

Pausas activas para la regulación emocional en Educación General Básica

Active breaks for emotional regulation in General Basic Education

Paola Alexandra Cuji Chinlli*
Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba - Ecuador
paola.cuji@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0007-0534-3087>

Patricia Elizabeth Vera Rubio
Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba - Ecuador
patricia.vera@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-5894-582X>

***Correspondencia:**
paola.cuji@unach.edu.ec

Cómo citar este artículo:
Cuji, P., & Vera, P. (2026). Pausas activas para la regulación emocional en Educación General Básica. *Esprint Investigación*, 5(2), 141-154. <https://doi.org/10.61347/ei.v5i2.354>

Recibido: 13 de junio de 2026

Aceptado: 16 de julio de 2026

Publicado: 23 de julio de 2026

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo analizar la implementación de las pausas activas y su relación con la regulación emocional en estudiantes de Educación General Básica. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo, diseño no experimental, de tipo aplicada, de campo y transversal. La población estuvo conformada por 300 estudiantes matriculados durante el periodo lectivo 2025-2026 y 17 docentes tutores y de áreas especiales. La muestra estuvo integrada por 90 estudiantes de Educación Básica Media, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, mientras que con los docentes se trabajó con la totalidad de la población. La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento un cuestionario estructurado con preguntas cerradas. Los resultados evidenciaron que las pausas activas son reconocidas por estudiantes y docentes como estrategias asociadas con beneficios cognitivos, emocionales y sociales; sin embargo, su aplicación requiere mayor planificación y continuidad dentro de la práctica educativa. En relación con la regulación emocional, la mayoría de los estudiantes manifestó una percepción favorable sobre su capacidad para controlar emociones, mantener la calma y resolver conflictos, aunque se identificaron dificultades en un grupo específico relacionadas con el manejo del enojo y la tolerancia a la frustración. Se concluye que las pausas activas constituyen una estrategia pedagógica complementaria para fortalecer el desarrollo socioemocional, siempre que se integren de manera sistemática con acciones de educación emocional, convivencia escolar y desarrollo de la autonomía estudiantil.

Palabras clave: Desarrollo afectivo, Educación Básica, métodos de enseñanza, psicología de la educación.

Abstract: This study aimed to analyze the implementation of active breaks and their relationship with emotional regulation in General Basic Education students. A quantitative approach was applied, with a descriptive scope, non-experimental design, applied research type, field-based methodology, and cross-sectional analysis. The population consisted of 300 students enrolled during the 2025–2026 academic period and 17 teachers, including homeroom and specialized subject teachers. The sample included 90 Middle Basic Education students selected through non-probabilistic convenience sampling, while the entire teacher population was considered. The survey technique was used, and data were collected through a structured questionnaire with closed-ended questions. The results showed that active breaks were recognized by both students and teachers as strategies associated with cognitive, emotional, and social benefits; however, their implementation requires greater planning and continuity within educational practice. Regarding emotional regulation, most students reported a favorable perception of their ability to control emotions, remain calm, and resolve conflicts, although difficulties related to anger management and frustration tolerance were identified in a specific group. It is concluded that active breaks represent a complementary pedagogical strategy to strengthen socio-emotional development, if they are systematically integrated with emotional education, school coexistence, and student autonomy development actions.

Keywords: Affective development, Basic Education, educational psychology, teaching methods.

Copyright: Derechos de autor 2026 Paola Alexandra Cuji Chinlli, Patricia Elizabeth Vera Rubio.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

1. Introducción

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2024) señala que la actividad física regular genera beneficios significativos para la salud física y mental, mientras que la inactividad física constituye un factor de riesgo asociado con diversos problemas de salud. En niños y adolescentes, el movimiento corporal favorece el desarrollo motor, cognitivo y emocional, además de fortalecer el bienestar integral. Sin embargo, la OMS advierte que aproximadamente el 80% de los adolescentes no cumplen con los niveles recomendados de actividad física, situación que evidencia la necesidad de implementar estrategias educativas orientadas a promover hábitos saludables.

En este contexto, las pausas activas surgen como una alternativa pedagógica orientada a incorporar momentos breves de movimiento dentro de la jornada escolar, favoreciendo procesos relacionados con la atención, concentración y bienestar emocional de los estudiantes (Contreras et al., 2020; Muñoz-Parreño et al., 2021; Caamaño-Navarrete et al., 2025).

La salud mental durante la infancia y adolescencia constituye un componente esencial del desarrollo integral, debido a que las dificultades emocionales pueden afectar la convivencia, el aprendizaje y la participación escolar. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2021) destaca la importancia de promover acciones orientadas a proteger y fortalecer la salud mental de niños y adolescentes, considerando que el bienestar emocional influye en la capacidad de establecer relaciones positivas y afrontar desafíos cotidianos.

En esta misma línea, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas [ONU], la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y UNICEF reconocen que las habilidades socioemocionales, como la empatía, la autorregulación y la apertura a la diversidad, son fundamentales para fortalecer los procesos educativos, la convivencia escolar y el bienestar integral de los estudiantes (UNESCO, 2024; UNICEF, 2021).

