ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA CHIMBOTE

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN INICIAL

Pausas activas como estrategia de aprendizaje en el II ciclo de educación inicial – Nuevo Chimbote.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

AUTORES:

Fujiki Yzaguirre, Evelyn Pamela (Orcid: 0000-0002-5755-9580)

Melgarejo Huaman, Luz Adriana (Orcid: 0009-0008-9099-8447)

Sarmiento Prado, Manuela Antonella (Orcid:0009-0007-8869-2396)

Yupanqui Trinidad, Wilder Justo (Orcid: 0009-0008-6233-116X)

ASESORA:

Mg. Reyes Sanchez, Maria Luisa (Orcid: 0000-0003-1056-2798)

LINEA DE INVESTIGACIÓN:

Teoría y métodos educativos

SUB LINEA DE INVESTIGACIÓN:

Estrategias de aprendizaje

Nuevo Chimbote – Perú

2025

METADATOS COMPLEMENTARIOS

DATOS DE LOS AUTORES	
Datos del autor 1	
Apellidos y nombres	Fujiki Yzaguirre, Evelyn Pamela
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	45674001
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-5755-9580
Datos del autor 2	
Apellidos y nombres	Melgarejo Huaman, Luz Adriana
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	47847365
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0008-9099-8447
Datos del autor 3	
Apellidos y nombres	Sarmiento Prado, Manuela Antonella
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	72813112
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0007-8869-2396
Datos del autor 4	
Apellidos y nombres	Yupanqui Trinidad, Wilder Justo
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	75765413
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0008-6233-116X
DATOS DE ASESOR	
Apellidos y nombres	Reyes Sanchez, Maria Luisa
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70850607
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-1056-2798
Título / Grado académico	Magíster
DATOS DEL JURADO	
Presidente	
Apellidos y nombres	Garcia Coral, Cira Betzabe
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	32949222
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-0206-6121
Título / Grado académico	Doctora
Secretario	
Apellidos y nombres	Bermúdez Reyes, Elena
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	32916021

URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-8013-9415
Título / Grado académico	Magister
Vocal	
Apellidos y nombres	Reyes Sanchez, Maria Luisa
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70850607
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-1056-2798
Título / Grado académico	Magíster
DATOS DE LA INVESTIGACIÓN	
Campo de la investigación y el desarrollo OCDE Consultar el listado en el enlace:	Educación general https://purl.org/pe.repo/ocde/ford·5.03.01
Idioma (Normal ISO 639-3)	SPA - español
Tipo de trabajo de investigación	Trabajo de Investigación
País de publicación	PE - Perú
Grado académico o título profesional	Bachiller
Nombre del grado o título profesional	Bachiller en Educación
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Ancash Provincia: Santa Distrito: Nuevo Chimbote Lugar: Zona de Equipamiento Metropolitana Mz. C Lte. 01
Nombre del programa de estudios	Educación Inicial
Código del programa.	11100001
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Marzo 2024 – diciembre 2025

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Reyes Sánchez María Luisa, formadora de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Chimbote, asesora del Trabajo de Investigación, titulado: Pausas activas como estrategia de aprendizaje en el II ciclo de educación inicial – Nuevo Chimbote", presentado por los autores: Fujiki Yzaguirre Evelyn Pamela, Melgarejo Huaman Luz Adriana, Sarmiento Prado Manuela Antonella, Yupanqui Trinidad Wilder Justo, para obtener el Grado Académico de Bachiller en Educación en el Programa de Estudios de Educación Inicial.

CERTIFICO que:

> El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 2% nivel PERMITIDO; así lo consigna el reporte emitido por el software de similitud Turnitin el 28/11/2025, con veinte (20) folios, para continuar con los trámites correspondientes y para su publicación en el repositorio institucional.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del título correspondiente.

Nuevo Chimbote, 28 de noviembre de 2025

Firma del Asesor: 



DNI: 70850607

Nombres y apellidos del asesor: Reyes Sanchez Maria Luisa

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

CERTIFICADO DE SIMILITUD

EL JEFE DE LA UNIDAD DE INVESTIGACIÓN DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA CHIMBOTE, EXTIENDE EL CERTIFICADO DE SIMILITUD SEGÚN LAS CARACTERÍSTICAS QUE SE DESCRIBEN EN EL SIGUIENTE CUADRO:

Denominación del Trabajo De Investigación	Pausas activas como estrategia de aprendizaje en el II ciclo de educación inicial – Nuevo Chimbote.
Autores	Fujiki Yzaguirre, Evelyn Pamela (Orcid: 0000-0002-5755-9580) Melgarejo Huaman, Luz Adriana (Orcid: 0009-0008-9099-8447) Sarmiento Prado, Manuela Antonella (Orcid: 0009-0007-8869-2396) Yupanqui Trinidad, Wilder Justo (Orcid: 0009-0008-6233-116X)
% similitud del Turnitin	**2 %**
Asesor	Mg. Reyes Sanchez, Maria Luisa (Orcid: 0000-0003-1056-2798)
Línea de investigación	Teoría y métodos educativos
Grado	Bachiller en Educación
Título	



2% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Fuentes principales

2% Fuentes de Internet
1% Publicaciones
1% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Se emite el presente certificado de similitud en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del título correspondiente.

Nuevo Chimbote, 23 de diciembre de 2025

Mg. Lucas Valentín Ramos Rodríguez
JEFE DE UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
EESPP CHIMBOTE

(043)-314528
Zona de equipamiento Metropolitano MC LI-1 Nuevo Chimbote
pedagogicochimbote@hotmail.com
www.pedagogicochimbote.edu.pe

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Nosotros, Fujiki Yzaguirre Evelyn Pamela, Melgarejo Huaman Luz Adriana, Sarmiento Prado Manuela Antonella, Yupanqui Trinidad Wilder Justo, estudiantes de Formación Inicial Docente de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Chimbote, presentamos el Trabajo de Investigación: "**Pausas activas como estrategia de aprendizaje en el II ciclo de educación inicial – Nuevo Chimbote".** para obtener el Grado Académico de Bachiller en Educación, del programa de estudios de Educación Inicial.

Por tanto, declaramos su autenticidad bajo juramento, lo siguiente:

- Que, la investigación desarrollada es de nuestra autoría.
- Hemos mencionado todas las fuentes empleadas en la investigación, identificando toda cita textual o de parafraseo provenientes de otras fuentes, de acuerdo con los establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- La investigación no ha sido previamente presentada, completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.

De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, nos sometemos a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario de la EESPP Chimbote.

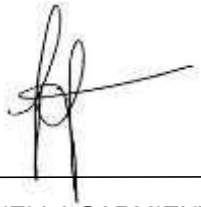
Nuevo Chimbote, 28 de noviembre de 2025



EVELYN FUJIKI YZAGUIRRE
DNI: 45674001



LUZ MELGAREJO HUAMAN
DNI: 47847365



ANTONELLA SARMIENTO PRADO
DNI: 72813112



WILDER YUPANQUI TRINIDAD
DNI: 75765413

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo a nuestras familias, pilares fundamentales cuya fe y amor incondicional impulsaron nuestra formación. Antonella y Luz distinguen especialmente a sus padres, Alicia y Eusebio, Adriana y Henry, por su apoyo constante. Evelyn dedica este logro a sus hijos, Tadeo y Aimi, fuentes de inspiración y fortaleza diaria. Finalmente, nos lo dedicamos a nosotros mismos —Wilder, Luz, Antonella y Evelyn— por la unión y perseverancia que nos permitieron consolidar este paso hacia nuestro sueño de educar con compromiso y amor.

