Pausas activas y atención sostenida en niños de educación inicial

Active breaks and sustained attention in early childhood education students

Tania Yecilia de Fátima Chiriguaya Barahona[1], Luisa Ivette Sánchez Ruiz[2], Tanya Maryuri Ramírez Briones[3], Maricela Yajaira Vizueta Mosquera[4], Paulette Marisol García Ramírez[5] y Samantha Elena Méndez Sellán[6]

[1]Universidad de Guayaquil, tania.chiriguaya@docentes.educacion.edu.ec, https://orcid.org/0009-0006-6054-1142, Ecuador
[2]Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, ivette.sanchez@docentes.educacion.edu.ec, https://orcid.org/0009-0007-6094-1215, Ecuador
[3]Universidad de Guayaquil, maryuri.ramirez@docentes.educacion.edu.ec, https://orcid.org/0009-0003-1298-1408, Ecuador
[4]Universidad de Guayaquil, maricela.vizueta@docentes.educacion.edu.ec, https://orcid.org/0009-0005-3303-0876, Ecuador
[5]Universidad Estatal de Milagro, paulette.garcia@docentes.educacion.edu.ec, https://orcid.org/0009-0009-2923-3143, Ecuador
[6]Universidad Técnica de Babahoyo, samymendez636@gmail.com, https://orcid.org/0009-0003-0158-6138, Ecuador

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 06-08-2026
Revisado 25-08-2026
Aceptado 31-10-2026

Palabras Clave:

Pausas activas
Atención sostenida
Educación Inicial
Autorregulación

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar las pausas activas y la atención sostenida en niños de Educación Inicial 1 y 2 de una Escuela de Educación Básica de la ciudad de Guayaquil. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo, diseño no experimental y corte transversal. La población estuvo conformada por 62 estudiantes y la muestra por 49 niños seleccionados mediante criterios de inclusión y exclusión. La técnica utilizada fue la observación y como instrumento se aplicó una guía estructurada de diez ítems con las categorías sí, no y en proceso. Los resultados mostraron tendencias favorables en participación, disposición para continuar y retorno a las actividades después de las pausas activas. En contraste, la atención sostenida presentó niveles más moderados, especialmente en la permanencia concentrada, recuperación del foco y finalización de tareas. Se concluyó que las pausas activas constituyeron una estrategia pertinente para favorecer la disposición hacia el aprendizaje, aunque debieron complementarse con acciones específicas para fortalecer la atención. Se recomendó incorporar pausas breves, lúdicas y planificadas junto con consignas claras, apoyos visuales y actividades adaptadas al nivel evolutivo infantil.

Keywords:

Active breaks
Sustained attention
Early Childhood Education
Self-regulation

ABSTRACT

The study aimed to analyze active breaks and sustained attention in Early Childhood Education Levels 1 and 2 at a Basic Education school in Guayaquil. A quantitative approach was used, with a descriptive scope, non-experimental design, and cross-sectional structure. The population consisted of 62 students, while the sample included 49 children selected through inclusion and exclusion criteria. Observation was used as the data collection technique, and a structured ten-item observation guide with yes, no, and in-process categories was applied. The results showed favorable trends in participation, willingness to continue, and return to learning activities after active breaks. In contrast, sustained attention showed more moderate levels, particularly in remaining focused, recovering attention after distractions, and completing tasks. It was concluded that active breaks represented a relevant strategy for supporting readiness for learning, although they needed to be complemented with specific actions aimed at strengthening sustained attention. The study recommended incorporating brief, playful, and planned movement breaks together with clear instructions, visual supports, and developmentally appropriate activities to promote concentration, self-regulation, and more consistent participation throughout classroom experiences in early childhood settings.

INTRODUCCIÓN

Las pausas activas se han incorporado progresivamente en los espacios educativos como una estrategia destinada a interrumpir periodos continuos de inactividad mediante actividades breves de movimiento que favorezcan posteriormente la disposición hacia el aprendizaje. Los estudios de revisión han identificado efectos positivos de estas intervenciones sobre la atención, aunque su efectividad puede variar según la duración, intensidad y características de las actividades implementadas (Melguizo-Ibáñez et al., 2024). Las evidencias posteriores también mostraron beneficios sobre diferentes funciones ejecutivas, entre ellas la atención (Melguizo-Ibáñez et al., 2025). La investigación reciente reafirmó que las características de la pausa constituyen elementos relevantes para determinar sus efectos cognitivos (Melguizo-Ibáñez et al., 2026). En Educación Inicial, estas actividades pueden integrarse entre experiencias pedagógicas para ofrecer momentos de movimiento sin desvincularlos de la dinámica formativa.

Las pausas activas pueden conceptualizarse como intervalos breves de actividad física incorporados intencionalmente durante la jornada para disminuir periodos prolongados de comportamiento sedentario y generar nuevas condiciones de participación. Las prácticas orientadas a incrementar el movimiento dentro de las aulas de primera infancia pueden favorecer la autorregulación cuando se integran mediante juegos energéticos, actividades apropiadas a la edad y participación docente (McGowan et al., 2024). Desde la experiencia educativa, esta estrategia puede incluir movimientos corporales, desplazamientos, ejercicios de coordinación, imitación, baile o dinámicas rítmicas de corta duración. Su aplicación no requiere convertir el aula en una sesión formal de educación física, sino introducir oportunidades organizadas de activación que respondan a las necesidades evolutivas de los niños.