En Ecuador, el Ministerio de Educación del Ecuador (2020) promovió la implementación de pausas activas durante la jornada educativa como una estrategia orientada a favorecer ambientes escolares saludables y dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas iniciativas evidencian la importancia de incorporar acciones que atiendan simultáneamente las necesidades cognitivas, físicas y emocionales de los estudiantes.

Asimismo, el Ministerio de Educación del Ecuador (2025) destaca que el acompañamiento integral incluye el fortalecimiento de competencias socioemocionales, promoviendo estrategias orientadas al autocuidado, la convivencia y la regulación emocional dentro de los espacios educativos. Las actividades lúdicas representan estrategias relevantes para fortalecer la regulación emocional, debido a que permiten la expresión de emociones, la interacción social y el desarrollo de habilidades necesarias para una convivencia positiva. Bowen et al. (2025) evidencian que las actividades lúdicas favorecen la autorregulación emocional de los estudiantes, contribuyendo al desarrollo de competencias socioemocionales para afrontar situaciones académicas y sociales.

De manera complementaria, Sánchez et al. (2026) señalan que las estrategias orientadas al fortalecimiento emocional favorecen la conciencia emocional y la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones en diferentes contextos educativos. En relación con las pausas activas, Muñoz-Parreño et al. (2021) analizaron los efectos de un programa de descansos activos en estudiantes de primaria, identificando mejoras asociadas con las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional. Estos resultados evidencian que la incorporación sistemática de actividad física durante la jornada escolar puede fortalecer procesos cognitivos y emocionales vinculados con el aprendizaje.

De igual manera, Contreras et al. (2020) encontraron que los descansos activos producen mejoras en la atención y concentración de estudiantes de Educación Primaria, destacando su utilidad como estrategia complementaria dentro del aula. Quizhpi y Pérez (2023) señalan que la incorporación de pausas activas durante las clases favorece el rendimiento académico y el bienestar estudiantil, debido a que los momentos breves de movimiento permiten disminuir la tensión acumulada y mejorar la disposición hacia el aprendizaje.

En concordancia, Zhunio et al. (2025) identifican que las pausas activas influyen positivamente en la concentración de los estudiantes, mientras que Ibáñez y Arribas (2025) evidencian su aporte en habilidades relacionadas con el aprendizaje en Educación Primaria. El desarrollo de competencias emocionales mantiene una relación significativa con la convivencia escolar, debido a que permite mejorar la comprensión, expresión y regulación de las emociones en las relaciones interpersonales. Correal y Vega (2024) destacan que las habilidades emocionales deben fortalecerse desde edades tempranas mediante estrategias educativas planificadas.

En este sentido, Callaveral et al. (2026) y Córdova y Ávila (2026) resaltan el papel del docente en la promoción de habilidades socioemocionales orientadas al autocontrol, la resolución de conflictos y la construcción de ambientes escolares positivos. Pérez (2025) evidencia que la actividad física se relaciona positivamente con la inteligencia emocional en estudiantes de Educación Básica Regular, favoreciendo procesos asociados con el autocontrol emocional, la disposición hacia el aprendizaje y el bienestar integral.

Estos hallazgos permiten comprender que las estrategias basadas en movimiento no solo poseen beneficios físicos, sino también implicaciones educativas y emocionales al favorecer competencias necesarias para la participación de los estudiantes. Desde una perspectiva conceptual, Torres (2022) define las pausas activas como actividades breves y planificadas desarrolladas durante la jornada académica con el propósito de favorecer el movimiento, la relajación y el bienestar estudiantil.

Estas actividades incluyen ejercicios de movilidad, estiramientos, dinámicas lúdicas y técnicas respiratorias orientadas a disminuir la tensión y recuperar la disposición hacia el aprendizaje. Asimismo, Sanmartín y Cartuche (2023) destacan que las pausas activas constituyen una alternativa didáctica para fortalecer la motivación y participación estudiantil. La revisión de Caamaño-Navarrete et al. (2025) evidencia que las pausas activas pueden clasificarse en modalidades físicas, de relajación y lúdicas. Estas estrategias favorecen el bienestar físico y emocional al reducir la fatiga, promover la interacción social y mejorar las condiciones necesarias para el aprendizaje.

En este marco, la regulación emocional constituye un componente esencial del acompañamiento integral dentro del sistema educativo. El Ministerio de Educación del Ecuador (2025) reconoce la importancia de fortalecer habilidades que permitan identificar, expresar y gestionar las emociones adecuadamente. Por ello, las pausas activas pueden constituirse en una estrategia pedagógica complementaria para favorecer la regulación emocional y promover ambientes educativos saludables en Educación General Básica. En consecuencia, el presente estudio tiene como objetivo analizar las pausas activas como estrategia para la regulación emocional en estudiantes de Educación General Básica.

2. Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que permitió recolectar y analizar datos numéricos expresados en frecuencias y porcentajes relacionados con las variables de estudio. Este enfoque facilitó identificar la percepción, conocimientos y prácticas de docentes y estudiantes respecto a las pausas activas y su relación con la regulación emocional. El estudio tuvo un alcance descriptivo, puesto que permitió caracterizar la situación existente y analizar la dinámica de la implementación de pausas activas dentro del contexto educativo.

