 740–755. <https://doi.org/10.1037/a0032093>



- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., & Jha, A. P. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 740–755.
<https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Salas, L., & Requena, J. (2019). Mindfulness y regulación emocional en la práctica docente. *Revista Educación y Futuro*, 38, 89–105.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v38i2.11234>
- Solano, J. (2021). La neuroeducación como herramienta para mejorar la atención y la memoria en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 77–92.
<https://doi.org/10.35362/rie8614123>
- Torres, R., & Medina, D. (2021). El papel del docente en la gestión emocional del aula: una mirada desde la neuroeducación. *Revista Educación*, 45(2), 145–158.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i2.47932>
- UNESCO. (2020). Docentes: el corazón del sistema educativo. Informe mundial.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374161>
- UNESCO. (2020). Teachers: the heart of the education system. <https://doi.org/10.143/>
- Valosek, L. et al. (2021). Meditation effective in reducing teacher burnout and improving resilience: A randomized controlled study. *Frontiers in Education*, 6, 627923. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.627923>
- Yang, Y., & Xu, H. (2023). Emotion regulation strategies of student teachers in ECE context: Mixed methods. *Asia-Pacific Education Researcher*.
<https://doi.org/10.1007/s40299-025-00992-0>



ANEXOS



ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA
TÍTULO: RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES			METODOLOGÍA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
			VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES		
General: ¿Qué relación existe entre la neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román en el año 2025? Específicas: ¿Cuál es el nivel de conocimiento en neuroeducación que poseen los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román? ¿Cuál es el nivel de regulación emocional que manifiestan los docentes de educación primaria de la zona centro de la unidad de Gestión Educativa Local San Román? ¿Existe una relación significativa entre los niveles de neuroeducación y los niveles de regulación emocional en los docentes de educación primaria de la Unidad de Gestión Educativa Local?	General: Determinar la relación entre la neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román en el año 2025 Específicas: Identificar el nivel de conocimiento en neuroeducación que poseen los docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román. Describir el nivel de regulación emocional que manifiestan los docentes de la zona centro de la unidad de gestión educativa local San Román. Establecer si existe una relación significativa entre los niveles de conocimiento en neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román.	General: Existe una relación significativa positiva entre la neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la zona centro de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román en el año 2025 Específicas: Existen distintos niveles de conocimiento en neuroeducación que poseen los docentes de educación primaria de la zona centro de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román San Román. Existe una relación positiva entre la regulación emocional que manifiestan los docentes de la zona centro de la unidad de gestión educativa local San Román. Existe una relación significativa entre los niveles de conocimiento en neuroeducación y la regulación emocional en los docentes de educación primaria de la Unidad de Gestión educativa Local San Román.	VARIABLE 1 Neuroeducación	Conocimiento de la neuroeducación	- Planificación cerebral - Procesos mentales - Reflexión neuroeducativa - Conocimientos claves	Tipo de investigación: Es de tipo básica Nivel de investigación: El nivel de investigación es descriptivo correlacional Diseño: El diseño es no experimental	Técnica: Encuesta Instrumento: cuestionario 1 y 2 Población: Constituida por 256 docentes de EBR de educación primaria de la UGEL SAN ROMAN. Muestra: La muestra es no probabilística conformado por 60 docentes de (EBR) de educación primaria de las siguientes Instituciones Educativas de la zona centro de la UGEL San Román: IEP N° 71014 Manuel Núñez Butron, N° 71014 María Auxiliadora, , N° 71015 San Juan Bosco, N° 70545 Tupac Amaru, N° 70565 Mariano Núñez y N° 70541 Virgen de Fátima.
				Aplicación de estrategias neuroeducativas	- Estimulación multisensorial - Participación activa - Movimiento y aprendizaje - Secuencia neuroeducativa		
				Adaptación a la diversidad neurobiológica	- Ajuste pedagógico - Diferencias individuales - Sobrecarga cognitiva - Variedad metodológica		
				Impacto en el bienestar y la motivación	- Clima emocional - Reducción del estrés - Refuerzo emocional - Bienestar emocional		
				Interés en la formación en neuroeducación	- Búsqueda de información - Capacitación continua - Intercambio profesional - Aplicación reflexiva		
			VARIABLE 2 Regulación emocional	Las emociones y la atención plena en la práctica docente	- Conciencia emocional - Presencia plena - Ambiente consciente - Regulación del entorno		
				Gestión emocional y manejo del estrés	- Reconocimiento emocional - Autocontrol docente - Estrategias personales - Acompañamiento emocional		
				Empatía y conexión con los estudiantes	- Escucha activa - Comprensión emocional - Apoyo emocional - Vínculo afectivo		
				Implementación de estrategias de regulación emocional	- Relajación guiada - Reflexión emocional - Activación emocional positiva - Desarrollo de autonomía		
				Reflexión sobre la práctica educativa	- Evaluación emocional - Mejora continua - Autocuidado docente - Proyección pedagógica		



ANEXO 02 Instrumento de investigación

CUESTIONARIO 01: LA NEUROEDUCACIÓN

Estimado/a maestro: Le invitamos a participar en este cuestionario como parte de la investigación "Relación entre la neuroeducación y la regulación emocional en docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025". El objetivo es conocer sus percepciones y prácticas respecto a la neuroeducación en su labor docente. Sus respuestas son confidenciales y serán utilizadas únicamente con fines académicos. Le agradecemos responder con sinceridad.