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a Dios por darnos fortaleza y sabiduría para culminar esta etapa académica.

Asimismo, reconocemos a nuestros docentes y mentores, quienes con su guía y dedicación contribuyeron a nuestra formación profesional y al desarrollo de este trabajo de investigación.

Con sincera gratitud, Evelyn, Luz, Manuela y Wilder.

ÍNDICE

Carátula i

Metadatos complementarios ii

Certificado de similitud iv

Declaración jurada de autenticidad v

Reporte de Similitud Turnitin vi

Dedicatoria vii

Agradecimiento viii

Índice ix

Resumen x

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Descripción y formulación del tema de investigación 11

1.2. Objetivos 12

1.2.1. Objetivo general 12

1.2.2. Objetivos específicos 12

2. ARGUMENTACIÓN TEÓRICA 13

3. CONTRASTACIÓN PEDAGÓGICA 25

4. CONCLUSIONES 27

5. REFERENCIAS

ANEXOS

RESUMEN

El presente trabajo analiza la relevancia de las pausas activas como estrategia pedagógica en el II ciclo de educación inicial, fundamentada en los aportes de la neurociencia. Se observa que el movimiento breve y planificado optimiza la atención, favorece la autorregulación y mejora el clima emocional en el aula. La investigación identifica factores clave para su aplicación efectiva, como la formación docente, una planificación didáctica intencionada y la renovación constante de las dinámicas. Se describen las características, frecuencia y formas de uso de estas pausas, destacando su impacto positivo en el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa, la memoria de trabajo y la disposición al aprendizaje. La contrastación entre la teoría y la práctica revela la necesidad de superar desafíos en la implementación, promoviendo un micro diseño pedagógico que integre señales claras, transiciones fluidas y un lenguaje docente que potencia el sentido de la pausa. En síntesis, las pausas activas constituyen una herramienta de bajo costo y alto impacto para responder a las necesidades cognitivas y emocionales de la primera infancia, consolidando un aprendizaje más significativo y un bienestar integral.

Palabras clave: Pausas activas, estrategias, neurociencia, aprendizaje significativo.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Descripción y formulación del tema de investigación

Durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales, se repite una escena a lo largo de la jornada: después de algunos minutos de trabajo de mesa, la atención del grupo se dispersa y la inquietud va ganando terreno. No se trata de un problema de voluntad, sino de ritmo. En las primeras edades, la autorregulación y la capacidad de mantener el foco requieren apoyos concretos. En este contexto, las pausas activas han comenzado a perfilarse como una estrategia pedagógica breve, intencional y de bajo costo que, cuando se integra de forma pertinente, contribuye a restablecer el equilibrio entre cuerpo y mente, facilitando un retorno más sereno y eficaz a las tareas escolares.

Desde la perspectiva de la neuroeducación, Ferrer y Mora (2015) sostienen que pequeñas dosis de movimiento elevan el flujo sanguíneo cerebral y favorecen el acceso a estados de alerta óptimos para aprender. En palabras de estos autores, el movimiento intencional prepara el terreno para que la atención pueda “escuchar” mejor, reduciendo la fatiga cognitiva y mejorando la disposición para el trabajo intelectual. Ferrer y Mora (2015) enfatizan, además, que el cuerpo no es solo un recipiente pasivo, sino una plataforma activa para el aprendizaje, de modo que su movimiento consciente se convierte en una herramienta poderosa para modular el estado cognitivo y emocional de los niños.

A partir de este marco, el presente estudio se propone analizar la importancia de las pausas activas como estrategia pedagógica fundamentada en los aportes de la neurociencia y de la evidencia empírica en educación inicial; identificar los factores que favorecen su aplicación; describir sus características y principales usos en el II ciclo; y contrastar distintos marcos teóricos en relación con sus efectos sobre la atención y el bienestar socioemocional infantil. El propósito central no es “sumar movimiento por sumar movimiento”, sino diseñar microintervenciones con intención didáctica, oportunas y amables, que acompañen el aprendizaje sin quebrar el hilo de la clase.

En coherencia con ello, el documento se organiza en cuatro momentos articulados. En primer lugar, se presenta un sustento neurocientífico vinculado al movimiento y a la psicomotricidad fina y gruesa. En segundo término, se sintetizan hallazgos recientes acerca de su impacto en la atención, la autorregulación y el rendimiento. Posteriormente, se contrastan diversas perspectivas pedagógicas y se delinean factores que facilitan o dificultan la implementación de las pausas activas en el aula. Finalmente, se formulan conclusiones e implicancias didácticas para el II ciclo, acompañadas de recomendaciones operativas que dialogan con la práctica cotidiana del docente.

El estudio lleva por título “Pausas activas como estrategia para favorecer la disposición al aprendizaje en el II ciclo del nivel de educación inicial” y se desarrolla a partir de los objetivos que se detallan en el apartado siguiente.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Analizar la importancia de las pausas activas como estrategia pedagógica fundamentada en la neurociencia, y su aplicación en el II ciclo del nivel de educación inicial.

1.2.2. Objetivos específicos

Identificar los fundamentos conceptuales y pedagógicos que favorecen la aplicación y renovación de las pausas activas en la educación inicial, según la literatura especializada.

Describir las características, frecuencia y formas de uso de las pausas activas como estrategia metodológica fundamentada en la neurociencia en el nivel inicial.

Comparar los planteamientos teóricos sobre el impacto positivo de la aplicación de pausas activas en el desarrollo de la atención, la disposición al aprendizaje y el bienestar emocional infantil.

2. ARGUMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Fundamentos neurobiológicos y madurativos en la primera infancia.

Cuando el aula permanece inmóvil durante demasiado tiempo, la atención de los niños comienza a caer de manera silenciosa. El movimiento —aunque sea breve, suave y cuidadosamente orientado desde lo pedagógico— tiene la capacidad de reoxigenar, despertar y reorganizar. Desde el enfoque de la neuroeducación, Ferrer y Mora (2015) sostienen que pequeñas dosis de actividad física incrementan el flujo sanguíneo cerebral y facilitan la disponibilidad de neurotransmisores vinculados al estado de alerta ya la motivación por aprender. En esta misma línea, Coronel Macía y Broncano Abarca (2025) precisan que esta reoxigenación no es solo mecánica, sino que eleva específicamente la presencia de dopamina, un componente esencial para que el niño logre mantener el enfoque en tareas que requieren esfuerzo mental prolongado.

Ahora bien, no se trata de promover el movimiento de forma indiscriminada. La evidencia reciente muestra que las intervenciones motoras breves, cuando se ajustan al nivel madurativo, impactan positivamente en el control ejecutivo. En un metaanálisis, Bellacicco et al. (2025) subrayan que el énfasis debe situarse en la dosificación y en la coherencia pedagógica. Este criterio de oportunidad es reforzado por Páez Cornejo (2024) , quien advierte que, debido a la inmadurez de las redes neuronales en la infancia, los periodos de concentración son biológicamente limitados; por tanto, la pausa activa no es una interrupción del aprendizaje, sino una respuesta necesaria a la arquitectura neurobiológica del niño para evitar el agotamiento sináptico.