Una característica relevante de las pausas activas durante la infancia corresponde a su posibilidad de integrarse a las rutinas educativas sin eliminar el tiempo destinado a los aprendizajes planificados. Una intervención de actividad física desarrollada con niños de tres a cinco años evidenció mejoras en control inhibitorio y vocabulario expresivo cuando el movimiento fue incorporado sistemáticamente a la jornada de los centros infantiles (Olive et al., 2024). En Educación Inicial, este tipo de integración permite alternar experiencias de mayor exigencia atencional con momentos breves de movilidad que ayuden al niño a modificar temporalmente el tipo de actividad. La pausa puede funcionar, por tanto, como una transición pedagógica que permita recuperar disposición antes de continuar con nuevas tareas de observación, escucha, lenguaje o razonamiento.

Las pausas activas también se caracterizan por involucrar componentes motores que pueden combinar movimiento, coordinación, reglas sencillas y participación lúdica. Las actividades físicas han mostrado efectos favorables sobre las funciones ejecutivas de niños pequeños, observándose que las metodologías basadas en juegos pueden constituir una modalidad especialmente pertinente para estimular procesos cognitivos durante los primeros años (Wei et al., 2024). En el aula de Educación Inicial, esta característica resulta adecuada porque los niños aprenden mediante experiencias corporales y necesitan alternar posiciones, acciones y estímulos para mantener una participación activa. Movimientos simples acompañados de canciones, instrucciones breves o desafíos motores pueden transformar la pausa en una experiencia organizada que contribuya a recuperar el interés sin generar una ruptura prolongada de la secuencia educativa.

La importancia educativa de las pausas activas radica también en que permiten reducir periodos continuos de comportamiento sedentario dentro de los espacios de enseñanza. Las revisiones de ensayos realizados en el contexto escolar han mostrado que las interrupciones de actividad física pueden producir resultados favorables en variables relacionadas con comportamiento, cognición y actividad física, aunque los efectos dependen de las características metodológicas de cada intervención (Peiris et al., 2022). En Educación Inicial, esta estrategia adquiere especial pertinencia porque solicitar que los niños permanezcan inmóviles durante largos intervalos puede resultar poco congruente con sus necesidades de movimiento. Alternar actividades tranquilas con momentos activos puede ayudar al docente a organizar una jornada más dinámica y compatible con las características propias del desarrollo infantil.

El valor pedagógico de las pausas activas no se encuentra únicamente en incrementar el movimiento, sino en su posibilidad de contribuir a condiciones favorables para la atención y la concentración después de la activación. La revisión de intervenciones educativas basadas en descansos activos identificó resultados relacionados con concentración, atención y comportamiento durante las tareas, aunque también señaló variabilidad entre los estudios según el tipo de actividad desarrollada (Arribas-Galarraga et al., 2024). Esta evidencia sugiere que la pausa debe responder a una intención concreta y utilizarse en momentos pertinentes de la jornada. En Educación Inicial, el docente puede incorporarla cuando observa señales colectivas de cansancio, inquietud o disminución del interés, procurando posteriormente orientar nuevamente la atención hacia la experiencia de aprendizaje.

La atención sostenida constituye una capacidad cognitiva relacionada con la posibilidad de mantener el foco durante un periodo determinado mientras se desarrolla una actividad, aun cuando existan estímulos

alternativos o distracciones. En la primera infancia, la actividad física ha mostrado asociaciones con componentes de autorregulación, entre ellos procesos cognitivos que permiten controlar conductas y mantener la participación orientada hacia una finalidad (D'Cruz et al., 2024). En el aula, esta capacidad puede observarse cuando un niño permanece involucrado durante la narración de un cuento, sigue instrucciones, completa una actividad o mantiene interés ante una experiencia determinada. Su duración puede variar de acuerdo con la edad, dificultad de la tarea, características del ambiente y motivación que produzca la actividad propuesta.

La atención sostenida mantiene vínculos con la autorregulación y las funciones ejecutivas porque permanecer orientado hacia una tarea requiere controlar impulsos, resistir ciertas distracciones y organizar la conducta hacia un propósito. Las intervenciones desarrolladas en contextos preescolares han demostrado que las habilidades de autorregulación y función ejecutiva pueden fortalecerse mediante distintos enfoques, encontrándose evidencia favorable para metodologías que incorporan movimiento, juego y desafío cognitivo (Muir et al., 2023). En Educación Inicial, estos procesos permiten que el niño escuche una consigna, espere su turno, continúe una tarea y retome una actividad después de una interrupción. Por ello, la atención no debería considerarse una conducta pasiva, sino una capacidad dinámica relacionada con diferentes componentes del funcionamiento cognitivo infantil.

El desarrollo atencional durante la etapa preescolar también se vincula con el progreso de capacidades motoras y ejecutivas. La revisión de estudios con niños de tres a seis años encontró relaciones entre determinados componentes de competencia motora y funciones ejecutivas como memoria de trabajo e inhibición, aunque la evidencia sobre actividad física general mostró resultados menos uniformes (Malambo et al., 2022). Desde la experiencia pedagógica, esta información permite evitar la idea de que cualquier movimiento producirá automáticamente mayores niveles de atención. Las actividades deben presentar una organización acorde con las características infantiles, de modo que el movimiento se convierta en una experiencia regulada y no en una fuente adicional de dispersión. El propósito consiste en recuperar disponibilidad cognitiva para continuar con las tareas previstas.