El diseño fue no experimental, debido a que las variables fueron observadas y analizadas sin manipulación o intervención directa por parte de los investigadores. Asimismo, se aplicó un diseño transversal, ya que la información fue recolectada en un único momento durante el periodo académico 2025-2026, permitiendo describir las condiciones presentes en la población estudiada.

De acuerdo con su finalidad, la investigación fue de tipo aplicada, debido a que buscó aportar evidencia contextual sobre la relación entre las pausas activas y la regulación emocional en estudiantes de Educación General Básica. Este enfoque permitió generar información útil para fortalecer estrategias educativas orientadas al bienestar emocional y al desarrollo integral dentro del aula.

Según el lugar de obtención de la información, correspondió a una investigación de campo, debido a que los datos fueron recolectados directamente de docentes y estudiantes en el entorno educativo donde se identificó la problemática. La recopilación de información permitió obtener una aproximación directa sobre las prácticas relacionadas con las pausas activas y los procesos de regulación emocional de los estudiantes.

La población estuvo conformada por 300 estudiantes matriculados en Educación General Básica durante el periodo lectivo 2025-2026 y 17 docentes tutores y de áreas especiales. Para la selección de la muestra estudiantil se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la disponibilidad y accesibilidad de los participantes, así como la autorización institucional para participar en el estudio.

La muestra estuvo integrada por 90 estudiantes pertenecientes al subnivel de Educación Básica Media, seleccionados debido a que este grupo corresponde a una etapa educativa en la que los procesos de autorregulación emocional y consolidación de hábitos escolares adquieren especial relevancia. En el caso del personal docente, se trabajó con la totalidad de la población disponible (17 docentes), debido al tamaño reducido del grupo y con el propósito de obtener una visión integral de sus conocimientos y prácticas relacionadas con las pausas activas.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta, aplicada tanto a docentes como a estudiantes. En el caso de los docentes, permitió identificar sus conocimientos y prácticas respecto a la implementación de pausas activas; mientras que en los estudiantes permitió analizar aspectos relacionados con la regulación emocional.

El instrumento empleado fue un cuestionario estructurado con preguntas cerradas y opciones de respuesta múltiple, diseñado de acuerdo con las variables de estudio. Los datos obtenidos fueron organizados y analizados mediante procedimientos estadísticos descriptivos, utilizando frecuencias y porcentajes para la interpretación de los resultados.

3. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en los estudiantes de Educación Básica Media se presentan en la tabla 1, donde se describen las percepciones relacionadas con la aplicación de pausas activas, sus beneficios y los aspectos asociados con la regulación emocional. En el contexto educativo actual, la mediación del aprendizaje enfrenta el desafío de superar metodologías tradicionales e incorporar estrategias dinámicas acordes con el desarrollo biológico, cognitivo y emocional del estudiantado.

Desde la perspectiva de la neuroeducación, las jornadas escolares prolongadas sin interrupciones pueden favorecer la fatiga cognitiva y afectar los niveles de atención y concentración en el aula. En este sentido, la organización del tiempo escolar mediante actividades de estimulación motriz, respiración, relajación y movimiento adquiere relevancia como estrategia orientada al bienestar y la disposición hacia el aprendizaje (Contreras et al., 2020).

Los resultados evidencian que las pausas activas forman parte de la práctica educativa, aunque su aplicación no se desarrolla de manera homogénea. El 62,2 % de los estudiantes manifestó que sus docentes las implementan siempre; sin embargo, el 34,4 % indicó que se realizan algunas veces o nunca. Esta diferencia refleja que, aunque existe una incorporación significativa de esta estrategia, todavía se requiere fortalecer su planificación y aplicación sistemática dentro de la jornada escolar. Estos hallazgos coinciden con Sanmartín y Cartuche (2023), quienes señalan que las pausas activas planificadas contribuyen al fortalecimiento de la motivación, el bienestar físico y psicológico del estudiantado. Por ello, su implementación continua puede constituir un recurso pedagógico complementario para favorecer ambientes de aprendizaje más dinámicos y saludables.

En relación con los beneficios percibidos, el 34,4 % de los estudiantes señaló que las pausas activas les permiten mejorar la concentración, mientras que otro 34,4 % manifestó que contribuyen a sentirse relajados y tranquilos. En menor proporción, el 17,7 % destacó su aporte a las relaciones interpersonales y el 13,3 % las vinculó con una mayor motivación hacia el aprendizaje. Estos resultados muestran que los estudiantes reconocen beneficios asociados principalmente con las dimensiones cognitiva y emocional. En concordancia, Zhunio et al. (2025) destacan que las pausas activas permiten interrumpir la monotonía escolar, recuperar energía y mejorar la disposición emocional durante las actividades académicas.

Respecto a las áreas fortalecidas mediante las pausas activas, el 37,7 % de los estudiantes identificó el aprendizaje académico como el principal aporte, seguido del bienestar físico con el 31,1 %. Por otra parte, el 18,8 % relacionó estas actividades con el bienestar emocional y el 12,2 % con la socialización. Esta distribución evidencia que las pausas activas son percibidas como una estrategia con implicaciones multidimensionales dentro del proceso educativo.