Un ejemplo ilustrativo es la pausa rítmica de coordinación bilateral de 2 a 3 minutos: secuencias de palmas y pasos alternos con cruces de la línea media. Según Ferrer y Mora (2015) y Bellacicco et al. (2025), esta secuencia compromete la coordinación interhemisférica y eleva el foco atencional. Complementando esta visión, Pérez Guevara y Verdugo Arcos (2024) argumentan que este tipo de motricidad gruesa estimula áreas del cerebelo que poseen conexiones directas con las funciones ejecutivas de planificación, permitiendo que el cerebro se organice funcionalmente mientras el cuerpo se mueve.

Durante la primera infancia, la corteza prefrontal y los circuitos frontoparietales atraviesan procesos de mielinización que no avanzan al mismo ritmo en todos los niños. Ferrer y Mora (2015) señalan que cada experiencia configura dichas redes, y las intervenciones motrices actúan como andamios que enseñan al sistema nervioso a regular su activación. Para Páez Cornejo (2024) , entender estos tiempos de maduración es clave, pues el movimiento intencional funciona como una llave que abre estados de alerta óptimos, evitando que el

organismo permanezca en una tensión prolongada que bloquee la adquisición de nuevos conocimientos.

Por otra parte, Bellacicco et al. (2025) muestran que el tiempo y la intensidad resultan determinantes: la pausa es más eficaz cuando es breve, clara y ajustada al momento pedagógico. Este matiz es vital en edades donde el umbral de sobreexcitación se alcanza con rapidez. Desde esta mirada, autores como Coronel Macía y Broncano Abarca (2025) recomiendan que estas secuencias se diseñen para preparar al grupo, asegurando que el incremento del flujo sanguíneo se traduzca en claridad cognitiva y no en una agitación que dificulte el retorno a la calma.

En términos prácticos, la mielinización se favorece cuando se combina repetición con variación. Esa mezcla de previsibilidad y novedad sostiene la curiosidad infantil y consolida rutas neuronales eficientes. Así, el aula se convierte en un espacio donde los niños aprenden a regular su propia activación. Un ejemplo aplicado es la rutina “Tres respiraciones y un puente” (2–3 minutos). Esta secuencia, validada por la literatura clásica y reforzada por hallazgos de Pérez Guevara y Verdugo Arcos (2024) , entrena un ciclo de activación - calma que deja al grupo en condiciones ideales para abordar tareas de atención sostenida, integrando el desarrollo motor con la maduración de las funciones superiores.

2.2. Psicomotricidad gruesa y fina: funciones ejecutivas, memoria de trabajo y lenguaje

En el contexto educativo, el cuerpo “piensa” mientras se mueve. La psicomotricidad gruesa —que incluye desplazamientos, saltos, giros, equilibrio y ajustes posturales— estructura el esquema corporal y la orientación espacial, dos pilares que sostienen la atención y la autorregulación. Cuando se integra en pausas activas breves, no solo ofrece un respiro físico; también contribuye, como indican Espinoza y Gálvez (2021), al entrenamiento del control inhibitorio y de la flexibilidad conductual. En este sentido, Párraga Moreira y Zhunio Suin (2024) enfatizan que estas pausas actúan como un "reset" cognitivo indispensable, permitiendo que el niño procese la información previa y se prepare para retomar las tareas de mesa con una memoria de trabajo renovada y menos fricción.

En síntesis recientes, Espinoza y Gálvez (2021) y Zaragoza, Ibáñez y Pérez (2021) han observado que las tareas motoras globales favorecen la disposición atencional y mejoran el clima socioemocional del aula. Esta mejora en el entorno escolar es profundizada por Arellano Arellano (2025) , quien sostiene que el componente lúdico de estas actividades reduce los niveles de cortisol, permitiendo que el equilibrio corporal se traduzca en un

equilibrio emocional que predispone al niño hacia el aprendizaje. De acuerdo con estos autores, la vivencia de “estar listo otra vez” es fundamental, especialmente cuando se intercalan actividades tras tramos de alta demanda cognitiva.

Un ejemplo concreto es el circuito motor breve de 3 a 4 minutos: caminar sobre líneas, saltar aros y mantener el equilibrio. Este circuito, según Zaragoza et al. (2021) y Espinoza y Gálvez (2021), facilitan el paso hacia actividades de mayor concentración. Al respecto, Barrios Cobo y Romero Pérez (2026) reportan que este tipo de inclusión lúdica y motriz incide positivamente en la motivación, logrando sostener la atención incluso en estudiantes que presentan dificultades de autorregulación, al convertir la regla del juego en un ejercicio práctico de funciones ejecutivas.

En lo que respecta a la psicomotricidad fina, las manos suelen constituir el puente más cercano hacia la mente. La manipulación coordinada y la grafomotricidad no solo preparan para la escritura, sino que se articulan, como explican Ferrer y Mora (2015), con la memoria de trabajo y el lenguaje expresivo. Desde el campo de la neuroeducación, se insiste en que la manipulación rítmica contribuya a ordenar el foco atencional. Esta idea es reforzada por Eusebio Rodríguez (2026) , quien señala que el entrenamiento de la precisión manual y la coordinación visomotora "despierta" las redes neuronales, mejorando la disposición académica siempre que estas tareas se integran de forma coherente y no como eventos aislados.

Paralelamente, Bellacicco et al. (2025) señalan que las tareas manuales estructuradas biendas facilitan el retorno a actividades cognitivas con mayor claridad de propósito. Además, alternar actividades de motricidad fina con consignas verbales sencillas entrena, según Ferrer y Mora (2015), la arquitectura ejecutiva que permite actualizar mentalmente una secuencia de pasos. Desde esta óptica, la coordinación ojo–mano no solo se entrena, sino que también “educa” la atención, un proceso que Barrios Cobo y Romero Pérez (2026) vinculan con una mayor permanencia en la tarea gracias al refuerzo positivo que genera el éxito en actividades de precisión.

Un ejemplo representativo es la “secuencia de precisión” de 2 a 3 minutos: enhebrar cuentas siguiendo un patrón y nombrar la secuencia. De acuerdo con Ferrer y Mora (2015) y Bellacicco et al. (2025), esta tarea activa la pinza digital y estimula la coordinación visomotora. Finalmente, como sugiere Eusebio Rodríguez (2026), este tipo de ejercicios de baja carga pero alta precisión refuerza la memoria visual y el lenguaje en un formato breve, dejando al grupo en condiciones óptimas para abordar los desafíos académicos del día.

2.3. Regulación emocional, sistema límbico y clima de aula

Un ambiente de aprendizaje desorganizado, ruidoso o aparentemente incómodo tiende a desviar la atención de los estudiantes ya dificultar su capacidad de concentración. En este sentido, Connolly et al. (2019) señalan que factores como el ruido excesivo, la falta de confort o la sobrecarga de estímulos pueden incrementar la distracción y la fatiga mental, mientras que la ansiedad y el estrés interfieren directamente en los procesos atencionales y mnésicos, reduciendo la calidad del aprendizaje. Esta relación entre entorno, emoción y rendimiento adquiere una matriz particularmente sensible en la primera infancia, donde la autorregulación depende de apoyos externos y de la estructura del aula.

En estas condiciones, no resulta posible aprender de manera sostenida bajo una tensión constante. Cuando el aula acumula inquietud, cansancio o frustración, pequeñas intervenciones motoras actúan como una “válvula” de regulación. Al respecto, Arellano Arellano (2025) sostiene que el componente lúdico en las pausas activas contribuye a disminuir la carga de estrés y favorece el retorno a la tarea con menor fatiga mental. Esta perspectiva es reforzada por Barrios Cobo y Romero Pérez (2026) , quienes reportan que las actividades lúdico-pedagógicas incrementan la participación y la motivación, facilitando el mantenimiento de la atención incluso en niños con dificultades de autorregulación.