La atención sostenida adquiere especial importancia en Educación Inicial porque durante estos años se consolidan procesos ejecutivos necesarios para responder progresivamente a experiencias educativas de mayor organización. Un metaanálisis reciente de ensayos aleatorizados concluyó que la actividad física puede generar efectos positivos en diferentes dimensiones de las funciones ejecutivas de niños preescolares, aunque los resultados se encuentran condicionados por la modalidad de intervención (Liu et al., 2026). En el contexto escolar, mantener la atención permite al niño aprovechar explicaciones, participar en juegos dirigidos y finalizar pequeñas tareas con menor dependencia del adulto. Su fortalecimiento debe realizarse mediante estrategias ajustadas a la edad, evitando esperar periodos de concentración semejantes a los requeridos en niveles educativos posteriores.

La capacidad de mantener el foco tampoco depende exclusivamente de características individuales, puesto que la estructura de las experiencias educativas puede favorecer o dificultar la permanencia del niño en una actividad. Intervenciones realizadas con estudiantes preescolares demostraron que, bajo condiciones adecuadas de acompañamiento y organización, niños de cuatro a seis años podían mantener atención sostenida y perseverar durante actividades de aprendizaje durante periodos mayores de los anticipados inicialmente por sus docentes (Gulz & Haake, 2024). Este resultado destaca el papel del diseño pedagógico para conservar la participación infantil. En Educación Inicial 1 y 2, las experiencias breves, significativas y acompañadas de recursos lúdicos pueden favorecer mejores condiciones de atención que las tareas prolongadas, repetitivas o alejadas de los intereses infantiles.

La atención de los niños pequeños puede modificarse igualmente según la intensidad y características de los estímulos presentes en su entorno, por lo que es necesario considerar las condiciones que anteceden a las actividades educativas. Las investigaciones sobre contenidos audiovisuales en población preescolar han mostrado que determinadas características de los estímulos pueden producir efectos diferentes sobre atención y funciones ejecutivas, sin que exista una respuesta uniforme para todos los niños (Namazi & Sadeghi, 2024). Estudios experimentales posteriores reforzaron la necesidad de considerar edad, tipo de estímulo y forma de evaluar la atención antes de atribuir efectos cognitivos directos a una experiencia determinada (Namazi et al., 2026). En el aula, esto implica organizar cuidadosamente estímulos visuales, auditivos y corporales para evitar sobrecarga y facilitar el retorno al foco de aprendizaje.

La relación entre pausas activas y atención sostenida adquiere relevancia cuando las actividades de movimiento son breves, estructuradas y se emplean para recuperar posteriormente el compromiso con las tareas. Una investigación realizada específicamente con niños preescolares encontró que una pausa de cinco minutos basada en música y movimiento produjo mejores resultados en control inhibitorio y mayores niveles de involucramiento en las actividades posteriores (Chatzopoulos et al., 2026). Esta evidencia resulta pertinente para el problema estudiado porque muestra que una pausa breve puede ser compatible con la organización pedagógica del nivel inicial. Sin embargo, su aplicación requiere planificación, debido a que

el propósito no consiste únicamente en aumentar la excitación motora, sino en facilitar una transición hacia condiciones más favorables para continuar participando y atendiendo.

A pesar de sus posibilidades, la evidencia disponible muestra que los efectos de las pausas activas sobre el comportamiento y las funciones ejecutivas no son completamente uniformes en todos los grupos y programas educativos. Una revisión reciente encontró resultados favorables en comportamiento de aula y algunos componentes ejecutivos, pero también destacó que todavía existen diferencias entre estudios respecto a duración, actividades utilizadas y magnitud de los efectos obtenidos (Reyes-Amigo et al., 2025). Esta situación evidencia que las pausas activas deben ser contextualizadas y observadas dentro de cada realidad educativa. En los niveles Inicial 1 y 2, las necesidades pueden variar según edad, organización del aula, momento de la jornada y capacidad de los niños para regularse después de una actividad de movimiento.

Otro aspecto del problema corresponde a la forma como las instituciones y los docentes organizan las oportunidades de movimiento dentro de la jornada escolar. Las intervenciones dirigidas a fortalecer las prácticas del personal preescolar muestran que la actividad física y la autorregulación pueden responder de manera diferente según las características iniciales de los niños y las condiciones de implementación (Aadland et al., 2024). La formación del personal también puede modificar características del ambiente de movimiento ofrecido en los centros preescolares cuando existe una planificación institucional sostenida (Aadland et al., 2025). En la práctica, esto significa que las pausas activas no deberían depender exclusivamente de decisiones espontáneas del docente, sino incorporarse mediante criterios que definan momentos, duración, actividades y formas de regresar progresivamente a la tarea pedagógica.

En el contexto ecuatoriano se han identificado dificultades relacionadas con atención y concentración en niños de Educación Inicial, particularmente cuando deben sostener su participación durante determinadas experiencias pedagógicas. Estudios desarrollados con docentes del nivel han destacado la necesidad de emplear estrategias breves, lúdicas y estructuradas para responder a problemas de distracción y disminución del foco atencional (García Zambrano et al., 2025). Esta realidad guarda correspondencia con situaciones que pueden observarse en las aulas cuando los niños abandonan rápidamente una actividad, dirigen su interés hacia estímulos externos, requieren reiteración constante de instrucciones o presentan inquietud después de permanecer durante cierto tiempo en una misma dinámica. Tales manifestaciones demandan estrategias acordes con la naturaleza activa de la infancia.