En este sentido, Albán (2024) considera que las pausas activas representan una alternativa pedagógica para disminuir los efectos del sedentarismo y favorecer ambientes de aprendizaje saludables. Los resultados obtenidos sugieren que estas actividades pueden complementar los procesos educativos mediante la integración de componentes físicos, cognitivos y socioemocionales. En cuanto a la regulación emocional, los resultados muestran una percepción favorable por parte de los estudiantes. El 86,6 % indicó que siempre o casi siempre logra controlar sus emociones frente a dificultades escolares; no obstante, el 12,2 % manifestó presentar dificultades en este aspecto, evidenciando la necesidad de fortalecer estrategias de acompañamiento socioemocional para este grupo.

Estos resultados se relacionan con lo señalado por Jiménez et al. (2025), quienes destacan que las estrategias basadas en actividad física y técnicas de regulación emocional pueden contribuir al

desarrollo del autocontrol, la gestión emocional y la capacidad para afrontar situaciones de estrés dentro del contexto educativo. Respecto a la autonomía, el 89,9 % de los estudiantes afirmó que siempre o casi siempre puede realizar sus actividades de manera independiente, mientras que el 10 % indicó dificultades en este aspecto. Esta percepción positiva evidencia avances en la capacidad de autogestión del estudiantado, aunque también plantea la necesidad de continuar fortaleciendo procesos relacionados con la responsabilidad y toma de decisiones.

En esta línea, Macías y Saltos (2023) destacan que el desarrollo de la autonomía desde los niveles iniciales favorece la participación del estudiante y fortalece competencias necesarias para su desempeño académico y personal. Por otra parte, el 78,8 % de los estudiantes manifestó que siempre o casi siempre logra mantener la calma cuando enfrenta situaciones que no ocurren como esperaba. Sin embargo, el 21 % señaló que algunas veces o nunca consigue controlar su enojo, evidenciando dificultades asociadas con la tolerancia a la frustración.

Esta situación coincide con Callaveral et al. (2026), quienes identificaron desafíos relacionados con la autorregulación emocional en estudiantes de Educación General Básica. En consecuencia, resulta necesario fortalecer estrategias educativas orientadas al autoconocimiento, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Finalmente, el 87,7 % de los estudiantes señaló que siempre o casi siempre puede resolver conflictos personales, mientras que el 10 % reconoció presentar dificultades en esta capacidad. Aunque la tendencia general es favorable, la existencia de estudiantes con limitaciones evidencia la importancia de mantener acciones pedagógicas permanentes dirigidas al fortalecimiento emocional y la convivencia escolar.

En este contexto, Verdezoto y Bohórquez (2026) destacan que la gestión educativa orientada al desarrollo socioemocional contribuye al fortalecimiento de la regulación emocional, disminuye respuestas impulsivas y favorece la convivencia escolar. Por tanto, las pausas activas pueden considerarse una estrategia pedagógica complementaria para promover ambientes educativos saludables y fortalecer la regulación emocional en estudiantes de Educación General Básica.

Tabla 1

Resultados descriptivos de las pausas activas y la regulación emocional en estudiantes de Educación General Básica

Variable	Dimensión evaluada	Pregunta del instrumento	Frecuencia y porcentaje	Resultado destacado
Pausas activas	Frecuencia de aplicación	¿Con qué frecuencia tus docentes realizan pausas activas (ejercicios de respiración, estiramiento, juegos o movimientos) durante las clases?	Siempre: 56 (62,2 %) Casi siempre: 3 (3,3 %) A veces: 22 (24,4 %) Nunca: 9 (10 %)	La mayoría de los estudiantes (62,2 %) manifiesta que los docentes aplican pausas activas durante la jornada escolar; sin embargo, un grupo importante (34,4 %) indica que su aplicación es ocasional o inexistente.
Pausas activas	Beneficios percibidos	Cuando se realizan pausas activas, estas ayudan a:	Concentrarse mejor en las actividades escolares: 31 (34,4 %) Sentirse relajado y tranquilo: 31 (34,4 %) Relacionarse mejor con sus compañeros: 16 (17,7 %) Sentirse más motivados para aprender: 12 (13,3 %)	Los estudiantes perciben principalmente que las pausas activas favorecen la concentración y la relajación, ambas con el mismo porcentaje (34,4 %), evidenciando beneficios cognitivos y emocionales.