Desde el campo de la neuroeducación, Ferrer y Mora (2015) destacan que las pausas activas breves, cuando incluyen respiración guiada, contribuyen a modular el estado interno. En la misma dirección, Bellacicco et al. (2025) añaden que la previsibilidad de la secuencia reduce la ansiedad en edades tempranas. Este punto de diálogo con lo planteado por Párraga Moreira y Zhunio Suin (2024) , quienes interpretan la pausa activa como un “reinicio” cognitivo que recupera la disponibilidad mental del grupo. Asimismo, Broncano Abarca (2025) enfatiza que estas breves desconexiones son vitales para prevenir el bloqueo emocional que surge tras períodos de alta exigencia académica, permitiendo que el sistema límbico recupere su equilibrio.

Un ejemplo de aplicación es la “respiración con metáfora corporal” (2 minutos). Según Ferrer y Mora (2015) y Bellacicco et al. (2025), esta secuencia favorece la autorregulación y contribuye a un clima de aula más sereno. Desde una lectura complementaria, Zhunio Suin (2024) sugiere que la efectividad de estas rutinas radica en su capacidad para transformar el ambiente físico en un espacio de seguridad emocional. Finalmente, Verdugo Arcos (2024) concluye que, cuando la consigna motriz se vive con un matiz lúdico y rítmico, se fortalece la adherencia del grupo y se facilita el retorno a la tarea sin resistencia, consolidando un clima de aula receptivo y humano.

2.4. Diseño e implementación: duración, secuenciación, tipologías y señales

Más allá del sustento biológico, la forma en que se diseña e implementa la pausa activa marca una diferencia decisiva. En el II ciclo de educación inicial, las pausas activas muestran mejores resultados cuando son cortas (entre 2 y 5 minutos), oportunas (después de esfuerzos sostenidos o antes de actividades que exigen un alto nivel de foco) y variadas (alternando psicomotricidad gruesa y fina, componentes rítmicos y respiratorios) con el fin de prevenir la habituación. La novedad moderada, como señalan Ferrer y Mora (2015), mantiene la curiosidad encendida sin desorganizar la jornada escolar.

La secuenciación también resulta crucial. Tras periodos de alta demanda cognitiva, conviene incorporar una pausa que descargue tensión corporal —de tipo grueso o rítmico— y que cierre con dos respiraciones profundas para estabilizar al grupo. Antes de tareas de precisión, en cambio, es útil una activación breve de coordinación fina que "afine" la atención sin sobreexcitar a los niños. En estudios educativos orientados al rendimiento y a la atención, Espinoza y Gálvez (2021) y Zaragoza et al. (2021) advierten que estos encajes, cuando se planifican de manera consciente y coherente, se traducen en mejores transiciones, menor desgaste conductual y una participación más sostenida a lo largo del tiempo. Desde el enfoque de la neuroeducación aplicada, Ferrer y Mora (2015) recuerdan que no se trata de llenar el día de mini–actividades, sino de colocar "puntos de apoyo" que faciliten la autorregulación y el aprendizaje con sentido.

Un ejemplo concreto es el "encaje antes de tarea de mesa" (3 minutos): coordinación bilateral con palmas cruzadas, seguida de trazos amplios en el aire con ambos brazos y un cierre mediante una exhalación lenta. De acuerdo con Ferrer y Mora (2015) y Zaragoza et al. (2021), este preámbulo activa el foco, organiza el esquema corporal y regula el estado interno, preparando al grupo para iniciar una actividad de precisión.

En cuanto al momento y la frecuencia, Espinoza y Gálvez (2021) y Zaragoza et al. (2021) coinciden en que las pausas activas funcionan mejor cuando son breves (2–5 minutos),

se aplican después de esfuerzos prolongados o antes de tareas que exigen concentración intensa y se combinan con suficiente variedad para evitar la rutina. Paralelamente, Curipoma et al. (2023) señalan que las metodologías activas que integran movimiento, participación y consignas claras aumentan la motivación y favorecen el procesamiento cognitivo; en esta lógica, las pausas activas operan como microintervenciones que ayudan a sostener la atención entre bloques de trabajo. Para el II ciclo, se suele recomendar entre dos y cuatro pausas distribuidas a lo largo de la jornada, ajustadas al contexto y a las características del grupo.

En esta planificación, se pueden distinguir diferentes tipos funcionales de pausas. La psicomotricidad gruesa —que comprende desplazamientos y ejercicios de equilibrio— resulta especialmente útil tras actividades de alta demanda atencional para “descargar” y reorganizar el cuerpo. La psicomotricidad fina —centrada en la manipulación y en patrones precisos— se recomienda antes de tareas de precisión para afinar el foco y la coordinación ojo–mano. Las propuestas rítmicas —palmas, juegos con canciones— actúan como bisagras sociales que mejoran el clima y la cohesión del grupo. Finalmente, las pausas respiratorias simples se muestran ideales para cerrar y estabilizar, en particular en grupos muy activos.

Un ejemplo ilustrativo es la rutina “Antes de mesa, ajusto foco” (3 minutos): patrón de pinza con masilla blanda (apretar–estirar–trazar una línea), mientras los niños nombran la secuencia que realizan. De acuerdo con Espinoza y Gálvez (2021) y Ferrer y Mora (2015), esta tarea de motricidad fina, previa a la escritura o al recorte, mejora la precisión y la atención al detalle.

El modo de conducción docente sostiene todo lo anterior. Señales claras, tiempos de transición cuidados y un lenguaje concreto y cálido convierten la pausa en una bisagra efectiva y no en un corte abrupto. En experiencias sistematizadas, Arnao (2021), Castañeda (2022) y Vázquez (2020) han observado que la combinación de una señal breve de inicio (por ejemplo, un toque de palma o una palabra ancla), una consigna de entre 10 y 15 palabras, el modelado corporal por parte del docente y un cierre explícito (“volvemos a la mesa”) reduce la incertidumbre y sostiene la regulación del grupo. Estos autores subrayan, además, que el tono de voz es determinante: una voz serena y deliberada contagia el ritmo que se desea instalar, mientras que el apuro tiende a acelerar y desordenar.

También resulta útil concebir la pausa como una pequeña “narrativa” con tres momentos: inicio (señal), nudo (movimiento con propósito) y desenlace (cierre y puente hacia la tarea). Esta estructura, repetida con variaciones, ofrece al niño un mapa estable; cuando

el mapa es estable, la atención puede desplazarse más lejos. De manera complementaria, Arnao (2021) y Vázquez (2020) recomiendan ubicar la pausa a una distancia prudente del momento de máxima exigencia cognitiva —ni demasiado antes ni justo encima— y enlazarla verbalmente con la actividad que seguirá: expresiones como “ajustamos foco para dibujar con más precisión” o “descargamos energía para escuchar mejor la historia” ayudan a evitar la sensación de interrupción y legitiman la pausa como parte del proceso de aprendizaje.

Por último, el registro breve de la experiencia —qué se hizo, en qué momento, cómo respondió el grupo y qué se ajustará— crea un circuito de mejora continua que previene caer en automatismos. En este sentido, Castañeda (2022) y Vázquez (2020) destacan que la calidad de las pausas activas se sostiene cuando el docente observa de cerca su impacto y toma decisiones informadas.