Variable 1 – Neuroeducación

Por favor, marque con una "X" la alternativa que mejor refleje su percepción o práctica. Use la siguiente escala de Likert:

- 1 = Nunca
- 2 = Casi nunca
- 3 = A veces
- 4 = Casi siempre
- 5 = Siempre

	Ítems	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
	D1: Conocimiento de la neuroeducación					
1	Comprendo que el cerebro necesita descanso y emoción para aprender mejor.					
2	Sé que la forma en que el cerebro procesa la información influye en el aprendizaje.					
3	Reflexiono sobre cómo el funcionamiento del cerebro puede ayudarme a enseñar con mayor efectividad.					
4	Identifico conceptos básicos de neuroeducación que me ayudan a comprender mejor a mis estudiantes.					
	D2: Aplicación de estrategias neuroeducativas					
5	Uso estrategias que involucran los sentidos (vista, oído, movimiento) para facilitar el aprendizaje.					
6	Promuevo actividades participativas que activan el interés y la curiosidad de mis estudiantes.					
7	Realizo actividades con movimiento físico para mejorar la concentración y la memoria.					
8	Organizo mis clases pensando en cómo aprende el cerebro, paso a paso y con refuerzos.					



	D3: Adaptación a la diversidad neurobiológica					
9	Ajusto mis métodos de enseñanza cuando noto que algunos estudiantes tienen dificultades para aprender.					
10	Reconozco que cada estudiante aprende de manera diferente y lo tomo en cuenta al planificar.					
11	Identifico señales de sobrecarga mental en mis estudiantes y busco aliviar esa presión.					
12	Propongo distintas formas de aprender un mismo contenido para atender a todos mis estudiantes.					
	D4: Impacto en el bienestar y la motivación					
13	Me esfuerzo por crear un ambiente positivo y seguro donde mis estudiantes se sientan motivados a aprender.					
14	Aplico estrategias para reducir la ansiedad o el estrés que pueda afectar el aprendizaje en el aula.					
15	Valoro el esfuerzo de mis estudiantes y les brindo mensajes positivos para fortalecer su autoestima.					
16	Me interesa que mis estudiantes se sientan felices y cómodos en el proceso de aprender.					
	D5: Interés en la formación en neuroeducación					
17	Me mantengo informado sobre nuevas ideas o descubrimientos en neuroeducación.					
18	Participo en talleres o cursos para mejorar mi práctica desde la perspectiva de la neuroeducación.					
19	Comparto con mis colegas lo que aprendo sobre el cerebro y el aprendizaje.					
20	Busco maneras de aplicar la neuroeducación de forma práctica en mi trabajo diario.					

Por favor, revise sus respuestas antes de entregar el cuestionario. ¡Muchas gracias por su colaboración maestro!



ANEXO 03 INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

CUESTIONARIO 02: LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Estimado/a maestro: Le invitamos a participar en este cuestionario como parte de la investigación "Relación entre la neuroeducación y la regulación emocional en docentes de educación primaria de la zona centro de la UGEL San Román, 2025". El objetivo es conocer sus percepciones y prácticas respecto a la regulación emocional en su labor docente. Sus respuestas son confidenciales y serán utilizadas únicamente con fines académicos. Le agradecemos responder con sinceridad.

Variable 2 – Regulación emocional

Por favor, marque con una "X" la alternativa que mejor refleje su percepción o práctica. Use la siguiente escala de Likert:

- 1 = Nunca
- 2 = Casi nunca
- 3 = A veces
- 4 = Casi siempre
- 5 = Siempre

	Ítems	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
	D1: Las emociones y la atención plena en la práctica docente					
1	Reflexiono sobre cómo influyen mis emociones en la enseñanza y en el ambiente del aula.					
2	Procuro estar presente emocional y mentalmente durante mis clases.					
3	Aplico estrategias que promueven la calma y el enfoque en mis estudiantes					
4	Cuido que el ambiente emocional del aula favorezca el aprendizaje.					
	D2: Gestión emocional y manejo del estrés					
5	Reconozco mis emociones y busco manejarlas de manera adecuada dentro del aula.					
6	Mantengo la calma en situaciones difíciles que ocurren en clase.					
7	Utilizo técnicas personales para reducir el estrés en mi labor docente.					
8	Enseño a mis estudiantes a identificar y manejar situaciones que les causan ansiedad o frustración.					
	D3: Empatía y conexión con los estudiantes					
9	Escucho con atención a mis estudiantes cuando expresan sus emociones o preocupaciones.					