En la Escuela de Educación Básica de la ciudad de Guayaquil considerada para este estudio se observaron dificultades en niños de Educación Inicial 1 y 2 para mantener la atención durante determinadas actividades, especialmente cuando las experiencias exigían permanecer durante periodos continuos en tareas de escucha, observación o trabajo dirigido. En estudios ecuatorianos se ha identificado que la aplicación de pausas activas dentro de las jornadas educativas puede constituir una alternativa para modificar temporalmente la dinámica de la clase y generar espacios de motivación y cambio de actividad (Páez Cornejo et al., 2024). En el contexto observado, las oportunidades de movimiento no siempre se utilizaron de manera sistemática con la finalidad de favorecer posteriormente la atención, situación que justificó analizar ambas variables dentro de la realidad institucional.

El objetivo general del estudio será analizar las pausas activas y la atención sostenida en niños de Educación Inicial 1 y 2 de una Escuela de Educación Básica de la ciudad de Guayaquil. La investigación se justifica por la necesidad de obtener información contextualizada sobre una estrategia que puede ser incorporada dentro de la jornada escolar mediante actividades breves, lúdicas y apropiadas para la edad. Conocer las manifestaciones relacionadas con movimiento, disposición hacia las pausas y permanencia atencional permitirá identificar fortalezas y necesidades presentes en los estudiantes. Los resultados podrán orientar posteriores decisiones pedagógicas destinadas a organizar experiencias que alternen actividad y concentración, respetando las características evolutivas de los niños y favoreciendo una participación más constante en los procesos de aprendizaje.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, debido a que se recopilaron datos susceptibles de ser organizados numéricamente para describir las pausas activas y la atención sostenida en niños de Educación Inicial 1 y 2. El alcance fue descriptivo, puesto que se buscó caracterizar las manifestaciones observadas en los estudiantes sin establecer relaciones causales entre las variables. Se utilizó un diseño no experimental, ya que no se manipularon deliberadamente las condiciones educativas ni las respuestas de los participantes. Esta orientación permitió examinar el fenómeno tal como se presentó dentro del entorno escolar.

El estudio fue de corte transversal, debido a que la información se recopiló durante un periodo determinado y en un momento específico del proceso investigativo. Las observaciones se efectuaron dentro de las actividades habituales desarrolladas con los estudiantes de Educación Inicial 1 y 2. Esta característica

permitió obtener una descripción puntual de las respuestas de los niños ante las pausas activas y de sus manifestaciones de atención sostenida durante las experiencias pedagógicas. Se procuró mantener la dinámica natural del aula para evitar alteraciones que pudieran modificar los comportamientos observados. La población estuvo conformada por 62 estudiantes pertenecientes a los niveles de Educación Inicial 1 y 2 de una Escuela de Educación Básica de la ciudad de Guayaquil. A partir de esta población se seleccionó una muestra de 49 estudiantes que cumplieron las condiciones establecidas para formar parte del estudio. La selección se realizó mediante criterios de inclusión y exclusión, considerando la participación habitual de los niños en las actividades educativas y su permanencia durante el periodo de observación. Este procedimiento permitió delimitar una muestra vinculada directamente con el problema investigado.

Como criterios de inclusión se consideró a los estudiantes matriculados regularmente en Educación Inicial 1 o 2, con asistencia frecuente durante el periodo de recolección de información y participación habitual en las actividades desarrolladas dentro del aula. También se incluyó a quienes contaron con la autorización correspondiente para participar en el proceso investigativo. Se excluyó a los estudiantes que presentaron ausencias reiteradas, aquellos que no completaron el periodo previsto de observación y quienes no dispusieron de la autorización requerida. Estos criterios permitieron mantener uniformidad en las condiciones de registro y preservar la pertinencia de la información recopilada.

La técnica empleada fue la observación directa y como instrumento se utilizó una guía de observación estructurada con 10 ítems. Los primeros cinco ítems estuvieron orientados a registrar manifestaciones vinculadas con las pausas activas, mientras que los cinco restantes permitieron observar comportamientos relacionados con la atención sostenida. Cada indicador se valoró mediante tres categorías: Sí, cuando la conducta se manifestó de manera evidente; No, cuando no se observó; y En proceso, cuando apareció de forma parcial o inconsistente. La información obtenida fue organizada mediante frecuencias y porcentajes para identificar las tendencias predominantes en cada indicador.

Durante el proceso investigativo se respetaron los principios éticos aplicables a estudios desarrollados con población infantil. Se preservó la identidad de los estudiantes y la confidencialidad de la información, evitando registrar datos que permitieran identificarlos individualmente. La participación se efectuó únicamente cuando se contó con las autorizaciones correspondientes y las observaciones se realizaron dentro de las actividades educativas habituales, procurando no afectar el bienestar de los niños. La información fue utilizada exclusivamente con fines académicos y se mantuvo un tratamiento responsable de los datos durante las etapas de registro, análisis e interpretación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la guía de observación aplicada a los estudiantes se presentan de forma organizada en las siguientes tablas.