Un ejemplo aplicado que recoge estas orientaciones es la secuencia “Señal–modelo–probar–cerrar” (2–3 minutos): señal auditiva corta; consigna concreta (“palmas cruzadas ocho veces, respiro hondo dos veces”); demostración del docente; ejecución grupal guiada; y cierre mediante una palabra ancla (“listos para escribir”) acompañada de una exhalación lenta. Este diseño, documentado en experiencias de aula por Arnao (2021), Castañeda (2022) y Vázquez (2020), facilita el retorno a la tarea, reduce la sobreexcitación y refuerza el sentido pedagógico de la pausa.

2.5. Evidencia empírica reciente: atención, autorregulación y rendimiento

Al revisar con detenimiento las investigaciones de los últimos años, emerge un patrón consistente: las pausas activas, cuando se planifican y dosifican con criterio, mejoran la disposición atencional y el clima emocional en aulas de educación inicial. En términos generales, no se trata solo de “minutos de movimiento”, sino de pequeñas inversiones pedagógicas que generan beneficios visibles en el desarrollo de la jornada.

En estudios aplicados, Espinoza y Gálvez (2021) han reportado que estas intervenciones breves, incorporadas de manera consciente, se asocian con mejoras en la participación, la finalización de tareas y la atención al detalle. Tras bloques de actividad sedentaria prolongada, la introducción de pausas motrices facilita transiciones menos tensas y un retorno al trabajo con mayor enfoque, reduciendo conductas de evitación o signos evidentes de fatiga. Según estos autores, cuando el grupo “se pone en cuerpo”, tiende a ordenarse también “por dentro”: disminuye la reactividad y aumenta la disponibilidad afectiva para aprender.

En repositorios académicos dedicados a la educación inicial, Arnao (2021), Castañeda (2022) y Vázquez (2020) insisten en que el encaje con la rutina institucional y el estilo docente constituye un factor clave. Sus informes de experiencias y sistematizaciones destacan que, cuando las consignas son claras y el propósito de la pausa se comprende, los beneficios se multiplican en términos de foco, convivencia y calidad del trabajo posterior. En la misma línea, Zaragoza et al. (2021) subrayan que el impacto resulta más visible cuando las pausas se integran en momentos estratégicos del itinerario pedagógico, evitando improvisaciones que rompan el hilo didáctico.

Por otra parte, el campo que vincula ejercicio agudo y funciones ejecutivas ofrece una explicación plausible a estos resultados. En su metaanálisis, Bellacicco et al. (2025) sostienen que el componente atencional mejora a través de rutas neurocognitivas conocidas —modulación de la activación fisiológica, apoyo a la memoria de trabajo y práctica de control inhibitorio—, especialmente sensibles en la primera infancia. Desde esta perspectiva, Bellacicco et al. (2025) argumentan que el efecto de las pausas activas no es azaroso, sino que se sustenta en mecanismos identificables.

Un ejemplo que recoge este sustento es la rutina “Relevo de atención” (3 minutos): series cortas de marcha en el sitio con cambios de ritmo a una señal, seguidas de un minuto de dibujo libre en el aire con los brazos extendidos. De acuerdo con Espinoza y Gálvez (2021) y Zaragoza et al. (2021), esta secuencia combina activación rítmica y organización visomotora antes de regresar a la mesa, promoviendo una atención más centrada y un clima de aula más dispuesto para el trabajo.

Cuando se habla de pausas activas, en el fondo se está hablando de transferencia. La intención es que esos dos o tres minutos de movimiento se traduzcan en un inicio de tarea más rápido, en menos recordatorios por parte del docente y en un trabajo final realizado con mayor precisión. En el campo de las funciones ejecutivas, suelen destacarse tres componentes centrales: el control inhibitorio (capacidad de frenar impulsos y esperar turnos), la memoria de trabajo (retener pasos breves y actualizarlos según la consigna) y la flexibilidad cognitiva (cambiar de instrucción sin “atascarse”). A partir de un metaanálisis sobre ejercicio agudo y rendimiento cognitivo infantil, Bellacicco et al. (2025) subrayan que las intervenciones breves de actividad física —cuando están bien calibradas en duración e intensidad— apoyan precisamente estos componentes, con efectos inmediatos sobre la conducta académica y con mejoras observables en la calidad de la atención.

Ahora bien, surge la pregunta por el “punto justo”. La investigación comparada revisada por Bellacicco et al. (2025) sugiere que existe una franja temporal útil —por lo general corta— en la que la activación fisiológica se incrementa lo suficiente como para “despejar” la atención, sin sobrepasar el umbral a partir del cual la sobreexcitación dificulta el retorno a la tarea de mesa. En educación inicial, esta franja se concreta, como señalan Espinoza y Gálvez (2021) y Zaragoza, Ibáñez y Pérez (2021), en secuencias de entre 90 y 180 segundos, con instrucciones simples, un diseño progresivo (de mayor a menor intensidad) y un cierre claro que marque el regreso al trabajo. Cuando el docente respeta esa curva de activación y desactivación, la transferencia se hace evidente: el grupo inicia la tarea con menos fricción, sigue las consignas con mayor continuidad y sostiene el foco durante más tiempo.

En la dinámica diaria del aula, esta transferencia se percibe de forma muy concreta: se escuchan menos “¿qué seguía?” y más “ya sé qué hacer”. Parte de este efecto proviene de la práctica encubierta de funciones ejecutivas dentro de la propia pausa: esperar la señal, seguir un patrón, cambiar a tiempo, recordar el último paso. En el fondo, como sintetizan Espinoza y Gálvez (2021), la pausa activa enseña a organizarse.

Un ejemplo aplicado es la secuencia “Activa–cambia–vuelve” (2 minutos): 40 segundos de marcha en el sitio con cambios de ritmo a una señal (entrenando el control inhibitorio), 40 segundos de palmas cruzadas siguiendo un patrón breve (ejercitando la memoria de trabajo) y 40 segundos de respiración con exhalación larga (cierre y retorno a la calma). Según Bellacicco et al. (2025), Zaragoza et al. (2021) y Espinoza y Gálvez (2021), esta rutina compacta tres entrenamientos breves de funciones ejecutivas y facilita una transferencia inmediata hacia una consigna de precisión.

2.7. Factores facilitadores: formación, planificación y cultura institucional

No basta con desear implementar pausas activas; es necesario comprender por qué, para qué y cómo aplicarlas. En repositorios especializados, Arnao (2021) y Castañeda (2022) destacan una tríada que facilita su adopción sostenida: la formación docente en neuroeducación, la planificación didáctica que ubica las pausas en momentos relevantes y una cultura institucional que las legitima como parte de la experiencia de aprendizaje. Cuando estos tres elementos se articulan, las pausas dejan de ser recursos aislados o “parches” coyunturales y pasan a formar parte del ADN pedagógico del aula.

La formación docente ilumina el sustento teórico y práctico: permite entender que el movimiento regula, activa y prepara el sistema atencional. La planificación ordena la dosificación, el tipo de pausa y su pertinencia en función de los objetivos de la sesión. La cultura escolar —esa red de hábitos, discursos y expectativas compartidas— otorga sentido a las pausas activas y evita que se perciban como interrupciones o como "tiempos muertos". En informes de experiencia, Vázquez (2020) y Arnao (2021) resaltan que el acompañamiento pedagógico y el intercambio entre docentes contribuyen a refinar las dinámicas, compartir materiales simples y ajustar la dificultad a las necesidades reales de cada grupo.