10	Me esfuerzo por comprender lo que sienten mis estudiantes.					
11	Me muestro disponible cuando mis estudiantes necesitan apoyo emocional.					
12	Fomento relaciones empáticas y respetuosas dentro del aula.					
	D4: Implementación de estrategias de regulación emocional					
13	Realizo actividades que ayudan a mis estudiantes a relajarse y autorregularse.					
14	Fomento la autorreflexión y la autoevaluación como parte del desarrollo emocional.					
15	Aplico ejercicios de respiración, pausa activa o mindfulness con fines educativos.					
16	Motivo a mis estudiantes a buscar soluciones cuando enfrentan emociones difíciles.					
	D5: Reflexión sobre la práctica educativa					
17	Reflexiono sobre mis experiencias emocionales después de cada jornada escolar.					
18	Evalúo cómo mis emociones influyen en mis decisiones pedagógicas.					
19	Estoy en constante búsqueda de mejorar mi bienestar emocional como docente.					
20	Me propongo seguir fortaleciendo mi equilibrio emocional para impactar positivamente en el aula.					

Por favor, revise sus respuestas antes de entregar el cuestionario. ¡Muchas gracias por su colaboración maestro!



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO

I. DATOS GENERALES

1.1. Autor del instrumento: Gustavo Alonso Uruvi Cusi

1.2. Validado por: Dr. Jesus Mamani Mamani

1.3. Título de la investigación:

Relación entre la neuroeducación y la regulación emocional en docentes de educación primaria de la zona centro de la unidad de gestión educativa local San Román 2025

1.4. Nombre del instrumento: Regulación emocional

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																			X	
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																			X	
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																			X	
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																			X	
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																			X	
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																			X	
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																			X	
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																			X	
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																			X	
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																			X	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Favorable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 95%

V. OBSERVACIONES: Ninguna

LUGAR Y FECHA: Juliana junio del 2025

FIRMA DEL EXPERTO



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO

I. DATOS GENERALES

1.1. Autor del instrumento: ... GUSTAVO ALONSO UNURI CUSI ...

1.2. Validado por: ... DR. RONALD MADERA TERAN ...

1.3. Título de la investigación:

RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES DE

EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN NORON, 2025

1.4. Nombre del instrumento: ... NEUROEDUCACIÓN ...

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																			X	
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																			X	
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																			X	
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																			X	
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																			X	
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																			X	
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																			X	
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																			X	
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																			X	
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																			X	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: ... FAVORABLE ...

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: ... 95 % ...

V. OBSERVACIONES: ... NINGUNA ...

LUGAR Y FECHA: ... JULIACA, JUNIO DEL 2025 ...

FIRMA DEL EXPERTO



ANEXO 1
FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCV

Formato digital ☒

Fecha de entrega: 26/12/2025

1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos: GUSTAVO ALONSSO URURI CUSI

Dirección: Urb. Alto Huaynarroque 6 de Enero Mz D L 11

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: 45596055

Teléfono: 947291392 email: gustavo_ururi@hotmail.com

Nombres y Apellidos: _____

Dirección: _____

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: _____

Teléfono: _____ email: _____

Facultad y/o Escuela de Posgrado: ESCUELA DE POSGRADO - MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Escuela Profesional o Mención: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA

Título o Grado Académico a optar: MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Asesor: Dr. JESUS MAMANI MAMANI

Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:

Trabajo de Investigación ☐ Tesis ☒ Trabajo de Suficiencia Profesional ☐ Trabajo Académico ☐

Título: RELACIÓN ENTRE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN
DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA CENTRO DE LA UNIDAD DE GESTIÓN
EDUCATIVA LOCAL SAN ROMÁN, 2025

Palabras claves, (3 a 5 términos): Neuroeducación, regulación emocional, educación primaria, bienestar docente.

¿Esta obra se desarrolló en la UANCV ^{1,2}?

2

¹ Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

² Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.



2. Referencia de tesis:

☐ Bachiller ☐ Título ☐ 2da Especialidad ☒ Maestría ☐ Doctorado

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.

Con la autorización de depósito de mi producción Intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

- ☒ Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
- ☐ Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): _____
- ☐ No autorizo.

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

Sí: significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

No: significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- ☐ Sí autorizo
- ☒ No autorizo



Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción "internacional" o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción "internacional" emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, **la opción "internacional" goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral.** Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.

☐

Internacional

☒

Nacional

Línea de investigación: DIDÁCTICA INTERCULTURAL - P34

Firma de Autor



huella digital

26 – DICIEMBRE – 2025

Fecha