Tabla 1: Participo activamente en las pausas breves de movimiento realizadas durante la jornada escolar

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Sí	31	63,3 %
No	5	10,2 %
En proceso	13	26,5 %
Total	49	100,0 %

Los resultados mostraron que el 63,3 % de los estudiantes participó activamente en las pausas breves de movimiento, mientras que el 26,5 % se encontró en proceso y el 10,2 % no manifestó esta conducta. La tendencia evidenció una disposición favorable hacia las actividades corporales incorporadas durante la jornada escolar. La presencia de estudiantes en proceso indicó que una parte del grupo todavía necesitó mayor motivación, modelado o acompañamiento para involucrarse de manera constante. En general, las pausas activas generaron una respuesta positiva en la mayoría de los niños de Educación Inicial 1 y 2.

Tabla 2: Sigo instrucciones sencillas durante las actividades de movimiento propuestas en las pausas activas

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Sí	29	59,2 %
No	6	12,2 %
En proceso	14	28,6 %
Total	49	100,0 %

En el seguimiento de instrucciones durante las pausas activas, el 59,2 % de los niños respondió favorablemente, el 28,6 % se encontró en proceso y el 12,2 % no evidenció la conducta. Los resultados indicaron que la mayoría logró comprender y ejecutar consignas sencillas relacionadas con movimientos corporales. Sin embargo, casi tres de cada diez estudiantes necesitaron apoyo parcial para mantener la secuencia propuesta. Esta distribución mostró que las pausas activas requirieron instrucciones claras, breves y acompañadas de demostraciones apropiadas para las características de los niños.

Tabla 3: Realizo movimientos corporales coordinados durante las pausas activas

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Sí	27	55,1 %
No	7	14,3 %
En proceso	15	30,6 %
Total	49	100,0 %

Los resultados evidenciaron que el 55,1 % de los estudiantes realizó movimientos corporales coordinados durante las pausas activas, mientras que el 30,6 % se encontró en proceso y el 14,3 % no los realizó de manera observable. Esta fue una tendencia positiva, aunque más moderada que la registrada en la participación general. La proporción situada en proceso mostró diferencias propias del desarrollo motor entre los niños de Inicial 1 y 2. Por ello, las actividades de movimiento necesitaron considerar grados progresivos de dificultad que permitieran la participación de todos los estudiantes según sus posibilidades.

Tabla 4: Retomo la actividad pedagógica después de participar en una pausa activa

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Sí	30	61,2 %
No	5	10,2 %
En proceso	14	28,6 %
Total	49	100,0 %

El 61,2 % de los estudiantes logró retomar la actividad pedagógica después de realizar una pausa activa, mientras el 28,6 % se encontró en proceso y el 10,2 % presentó dificultades para hacerlo. Los resultados mostraron que en la mayoría de los casos el movimiento no impidió regresar posteriormente a la dinámica de aprendizaje. No obstante, un grupo necesitó mayor mediación para realizar la transición entre actividad física y actividad pedagógica. Este hallazgo indicó la importancia de cerrar las pausas mediante señales claras, respiraciones, movimientos de menor intensidad o consignas que facilitaran nuevamente la disposición hacia la tarea.

Tabla 5: Muestro disposición para continuar con las actividades después de realizar una pausa activa

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Sí	32	65,3 %
No	4	8,2 %
En proceso	13	26,5 %
Total	49	100,0 %

La disposición para continuar con las actividades después de una pausa activa presentó uno de los resultados más favorables. El 65,3 % de los niños evidenció esta conducta, el 26,5 % se encontró en proceso y solamente el 8,2 % no la manifestó. Los datos indicaron que las pausas breves pudieron contribuir a renovar el interés y la disponibilidad de los estudiantes para continuar con la jornada. Aun así, una parte del grupo necesitó apoyo para recuperar el nivel de organización requerido después del movimiento. En términos generales, se observó una respuesta positiva hacia la reanudación de las experiencias pedagógicas.

Tabla 6: Mantengo la atención durante explicaciones o actividades dirigidas por la docente

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Sí	28	57,1 %
No	7	14,3 %
En proceso	14	28,6 %
Total	49	100,0 %

En la atención durante explicaciones o actividades dirigidas, el 57,1 % de los estudiantes mantuvo el foco de manera observable, mientras que el 28,6 % se encontró en proceso y el 14,3 % presentó dificultades. Los resultados mostraron una tendencia moderadamente favorable, aunque evidenciaron que una proporción importante todavía necesitó mediación para sostener su participación. Las diferencias pudieron manifestarse especialmente cuando las actividades exigieron permanecer durante periodos continuos escuchando u observando. Este indicador confirmó la necesidad de organizar experiencias breves, dinámicas y apropiadas para la edad.

Tabla 7: Sigo una actividad hasta finalizarla sin distraerme constantemente

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Sí	26	53,1 %
No	8	16,3 %
En proceso	15	30,6 %
Total	49	100,0 %

Respecto a la permanencia en una actividad hasta finalizarla, el 53,1 % de los estudiantes logró mantener la participación sin distraerse constantemente, el 30,6 % se encontró en proceso y el 16,3 % no manifestó esta conducta. La tendencia mostró que poco más de la mitad del grupo poseía una atención sostenida favorable para completar actividades acordes con su edad. Sin embargo, el porcentaje situado en proceso fue considerable, lo que evidenció que la permanencia atencional todavía se encontraba en desarrollo. Esta situación justificó la incorporación de estrategias que alternaran momentos de concentración con periodos breves de movimiento.