Desde una perspectiva más amplia, Infantes-Paniagua et al. (2021) presentan una revisión sistemática con metaanálisis en la que hallan efectos agudos y crónicos modestos de las pausas activas sobre la atención —especialmente la atención selectiva— sin perjuicio del rendimiento académico. Estos autores destacan, además, que la intensidad de la actividad y la persona que dirige la pausa influyen en los resultados, aspectos clave para su implementación escolar. En otras palabras, Infantes-Paniagua et al. (2021) sostienen que no solo importa la existencia de la pausa, sino la calidad de su conducción.

Un ejemplo que recoge estos factores facilitadores es la estructura "Guía–modelo–práctica" (2–3 minutos). En esta dinámica, el docente muestra dos movimientos clave; luego, el grupo los imita a modo de espejo; a continuación, se realiza una ronda breve de práctica guiada y, finalmente, se cierra con una metacognición sencilla, formulando preguntas como "¿en qué nos ayudó movernos?". Según Arnao (2021) y Castañeda (2022), esta secuencia incrementa la claridad de la consigna, refuerza el sentido pedagógico de la pausa y favorece que los niños tomen conciencia de sus propios estados de activación.

2.8. Limitaciones y errores frecuentes: lo que conviene evitar en la aplicación de pausas activas

Aun cuando las pausas activas parten de buenas intenciones, ciertas prácticas pueden restar eficacia. Repetir siempre la misma dinámica acelera la habituación y, con ella, la pérdida de interés. Confundir pausa activa con "cansar al grupo" a cualquier costo puede conducir a una sobreexcitación que dificulte la vuelta a la calma. También se observan errores de encaje pedagógico: por ejemplo, incluir juegos de alta intensidad justo antes de una tarea que exige precisión y concentración fina.

Al respecto, Paulus et al. (2021) señalan que estas estrategias deben equilibrar el desempeño académico con el bienestar estudiantil. En sus análisis, los autores indican que los descansos activos durante el trabajo permiten a los estudiantes experimentar una disminución de la fatiga y de la tensión, siempre que se acompañen de técnicas de respiración adecuadas y de un diseño intencional. Paulus et al. (2021) subrayan que, bajo estas condiciones, los beneficios sobre el aprendizaje y el bienestar emocional se vuelven tangibles.

En experiencias documentadas, Zaragoza et al. (2021) y Vázquez (2020) recomiendan alternar tipos de tareas (gruesa/fina, rítmica/respiratoria), ajustar la dificultad a la edad y cerrar siempre con una señal de regulación —por ejemplo, una respiración profunda o un gesto de "cierre"— que marque de manera clara el retorno a la actividad académica. Además, estos autores advierten que conviene evitar instrucciones excesivamente largas; la economía verbal facilita que la atención se dirija al cuerpo y a la acción, y no a descifrar un discurso complejo.

Un ejemplo que materializa estas recomendaciones es el "Semáforo de intensidad" (2 minutos): verde indica movimiento suave, amarillo invita a reducir el ritmo y rojo simboliza quietud acompañada de respiración consciente. Según Zaragoza et al. (2021) y Vázquez (2020), esta metáfora ayuda a graduar la activación y a comprender cuándo es necesario bajar la marcha antes de reanudar el trabajo académico.

2.9. Inclusión y diversidad: ajustar sin excluir

El aula real es diversa: los niños presentan ritmos, sensibilidades y estilos de participación distintos. Por ello, el diseño de las pausas activas debe incorporar criterios de accesibilidad y flexibilidad. Ajustar la intensidad, ofrecer alternativas de posición (sentado o de pie), simplificar patrones para quienes lo requieran o proporcionar objetos de apoyo (aros grandes, cuerdas suaves, pelotas ligeras) favorece la participación de todos. En sus relatos de experiencia, Arnao (2021) y Castañeda (2022) subrayan que estas adaptaciones no solo incluyen a quienes podrían quedar rezagados, sino que enseñan al grupo a convivir con las diferencias y a celebrar progresos singulares.

Asimismo, Castañeda (2022) propone incorporar una lógica de elección guiada: ofrecer dos variantes sencillas —por ejemplo, preguntar "¿prefieren palmas cruzadas o dibujo en el aire?"— incrementa la agencia del niño y fortalece su compromiso con la actividad. Cuando el estudiante percibe que tiene voz y opciones, su disposición hacia la pausa y hacia la tarea posterior suele cambiar de manera positiva.

Un ejemplo que recoge este principio es la rutina “Dos caminos, un objetivo” (3 minutos). En ella, la opción A consiste en una marcha suave con cambios de ritmo, mientras que la opción B propone dibujo en el aire con ambas manos. De acuerdo con Castañeda (2022) y Arnao (2021), ambas rutas activan el foco atencional con distintas exigencias motoras, pero mantienen un propósito común, de modo que todo el grupo puede participar sin que nadie quede excluido.

2.10. Evaluación formativa y seguimiento: ¿cómo saber si está funcionando?

En este contexto, evaluar no implica aplicar pruebas complejas, sino observar con intención y sistematicidad. Indicadores simples —como el tiempo que tarda el grupo en iniciar la tarea tras la pausa, el número de recordatorios necesarios, la calidad del trabajo final o la presencia de señales de fatiga y frustración— ofrecen pistas útiles. A partir de experiencias aplicadas, Vázquez (2020) y Arnao (2021) sugieren llevar un registro breve semanal en el que se consigne qué pausa se realizó, en qué momento, cómo respondió el grupo y qué ajustes se prevé para la siguiente ocasión.

Desde una mirada más amplia sobre la escuela actual, Monroy y Villamil (2023) sostienen que el desarrollo de competencias del siglo XXI requiere estrategias que fortalezcan la autorregulación y las habilidades socioemocionales. En esta perspectiva, las pausas activas contribuyen a reducir la carga emocional acumulada y a preparar al estudiante para aprender, articulando aspectos cognitivos y afectivos de manera integrada.

La evaluación puede, además, incluir la voz de los propios niños. Preguntas sencillas como “¿esto les ayudó a concentrarse?” o “¿qué parte repetirían?” orientan los ajustes docentes y fortalecen tanto el vínculo como la metacognición. Si el grupo aprende a nombrar cómo se siente antes y después de una pausa, se avanza un paso importante en el desarrollo de la autorregulación.

Un ejemplo de instrumento muy sencillo es el “Semáforo emocional” (1 minuto). Antes y después de la pausa, los niños indican su estado levantando una tarjeta o señalando un color: verde si se sienten listos, amarillo si están cansados y rojo si se perciben muy cansados o alterados. Según Vázquez (2020) y Arnao (2021), este mini–instrumento ofrece retroalimentación inmediata para ajustar la propuesta y contribuye a que los estudiantes identifiquen y expresen sus propios estados emocionales.

2.11. Síntesis e implicancias didácticas en el II ciclo

Al integrar todo lo expuesto, surge una idea sencilla y a la vez contundente: las pausas activas constituyen una tecnología pedagógica de bajo costo y alto impacto cuando se apoyan en lo que la neurociencia y la experiencia educativa ya han mostrado. Estas microintervenciones preparan el sistema atencional, equilibran el estado interno, entrenan componentes ejecutivos de manera amable y acercan al grupo a un clima de aula en el que resulta más fácil aprender. En esta línea, Ferrer y Mora (2015) y Bellacicco et al. (2025) coinciden en que aprender no consiste solo en “procesar información”, sino en disponer de un estado corporal y mental que haga posible ese proceso.