Pausas activas	Áreas que fortalecen	Considera que las pausas activas fortalecen tu:	Aprendizaje académico: 34 (37,7 %) Bienestar físico: 28 (31,1 %) Bienestar emocional: 17 (18,8 %) Socialización con los demás compañeros: 11 (12,2 %)	Predomina la percepción de que las pausas activas fortalecen el aprendizaje académico (37,7 %) y el bienestar físico (31,1 %), lo que evidencia su aporte integral al desarrollo estudiantil.
Regulación emocional	Control emocional ante dificultades	Cuando tiene dificultades o situaciones complicadas en la escuela, logra controlar sus emociones.	Siempre: 28 (31,1 %) Casi siempre: 50 (55,5 %) Algunas veces: 1 (1,1 %) Nunca: 11 (12,2 %)	La mayoría del alumnado (86,6 %) señala que siempre o casi siempre logra controlar sus emociones ante situaciones difíciles; no obstante, un 12,2 % reconoce no conseguirlo.
Regulación emocional	Autonomía personal	Se considera una persona autónoma, es decir, es capaz de realizar sus actividades por sí mismo.	Siempre: 17 (18,8 %) Casi siempre: 64 (71,1 %) Algunas veces: 0 (0 %) Nunca: 9 (10 %)	Se observa una alta percepción de autonomía, ya que el 89,9 % de los estudiantes afirma que siempre o casi siempre puede realizar sus actividades por sí mismo.
Regulación emocional	Tolerancia a la frustración	Cuando algo no le sale bien, logra mantener la calma y controlar su enojo.	Siempre: 22 (24,4 %) Casi siempre: 49 (54,4 %) Algunas veces: 4 (4,4 %) Nunca: 15 (16,6 %)	Aunque la mayoría (78,8 %) manifiesta mantener la calma siempre o casi siempre, un grupo relevante (21 %) presenta dificultades para regular el enojo ante la frustración.
Regulación emocional	Resolución de conflictos	Es capaz de resolver conflictos personales.	Siempre: 25 (27,7 %) Casi siempre: 54 (60 %) Algunas veces: 2 (2,2 %) Nunca: 9 (10 %)	El 87,7 % de los estudiantes considera que siempre o casi siempre puede resolver conflictos personales, aunque un 10 % admite no lograrlo.

Nota. Estudiantes de Educación Básica Media (n = 90).

Uso de las pausas activas y regulación emocional desde la perspectiva docente

Las percepciones del profesorado permitieron complementar los resultados obtenidos desde la perspectiva estudiantil y determinar el nivel de incorporación de las pausas activas dentro de la planificación y práctica pedagógica. Los resultados obtenidos en este apartado se presentan en la tabla 2, donde se detallan las frecuencias y porcentajes relacionados con el uso de pausas activas y los aspectos vinculados con la regulación emocional.

Belenguer-Troya et al. (2026) encontraron que los docentes mantienen una valoración favorable hacia las estrategias que incorporan movimiento dentro del aula, debido a que favorecen la participación y facilitan los procesos de aprendizaje. Sin embargo, su implementación sostenida puede estar condicionada por factores como la formación docente, la disponibilidad de recursos institucionales y el tiempo destinado a la planificación pedagógica.

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 2, las pausas activas presentan una incorporación frecuente dentro de la planificación microcurricular. El 64,7 % de los docentes manifestó

incluir las siempre, mientras que el 29,4 % indicó utilizarlas frecuentemente. Únicamente el 5,8 % señaló aplicarlas ocasionalmente y ningún docente manifestó no emplearlas, evidenciando una percepción favorable hacia la integración del movimiento y la relajación como parte de la práctica educativa.

En relación con los beneficios percibidos, el 52,9 % de los docentes señaló que las pausas activas fortalecen principalmente el movimiento corporal, la relajación y el bienestar emocional. Por otra parte, el 23,5 % las relacionó con la socialización, la empatía y el respeto, mientras que otro 23,5 % destacó su aporte a la atención y el rendimiento académico. Estos resultados evidencian que el profesorado reconoce que las pausas activas trascienden el componente físico y generan aportes asociados con dimensiones emocionales, sociales y cognitivas. En este sentido, la percepción docente coincide con la importancia de promover estrategias integrales que favorezcan ambientes de aprendizaje saludables.

Respecto a los tipos de pausas activas utilizadas, las dinámicas lúdicas y recreativas representaron la estrategia más frecuente con el 52,9 %, seguidas de los movimientos rítmicos o el baile con el 23,5 %. Los ejercicios físicos sencillos y los estiramientos corporales alcanzaron el 11,7 % cada uno. Estos resultados coinciden con Moposita (2022), quien señala que las actividades recreativas fundamentadas en el juego y el movimiento son ampliamente utilizadas en Educación General Básica debido a su capacidad para disminuir la fatiga mental, estimular la participación y favorecer la recuperación cognitiva durante la jornada escolar.

En cuanto a la percepción sobre el efecto de las pausas activas en la concentración y disposición hacia el aprendizaje, la totalidad del profesorado manifestó una valoración positiva. El 76,5 % estuvo totalmente de acuerdo y el 23,5 % de acuerdo con que estas estrategias contribuyen a mejorar dichos procesos. Esta apreciación coincide con Zhunio et al. (2025), quienes explican que los periodos breves de movimiento o relajación permiten interrumpir la monotonía escolar, disminuir la fatiga acumulada y favorecer la recuperación de la atención sostenida en los estudiantes.

Respecto a la autonomía del alumnado, el 52,9 % de los docentes la valoró como alta, el 41,2 % como moderada y el 5,8 % como baja. Aunque predomina una percepción positiva, los resultados evidencian que una proporción importante del profesorado identifica aspectos que requieren fortalecimiento relacionados con la independencia y capacidad de actuación del estudiante. En este sentido, Verdugo (2026) señala que el fortalecimiento de la resiliencia en contextos educativos contribuye al desarrollo de recursos personales que favorecen la autonomía y la capacidad de afrontar situaciones complejas.