Tabla 8: Escucho las instrucciones completas antes de iniciar una tarea

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Sí	29	59,2 %
No	5	10,2 %
En proceso	15	30,6 %
Total	49	100,0 %

Los resultados mostraron que el 59,2 % de los niños escuchó las instrucciones completas antes de iniciar una tarea, mientras que el 30,6 % se encontró en proceso y el 10,2 % no evidenció esta capacidad. La mayoría presentó una respuesta favorable, aunque casi un tercio necesitó apoyo para esperar, escuchar y procesar la consigna antes de actuar. Esta situación mostró que la atención sostenida también estuvo relacionada con la autorregulación y el control de respuestas impulsivas. El uso de indicaciones breves y apoyos visuales pudo constituir un complemento importante para favorecer esta habilidad.

Tabla 9: Retomo la atención cuando aparece una distracción durante la actividad

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Sí	25	51,0 %
No	8	16,3 %
En proceso	16	32,7 %
Total	49	100,0 %

La capacidad para recuperar la atención después de una distracción presentó una tendencia moderada. El 51,0 % de los estudiantes logró retomar el foco, mientras que el 32,7 % se encontró en proceso y el 16,3 % no manifestó esta conducta. Estos resultados evidenciaron que recuperar la atención resultó más complejo que participar inicialmente en una actividad. Una proporción importante necesitó señales, recordatorios o

intervención docente para volver a involucrarse después de dirigir su interés hacia otros estímulos. Por ello, este indicador se identificó como uno de los aspectos que requerían mayor fortalecimiento dentro del grupo.

Tabla 10: Permanezco concentrado durante el tiempo requerido para completar una actividad acorde con mi edad

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Sí	24	49,0 %
No	8	16,3 %
En proceso	17	34,7 %
Total	49	100,0 %

La permanencia concentrada durante el tiempo requerido presentó la tendencia favorable más baja del estudio. El 49,0 % de los estudiantes manifestó esta conducta, mientras que el 34,7 % se encontró en proceso y el 16,3 % no logró mantenerla. Los datos evidenciaron que aproximadamente la mitad del grupo consiguió sostener la atención durante actividades adecuadas para su edad, pero la otra mitad presentó diferentes niveles de dificultad. Este resultado confirmó que la atención sostenida se encontraba todavía en desarrollo en una proporción importante de los participantes. En consecuencia, fue necesario considerar estrategias pedagógicas que permitieran alternar concentración, movimiento y recuperación atencional.

Los resultados mostraron que la participación en las pausas activas y la disposición para continuar con las actividades posteriores presentaron tendencias favorables, con 63,3 % y 65,3 % respectivamente. Estos hallazgos coincidieron con McGowan et al. (2024), quienes señalaron que las actividades breves de movimiento podían integrarse a las rutinas de Educación Infantil y favorecer procesos de autorregulación cuando se desarrollaban mediante propuestas apropiadas para la edad. En el grupo estudiado, la respuesta positiva frente a las pausas evidenció que los niños aceptaron de manera favorable las actividades corporales incorporadas durante la jornada. Esta situación permitió considerar que el movimiento breve constituyó una estrategia pertinente para modificar temporalmente la dinámica del aula y recuperar posteriormente la disposición hacia las experiencias pedagógicas.

El seguimiento de instrucciones y la realización de movimientos coordinados durante las pausas activas alcanzaron valores favorables de 59,2 % y 55,1 %. Estos resultados guardaron relación con Wei et al. (2024), quienes encontraron que las actividades físicas, particularmente aquellas estructuradas mediante juegos, podían favorecer funciones ejecutivas durante la primera infancia. En los estudiantes de Inicial 1 y 2, las pausas que incorporaron consignas sencillas y movimientos organizados exigieron escuchar, recordar y ejecutar acciones de acuerdo con una secuencia. No obstante, los porcentajes de estudiantes en proceso mostraron que la respuesta motora y el seguimiento de indicaciones todavía variaron entre los participantes, por lo que las propuestas requirieron niveles progresivos de dificultad y demostraciones claras.

La capacidad para retomar la actividad después de una pausa activa alcanzó un 61,2 % de respuestas favorables, lo que mostró que la mayoría logró regresar a las tareas pedagógicas una vez finalizado el movimiento. Este hallazgo se relacionó con Chatzopoulos et al. (2026), quienes identificaron que una pausa breve basada en música y movimiento podía favorecer el involucramiento posterior y determinados componentes ejecutivos en niños preescolares. En el contexto investigado, el movimiento no produjo necesariamente una pérdida de control sobre la dinámica del aula, sino que en numerosos casos facilitó una transición hacia nuevas actividades. Sin embargo, el grupo situado en proceso evidenció la necesidad de utilizar señales de cierre y estrategias de transición que ayudaran a disminuir gradualmente la activación corporal antes de retomar tareas que exigieran mayor concentración.

Los resultados de atención sostenida mostraron tendencias más moderadas que las observadas en los indicadores de pausas activas. Mantener la atención durante explicaciones alcanzó un 57,1 %, mientras seguir una actividad hasta finalizarla obtuvo un 53,1 % y recuperar el foco después de una distracción llegó al 51,0 %. Estos hallazgos fueron consistentes con Gulz y Haake (2024), quienes señalaron que la atención y la perseverancia en niños preescolares podían fortalecerse mediante experiencias pedagógicas estructuradas y acompañamiento apropiado. En los participantes estudiados, la capacidad de mantener el foco no se manifestó con la misma consistencia en todos los casos, especialmente cuando las actividades requirieron continuidad o recuperación después de estímulos distractores.