Para el II ciclo de educación inicial, estas evidencias se traducen en decisiones concretas: dosificar, variar, encajar y cerrar las pausas con intención. Con esta arquitectura mínima, el aula gana ritmo, los niños ganan confianza y el docente incorpora un recurso que, usado con criterio, alivia tensiones y potencia aprendizajes. Integrar entre dos y cuatro pausas breves (2–5 minutos) distribuidas en la jornada, ubicar pausas de psicomotricidad gruesa tras tareas de alta demanda y de psicomotricidad fina antes de actividades de precisión, cerrar con señales de regulación (respiración o gesto de “cierre”), alternar tipos (gruesa/fina; rítmica/respiratoria), comunicar consignas breves, modelar con el cuerpo y ofrecer retroalimentación específica, así como registrar semanalmente las respuestas del grupo, son decisiones pequeñas pero consistentes.

En conjunto, estas decisiones, tal como respaldan Espinoza y Gálvez (2021), Zaragoza et al. (2021) y Vázquez (2020), sostienen la promesa de las pausas activas: menos fricción, más foco, un mejor clima socioemocional y aprendizajes con mayor sentido para la primera infancia.

3. CONTRASTACIÓN PEDAGÓGICA

Durante la formación en la carrera de Educación Inicial, a lo largo de nueve ciclos académicos, las prácticas preprofesionales desarrolladas en instituciones públicas dejaron aprendizajes muy concretos. Observar el aula desde dentro —con sus ritmos, sus silencios y sus pequeños desbordes— permitió comprender con mayor claridad cómo se movilizan la atención, la motivación y el clima emocional a medida que avanza la jornada. Frente a la realidad cotidiana, se hace visible todo: aquello que ayuda, lo que distrae y lo que aún falta por trabajar.

Uno de los hallazgos más evidentes fue la escasa implementación sistemática de las pausas activas. En numerosos casos, su uso aparecía de forma espontánea, casi como un recurso de emergencia: un juego rápido, una canción conocida, un par de palmoteos. Estas intervenciones funcionaban por unos instantes, pero carecían de un sentido pedagógico claramente definido y de un cierre que guiara adecuadamente el retorno al trabajo. Además, se observó que las mismas dinámicas se repetían una y otra vez, hasta perder novedad; cuando la novedad se extingue, la motivación tiende a disminuir también.

Sin embargo, también se identificaron escenas alentadoras. Hubo docentes que, con sensibilidad y buen criterio, leían el cansancio del grupo y proponían una pausa breve para descargar tensión, organizar el cuerpo y reactivar la atención. Bastaban dos minutos bien diseñados —una secuencia rítmica, un movimiento guiado, un ejercicio de respiración— para que el ambiente cambiara: disminuía el ruido, aumentaba la disposición y se percibía un ánimo diferente. Esa transformación se hacía casi tangible, como una bocanada de aire fresco que ingresa al aula.

Con el tiempo, se fue haciendo evidente que quienes aplicaban pausas activas con mayor frecuencia y con criterio mostraban mejores transiciones entre actividades, menos fricción al iniciar las tareas y un vínculo más cuidado con el grupo. Además, manejaban el tiempo de forma más eficiente: sabían cuándo detener para no perder el hilo didáctico y cuándo reanudar para no romper el ritmo del aprendizaje. En un aula de educación inicial, estas diferencias se notan en cuestión de segundos.

En conjunto, la experiencia pone de relieve una comparación que interpela: la teoría respalda con firmeza el valor de las pausas activas, pero la práctica aún tropieza con tres obstáculos recurrentes —insuficiente formación en neuroeducación, escasa planificación metodológica y poca renovación de las propuestas. En este sentido, Zaragoza et al. (2021) subrayan que el impacto de estas intervenciones depende, sobre todo, del “cómo” y del “cuándo” más que del “qué”. Según estos autores, cuando las pausas se insertan en momentos estratégicos, se acompañan de consignas claras y se diversifican lo suficiente para evitar la habituación, los beneficios sobre la atención y el clima de aula se vuelven claramente visibles.

En síntesis, la brecha entre teoría y práctica existe, pero no es insalvable. Con una guía sencilla, un repertorio flexible de opciones breves y un ejercicio constante de reflexión sobre la propia práctica, las pausas activas pueden dejar de ser un recurso ocasional para convertirse en una auténtica bisagra pedagógica que cuida la mente y el ánimo de la primera infancia. Al final, se aprende mejor cuando el cuerpo también encuentra su propio compás.

4. CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado y en relación con el primer objetivo específico, se sostiene que los factores conceptuales y pedagógicos que favorecen la aplicación y la renovación de las pausas activas en educación inicial se vinculan estrechamente con el nivel de formación docente en neuroeducación, con una planificación didáctica consciente y con la disposición a incorporar metodologías actualizadas. Cuando estos elementos están ausentes o son incipientes, las pausas activas tienden a convertirse en prácticas improvisadas, repetitivas o poco articuladas con los propósitos formativos, lo que limita de manera considerable su alcance y eficacia pedagógica.

Con respecto al segundo objetivo específico, se concluye que las pausas activas pueden adoptar múltiples formas —como juegos motores, canciones con movimientos, ejercicios de estiramiento o propuestas de respiración consciente—. Sin embargo, su efectividad no radica únicamente en la diversidad de dinámicas, sino en la frecuencia, pertinencia y coherencia metodológica con que se integran en la jornada. Cuando se aplican con una intención pedagógica clara, estas estrategias contribuyen de manera significativa a la regulación emocional, a la sostenibilidad de la atención y a la disposición del niño hacia el aprendizaje. A pesar de ello, en numerosos contextos escolares su implementación continúa siendo esporádica y poco articulada con la planificación diaria, lo que reduce el impacto que podrían alcanzar.

En relación con el tercer objetivo específico, la comparación entre contextos en los que las pausas activas se emplean de forma regular y aquellos en los que se omiten o se aplican de manera aislada muestra una ventaja consistente a favor de los primeros. Tanto la literatura revisada como la experiencia recogida en la práctica coinciden en que su uso sistemático favorece la atención sostenida, incrementa la motivación y fortalece el bienestar socioemocional de los niños. Asimismo, contribuye a la construcción de un entorno de convivencia más armónico, en el que las relaciones interpersonales se consolidan mediante dinámicas colaborativas y lúdicas que refuerzan la pertenencia al grupo.

Finalmente, y en uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación, en consonancia con el objetivo general planteado, se concluye que las pausas activas deben concebirse no como un complemento opcional, sino como una estrategia esencial dentro de las prácticas pedagógicas contemporáneas. Su incorporación reflexiva, creativa y sostenida favorece un aprendizaje significativo, respetuoso del ritmo evolutivo infantil y coherente con los principios del enfoque por competencias que orienta el currículo nacional. En esta perspectiva, integrar las pausas activas como parte estructural de la

rutina escolar se configura como una respuesta concreta a las necesidades cognitivas, emocionales y socioafectivas de la primera infancia y como un aporte relevante a la calidad de la experiencia educativa en el nivel inicial.