La valoración del autocontrol emocional se concentró en los niveles moderado (52,9 %) y alto (47,1 %), sin registrarse respuestas en niveles bajos o muy bajos. Aunque los resultados reflejan una percepción favorable, el predominio del nivel moderado evidencia que la regulación emocional continúa siendo un proceso en desarrollo dentro del contexto escolar. Sánchez et al. (2026) destacan que estrategias orientadas a la autorregulación emocional, como el mindfulness, pueden contribuir al control emocional, mejorar la disposición hacia las actividades académicas y fortalecer las relaciones interpersonales.

En relación con la tolerancia a la frustración, los docentes ubicaron esta capacidad principalmente en los niveles alto y moderado. No obstante, se identificó una inconsistencia en los datos reportados, debido a que las frecuencias registradas corresponden a 9 respuestas en el nivel alto y 7 en el nivel moderado, sumando 16 participantes, mientras que la población docente considerada corresponde a 17 participantes. Por ello, este dato requiere verificación antes de su presentación definitiva.

Gomis et al. (2025) destacan que la regulación emocional constituye un elemento esencial para afrontar situaciones asociadas con ansiedad y dificultades académicas, por lo que su desarrollo requiere un trabajo articulado entre la familia y la institución educativa. Finalmente, según los resultados de la

Tabla 2, el 64,7 % de los docentes manifestó que los estudiantes siempre resuelven los conflictos de manera respetuosa, mientras que el 35,3 % indicó que lo hacen frecuentemente. Estos resultados reflejan una percepción positiva sobre las competencias relacionadas con la convivencia escolar.

Sin embargo, la presencia de respuestas en la categoría “frecuentemente” evidencia que dichas habilidades aún requieren fortalecimiento mediante estrategias socioemocionales permanentes. En este sentido, Córdova y Ávila (2026) destacan que el dominio docente de estrategias socioemocionales resulta fundamental para construir ambientes adecuados de aprendizaje y promover la resolución pacífica de conflictos.

Tabla 2

Resultados descriptivos de las pausas activas y la regulación emocional en docentes de Educación General Básica

Variable	Dimensión evaluada	Pregunta del instrumento	Frecuencia y porcentaje	Resultado destacado
Pausas activas en la praxis docente	Inclusión en la planificación	¿Con qué frecuencia incluye pausas activas en sus planificaciones microcurriculares?	Siempre: 11 (64,7 %) Frecuentemente: 5 (29,4 %) Ocasionalmente: 1 (5,8 %) Nunca: 0 (0 %)	La mayoría de los docentes (64,7 %) afirma incluir siempre pausas activas en su planificación, lo que evidencia una integración habitual de esta estrategia en la práctica pedagógica.
	Beneficio principal percibido	¿Cuál considera que es el principal beneficio que aportan las pausas activas en los estudiantes?	Favorecer la socialización, la empatía y el respeto: 4 (23,5 %) Fortalecen el movimiento corporal, la relajación y el bienestar emocional: 9 (52,9 %) Mejorar el comportamiento y el cumplimiento de las normas de conducta: 0 (0 %) Incrementar la atención y el rendimiento académico: 4 (23,5 %)	El principal beneficio identificado por los docentes (52,9 %) se relaciona con el fortalecimiento del movimiento corporal, la relajación y el bienestar emocional.
Pausas activas en la praxis docente	Tipo de pausa activa utilizada	¿Qué tipos de pausas activas utiliza con mayor frecuencia?	Ejercicios físicos sencillos: 2 (11,7 %) Estiramientos corporales: 2 (11,7 %) Movimientos rítmicos o baile: 4 (23,5 %) Dinámicas lúdicas y recreativas: 9 (52,9 %)	Las dinámicas lúdicas y recreativas son las más utilizadas por los docentes (52,9 %), lo que refleja una preferencia por estrategias activas basadas en el juego y el movimiento.
Pausas activas en la praxis docente	Relación con el aprendizaje	Considera que las pausas activas contribuyen a mejorar la concentración y disposición hacia el aprendizaje.	Totalmente de acuerdo: 13 (76,5 %) De acuerdo: 4 (23,5 %) Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 0 (0 %) En desacuerdo: 0 (0 %)	Existe consenso total entre los docentes, ya que el 100 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las pausas activas mejoran la concentración y disposición hacia el aprendizaje.

Regulación emocional del estudiantado	Nivel de autonomía observado	En su grupo de estudiantes, ¿qué nivel de autonomía observa habitualmente?	Alto: 9 (52,9 %) Moderado: 7 (41,2 %) Bajo: 1 (5,8 %) Muy bajo: 0 (0 %)	Más de la mitad de los docentes (52,9 %) percibe un nivel alto de autonomía en sus estudiantes, mientras que el 41,2 % lo considera moderado.
Regulación emocional del estudiantado	Autocontrol emocional	¿Cómo valora el nivel de autocontrol emocional de sus estudiantes?	Alto: 8 (47,1 %) Moderado: 9 (52,9 %) Bajo: 0 (0 %) Muy bajo: 0 (0 %)	El profesorado percibe que el autocontrol emocional del alumnado se ubica entre niveles moderados y altos, sin reportes de niveles bajos o muy bajos.
Regulación emocional del estudiantado	Tolerancia a la frustración	¿Qué nivel de tolerancia a la frustración emocional evidencia en sus estudiantes?	Alto: 9 (52,9 %) Moderado: 7 (41,2 %) Bajo: 0 (0 %) Muy bajo: 0 (0 %)	La mayoría de los docentes considera que sus estudiantes presentan una tolerancia a la frustración entre moderada y alta, destacando el nivel alto con 52,9 %.
Regulación emocional del estudiantado	Resolución respetuosa de conflictos	Sus estudiantes demuestran capacidad para resolver conflictos de manera respetuosa.	Siempre: 11 (64,7 %) Frecuentemente: 6 (35,3 %) Ocasionalmente: 0 (0 %) Nunca: 0 (0 %)	Todos los docentes coinciden en que sus estudiantes demuestran capacidad para resolver conflictos de manera respetuosa, ya sea siempre o frecuentemente.