La permanencia concentrada durante el tiempo necesario para completar una actividad presentó el porcentaje favorable más bajo, con 49,0 %, mientras un 34,7 % de los estudiantes se encontró en proceso. Este resultado coincidió con Melguizo-Ibáñez et al. (2024), quienes concluyeron que los descansos activos podían producir efectos positivos sobre la atención, aunque su impacto dependía de la duración, intensidad y características de la intervención. En conjunto, los hallazgos indicaron que las pausas activas mostraron posibilidades favorables para apoyar la disposición y el retorno a las tareas, pero no sustituyeron otras estrategias necesarias para desarrollar atención sostenida. Por ello, su utilización requirió planificación y

complementariedad con experiencias breves, consignas claras, apoyos visuales y actividades ajustadas a las capacidades atencionales propias de Educación Inicial.

CONCLUSIÓN

Se puede concluir que las pausas activas presentaron una respuesta favorable en los niños de Educación Inicial 1 y 2, especialmente en los indicadores relacionados con participación, disposición para continuar y retorno a las actividades pedagógicas. La mayoría de los estudiantes mostró aceptación hacia los momentos breves de movimiento incorporados durante la jornada escolar. Esta tendencia evidenció que las pausas activas constituyeron una estrategia compatible con las características propias de la infancia y con la necesidad de alternar periodos de concentración y actividad corporal. Sin embargo, la respuesta no fue uniforme en todos los participantes, por lo que su aplicación necesitó considerar las diferencias individuales y evolutivas del grupo.

Se concluyó también que la atención sostenida presentó niveles más moderados que los observados en las pausas activas. Mantener el foco durante explicaciones, finalizar actividades sin distraerse y recuperar la atención después de una interrupción fueron capacidades que todavía se encontraron en proceso de consolidación en una proporción importante de los estudiantes. La permanencia concentrada durante el tiempo requerido obtuvo la valoración favorable más baja, lo que permitió identificar esta habilidad como una de las principales necesidades del grupo. Estos resultados confirmaron que la atención en Educación Inicial requiere estimulación progresiva y estrategias acordes con la edad.

Otro hallazgo relevante fue que las pausas activas mostraron posibilidades para favorecer la disposición posterior hacia las actividades, pero no resultaron suficientes por sí solas para garantizar niveles elevados de atención sostenida. La capacidad de retomar una tarea después del movimiento fue favorable en la mayoría de los estudiantes, aunque persistieron dificultades relacionadas con concentración, control de distracciones y permanencia en una misma actividad. Por ello, se determinó que las pausas debían formar parte de una estrategia pedagógica más amplia que integrara organización del tiempo, consignas breves, recursos motivadores y experiencias ajustadas a la capacidad atencional de los niños.

Se recomendó que los docentes incorporaran pausas activas de manera planificada dentro de la jornada de Educación Inicial 1 y 2, especialmente después de periodos que demandaran mayor permanencia, escucha u observación. Las actividades deberían ser breves, lúdicas y apropiadas para la edad, incluyendo movimientos de coordinación, imitación, desplazamientos, canciones o ejercicios corporales sencillos. También sería conveniente establecer momentos claros de inicio y cierre para evitar que el movimiento genere dificultad al momento de regresar a las tareas. Esta organización podría facilitar transiciones más ordenadas y favorecer una mejor disposición hacia el aprendizaje.

Se recomendó igualmente complementar las pausas activas con estrategias destinadas específicamente a fortalecer la atención sostenida. Entre ellas podrían incorporarse instrucciones cortas, apoyos visuales, actividades secuenciadas, reducción de distractores y variación de tareas según el nivel de desarrollo de los estudiantes. El docente debería observar la respuesta individual de cada niño para ajustar la duración y complejidad de las experiencias, evitando exigir tiempos de concentración superiores a los esperados para su edad. Esta combinación permitiría trabajar simultáneamente movimiento, autorregulación y permanencia atencional dentro de la dinámica cotidiana del aula.

Las implicaciones prácticas del estudio se relacionaron con la posibilidad de utilizar los resultados como referencia para organizar jornadas pedagógicas más dinámicas y acordes con las necesidades de los niños de Educación Inicial. La integración sistemática de pausas activas podría contribuir a disminuir periodos prolongados de inactividad y generar mejores condiciones para retomar experiencias que requieren atención. Su aplicación, acompañada de estrategias de concentración y regulación, permitiría favorecer una participación más constante durante las actividades escolares. De esta manera, la institución podría fortalecer prácticas pedagógicas que respeten el movimiento infantil y, al mismo tiempo, promuevan progresivamente el desarrollo de la atención sostenida.

REFERENCIAS

Aadland, K. N., Johannessen, K., Engesæter, M., & Aadland, E. (2025). Effects of a staff physical activity professional development intervention on the preschool movement environment: The Active Learning Norwegian Preschool(er)s (ACTNOW) study. *European Early Childhood Education Research Journal*. doi: 10.1080/1350293X.2025.2548291.

Aadland, K. N., Lervåg, A., Andersen, J. R., Howard, S. J., Ommundsen, Y., & Aadland, E. (2024). Effects of a staff physical activity professional development intervention on preschoolers' mental health and self-regulation: The Active Learning Norwegian Preschool(er)s (ACTNOW) cluster randomised

controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise, 75*, 102705. doi: 10.1016/j.psychsport.2024.102705.