5. REFERENCIAS

Arellano Arellano, T. E. (2025). El juego como eje transversal en las pausas activas. *Editorial Alumni*. https://alumnieditora.com/index.php/ojs/article/view/446

Arnao, E. (2021). Pausas activas como estrategia pedagógica en educación inicial. *Repositorio UMCH*. https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/3394

Barrios Cobo, J. D., & Romero Pérez, I. A. (2026). El juego como herramienta pedagógica para potenciar el aprendizaje en niños con TDAH. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(1), 277–284. https://doi.org/10.70625/rlce/446

Bellacicco, L., et al. (2025). Ejercicio agudo y funciones ejecutivas infantiles: Un metaanálisis sobre la hipótesis de la duración-moderación. *Fronteras en Deportes y Vida Activa.* https://www.frontiersin.org/journals/sports-and-active-living/articles/10.3389/fspor.2025.1529288/full

Castañeda, R. (2022). Importancia de las pausas activas en la educación inicial. *Repositorio BECENE*. https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/478

Curipoma, CNG, Ocampo, M., Cajilima, DPC, y Peralta, SRT (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. Ciencia Latina *Revista Científica Multidisciplinar,* 7(3), 3311–3330. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409

Connolly, D., Dockrell, J., Shield, B., Conetta, R., Mydlarz, C., & Cox, T. (2019). Los efectos del ruido en el aula en la comprensión lectora de los adolescentes, *145*(1), 372-381. https://doi.org/10.1121/1.5087126

Coronel Macía, M. N., & Broncano Abarca, I. F. (2025). Impacto de la actividad física breve en el rendimiento académico inicial. *Revista Social Fronteriza, 5*(1). http://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/1006

Espinoza, M., y Gálvez, S. (2021). Pausas activas y rendimiento académico en estudiantes. *Revista Ciencia Innovadora.* https://www.revistacienciainnovadora.com/index.php/home/article/view/42

Eusebio Rodríguez, G. R. (2026). *El Brain Gym en el desarrollo de la concentración en niños de 5 años* [*Tesis de grado, Universidad Estatal Península de Santa Elena*].

Repositorio Institucional UPSE. https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/15975

Ferrer, M. y Mora, F. (2015). Neuroeducación y aprendizaje activo. *Editorial Alianza.* https://books.google.com/books?hl=esyid=jZZuBgAAQBAJ

Infantes-Paniagua, Á., Silva, AF, Ramirez-Campillo, R., Sarmento, H., González-Fernández, FT, González-Víllora, S., y Clemente, FM (2021). Recesos escolares activos y atención de los estudiantes: una revisión sistemática con metanálisis. *Brain Sciences,* 11(6), 675. https://doi.org/10.3390/brainsci11060675

Monroy, N., y Villamil, YPR (2023). Competencias del siglo XXI en educación: una revisión sistemática durante el periodo 2014–2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 7(4), 219–249. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6869

Páez Cornejo, D. (2024). *Neuroeducación en el aula: Pausas y procesos atencionales*. Repositorio de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. https://repositorio.upse.edu.ec/items/9c71b350-f5cd-4ef9-8331-638f73a0cb7e

Párraga Moreira, J. L., & Zhunio Suin, L. R. (2024). *Estrategias de pausas activas para fortalecer la atención en escolares* [Tesis de grado, Universidad Estatal del Sur de Manabí]. Repositorio Institucional UNESUM. https://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/8793

Pérez Guevara, V., & Verdugo Arcos, A. A. (2024). Desarrollo cognitivo y motricidad en la infancia. *Revista Centros, 13*(2). https://revistas.up.ac.pa/index.php/centros/article/view/8138

Vázquez, MAR (2020). Pausas activas y aprendizaje significativo en nivel inicial. Repositorio EESPP Piura. https://repositorio.eespppiura.edu.pe/bitstream/handle/EESPPPIURA/84/RETO%20ALBURQUEQUE%20MARIA%20ANTONIA%20-%20REPOSITORIO%20EESPPP%20PPD.pdf?sequence=3yisAllowed=y

Zaragoza, P., Ibáñez, J., y Pérez, R. (2021). La influencia de las pausas activas en la atención de los estudiantes de educación inicial. *Repositorio Universidad de Zaragoza.*

https://zaguan.unizar.es/record/106400

ANEXO 1: Compendio de Pausas Activas

N°	Nombre de la pausa activa	Tipo	Propósito	Descripción	Materiales	Momento sugerido
1	El tren de los animales	Lúdica	Recuperar la atención y liberar energía acumulada.	Los niños imitan animales (elefante, rana, pájaro) mientras recorren el aula en fila.	Ninguno	Después de 20 min. de trabajo en mesa.
2	Simón dice con movimientos cruzados	Lúdica	Activar hemisferios cerebrales y mejorar coordinación.	La docente indica "Simón dice toca rodilla izquierda con mano derecha" alternando movimientos.	Ninguno	Antes de iniciar actividades cognitivas.
3	Estrella que crece	Estiramiento	Relajar músculos y mejorar oxigenación.	De pie, los niños se encogen como semilla y se estiran en puntas como estrella, respirando profundo.	Ninguno	Entre actividades que requieren atención.
4	La canción del saludo	Rítmica	Mejorar clima emocional y estimular memoria auditiva.	Se canta una melodía breve mientras se realizan gestos de saludo (palmas, saltos, abrazos al aire).	Audio o voz docente	Inicio de la jornada o después del recreo.
5	El puente y el túnel	Lúdica	Favorecer la cooperación y la motricidad gruesa.	Dos niños forman un puente con los brazos; el resto pasa por debajo imitando animales.	Ninguno	Mitad de la jornada pedagógica.
6	Respirando como dragones	Estiramiento	Disminuir la tensión y favorecer autorregulación emocional.	Los niños inhalan profundo y exhalan como si lanzaran fuego; pueden acompañarlo con sonidos.	Ninguno	Al notar inquietud o fatiga emocional.
7	La lluvia y el sol	Rítmica	Cambiar el estado de ánimo y promover atención auditiva.	Palmas suaves simulan lluvia; brazos abiertos representan el sol, alternando según la docente.	Ninguno	Antes de iniciar lectura o plan lector.
8	La pelota viajera	Lúdica	Desarrollar coordinación ojo-mano y atención compartida.	Se pasa una pelota en círculo siguiendo una canción corta, variando velocidad.	Pelota ligera	Transición entre actividades.

Recomendaciones de uso:

1. Cada pausa activa debe durar entre 3 a 5 minutos.
2. Evitar repeticiones monótonas; alternar tipos de pausas.
3. Acompañar siempre con refuerzo positivo y motivación verbal.
4. Incorporarlas de manera planificada para que no interrumpan, sino potencien, el aprendizaje.

ANEXO 2: Evidencias fotográficas del desempeño de las pausas activas



Pausa activa: “Palo, palito, palo” es una dinámica que se realiza con las manos. Cuando decimos palo, levantamos el dedo índice, cuando decimos palito, el dedo meñique y cuando decimos eh, el dedo el pulgar, se puede ir cantando la canción un poco rápido y después ir bajando la



Pausa activa: "Juego de dedos" la docente invita a los niños y niñas a cantar la canción. Aplicando la metodología Waldorf .



Pausa activa: “Imitar animales” se invita a los niños que imiten el movimiento de diferentes animales, como un gato, un perro, un conejo, etc. Esto permite el movimiento del cuerpo en diferentes posiciones.



Pausa activa: "Simón dice" la docente invita a los niños y niñas a agruparse en pareja, luego en grupo de 3 y así sucesivamente.