En conjunto, los resultados evidencian una convergencia entre las percepciones de estudiantes y docentes respecto a los beneficios asociados con las pausas activas, principalmente en la concentración, relajación, bienestar emocional y disposición hacia el aprendizaje. No obstante, las respuestas del estudiantado permitieron identificar la presencia de grupos que presentan dificultades relacionadas con el control del enojo, la tolerancia a situaciones adversas y la resolución de conflictos personales.

Esta diferencia entre una valoración docente predominantemente favorable y la persistencia de ciertas dificultades emocionales en los estudiantes evidencia la necesidad de complementar la implementación de pausas activas con estrategias sistemáticas de acompañamiento socioemocional, seguimiento individual y fortalecimiento de competencias emocionales.

Por consiguiente, las pausas activas pueden comprenderse como una estrategia pedagógica complementaria que requiere planificación, continuidad e integración con procesos más amplios de educación emocional, convivencia escolar y desarrollo de la autonomía, contribuyendo así a la construcción de ambientes educativos saludables en Educación General Básica.

4. Conclusiones

Con relación a la variable pausas activas, el estudio concluye que estas estrategias forman parte de la práctica educativa, aunque su implementación no se desarrolla de manera homogénea ni sistemática en todos los espacios escolares. Si bien los docentes reconocen sus beneficios asociados con las dimensiones social, emocional y cognitiva, los estudiantes evidencian que su aplicación aún requiere mayor planificación y continuidad dentro de la jornada educativa.

Desde la percepción estudiantil, las pausas activas son valoradas como estrategias que contribuyen a mejorar la concentración, la relajación y el bienestar emocional. Estos resultados permiten establecer que su utilidad trasciende el componente físico, al relacionarse con procesos vinculados al aprendizaje, la interacción social y la disposición emocional del estudiantado.

En cuanto a la regulación emocional, los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes presenta una percepción favorable sobre su capacidad para controlar emociones, mantener la calma, actuar con autonomía y resolver conflictos; sin embargo, permanece un grupo que manifiesta dificultades relacionadas con el manejo del enojo, la tolerancia a la frustración y la autorregulación emocional.

Desde la perspectiva docente, se identificaron aspectos que requieren fortalecimiento en el desarrollo socioemocional del alumnado, particularmente en aquellas competencias relacionadas con el autocontrol y la gestión de situaciones adversas. Estos hallazgos evidencian la necesidad de complementar las pausas activas con estrategias permanentes de educación emocional que permitan atender las diferencias individuales y fortalecer la convivencia escolar.

En conclusión, los datos obtenidos desde estudiantes y docentes permiten determinar que las pausas activas constituyen una estrategia pedagógica con potencial para favorecer la regulación emocional en Educación General Básica; no obstante, su impacto requiere una implementación planificada, continua e integrada con acciones orientadas al desarrollo socioemocional, la autonomía y la convivencia escolar.

Referencias

- Albán, A. (2024). *Promoviendo ambientes de aprendizaje saludables: El papel de las pausas activas en la educación básica* [Trabajo de titulación, Universidad San Gregorio de Portoviejo]. Repositorio Institucional de la Universidad San Gregorio de Portoviejo. <http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/3760>
- Belenguer-Troya, A., Estevan, I., & Menescardi, C. (2026). Percepciones del profesorado sobre una intervención mixta de aprendizaje físicamente activo y pausas activas: Un estudio cualitativo del proyecto BALA. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 12(2), 1–23. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12713>
- Bowen, M., Bravo, C., Delgado, A., Pico, M., & Sánchez, B. (2025). Actividades lúdicas y su efecto en la autorregulación emocional de los estudiantes. *Sinergia Académica*, 8(5). <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/668>
- Caamaño-Navarrete, F., Arriagada-Hernández, C., Sandoval-Obando, E., Lagos-Hernández, R., Delgado-Floody, P., & Fuentes-Vilugrón, G. (2025). Pausas activas y funciones cognitivas en el contexto escolar: Una revisión sistemática. *Retos*, 74, 423–438. <https://doi.org/10.47197/retos.v74.117320>
- Callaverall, E., Callaverall, J., & Bolaños, R. (2026). Educación socioemocional y prevención de relaciones de control en estudiantes de Educación General Básica: Estudio en contexto ecuatoriano. *Maestro y Sociedad*, 23(2), 2301–2313. <https://maestroysociedad.uo.edu.ec/index.php/MyS/article/view/7793>
- Contreras, O., León, M., Infantes-Paniagua, Á., & Prieto-Ayuso, A. (2020). Efecto de los descansos activos en la atención y concentración de los alumnos de Educación Primaria. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34(1), 145–160.
<https://www.redalyc.org/journal/274/27467982009/html/>