Arribas-Galarraga, S., Maiztegi-Kortabarria, J., Luis de Cos, I., & Urrutia, S. (2024). Panoramic view of the effects of active breaks in an educational context: A systematic review of the literature. *Journal of Human Sport and Exercise, 20*(1), 248–265. doi: 10.55860/pq9apx72.

Chatzopoulos, D., Mouchou-Moutzouridou, E., Pogonidou, E., & Kapodistria, L. (2026). Effects of a brief music–movement active break on executive functions, mathematics, and engagement in preschool children. *Children, 13*(7), 855. doi: 10.3390/children13070855.

D'Cruz, A. F. L., D'Souza, N. J., Downing, K. L., Smith, C., Sciberras, E., & Hesketh, K. D. (2024). Association between physical activity and self-regulation in early childhood: A systematic review. *Obesity Reviews, 25*(2), e13657. doi: 10.1111/obr.13657.

García Zambrano, C. P., Barragan Rosado, C. J., Villamarín Córdova, K. M., & Kuján Macías, A. A. (2025). Estrategias didácticas para mejorar la atención y concentración en estudiantes de nivel inicial. *Revista Social Fronteriza, 5*(2), e692. doi: 10.59814/resofro.2025.5(2)692.

Gulz, A., & Haake, M. (2024). Scaffolding attention and perseverance skills in a diverse population of preschool children in Sweden. *Learning and Individual Differences, 113*, 102488. doi: 10.1016/j.lindif.2024.102488.

Liu, W., Wang, Z., Yi, J., & Li, X. (2026). The effects of physical activity on executive function in preschool children: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Frontiers in Psychology, 17*, 1882118. doi: 10.3389/fpsyg.2026.1882118.

Malambo, C., Nová, A., Clark, C. C. T., & Musálek, M. (2022). Associations between fundamental movement skills, physical fitness, motor competency, physical activity, and executive functions in pre-school age children: A systematic review. *Children, 9*(7), 1059. doi: 10.3390/children9071059.

McGowan, A. L., Chandler, M. C., & Gerde, H. K. (2024). Infusing physical activity into early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal, 52*, 2021–2038. doi: 10.1007/s10643-023-01532-5.

Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., Tadeu, P., Ubago-Jiménez, J. L., & Alonso-Vargas, J. M. (2024). Los descansos activos como herramienta para mejorar la atención en el contexto educativo: Una revisión sistemática y meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica, 29*(2), 147–157. doi: 10.1016/j.psicod.2024.01.002.

Melguizo-Ibáñez, E., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., & Alonso-Vargas, J. M. (2025). Analysis of the effect of active breaks on executive function in educational settings: A systematic review and meta-analysis. *Quest, 77*(2), 175–196. doi: 10.1080/00336297.2024.2419443.

Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., Tadeu, P., Ubago-Jiménez, J. L., & Alonso-Vargas, J. M. (2026). Classroom active breaks as a physical-educational intervention for executive functions and mathematical outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Educational Psychology Review, 38*, 43. doi: 10.1007/s10648-026-10146-3.

Muir, R. A., Howard, S. J., & Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review, 35*, 27. doi: 10.1007/s10648-023-09740-6.

Namazi, S. A., & Sadeghi, S. (2024). The immediate impacts of TV programs on preschoolers' executive functions and attention: A systematic review. *BMC Psychology, 12*, 226. doi: 10.1186/s40359-024-01738-1.

Namazi, S. A., Sadeghi, S., & Kiani, M. (2026). An eye tracking examination of fantasy television's immediate influence on children's executive functions. *Scientific Reports, 16*, 24377. doi: 10.1038/s41598-026-54794-5.

Olive, L. S., Telford, R. M., Westrupp, E., & Telford, R. D. (2024). Physical activity intervention improves executive function and language development during early childhood: The Active Early Learning cluster randomized controlled trial. *Child Development, 95*(2), 544–558. doi: 10.1111/cdev.14014.

Páez Cornejo, D., Pérez Guevara, V., & Verdugo Arcos, A. A. (2024). Las pausas activas como estrategia pedagógica para mejorar el desempeño académico de los estudiantes. *Cumbres, 10*(1), 46–55. doi: 10.48190/cumbres.v10n1a4.

Peiris, D. L. I. H. K., Duan, Y., Vandelanotte, C., Liang, W., Yang, M., & Baker, J. S. (2022). Effects of in-classroom physical activity breaks on children's academic performance, cognition, health behaviours and health outcomes: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(15), 9479. doi: 10.3390/ijerph19159479.

Reyes-Amigo, T., Salinas-Gallardo, G., Mendoza, E., Ovalle-Fernández, C., Ibarra-Mora, J., Gómez-Álvarez, N., Carrasco-Beltrán, H., Páez-Herrera, J., Hurtado-Almonácid, J., Yañez-Sepúlveda, R., Zapata-Lamana, R., Sepúlveda-Figueroa, F., Olivares-Arancibia, J., & Mota, J. (2025). Effectiveness

of school-based active breaks on classroom behavior, executive functions and physical fitness in children and adolescent: A systematic review. *Frontiers in Public Health, 13*, 1469998. doi: 10.3389/fpubh.2025.1469998.

Wei, Y., Wang, L., Tang, Y., Deng, H., Su, J., & Li, Q. (2024). Enhancing young children's executive function through physical activities: A three-level meta-analysis. *Mental Health and Physical Activity, 26*, 100592. doi: 10.1016/j.mhpa.2024.100592.