- Córdova, W., & Ávila, L. (2026). Los docentes de Educación Primaria y sus estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(1), 312–316. <https://doi.org/10.70625/rlce/473>
- Correal, M., & Vega, R. (2024). Habilidades emocionales y convivencia escolar: Un análisis en estudiantes de tercero a quinto de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1444–1467. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10580
- Delgado, V., & Montero, Y. (2026). Programa de pausas activas y su efecto en la reducción del estrés laboral en docentes ecuatorianos. *Polo del Conocimiento*, 4(11). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/11412>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). *Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. <https://n9.cl/rplql>
- García, J., & Pérez, D. (2026). *Los descansos activos y su impacto en el rendimiento académico en Educación Primaria* [Trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/47636>
- Gomis, R., García-Blanc, N., Ros-Morente, A., & Filella-Guiu, G. (2025). Ansiedad, regulación emocional y rendimiento académico del alumnado de ciclo inicial de Educación Primaria: Impacto de una intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 30(2), 500166. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2025.500166>
- Ibáñez, N., & Arribas, S. (2025). Spelling in motion: The impact of active breaks on spelling skills and physical activity in primary education. *SPORT TK-EuroAmerican Journal of Sport Sciences*, 14, Article 83. <https://doi.org/10.6018/sportk.635361>
- Jiménez, S., Barreros, E., Chávez, S., Coello, N., & Cevallos, K. (2025). Impacto de la regulación emocional en el rendimiento académico: Estrategias psicoeducativas para la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(4), 55-83. <https://doi.org/10.31876/rie.v9i4.323>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Coordinación Zonal 3 promueve la práctica de la “pausa activa” durante la jornada educativa*. <https://n9.cl/td2l8t>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Lineamientos para el acompañamiento integral en el ámbito educativo*.
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2024, 10 de octubre). *MSP fortalece su red de servicios de atención en salud mental en todo el territorio*. <https://n9.cl/9c78gn>
- Muñoz-Parreño, J., Belando-Pedreño, N., Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2021). The effect of an active breaks program on primary school students’ executive functions and emotional intelligence. *Psicothema*, 33(3), 466–472. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.201>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Educación y actividad física*. <https://n9.cl/m2o4o>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024, 9 de julio). *La UNESCO publica un informe sobre las habilidades socioemocionales en salas de clases de América Latina y el Caribe*. <https://n9.cl/176z5>

- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2024, 26 de junio). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Pérez, M. (2025). Actividad física e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Básica Regular. *Revista Ñeque*, 8(20), 84–97. <https://doi.org/10.33996/revistaneque.v8i20.177>
- Quizhpi, C., & Pérez, R. (2023). Impacto de las pausas activas en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes en la Educación Básica. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte*, 1(2), 31–48. <https://doi.org/10.70262/rced.v1i2.2023.55>
- Sánchez, E., Torres, G., Torres, D., & Carvajal, D. (2026). Mindfulness y autoregulación emocional en estudiantes de la ciudad de Guayaquil. *Ciencia y Educación*, 7(5.3), 881–900. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20821335>
- Sanmartín, C., & Cartuche, M. (2023). Pausas activas: Alternativa didáctica para fortalecer la motivación. *Revista InveCom*, 3(2), 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8055417>
- Torres, C. (2022). *¿Qué son las pausas activas?* UMaximo. <https://n9.cl/oe16jh>
- Verdezoto, J., & Bohórquez, A. (2026). Gestión educativa de la autorregulación emocional para la resolución de conflictos en estudiantes de Educación Básica. *Código Científico Revista de Investigación*, 7(E1), 1769–1782. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/nE1/1392>
- Verdugo, M. (2026). Resiliencia en estudiantes de segundo ciclo básico: Fortalezas emocionales y desafíos en contexto escolar vulnerable. *Revista Tribunal*, 6(14), 1101–1109. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i14.378>
- Zhunio, L., Párraga, J., Coronel, M., Broncano, I., Arellano, T., & Arellano, T. (2025). El rol de las pausas activas en el aprendizaje y su influencia en la concentración del estudiante. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 10798–10816. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15808

Transparencia

Conflicto de interés

Las autoras declaran que no existen conflictos de interés de naturaleza alguna como parte de la presente investigación.

Fuente de financiamiento

Las autoras financiaron completamente la investigación.

Contribución de autoría

Paola Alexandra Cuji Chinlli: Conceptualización, metodología, software, validación, análisis formal, investigación, visualización, redacción - preparación del borrador original, redacción - revisión y edición, financiamiento, administración del proyecto, recursos, supervisión.

Patricia Elizabeth Vera Rubio: Conceptualización, validación, investigación, gestión de datos, visualización, redacción - revisión y edición, financiamiento, recursos.

Las autoras contribuyeron activamente en el análisis de los resultados, revisión y aprobación del manuscrito final.